

Министерство науки и высшего образования 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  
(Internation 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 2019

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

**Ответственный редактор:**

кандидат филологических наук, доцент Е. Б. Плаксина

**Рецензенты:**

кандидат филологических наук, доцент, доцент  
кафедры теории и методики обучения лиц с ограниченными возможно-  
стями ФГБОУ ВО «УрГПУ»

**Л. В. Христолюбова**

доктор филологических наук,  
профессор, профессор кафедры фундаментальной и прикладной лингви-  
стики и текстоведения ФГАОУ ВО «УрФУ»

**А. М. Плотникова**

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.], 2019. – 224 с.

В сборнике материалы Международной научно-практической кон-  
ференции «Содержание филологического образования в период  
детства», Екатеринбург, 19-20 апреля 2019 г. освещены проблемы,  
связанные с изучением речевого развития ребенка, процесса язы-  
кового образования и литературного развития, исследованием раз-  
личных аспектов детской речи. Определяются пути совершенство-  
вания речевых умений и речевых навыков детей.

Адресован студентам педагогических вузов и колледжей, препода-  
вателям 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», 2019

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

---

---

УДК 372.461

**Кузнецова Ирина Викторовна**, учитель-логопед, ВКК МБДОУ – детский сад комбинированного вида № 464, Россия, г. Екатеринбург; mdou464ekb@mail.ru.

### **ТРИЗ ТЕХНОЛОГИЯ В РАЗВИТИИ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация.** В данной работе ТРИЗ технологии рассматриваются как оптимальные и эффективные инструменты работы с детьми, направленные на развитие их речевых навыков. В рамках статьи под ТРИЗ понимается теория решения изобретательных задач, на которой базируются рассмотренные в работе методики развития речи детей дошкольного возраста. Также дано определение «дошкольному возрасту», под которым в рамках изучаемой темы понимается возрастной период, для которого характерны процессы становления и развития основных речевых навыков ребенка.

В качестве одной из главных задач развития связной речи рассмотрено совершенствование монологической речи. В работе рассматриваются конкретные методы и методики, основанные на принципах ТРИЗ технологий, способствующие достижению данной задачи. Так, в качестве оптимальных методов работы с детьми дошкольного возраста рассмотрены следующие методы обучения: мозговой штурм, синектика, метод каталога, метод фокальных объектов, типовые приёмы фантазирования, метод системного оперирования и метод маленьких человечков.

**Ключевые слова:** ТРИЗ; ТРИЗ-технологии; изобретательные задачи; дошкольники; детская речь; развитие речи.

**Kuznetsova I. V.**, Teacher, Kindergarten № 464, Russia, Ekaterinburg.

### **TRIZ TECHNOLOGY IN THE DEVELOPMENT OF SPEECH OF PRESCHOOL CHILDREN**

**Abstract.** In this paper, TRIZ technologies are considered as optimal and effective tools for working with children aimed at developing their speech skills. As part of the article, TRIZ is understood as the theory of solving inventive problems, on which the speech development methods of preschool children considered in the work are based. The definition of “preschool age” is also given, by which, within the framework of the topic under study, is

meant the age period, which is characterized by the processes of formation and development of the child's basic speech skills.

As one of the main tasks of the development of coherent speech, the improvement of monologue speech is considered. The paper discusses specific methods and techniques based on the principles of TRIZ technologies that contribute to the achievement of this task. Thus, the following teaching methods were considered as the best methods for working with children of preschool age: brainstorming, synectics, the catalog method, the focal object method, typical fantasy techniques, the system operation method and the little man method.

**Keywords:** TRIZ; TRIZ technology; inventive tasks; preschoolers; children's speech; speech development.

Овладение родным языком – это одно из важнейших приобретений ребенка дошкольного возраста. Актуальность заявленной темы отмечается многими исследователями (такими как Ф. А. Сохин, А. А. Леонтьев, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн), утверждающими, что развитие связной речи, которая представляет собой высшую форму мыслительной деятельности, указывает на уровень умственного и речевого развития ребенка. С каждым днем данная проблема становится все более злободневной, что во многом связано с тем, что живое общение подменяется зависимостью от компьютера, наблюдается дефицит общения между детьми и их родителями.

Для эффективной и качественной работы по развитию речи педагогу необходимо приложить большое количество усилий. Поэтому выбор оптимальных приемов и методов работы с детьми является достаточно важной проблемой. Сегодня одними из наиболее действенных инструментов развития речи признаются ТРИЗ технологии, о которых пойдет речь далее.

Современная практика преподавания обнаруживает, что достаточно большое количество детей дошкольного возраста не обладает навыками связной речи в должном объеме. Среди наиболее часто встречаемых речевых проблем у детей можно назвать односложность высказываний, бедность речи, употребление нелитературных выражений, неспособность вести диалог, плохая дикция и так далее [1, с. 35]. Исходя из этого, главные задачи речевого развития ребенка дошкольного возраста заключаются в овладении правилами и нормами родного языка, которые соотносятся с данным возрастным этапом, и развитии коммуникативных способностей.

Исследование эффективных технологий развития речи детей, готовящихся к поступлению в школу, необходимо начать с опреде-

ления понятия «дошкольный возраст». Итак, дошкольный возраст – это возрастной период, для которого характерно становление и развитие таких аспектов речи как грамматика, лексика и фонетика, а также активное усвоение ребенком норм родного языка. Этот возраст является наиболее подходящим для речевого развития, поскольку, чем раньше будет начато обучение, тем свободнее ребенок будет пользоваться языком в дальнейшем.

Одной из главных задач развития связной речи является совершенствование монологической речи. Данная задача может быть решена посредством разнообразных видов речевой деятельности, таким как составление рассказов по картине, пересказ произведений литературы, заучивание стихотворений, составление описательных рассказов и так далее. Достижению высоких показателей эффективности выполнения подобных видов речевой деятельности способствуют современные нетрадиционные формы работы с детьми. О таких нетрадиционных технологиях и методиках обучения пишут многие отечественные исследователи, среди которых необходимо отметить Л. Н. Ефименкову, В. К. Воробьеву, Т. В. Большеву, а также Г. С. Альтшулера.

В соответствии с определением, данным Г. С. Альтшулером, ТРИЗ представляет собой теорию решения изобретательных задач. Главная идея данной технологии заключается в том, что технические системы развиваются строго в соответствии с определенными законами, которые можно использовать для сознательного решения изобретательских задач. Таким образом, ТРИЗ превращает процесс производства новых технических идей в точную науку, поскольку базой для решения изобретательских задач служит система логических операций [2, с. 304].

Сегодня на основе методов ТРИЗ создается множество методик, популярных в дошкольной практике, направленных на развитие речевых и умственных способностей ребенка. В качестве основной формы в большинстве из них выступает система творческих заданий, которые учат ребенка создавать образные характеристики объектов (такие как метафоры, сравнения, загадки), составлять рассказы по картине, создавать рифмованные тексты.

Важнейшим условием развития личности ребенка дошкольного возраста является наличие в образовательной программе видов детской деятельности, в рамках которых ребенок может самостоятельно проявить творчество и инициативу. Для создания таких условий педагогами применяются различные методы и технологии, среди которых необходимо отметить следующие:

1. «Мозговой штурм». Данный метод обучения был разработан и предложен американским учёным А. Осборном. В самом общем понимании мозговой штурм представляет собой метод коллективного поиска оригинальных идей, в рамках которого у обучаемого появляется возможность дать свободный ход своим мыслям.

Одним из главных условий эффективности применения данного метода обучения при развитии речи ребенка является обеспечение соответствия между изобретательскими задачами и когнитивно-возрастными способностями обучаемого. Существует ряд правил, который необходимо соблюдать в работе с детьми дошкольного возраста, к таковым относятся следующие:

- исключить любое проявление критики;
- обеспечить преемственность большого количества предложений и ответов;
- поощрять даже самые нестандартные и невероятные идеи;
- обеспечить условия для улучшения чужих идей.

При этом каждая предложенная детьми идея должна быть рассмотрена как с положительной, так и с отрицательной стороны для того, чтобы в процессе поиска найти наиболее оптимальное решение задания.

2. «Синектика». Данный метод был предложен У. Гордоном, который понимал под синектикой объединение разнородных предметов. Для развития творческих способностей автором была предложена методика аналогий, в рамках которой обучаемому необходимо представить себя в роли какого-либо предмета, явления, другого человека. В контексте данного метода принято различать два основных вида аналогии:

- прямая – придумывание решений на основании схожих признаков;
- фантастическая – придумывание по принципу «сказки», при котором не рассматриваются признанные законы, например, обучаемому необходимо указать на картинку, изображающую радость.

3. Морфологический анализ. В рамках данного метода развития речевых способностей ребенка дошкольного возраста могут быть решены следующие задачи:

- 1) развитие фантазии и творческого воображения, преодоление стереотипного мышления;
- 2) развитие комбинаторных навыков, способствующих генерированию большого количества вариативных ответов при решении одного и того же задания [4, с. 119].

Примером упражнения для детей дошкольного возраста может послужить задача – создать образ Принцессы. Как правило, в голове у ребенка рождается образ молодой, красивой и доброй девушки. Задача педагога – сформировать критерии, на основании которых Принцесса должна получить характеристики. Таковыми критериями могут быть одежда, внешний вид, место жительства, средство передвижения, возраст и так далее.

Для удобства характеристики, предложенные детьми, заносятся в табличном виде. Затем в произвольном порядке из каждого столбца поочередно может быть выбрана та или иная характеристика. Результатом работы педагога и детей должно стать появление нового собирательного образа Принцессы.

4. Метод каталога. Преимущество данного метода заключается в том, что он развивает у детей дошкольного возраста навыки творческого рассказывания. Задачи педагога – грамотно составить вопросы и расположить их в оптимальной для восприятия ребенком последовательности.

Одной из техник, реализуемых в ходе метода каталога, является работа с книгой, рекомендуемая при обучении детей дошкольного возраста. Выбирается книга, содержащая ограниченное количество иллюстрированных страниц, в которой ребенку необходимо самостоятельно выбрать любые слова с любой страницы, которые далее читаются педагогом вслух. В результате складывается своеобразный рассказ, который состоит из несвязанных между собой по смыслу слов и словосочетаний, что подпитывает интерес ребенка к учебному процессу и мотивацию к непосредственному участию в нем [3, с. 65].

5. Метод фокальных объектов. Суть данного метода заключается в том, что ребенку необходимо примерить к определенному объекту характеристики и свойства иных, никак не связанных с ним объектов. На практике метод фокальных объектов реализуется по аналогии с методом каталога и является его расширенной версией, поскольку результатом работы в соответствии с данной методикой является неожиданное сочетание свойств объектов, что рождает у ребенка интерес к учебной деятельности [6, с. 45].

6. Различные типовые приёмы фантазирования, которые применяются для работы над творческим воображением.

7. Метод системного оперирования. Основной задачей данного метода является формирование у детей навыков анализа и описания связей между объектами материального мира – их строения, признаков, динамики развития, назначения и так далее. В рамках данного метода

ребенок усваивает, что каждый изучаемый объект материального мира имеет свое будущее, настоящее и прошлое, собственный набор качеств и свойств, способных видоизменятся с течением времени.

8. Метод маленьких человечков, также именуемый как ММЧ. Данный метод наглядно показывает обучаемым фазовые переходы веществ, поясняет принципы строения веществ, объясняет процессы, которые происходят внутри них, что способствует развитию детского логического мышления, сообразительности, наблюдательности и внимания [5, с. 89].

В заключение данной работы следует отметить, что описанные выше методы позволяют педагогу повысить качество выразительности речи ребенка, учитывая возрастные особенности обучаемого. При этом нетрадиционные формы работы с детьми дошкольного возраста не исключают применение традиционных методик и технологий. Их основная функция скорее заключается в дополнении, модернизации и совершенствовании традиционных технологий. Применение ТРИЗ технологии в развитии речи детей дошкольного возраста вполне отвечают современным образовательным стандартам, которые нацелены на модернизацию образовательного процесса с применением новейших технологий обучения, в том числе и информационных.

### **Литература**

1. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: методическое пособие для воспитателей ДОУ. – М.: Просвещение, 2007. – 400 с.
2. Альтшуллер Г. С. Найти идею: Введение в ТРИЗ-теорию решения изобретательных задач. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. – 400 с.
3. Большева Т. В. Учимся по сказке. Пособие для воспитателей детского сада. – СПб.: Детство – пресс, 2001. – 112 с.
4. Зиновкина М. М., Гареев Р. Т., Андреев С. П. Психология творчества: развитие творческого воображения и фантазии в методологии ТРИЗ. – М.: Просвещение, 2004. – 364 с.
5. Ушакова О. С., Струнина Е. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2003. – 288 с.
6. Ширяева В. А. ТРИЗ-педагогика: от теории к практике. – Саратов: Научная книга, 2006. – 72 с.



УДК 372.461.1

**Максимова Ольга Антоновна**, магистрант Института педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет, Россия, г. Екатеринбург; olga251195@e1.ru.

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ  
ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЗВУКОВОЙ  
АНАЛИТИКО-СИНТЕТИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ  
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация.** Важность аналитико-синтетической деятельности в постижении ребенком звуковой стороны языка отмечалась еще в трудах К. Д. Ушинского, который рассматривал анализ и синтез как важнейшие умения ребенка при обучении его чтению и приобщению к отечественному языку и культуре народа в целом. Выдающиеся лингвисты и методисты связывают развитие аналитико-синтетической активности старших дошкольников с овладением ими орфографической грамотностью в обучении в школе. В свете поставленной проблемы проанализированы государственный образовательный стандарт и примерные образовательные программы дошкольного образования, а также изыскания психологов, методистов и лингвистов. Выявлены недостатки в организации воспитательно-образовательного процесса, которые приводят к нежелательным результатам овладения фонетической стороной языка. Уточнен лингвистический и методический терминологический аппарат, описаны направления работы по развитию умений звукового анализа и синтеза и перечислены основные приёмы, направленные на развитие звуковой аналитико-синтетической активности у детей старшего дошкольного возраста. Сделан вывод о взаимосвязи развития умений звукового анализа и синтеза и будущей орфографической грамотности ребёнка.

**Ключевые слова:** звуковой анализ; звуковой синтез; звуковая аналитико-синтетическая активность; орфографическая грамотность; старшие дошкольники; развитие речи, речевая деятельность.

**Maksimova O. A.**, Graduate Student of the Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Urals State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg.

**THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF THE  
PROBLEM OF THE DEVELOPMENT OF SOUND ANALYTICAL  
AND SYNTHETIC ACTIVITY IN CHILDREN  
OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE**

**Abstract.** The importance of analytical and synthetic activities in comprehending the sound side of a language by a child was noted even in the works of K. D. Ushinsky, who considered analysis and synthesis as the most important skills of a child in teaching him to read and familiarize himself with the national language and culture of the people as a whole. Outstanding linguists and methodologists associate the development of analytic and synthetic activity of senior preschoolers with their mastering of spelling literacy in teaching in school. In the light of the problem posed, the state educational standard and approximate educational programs of preschool education, as well as research of psychologists, methodologists and linguists are analyzed. Identified deficiencies in the organization of the educational process, which lead to undesirable results of mastering the phonetic side of the language. The linguistic and methodological terminological apparatus was clarified, the directions of work on the development of skills of sound analysis and synthesis were described, and the main techniques aimed at the development of sound analytic-synthetic activity in children of preschool age were listed. The conclusion is made about the relationship of the development of skills of sound analysis and synthesis and the future spelling literacy of the child.

**Keywords:** sound analysis; sound synthesis; sound analytical and synthetic activity; spelling literacy; older preschoolers; speech development.

Аналитико-синтетическая деятельность без преувеличения является важнейшей и определяющей в постижении ребенком звуковой стороны языка. И речь здесь идет не только и не столько о каком-то представляющемся абстрактном постижении, сколько о совершенно конкретном дифференцировании звукового речевого потока, окружающего ребенка, на звуки и фонемы. С этого начинается освоение «отечественного языка» (лингвистический аспект), через него вхождение «в духовную жизнь окружающих его людей» (культурологический аспект), с этого же начинается формирование орфографической зоркости и подготовка к грамотному письму (методический аспект). В конечном итоге, с этого, по словам К. Д. Ушинского, мир начинает отражаться в ребенке «своей духовной стороной» [9].

Об этом же писал Д. Б. Эльконин, который подчеркивал, 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 [10, 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 культурно-речевом раз-

витии ребёнка, так как это залог успешного формирования орфографической грамотности воспитанников [2].

В целом, проблема развития звуковой аналитико-синтетической активности у детей старшего дошкольного возраста всегда привлекала внимание методистов и лингвистов [1; 3]. В последнее время эта проблема встает наиболее остро, так как утверждение о том, орфографическая грамотность детей неуклонно падает, «стало настолько общим местом» в практике преподавания русского языка, «что уже и не обсуждается» [1, с. 83].

В силу сказанного развитие звуковой аналитико-синтетической активности у детей старшего дошкольного возраста в настоящее время рассматривается ФГОС как предпосылка обучения грамоте. Более того, целевыми ориентирами на этапе окончания дошкольного образования обозначены предпосылки грамотности. Следовательно, задача педагогов дошкольного образовательного учреждения – заложить необходимую основу для успешного освоения чтения и письма ребенком в школе.

С этой точки зрения соблюдения требований ФГОС, интерес вызывает отражение работы по развитию звуковой аналитико-синтетической активности в старшем дошкольном возрасте в примерных образовательных программах дошкольного образования.

В программе «*Детство*» под редакцией Т. И. Бабаевой, А. Г. Гогоберидзе (раздел «Развиваем речь детей») уже в младшем дошкольном возрасте подготовка к обучению грамоте выделена как одно из ведущих направлений работы [4], что сохраняется и в среднем дошкольном возрасте. В старшем дошкольном возрасте у детей закрепляются и совершенствуются аналитические умения делить слова на слоги и производить звуковой анализ слов с опорой на схему звукового состава слова, фишки, интонационное выделение звуков в слове. Учатся анализировать четырех- и пяти звуковые слова разного состава (*лиса, слон, аист, школа*). Знакомятся с ударением: выделяют ударный слог и ударный гласный звук в слове. Проводится аналитико-синтетическая работа с предложением (вводится термин «предложение»): составляют предложение из 3-4 слов, делят предложения на слова, называют их по порядку. Знакомятся с буквами русского алфавита, овладевают слоговым и слитным способами чтения.

Программа ставит задачу: к концу старшего дошкольного возраста ребенок должен научиться читать. Вводятся критерии оценивания данного умения: если семилетний ребенок читает только слоги и простые односложные слова, то это оценивается как низкий

уровень; если читает медленно по слогам – как средний уровень; а если читает короткие тексты – как высокий уровень.

Авторы программы «*Радуга*» (Т. Н. Доронова, В. В. Гербова, Т. И. Гризик и др.) исходят из того что на шестом году жизни у детей заметно улучшается фонетическое восприятие, сформированность которого имеет огромное значение для подготовки к обучению грамоте. Это проявляется в том, что дети проявляют интерес к звуковой стороне слова. Программа предлагает вниманию педагогов ряд игр и упражнений, формирующих у детей аналитико-синтетическую активность: «Повтори, не перепутав», «Расскажи и покажи», «Доскажи словечко», «Потерялся первый звук» и др. [8]. По мнению авторов программы «*Радуга*», подобные упражнения в работе с детьми 6-7 лет в детском саду отражают целенаправленную, систематическую, методически грамотную подготовку к обучению грамоте.

В программе «*Развитие*» под редакцией А. И. Булычевой [7] грамота рассматривается «как пропедевтический курс фонетики родного языка» (по Д. Б. Эльконину) [10, с. 27], вследствие чего обучение грамоте начинается с «погружения», введения ребенка в звуковую действительность русского языка. Ознакомление ребенка с фонемной (звуковой) системой языка имеет значение не только при обучении его чтению, но и для всего последующего изучения родного языка.

Авторы программы отмечают, что дети шести лет, владея умением выполнять звуковой анализ и давать качественную характеристику звукам, свободно оперируют условно-символическими моделями: составляют звуковые модели слов из цветных фишек-заместителей, подбирают к различным звуковым моделям соответствующие слова (состоящие из трех, четырех и пяти звуков). Усложненным вариантом работы с моделью является игра-загадка, в которой дети с помощью логически построенных вопросов и заданной звуковой конструкции слова (модели) отгадывают задуманное воспитателем (ребенком) слово. В этом возрасте детей учат делить речевой поток на предложения, предложения – на отдельные слова, делать графическую запись, моделирующую последовательность слов в предложении. Таким образом, дети овладевают анализом предложений, состоящих из 3-5 слов.

На основе анализа содержания работы по развитию звуковой аналитико-синтетической активности у детей старшего дошкольного возраста в примерных образовательных программах для детских садов можно сделать следующий вывод: главным в содержании всех образовательных программ является формирование способности

анализировать и синтезировать звуковой состав слов, так как от этого, как утверждал еще К. Д. Ушинский, зависит развитие способности ребёнка к чтению.

Отметим, что в самом процессе организации образовательной деятельности также существует ряд недостатков:

- 1) низкая компетентность педагогов по вопросам формирования звуковой аналитико-синтетической активности дошкольников;
- 2) отсутствие преемственности в содержании работы по формированию аналитико-синтетической активности между возрастными группами в образовательном процессе;
- 3) использование недостаточно эффективных методов и приёмов;
- 4) несоблюдение последовательности этапов развития аналитико-синтетической активности дошкольников в образовательном процессе;
- 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 с естественной закономерностью находят отражение в результатах освоения звуковой стороны языка дошкольниками, что выражается в следующем:

- 1) слабом развитии фонематического восприятия;
- 2) затруднении при делении предложения на отдельные слова;
- 3) затруднении в делении слова на слоги;
- 4) недостаточной сформированности умения выполнять звуковой анализ;
- 5) затруднении при характеристике звуков и выделении ударного гласного в словах.

Для благополучного достижения целей ФГОС ДО и содержания примерных образовательных программ дошкольного образования, направленных на развитие звуковой аналитико-синтетической активности у старших дошкольников, необходимо достичь однозначности понимания терминологической и методической базы всеми участниками образовательного процесса. Рассмотрим основные понятия.

Общеизвестным и принимаемым всеми методистами и лингвистами является факт, что в звуковой аналитико-синтетический метод – это основной метод обучения грамоте и чтению в дошкольном и начальном школьном образовании соответственно. Название метода говорит о том, что в основе обучения лежат анализ и синтез звуковой стороны языка и речи.

*Звуковой анализ* – разделение слова на звуки, из которых оно состоит.

*Звуковой синтез* – сочетание звуковых элементов в единое целое.

*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].

*Развитие звуковой аналитико-синтетической активности* – это становление стремления к изучению процессов различения звуков и соединения их в слова [6, с. 102].

*Процесс звукового анализа и синтеза* – это особый мыслительный процесс, который, как любое умственное действие, проходит несколько *этапов*.

*Первый этап*: интонационное выделение звуков. Алгоритм работы на первом этапе: слово произносится протяжно; выделяется первый звук; выделяется второй звук.

*Второй этап*: дифференциация гласных, согласных звуков. Алгоритм работы на втором этапе: выделяется гласный звук, отмечается на схеме фишкой; выделяется согласный звук, отмечается на схеме фишкой.

На втором этапе происходит также установление места ударения в слове, т. е. нахождение ударного гласного. Дети узнают, что в слове только одно ударение, что правильное ударение очень важно, иначе слово нельзя будет узнать и понять.

*Третий этап*: дифференциация согласных звуков по твердости и мягкости (дифференциация по глухости и звонкости происходит в школе). Алгоритм работы на третьем этапе: выделение согласного звука; определение мягкости-твердости; отметка на схеме определенной фишкой.

*Четвёртый этап*: проведение звукового анализа без опоры на наглядность (графической схемы), а затем постепенно и отказ от фишек. В итоге полный звуковой анализ в уме по алгоритмам.

В работе *по развитию умений фонематического анализа и синтеза* с детьми старшего дошкольного возраста педагогам необходимо использовать *приёмы* с учётом сложности различных форм звукового анализа и синтеза. Классификацию приёмов представим в соответствии этапам методики освоения звукового анализа и синтеза по Д. Б. Эльконину [10, с. 32]:

- выделение звука из ряда звуков;
- определение места звука в словах;

- узнавание звука (дифференциация гласных и согласных звуков, твёрдых и мягких);

- проведение фонематического анализа и синтеза.

В процессе обучения у детей формируются умения звукового анализа и синтеза слов различного уровня сложности; умение характеризовать звук по всем параметрам: гласный – согласный; твёрдый – мягкий согласный; звонкий – глухой согласный звук.

Упражнения на развитие звукового анализа слов большую роль играют на начальных этапах букварного периода обучения, когда первоочередными задачами являются: развития у детей умения различать согласные и гласные звуки, усваивать слогообразующие роли гласных звуков.

Таким образом, опираясь на теоретическое обоснование и практические аспекты, можно сделать следующие выводы:

1. Будущая грамотность ребенка начинает закладываться уже в период старшего дошкольного возраста. Без сформированных умений звукового анализа и синтеза нельзя сформировать действие воссоздания звуковой формы слова, то есть невозможно научить читать. Большая ответственность в первую очередь возлагается на педагога, который должен не просто рассказать ребёнку о звуковой стороне языка, а прежде всего, научить дошкольника звуковой аналитико-синтетической деятельности.

2. Успех развития звуковой аналитико-синтетической активности зависит главным образом от видов работы, выбранных методов и приёмов, а также от соблюдения условий в организации образовательной и воспитательной деятельности.

### Литература

1. Багичева Н. В. Семантический диссонанс в постижении орфографии // Филологическое образование в период детства: материалы Всероссийской науч.-практ. конф. «Содержание филологического образования в период детства», Екатеринбург, 16-17 апреля 2013 г. / отв. ред. Е. Б. Плаксина; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2013. – 284 с. – С. 132-134.
2. Багичева Н. В. Любовь к русскому языку и беспокойство за него (Кронгауз М. Русский язык на грани нервного срыва. М., 2009) // Филологический класс: Региональный методический журнал учителей-словесников Урала. – 2010. – № 23. – С. 71-73.
3. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. – М., 1961. – 147 с.
4. Детство: Примерная образовательная программа дошкольного образования. – СПб.: ООО Издательство «Детство-Пресс», 2014. – 283 с.

5. Журова Л. Е. Обучение дошкольников грамоте. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 108 с.
6. Максаков А. И. Звуковая культура речи. Развитие речи детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1976. – 256 с.
7. Образовательная программа дошкольного образования «Развитие». – М.: НОУ «УЦ им. Л.А. Венгера “РАЗВИТИЕ”», 2016. – 173 с.
8. Радуга: программа воспитания, образования и развития детей от 2 до 7 лет в условиях детского сада. – М.: Просвещение, 2010. – 111 с.
9. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 2 т. – М., 1974. – Т. 1. – С. 145-159 с.
10. Эльконин Д. Б. Формирование умственного действия звукового анализа слов у детей дошкольного возраста // Доклады АПН РСФСР. – 1957. – № 1. – С. 28-32.



УДК 373.23:372.461

**Привалова Светлана Евгеньевна**, канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государственный педагогический университет, Россия, Екатеринбург; privalovas.75@mail.ru

**Баранова Елена Александровна**, учитель-логопед, филиал МБДОУ детский сад № 477, Россия, г. Екатеринбург

### **КУРС «ЛОГОРИТМИКА» КАК СРЕДСТВО РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО И МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОУ**

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности курса «Логоритмика» для решения задач речевого развития у детей раннего и младшего дошкольного возраста в ДОУ. Раскрыты возрастные особенности развития речи детей данного возраста. Перечислены некоторые компоненты речевой активности детей младшего дошкольного возраста: поведенческий, мотивационный, оперативный. На основе исследований В. С. Вавиловой, Т. Г. Хановой подчеркивается, что речевая активность детей дошкольного возраста является условием усвоения речевой деятельности, речевого общения, показателем развития интеллекта, которое проявляется в стремлении к речевой деятельности. На основе пособия В. И. Селиверстова приведены некоторые примеры игровых упражнений, которые способствуют воспитанию отчетливого и правильного звукопроизношения, улучшает слуховую и зрительную память; позволяют решать задачи по овладению синтаксической и морфологической стороной речи у детей раннего и младшего дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** ранний возраст, младшие дошкольники; речевая активность; логоритмика; развитие речи; детская речь; дошкольные образовательные учреждения; речевая деятельность.

**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

**Baranova E. A.**, Teacher-speech Therapist, Kindergarten № 477, Russia, Ekaterinburg

### **COURSE “LOGORHYTHMICS” AS A MEANS OF VERBAL DEVELOPMENT OF CHILDREN OF EARLY AND YOUNG PRESCHOOL AGE IN DOWN**

**Abstract.** The article discusses the possibilities of the course “Logorhythmics” for solving the problems of speech development in children of early and younger preschool age at preschool education. Disclosed age features of speech development of children of this age. Some components of speech activity of children of younger preschool age are listed: behavioral, motivational, operational. Based on research V. S. Vavilova, T. G. Khanova emphasizes that speech activity of preschool children is a condition for the assimilation of speech activity, speech communication, an indicator of the development of intelligence, which is manifested in the desire for speech activity. Based on the manual V. I. Seliverstova gives some examples of playing exercises that contribute to the development of a distinct and correct sound pronunciation, improves the auditory and visual memory; allow you to solve problems in mastering the syntactic and morphological side of speech in children of early and younger preschool age.

**Keywords:** early age, younger preschoolers; speech activity; logorhythmics; speech development; children's speech; preschool educational institutions; speech activity.

В связи с развитием теории воспитательного процесса в дошкольном учреждении ощущается необходимость в изучении вопросов речевого развития детей раннего и младшего дошкольного возраста.

Образовательный процесс в ДОО определяется целым рядом компонентов, среди которых наиболее значимым является социальный заказ, отраженный в «Федеральных государственных требованиях к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования». Одним из основных принципов дошкольного образования является «полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста) [9].

Анализ литературы показывает, что ранний возраст является самоценным возрастным этапом, который не должен исключительно рассматриваться как подготовка к дошкольному детству [4]. В рамках нашего детского сада можно наблюдать, что чаще всего родители обращаются к воспитателям и другим специалистам по вопросам речевого развития.

На сегодняшний день в науке существует две точки зрения, которые немного противоречат друг другу. Первая точка зрения обозначена термином «социологическая модель», раскрывающая появление речи на основе механизма подражания внешне слышимой речи [6]. В работах Т. Н. Ушаковой и С. С. Беловой проводится мысль о том, что данная позиция противоречива, т. к. далеко не все дети,

находясь в благоприятных речевых условиях, оказываются готовы к соответствующему овладению родным языком.

Наряду с социальным окружением, необходимы физиологические и психологические механизмы для этого важного аспекта развития. Так, для развития речи необходим в норме развитый слух, подвижный артикуляторный механизм, слуховая и зрительная память на звуки, слова; ассоциативные связи между словами, нормальный интеллект и личностные характеристики [6].

Анализ литературы и наша практика показывают, что начинающие воспитатели и опытные педагоги испытывают трудности в обучении детей раннего возраста. В психолого-педагогической литературе имеется исследование Н. М. Аксариной, посвященное анализу данной проблемы. Автором указаны некоторые проблемы развития речи детей раннего возраста: большой объем глаголов повелительного наклонения; низкая активная речевая практика, замена слов указательными жестами; отсутствие желания вступать в речевой контакт со взрослыми или детьми; нежелание участвовать в беседе и повторения стихотворных строк при разучивании и т. д. [1].

Наряду с этим Т. Н. Ушаковой перечислены некоторые факторы риска, которые могут нарушить нормальный ход овладения родным языком. Автор указывает на нарушение речевого общения со взрослыми, которое можно объяснить нехваткой времени у родителей на развивающее общение с детьми. Также Т. Н. Ушакова видит причины в резком увеличении сенсорной информации, постоянное шумовое окружение, обилие новых людей в окружении ребенка, смена языковой среды и т. д. [7].

На первых этапах необходимо научить ребенка понимать речь взрослых. Основная задача этого периода – уметь концентрировать свое внимание на действиях окружающих, на манипуляциях определенными предметами во время игр.

Для детей раннего возраста диалог является первой формой общения еще задолго до того, как они научатся произносить первые слова. Еще одна стоящая перед взрослыми задача – научить ребенка соблюдать очередность, например, при совершении игровых действий, при произнесении звуков и т. д. Начинать необходимо с тех звуков и действий, которые ребенок уже умеет воспроизводить. Копирование звуков и слов, которые произносит ребенок, помогает наглядно представить себе модель подражания. Обязательно надо давать ребенку время на ответ, т. к. на ранних этапах обучения правильному звукопроизношению немногие дети способны подражать непрерывно.

Анализ литературы речевую активность младших дошкольников характеризует такими компонентами:

- поведенческий (наличие жестовых и речевых реакций). Малышу важно уяснить, что звуки и жесты, которыми он пользуется, могут влиять на поведение окружающих, могут в некоторой степени управлять тем, что происходит вокруг. Звуки и жесты использовать для приветствия, прощания, просьбы, помощи, сообщения информации, отказа;

- мотивационный (интерес к деятельности, связанной с активной речью). Взрослый может выбирать тему для разговора, следя за направлением взгляда малыша, обращая внимание на те игрушки, которые его могут заинтересовать;

- оперативный (достаточный уровень речевого развития). Педагог в течение дня задает вопросы, которые формулируются так, чтобы их было ясно, что предполагается ответная реплика («Что ты делаешь? Где...? и др.). Широко использовать прием договаривания: «Это... (кукла). У меня маленькая машинка, а у тебя... (большая машинка)»).

В процессе анализа психолого-педагогической литературы были выделены принципы содержания работы по развитию речи, обучению родному языку:

- формирование различных структурных уровней языковой системы (фонетический, лексический, грамматический);

- создание условий для языковых обобщений в области морфологии, словообразования, синтаксиса;

- развитие речевой активности, воспитания интереса и внимания к родному языку [8].

Задача по развитию речевой активности в период младшего дошкольного возраста входит как актуальное направление в образовательной области «речевое развитие».

В исследованиях В. С. Вавиловой, Т. Г. Хановой подчеркивается, что речевая активность детей дошкольного возраста является условием усвоения речевой деятельности, речевого общения, показателем развития интеллекта, которое проявляется в стремлении к речевой деятельности [2].

Реализуя себя в процессе речевой активности, дети младшего дошкольного возраста учатся устанавливать связи между соответствующими предметами и обозначаемыми явлениями: Почему вы думаете, что на картине лето? Что можно делать с мячами? Как можно по-другому назвать маленький домик? Если смешать горячую воду с холодной, то какая вода получится? А как по-другому сказать, что лягуш-

ка кричит «ква-ква»? и т. д. Потребность отражать отношения и связи в речи способствует активному освоению грамматических форм в речи (система окончаний, суффиксы и приставки с различным значением).

В нашем дошкольном образовательном учреждении для детей раннего и младшего дошкольного возраста реализуется курс «Логоритмика», который позволяет решать целый ряд задач: развитие способности внимательно слушать, четко произносить слова, выражать свои мысли, реализовывать потребность и получать удовольствие с другими детьми и взрослыми.

На основе пособия В. И. Селиверстова нами был подобран и систематизирован комплекс игровых упражнений [5].

Например, в процессе речевой игры «Волшебное зеркало» создаются условия для речевой активности дошкольника на основе подражания речи взрослого. Создается мотивация к игровой деятельности с помощью вводных строчек:

«Ну-ка, зеркальце, смотри!  
Все нам верно повтори!  
Встану я перед тобой,  
Повторяй-ка все за мной!»

После этого педагог произносит любую фразу, сопровождая ее какими-либо движениями: «Я поднимаю ручки! (Подними ручки!)». Отбор речевого содержания подбирается с учетом того, какие грамматические формы требуются для усвоения (личный окончания глаголов, форма повелительного наклонения глаголов и т. д.).

Малыш, к которому воспитатель обратился, должен точно повторить фразу и движение. Педагог следит за правильностью дыхательных пауз и фразовой речи детей. Вполне вероятно, что в начале дети могут просто копировать движение за педагогом и не сопровождать движение фразовой речью.

На первых этапах нам этого достаточно, т. к. мы формируем умение соблюдать очередность в диалоговой форме при совершении каких-то действий. Данное умение имеет значение при подражании, когда ребенок повторяет слова и звуки вслед за родителями или педагогом. По мнению исследователей, подражание – особый вид очередного совершения действий, в результате которого, ребенок учится произносить новые звуки или слова [3].

На своих занятиях мы использовали речевые игры для формирования правильного звукопроизношения, наиболее часто искажающиеся у детей. Перед нами не стоит задача постановки звука, так как это не соответствует содержанию нашей работы. Речевые игры

использовались как попытка вызвать правильный звук после подготовительных упражнений. Например, в речевой игре «Дождик» реализуется задача по автоматизации звука «к» в слогах и тексте. Дети сидят на стульях, а педагог вводит детей в ситуацию: «Пошли мы гулять, и вдруг начался дождик, забарабанил по крыше. Как капли закапали? Вспомним стихотворение:

Капля раз, капля два,  
Капли медленно сперва –  
Кап, кап, кап, кап (мальши медленно хлопают в ладоши).  
Стали капли поспевать,  
Капля каплю подгонять –  
Кап, кап, кап, кап (хлопки быстрее).  
Зонтик поскорей раскроем,  
От дождя себя укроем (поднимают руки над головой).

Начиная с раннего возраста, дошкольники знакомятся и усваивают многообразие интонационных рисунков в речи. Этот возраст является подготовительным этапом для овладения произвольной интонационной выразительностью речи. В младшем дошкольном возрасте, развивая непроизвольное подражание, педагог демонстрирует различные интонационные и ритмические характеристики фразовой речи.

В речевой игре «Дождик, дождик» педагог вместе с детьми ходит в середине круга и говорит хором стихотворные строки: «Дождик, дождик, что ты льешь? Погулять нам не даешь?». После слов «погулять нам не даешь», дети бегут к стульчикам. Кому стульчика не хватило, тот проиграл. Игра повторяется несколько раз.

Похожие задачи можно закрепить в подобной речевой игре «Повар». Цель: развитие ритмичной и выразительной речи, координации движений. Дети становятся в круг, произносят хором стихотворение, сопровождая слова движениями:

Я летала, я летала,  
Устали не знала (дети плавно взмахивают руками).  
Села, посидела,  
Опять полетела (опускаются на одно колено).  
Я подруг себе нашла,  
Весело нам было (вновь делают летательные движения руками).  
Хоровод кругом вела,  
Солнышко светило (берутся за руки и водят хоровод).

Часть занятий в курсе «Логоритмика» мы отводим задачам по формированию грамматического строя речи. Например, в речевой игре «На опушке леса» создаются условия для формирования разли-

чать глаголы настоящего и прошедшего времени во фразовой речи. Педагог четко объясняет детям разницу: «Что делали птички давно? Что делают сейчас?».

Птички в гнездышке сидят

И на улицу глядят.

Погоулять они хотят

И тихонько все летят (при слове «летят» все разлетаются – машут руками, как крыльями).

Птички в гнездышке сидели

И на улицу глядели.

Погоулять все захотели

И тихонько полетели (при слове «полетели» спокойно сидят на местах).

Таким образом, в результате реализации данного курса «Логоритмика» мы можем утверждать, что целенаправленная, систематическая и планомерная работа способствует воспитанию отчетливого и правильного звукопроизношения, улучшает слуховую и зрительную память; позволяет решать задачи по овладению синтаксической и морфологической стороной речи у детей раннего и младшего дошкольного возраста.

### Литература

1. Аксарина Н. М. Воспитание детей раннего возраста. – М.: Медицина, 1977. – 264 с.
2. Вавилова В. С., Ханова Т. Г. Социально-коммуникативное развитие дошкольника: анализ образовательных программ // Детский сад от А до Я. – 2017. – № 1 (85). – С. 11-18.
3. Мойра Питерси и Робин Трилор. Маленькие ступеньки. Программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии. Книга 3: Навыки общения: пер. с английского. – М.: Ассоциация Даун Синдром, 2011. – 112 с.
4. Развитие детей раннего возраста в условиях вариативного дошкольного образования. – М.: Обруч, 2010. – 304 с.
5. Селиверстов В. И. Речевые игры с детьми. – М.: ВЛАДОС, 1994. – 344 с.
6. Ушакова Т. Н. Истоки психолингвистического развития младенца первого года жизни // Вопросы психолингвистики. – 2015. – Т. 26. – С. 182-196.
7. Ушакова Т. Н. Речь: истоки и принципы развития. – М.: Пер Сэ, 2004. – 256 с.
8. Ушакова О. С., Струнина Е. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2003. – 10 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: УЦ Перспектива, 2014. – 32 с.

**Привалова Светлана Евгеньевна**, канд. пед. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государственный педагогический университет, Россия, Екатеринбург; privalovas.75@mail.ru.

**Башина Юлия Андреевна**, обучающийся Института педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет, Россия, Екатеринбург

## **ОБЗОР ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос диагностики сформированности диалогической речи у детей среднего дошкольного возраста, применяемые в ДОО. Перечислены умения, определяющие уровень сформированности диалогических умений у детей данного возраста: умение вступать в разговор и поддерживать его, умение задавать вопросы и отвечать на них, умение завершать разговор. На базе исследований О. А. Бизиковой, А. В. Чулковой перечислены диагностические задания, которые позволяют проверить уровень сформированности указанных умений. Представлены критерии: содержание диалога, средства общения, коммуникативно-семантический тип высказывания, способы общения. К каждому критерию подобраны показатели оценки уровня сформированности диалогической речи у детей среднего дошкольного возраста, выделенные А. Г. Арушановой. Описаны уровневые характеристики сформированности умений диалогической речи у детей среднего дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** средние дошкольники; диалогическая речь; устная речь; развитие речи; детская речь; речевая деятельность; уровни сформированности; педагогическая диагностика; дошкольные образовательные учреждения.

**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

**Bashina J. A.**, Student of the Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

## **OVERVIEW WORK FORMING DIALOGUE SPEAKS MEDIUM PRESCHOOL AGE**



**Abstract.** The article deals with the issue of diagnostics of the formation of dialogical speech in children of middle preschool age, used in preschool education. The skills that determine the level of formation of dialogic skills in children of a given age are listed: the ability to engage in and maintain a conversation, the ability to ask questions and answer them, the ability to end a conversation. On the basis of the research of O. A. Bizikova, A. V. Chulkova, diagnostic tasks are listed that allow you to check the level of formation of the indicated skills. The following criteria are presented: the content of the dialogue, the means of communication, the communicative-semantic type of expression, the ways of communication. For each criterion, indicators were selected for assessing the level of formation of dialogic speech in children of middle preschool age, singled out by A. G. Arushanova. The level characteristics of the formation of skills of dialogic speech in children of middle preschool age are described.

**Keywords:** middle preschoolers; dialogic speech; oral speech; speech development; children's speech; speech activity; levels of formation; pedagogical diagnostics; preschool educational institutions.

В дошкольном возрасте овладение диалогической речью происходит в процессе общения во время различных видов деятельности, так как все они тесно связаны с речью и сопровождают различные режимные моменты. Непосредственная образовательная деятельность (НОД) выступает в качестве основной формы обучения детей среднего дошкольного возраста, осуществляемая в процессе организованной познавательной деятельности. Именно на занятиях воспитатель формирует диалогические умения, которые впоследствии закрепляются у детей во время различных видов деятельности в повседневном общении.

Изучив педагогическую и методическую литературу на тему речевого развития детей среднего дошкольного возраста, были отобраны диагностические задания, определяющие уровень сформированности диалогических умений у детей среднего дошкольного возраста [3; 6].

Установление контакта с каждым ребенком и создание дружеского общения рассмотрены в первом комплексе заданий. Для выявления способов вступления в разговор и поддержания его, отвечая на вопросы, можно выяснить посредством непринужденной беседы. Целью разговора является выявление данных диалогических умений дошкольников:

- умение вступать в разговор, поддерживать его;
- умение самим задавать вопросы;
- умение завешать разговор.

Например, для разговора с детьми могут быть применимы следующие вопросы: «С кем тебе нравится общаться? Почему ты дружишь именно с этими ребятами? Кто такой настоящий друг? О чем вы обычно разговариваете с друзьями? В какие игры вам нравится играть?».

Выбор вопросов обуславливается пониманием для ребенка обращенной речи и пониманием ее вне контекста, т. е. при переходе от одной ситуации к другой. Если ребенок затрудняется в высказываниях, то ему оказывается помощь в форме побуждающих наводящих и уточняющих вопросов. Затруднения могут быть вызваны такими признаками, как длительные паузы, перерывы и трудности в повествовании.

Данные речевые ситуации могут использоваться при выявлении умений ребенка самостоятельно вступать в диалог:

1. В вашу группу пришел новый мальчик. Как бы ты его встретил? Что бы ты ему предложил? Что рассказал бы, показал, о чем спросил?

2. Кого бы ты пригласил к себе на день рождения? Как ты будешь приглашать?

Для оценки диалогических умений выслушивать высказывания партнера, инициировать обсуждение, комментировать высказывания партнера, общаться без конфликтов можно использовать задание «Сюжетные картинки». Для выполнения задания понадобится: набор открыток по русской народной сказке. Данные открытки должны быть расположены в последовательности развития сюжета. Ребенку необходимо рассказать сказку по набору открыток совместно с товарищем. Воспитатель демонстрирует детям сюжетные картинки, а они, в свою очередь, должны по очереди задать вопросы по ее содержанию и рассказать про сюжет. Далее воспитатель обсуждает с детьми выполнение задания, предлагает детям рассказать сказку по очереди. Важным фактором является соблюдение очередности высказывания.

Для оценки диалогических умений ориентироваться в общении на собеседника, отвечать словом на реплики и действия партнера можно использовать задание «Найди звук «Л»». Для выполнения задания понадобится: 20 карточек (сюжетных и предметных) с изображением действующих лиц и предметов, в названиях которых есть звуки «л» и «ль» (лавочка, луч отражается от лампы, Лена взяла лопату, Леня лепит на листе картона из пластилина, лаванда, луна ярко светит на небе и т. п.). Дети должны рассмотреть карточки и выбрать те, в названиях которых есть звук [л]. В ходе игры воспитатель напоминает, что речь состоит из слов, которые звучат и в них есть звуки: «Какие звуки вы знаете?» (Дети называют звуки, которые им

известны). Педагог предлагает произнести звук [л]. (Ответ детей: л-л-л). Далее воспитатель дает задание: «Сейчас мы будем искать звук «л» в словах. На карточках изображены предметы. Вам надо найти предметы, в названиях которых есть звук [л]. Данное задание надо выполнять в парах». Воспитатель наблюдает за тем, как дети выполняют задание. Фиксирует результаты наблюдения в протоколе и оценивает уровень овладения детьми диалогическим общением по критериям, приведенным выше.

Для исследования уровня овладения детьми диалогическими умениями выстраивать диалогический цикл из 4-5 высказываний по одной теме применяется задание «Вазочки». Предполагается умение обращаться к партнеру по имени, доброжелательно, использовать вежливые слова и соответствующую интонацию. Необходимый материал для выполнения задания: 20 небольших картинок с изображением различных вазочек, разрезанных на две части по диагонали. Две большие картинки с изображением вазочек, сложно разрезанные на 6 неравных частей. Все части поровну делятся между двумя играющими в случайном порядке. Ребятам предлагается вместе с товарищем сложить все разрезанные картинки в одно целое, если не хватает какой-то детали, то необходимо вежливо обратиться с просьбой дать эту деталь. Воспитатель делит картинки между играющими в паре детьми, наблюдает за их действиями и общением друг с другом. Результаты наблюдений фиксируются в протоколе.

Далее указаны критерии и показатели оценки уровня сформированности диалогической речи у детей среднего дошкольного возраста, предложенные А.Г. Арушановой:

#### 1. Содержание диалога.

Показатели:

- ориентировка в задании;
- ориентировка на взрослого;
- ориентировка на ребенка-партнера.

#### 2. Диалогические отношения.

Показатели:

- инициативность высказываний;
- активная ответная позиция.

#### 3. Средства общения.

Показатели:

- единичное рассказывание;
- диалогический цикл – два взаимосвязанных высказывания двух партнеров на одну тему;

- сопряженный цикл – три взаимосвязанных высказывания двух партнеров на одну тему.

#### 4. Коммуникативно-семантический тип высказывания.

Показатели:

- вопрос-запрос информации;
- комментарий, обсуждение;
- побуждение к действию.

#### 5. Способы общения.

Показатели:

- адресованность, доброжелательность, аргументированность, бесконфликтность [2].

Исходя из данных критериев и показателей, можно выделить и охарактеризовать 3 уровня сформированности диалогической речи у детей среднего дошкольного возраста:

**Высокий уровень (13–15 баллов):** ребенок хорошо ориентируется в задании, при диалогическом общении всегда ориентируется на партнера-сверстника, инициативно к нему обращается и отвечает словом и действием на его высказывания. Общение с партнером состоит в виде ряда взаимосвязанных высказываний: диалогических и сопряженных циклов. К собеседнику обращается с вопросами, побуждающими диалог, комментирующими и рассуждающими высказываниями. Ребенок общается доброжелательно, обращается к партнеру по имени. Диалог проходит без конфликтов.

**Средний уровень (8–12 баллов):** выполняя задание, дошкольник обращает внимание на взрослого либо сверстника. Проявляет инициативность и активность по отношению к нему, отвечает на высказывания собеседника практическими действиями. Организует диалог в основном из двух взаимосвязанных высказываний на одну тему. Ребенок изредка дает комментарии своим действиям и действиям собеседника. Общение доброжелательное, но нет обращения к партнеру по имени, также иногда возникают конфликты в общении.

**Низкий уровень (7 и меньше):** ребенок плохо ориентируется в задании, пытаясь найти решение задания; не обращает внимание на собеседника. Часто действует молча либо комментирует свои действия, не отвечает на высказывания партнера, также может вступать в конфликтные отношения.

Таким образом, нами определены критерии, показатели и уровни, подобраны диагностическое задание для изучения уровня сформированности диалогической речи у детей среднего дошкольного возраста.

Если в ходе диагностики у большинства детей будет выявлен низкий уровень сформированности диалогической речи, то мы рекомендуем в работу воспитателя с детьми внедрить комплекс, включающий в себя дидактические игры, словесные упражнения, сюжеты для обыгрывания художественной литературы, тематику разговоров, бесед и специальных ситуаций.

Задачами данного комплекса являются формирование диалогических умений и их отработка в ситуациях стимулированного общения. Направлениями развития диалогических умений являются: умение отвечать на вопросы, задавать их, проявлять инициативу и активность в общении. Данное умение можно сформировать с помощью бесед – разговоров, в которой дети приобретают опыт ведения содержательного диалога со сверстниками; игр с телефоном, которые помогают преодолеть трудности при ответе на вопросы. Далее можно выделить умение решать повседневные и игровые задачи в общении с партнерами по диалогу. Для формирования данного умения рекомендуют использовать метод игры парами, положительно влияющие на обучение ориентировки на партнера – сверстника, обращаться к нему по имени, действовать совместно, следить за репликами, дополнять и корректировать их; имитационные упражнения, развивающие эмоциональные контакты между партнерами.

Таким образом, комплекс осуществляется в тесной интеграции со всеми видами деятельности, что способствует продуктивной работе воспитателя с детьми по формированию диалогических умений у детей среднего дошкольного возраста.

### **Литература**

1. Алексеева М. А., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
2. Арушанова А. Г. Организация диалогического общения дошкольников со сверстниками // Дошкольное воспитание. – 2001. – № 5. – 51 с.
3. Бизигова О. А. Развитие диалогической речи дошкольников в игре. – М. «Скрипторий 2003», 2008. – 136 с.
4. Гербова В. В. Занятия по развитию речи в средней группе // Дошкольное воспитание. – 2000. – № 3. – С. 78-80.
5. Лямина Г. М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста. – М.: Академия, 2000. – 258 с.
6. Чулкова А. В. Методика формирования диалогической речи у детей дошкольного возраста. – Волгоград: Перемена, 2002. – 168 с.

**Садовская Антонина Сергеевна**, бакалавр по направлению «Педагогическое образование», Уральский государственный педагогический университет, Россия, г. Екатеринбург; rebezova@list.ru.

**Багичева Надежда Васильевна**, канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государственный педагогический университет, Россия, г. Екатеринбург; espoir17@mail.ru.

### **«БОРЬБА С НЕПРИВЫЧКОЙ К ОТЕЧЕСТВЕННОМУ СЛОВУ»: ОБУЧЕНИЕ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

**Аннотация.** Развитие связной речи детей дошкольного возраста является одной из важнейших задач всего речевого воспитания ребенка. Умения связной речи предполагают соблюдения в речи всех ее характерных особенностей – развернутости, логичности, последовательности и произвольности. Овладение связной речью не является изолированным процессом, оно происходит в процессе коммуникации. Более сложна для ребенка-дошкольника речь монологическая, которая предполагает наличие следующих умений: понимать тему; отбирать материал к высказыванию; строить высказывания в определенной композиционной форме, выражать свои мысли правильно. Результаты проведенной диагностики связной речи детей показали необходимость проводить мероприятия по научению детей связной монологической речи за счет организации упражнений по ситуационным и сюжетным картинкам и упражнений к описанию предметов, на составление высказываний по демонстрируемым действиям.

**Ключевые слова:** связная речь; монологическая речь; сюжетные картинки; речевые умения; композиция рассказа; устная речь; детская речь; развитие речи; старшие дошкольники; речевая деятельность; дошкольные образовательные учреждения.

**Sadovskaya A. S.**, Bachelor in Pedagogical Education, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg.

**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.

### **“THE FIGHT AGAINST THE INCOMPLICIT TO THE DOMESTIC WORD”: TEACHING THE CONNECTED**

## MONOLOGICAL SPEECH OF CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE

**Abstract.** The development of coherent speech of children of preschool age is one of the most important tasks of the entire speech education of a child. The skills of coherent speech imply that all of its characteristic features in speech are deployed, logical, consistent and arbitrary. Mastering a coherent speech is not an isolated process, it occurs in the process of communication. It is more difficult for a preschooler to have a monologue speech, which implies the following skills: understand the topic; select material for the statement; build statements in a certain compositional form, express your thoughts correctly. The results of the diagnostics of the connected speech of children showed the need to carry out activities to teach children connected monologue speech by organizing exercises for situational and plot pictures and exercises for the description of subjects, for making statements on the demonstrated actions.

**Keywords:** connected speech; monologue speech; plot pictures; speech skills; story composition; oral speech; children's speech; speech development; older preschoolers; speech activity; preschool educational institutions.

Овладение умениями связной речи – одна из главных задач речевого развития дошкольника и высшее достижение речевого воспитания дошкольников, поскольку владение связной речью вбирает в себя освоение звуковой культуры языка, словарного состава, грамматического строя и аккумулирует в себе развитие всех сторон речи – лексической, грамматической и фонетической.

Очень точно, на наш взгляд, определил сущность процесса овладения ребенком умениями связной речью К. Д. Ушинский: это «борьба с непривычкой его [ребенка] к отечественному слову: он не может заменить ни одного слова другим, не может переставить свободно двух слов, и язык его точно в цепях тех строчек, которые он заучил. Ему остается только вызубрить слово в слово, но и тут не выломанный язык его путается и ошибается при каждом трудном звуке» [4, с. 148].

Сложность этой «борьбы» заключается и в самих особенностях связной речи – развернутости, логичности, последовательности и произвольности. Говоря о монологической речи, заметим, что она к тому же строится без опоры на реплики собеседников, ребенок должен сам выбирать наиболее уместные для данного типа рассказывания слова и словосочетания, подходящие для выражения содержания, которое он сообщает, должен намечать последовательность композиционных частей так, чтобы, дойдя до конца, помнить «его середину и

начало, чтобы подробности не затемняли главного и чтобы главное, будучи лишено подробностей, не оказалось сухим» [4, с. 148].

Безусловно, эти особенности связной речи требуют специального речевого воспитания и обучения ребенка. В силу этого Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет речевое развитие как отдельную образовательную область, которая включает в себя, помимо традиционного, развитие речевого творчества, знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы.

Примерная основная образовательная программа дошкольного образования ориентирует педагогов на социальную природу речи, что связано с необходимостью «формировать умения вступать в коммуникацию с другими людьми, умением слушать, воспринимать речь говорящего и реагировать на нее собственным откликом, адекватными эмоциями, то есть тесно связано с социально-коммуникативным развитием. Полноценное речевое развитие помогает дошкольнику устанавливать контакты, делиться впечатлениями. Оно способствует взаимопониманию, разрешению конфликтных ситуаций, регулированию речевых действий. Речь как важнейшее средство общения позволяет каждому ребенку участвовать в беседах, играх, проектах, спектаклях, занятиях и др., проявляя при этом свою индивидуальность» [2]. Среди умений связной монологической речи психологи и методисты выделяют следующие: понимать тему; отбирать материал к высказыванию; строить высказывания в определенной композиционной форме, выражать свои мысли правильно [3].

Следовательно, задача речевого развития включает теперь не просто обучение каким-либо разрозненным умениям (подбора слова, правильного построения предложения и т. п.) а требует обучения в процессе самого общения, которое должно сопровождать различные виды деятельности детей, например, стимулировать обмен мнениями по поводу поделок, поступков, рассказов и т. д. Овладение связной речью не является изолированным процессом, оно происходит из самого процесса коммуникации и во время его.

На практике отмечается следующее: связная речь у дошкольников сформирована недостаточно, что можно заметить и в повседневном бытовом общении. Дети, рассказывая, казалось бы, об обычных, простых вещах, не могут связать слова в предложение, информативность рассказов недостаточна, высказывания не содержательны. Это же можно сказать и о рассказывании по картине. Дети не могут выделить главное и второстепенное, не могут описать



предмет, не умеют составить план. Родители не уделяют должного внимания развитию речи ребенка, тем более не могут научить его связной речи, так как не понимают особенности ее становления и важности в жизни ребёнка.

Столкнувшись с проблемой развития связной монологической речи у детей в подготовительной группе, мы провели исследование уровня ее развития у детей. Результаты диагностики показали нам то, что необходимо проводить мероприятия по повышению уровня сформированности умений связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста при обучении рассказыванию, например, за счет организации упражнений по ситуационным и сюжетным картинкам и упражнений к описанию предметов, на составление высказываний по демонстрируемым действиям.

Сюжетные картинки помогают решить комплексно несколько важных задач в обучении ребенка рассказыванию. Во-первых, они мотивируют ребенка к речевой деятельности, стимулируют его к наблюдению и обсуждению увиденного. Во-вторых, они выполняют роль наглядности, помогают ребенку отобрать лексический материал для рассказа. В-третьих, они представляют собой план рассказа, последовательно изображая происходящее. Мы приведем пример используемых нами упражнений, благодаря которым монологическая речь дошкольников подготовительной группы, с которыми мы работали, приобрела должный уровень звучания и произнесения: рассказы по сериям сюжетных картин стали более развернутыми, сюжеты интересными, дети могут составить план своего рассказа.

Серия упражнений 1. Цель данных упражнений: формировать умение определять основную тему будущего рассказа, отвечать на вопрос развернуто, полным ответом; учить пересказывать текст, который составлен из 3-4 предложений, опираясь на наглядные изображения.

Итак, первое – умение понимать тему. Воспитатель читает детям рассказ: *Лиза и Рома пришли в игровую комнату. Рома взял конструктор. Лиза взяла куклу Соню. Рома стал строить домик. Лиза надевала на куклу Соню туфельки. Ребята играли.*

Беседа по рассказу строится по вопросам, задаваемым к каждой картинке из серии: Кто пришел в игровую комнату? – Куда пришли ребята? – Какую игрушку взял Рома? – Какую игрушку взяла Лиза? – Что строил Рома? – На кого Лиза надевала туфельки?

Второе – отбор материала к высказыванию. Определив тему, анализируем высказывания с точки зрения соответствия их коммуникативному замыслу данного повествования: воспитатель произно-

сит предложение и дает детям возможность подумать, подойдет оно к данному рассказу по теме или нет.

*Лиза смотрела в окно. Рома очень долго сидел за столом во время завтрака. Рома искал колеса. Бабушка связала Лизе варежки. У Ромы дома попугайчик. Лиза утром гуляла с собакой. Роме нравятся играть конструктором и роботами.*

Третье необходимое умение – умение строить высказывания в определенной композиционной форме. В силу этого следующее упражнение касается распределения предложений в правильном порядке. Воспитатель называет предложения парами и просит детей определить их последовательность – что в рассказе происходит раньше, а что позже: *Лиза взяла куколку. – Лиза пришла в игровую комнату. Лиза надевала на куколку туфельки. – Лиза взяла куколку. Рома взял конструктор. – Рома собирал домик.*

Пары предложений дети проговаривают самостоятельно.

Последнее – умение выражать свои мысли правильно. С этой целью проводится определение в рассказе основных глаголов и установление их последовательности. Воспитатель просит детей назвать такие слова из рассказа, которые обозначают название действий (*пришли, взял, взяла, строил, надевала, играли*), и после, назвать действие, которое происходило раньше и которое позже: *надевала – пришли – взял – строил; играли – пришли – надевала – взяла.*

Итогом является полный рассказ с опорой на сюжетные картинки или по памяти.

Серия упражнений 2. Цель: формировать умение детей отвечать полно, развернуто на вопрос – предложением из 3-4 слов, избегать повторов, подбирать синонимы; учить отбирать материал для рассказа, соблюдать логику и последовательность повествования.

Воспитатель читает детям рассказ. При чтении имена действующих лиц меняет на имена ребят из группы: *Ульяна, Макар и Дима помогают прибирать на участке. Ульяна собирает сухие цветы. Макар ищет камни. Дима ищет и собирает в мешок мусор.*

Беседа по рассказу по вопросам: *Что собирала Ульяна? – Что делала Ульяна? – Что делал Макар? – Во что Дима собирал мусор? – Что делали все ребята?*

Воспитатель следит за тем, чтобы дети называли сразу нужный глагол, а не повторяли слово *делал*.

Подбираем слова: воспитатель, наводящими вопросами или показывая нужный жест, при этом не называя объекты, добивается активизации словарного запаса детей.

– Ульяна собирала сухие цветы? А что еще можно собирать на участке? (траву, листья, ветки, игрушки и подобное)

– Макар искал камни? Что еще можно искать на участке? (игрушки, палки, куски земли и подобное)

– Что можно собирать в мешок? (коробки, фантики, трубочки, бумажки и другое).

Меняем предметы и их действия или действия с ними в предложении. Воспитатель читает такие предложения, в которых глаголы употреблены неверно и предупреждает, что в предложениях возможны ошибки: *Конфеты растут в цветах. Горка лежит в мешке. Макар поливает мусор. В песочнице играют камнями.*

Анализируем предложения для определения его добавления в рассказ: *Ульяна взяла с собой перчатки. Дима строил замок из песка. Макар бросал яблоки. Дима поливал песок. Ульяна бежала босиком.*

Воспроизводим рассказ целиком с использованием серии картинок или по памяти.

Серия упражнений 3. Цель: формировать умение детей отвечать на вопрос полной фразой, составляя ее соответственно порядку слов в вопросе; учить соединять небольшие фразы в рассказ из нескольких предложений, опираясь на действительные объекты и действия. Другими словами, мы разыгрываем ситуации, участниками которых становятся сами дети. Данные ситуации служат своеобразной наглядностью – «живыми картинками».

Ребята наблюдают за выполнением двумя детьми действий, которые заранее обговорил с ними воспитатель.

Беседа по увиденному: вопросы *Вика и Никита куда зашли? – Никита открыл что? – Что Никита достал из шкафа? – Что Никита надевал? – А Вика что открыла? – Что Вика достала из шкафа? – Вика что надела?*– и другие подобные вопросы по увиденному детьми действию.

По просмотренному действию составляем рассказ: воспитатель просит детей вспомнить то, что они видели в представлении, какие вопросы им задавали. После повтора основных вопросов, воспитатель предлагает составить рассказ детям. Например: *Вика и Никита пришли в раздевалку. Никита раскрыл шкафчик и вытащил кофту и штаны. Никита натянул штаны и надел кофту, застегнув на ней замок. Вика тоже раскрыла свой шкаф и вытащила колготки. Вика надела колготки. Ребята одевались на улицу гулять.*

Предлагаем предложения для добавления в рассказ или исключения из него: *Никита надел новую кофту. У Вики есть белые*

*носки. Вика встала у окна. Никита выпил стакан воды. Никита сидел около двери. Вика завязала шнурок на кофте. Никита снял рубашку* – и другие подобные варианты предложений.

Словарная работа – подбираем нужные слова:

– Застёгивать можно что? (шнуровать, завязывать)

– Одевать можно кого? (надевать – на кого-то, поддевать – под что-то).

Выделяем опорные слова и по ним воспроизводим рассказ: *зашили – раскрыл – достал – надел – застегнул – раскрыла – вытащила – надела.*

Используем упражнения, формирующие так называемую текстовую компетентность [1, с. 17], то есть включаем в повествование предложение, которое связано с предыдущим логически: *Никита раскрыл шкафчик... Вика вытащила колготки... Вика и Никита пришли в раздевалку... Никита надел кофту...*

Такие упражнения вызывают у ребят эмоциональный отклик, так как при их выполнении можно активно рассуждать про них самих, соответственно рассказы и предложения становятся насыщенными событиями, пережитыми самими детьми – участниками «живых картин».

Обучение рассказыванию по ситуационным и сюжетным картинкам и по демонстрируемым действиям вызвало интерес у детей и оказалось достаточно эффективным в обучении связной монологической речи, а именно: научило их понимать тему; отбирать лексический материал для рассказа; соблюдать логику и выстраивать композицию повествования. Использование подобных упражнений, как показали наши наблюдения, позволили дать детям «прочный материал для будущей постройки» [4]: преодолеть страх общения, свободно делиться своими наблюдениями, обсуждать события и вступать в разговор.

### Литература

1. Багичева Н. В., Дёмышева А. С. Клоуз-тест как средство формирования текстовой компетенции младших школьников // Лингвокультурология. – Екатеринбург, 2018. – № 12. – С. 17-23.
2. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 20.05.2015 № 2/15).
3. Ушакова О. С. Работа по развитию связной речи в детском саду (старшая и подготовительная группа) // Дошкольное воспитание. – 1984. – № 11. – С. 8-12.
4. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 2 т. – М., 1974. – Т. 1. – 159 с.

**Свиридова Анна Валерьевна**, доктор филол. наук, профессор кафедры русского языка, литературы и методики обучения русскому языку и литературе, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Россия, г. Челябинск; [sviridovaav2@cspu.ru](mailto:sviridovaav2@cspu.ru).

## **ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 3-5 ЛЕТ**

**Аннотация.** Формирование речи и уровень развития языковой способности являются основным показателем развития человека в целом. Филологическое образование способствует достижению этой цели. Филология – наука синкретичная, объединяющая знания нескольких гуманитарных дисциплин, следовательно, и филологическое образование служит достижению не только усвоения языка и формирования речевого навыка, но и начальному освоению дошкольником культуры, этических норм, обогащению читательского опыта, знакомству с азами анализа текста, развитию эмоциональной сферы детей. В статье обосновывается необходимость внедрения элементов филологического образования в программы развития и воспитания дошкольников, определяется его основная цель, развивающие возможности, инструментарий. Предпосылками внедрения в образовательный процесс элементов филологического образования для дошкольников являются, во-первых, функционирование разнообразных адаптационных, обучающих и развивающих программ, во-вторых, психофизиологическая готовность дошкольников к восприятию фольклорных и художественных текстов и, в-третьих, наличие законодательной базы и соответствующего образовательного стандарта.

**Ключевые слова:** филологическое образование; речевые навыки; двойственная природа речи; детская речь; развитие речи; речевая деятельность; дошкольники.

**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.

## **PHILOLOGICAL EDUCATION OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE 3-5 YEARS**

**Abstract.** The formation of speech and the level of development of language ability are the main indicator of the development of a person as a whole.

Philological education contributes to this goal. Philology is a syncretic science that combines knowledge of several humanities, therefore, philological education serves not only to master the language and develop speech skills, but also the initial development of culture by the preschooler, ethical standards, enrichment of reading experience, acquaintance with the basics of text analysis, development of the emotional sphere. children. The article substantiates the need to introduce elements of philological education into the programs for the development and upbringing of preschool children, defines its main goal, developmental capabilities, and tools. The prerequisites for introducing into the educational process elements of philological education for preschoolers are, firstly, the functioning of a variety of adaptation, training and developmental programs, secondly, the psychophysiological readiness of preschool children to perceive folklore and artistic texts and, thirdly, the existence of a legal framework and appropriate educational standard.

**Keywords:** philological education; speech skills; the dual nature of speech; children's speech; speech development; speech activity; preschoolers.

В актуальное время развития российского образования большое внимание уделяется педагогической и методической наукой конструктивным поискам в области дошкольного воспитания и развития детей, подготовке к школьному обучению, формированию адаптации дошкольников к распорядку и коммуникации в качественно новом коллективе. Достаточно большой ареал исследований и экспериментальной работы посвящен речевому развитию дошкольников. Практически в каждой программе по образованию и развитию детей разрабатывается линия речевого развития. Так, например, известная программа «Детство», явившаяся результатом научно-исследовательской деятельности специалистов кафедры дошкольной педагогики Института детства Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена, включает пять образовательных областей: социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, художественно-эстетическое развитие, физическое развитие, речевое развитие и игра как самостоятельный раздел программы. Являясь примерной вариативной программой, она разрабатывалась на основе Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (Приказ № 1155 Министерства образования и науки от 17 октября 2013 года), Закона РФ «Об образовании» и Санпина. Она позиционируется как программа обогащенного развития детей дошкольного возраста, обуславливающая единый процесс социализации и индивидуализации личности ребенка, направленная на развитие комму-

никативной и познавательной активности, самостоятельности, четких ценностных ориентаций, социальной уверенности. Концепция данной программы репрезентируется триадой *чувствовать – познавать – творить*, которая номинирует когнитивную модель развития человека, следовательно, диктует логичную траекторию развития и образования дошкольника. Данную программу можно назвать оригинальным, уникальным продуктом, и одновременно она аккумулирует классические представления о гармоничном развитии личности, декларированные и философами Античности, и гуманистами эпохи Возрождения, и просветителями 17-18 веков, и толстовской педагогикой, и методистами дореволюционного времени, и советской наукой, и поисками направлений развивающего обучения. Также активно внедряются монотематические программы по эстетическому образованию, речевому развитию, музыкальному воспитанию и другим направлениям, но какая бы область знаний ни явилась предметом освоения на уровне дошкольного образовательного учреждения, она «не обойдется» без языкового инструментария, без вербальной коммуникации.

Двойственная природа языка и речи заключается в нескольких аспектах: во-первых, речевая способность физиологически, генетически обусловлена, но она не разовьется должным образом при отсутствии определенных социальных условий, при игнорировании целенаправленной специализированной деятельности; во-вторых, язык является инструментом передачи знаний, обмена информацией и одновременно объектом освоения и оперирования при общении, т. е. чем выше уровень владения вербальными средствами, тем выше эффективность получения знаний различных областей.

Так, например, реализация траектории социально-коммуникативного образования невозможна без речевой деятельности, без формирования речевого навыка через знакомство с разными типами ситуаций общения:

- этикетные ситуации обращения к людям разного возраста и статуса, приветствия, знакомства, прощания, просьбы, извинения, которые доступны для ознакомления и постепенного освоения детьми от 3 до 5 лет;

- вопросно-ответные ситуации, предполагающие непринужденные беседы, обусловленные доброжелательной обстановкой и сформированной мотивацией у ребенка поддерживать диалог;

- обучающие или познавательные беседы, во время которых дошкольнику прививают навык слушания, воспроизведения речи пе-

дагога, умение задавать вопросы и давать на них полный ответ; положительный эффект речевого взаимодействия будет неизбежен при умении педагога увлечь детей тем, чему запланировано их обучить.

Развитие художественного творчества базируется на восприятии образа действия и словесного объяснения, познавательное развитие и игра также невозможны без вербальных средств общения. В период с 3 до 5 лет у детей преобладает наглядно-образное мышление, следовательно, его необходимо «языковать»; без принуждения и лишних затрат речевых усилий, с опорой на возрастные психофизиологические особенности дошкольников, в совместной деятельности педагог (или родитель) должен постепенно предоставлять ребенку возможность осваивать такие типы речи, как описание и повествование (например, жанр рассказа о своих делах и впечатлениях о чем-л.), расширять словарный запас.

Примерно к пяти годам у дошкольника «начинает преодолеваться эгоцентризм детского мышления: ребенок способен понимать эмоциональное состояние другого человека и дифференцировать свои желания и побуждения от желаний и побуждений других людей» [1]. И именно в этот период (4-5 лет) целесообразно начинать филологическое образование дошкольников, когда они способны отделять свое мнение от мнения других субъектов речи, от позиции автора при развитии способности выражать собственные чувства и оценки вербальными средствами.

Под филологией понимается синтетическая или междисциплинарная наука, аккумулирующая знания языковедческие, литературоведческие, исторические, культурологические; объектом ее исследования является текст в структурно-содержательном, интерпретационном, культурологическом и историческом аспектах. Понятие филологического образования в дошкольный период имеет свои особенности и употребляется в данном контексте с определенной долей условности. Однако, сверхзадача филологического образования в дошкольный период находится в областях формирования интереса к чтению художественной литературы хорошего качества, к развитию наблюдения над жизнью Слова в художественном или фольклорном произведении, что явится впоследствии основой для аналитической работы над речевыми и языковыми объектами, а главное, создания душеполезного эффекта, духовного начала, гуманистических понятий, зарождающихся с эмпатии, у детей. Филологическое образование дошкольников, по большому счету, это работа над формированием нравственных начал ребенка, его стремления к



добр, как завещал «учитель учителей» К. Д. Ушинский, как постулировал Л. Н. Толстой. Следующая особенность филологического образования дошкольника обусловлена закономерностями речевого развития здоровых, с неповрежденной языковой способностью детей названного периода. Превалирует образное мышление, чувственное восприятие мира, его познание через взаимодействие с ним, овладение умениями и навыками через многократное повторение определенных действий, иногда разделенных на более простые последовательные операции. В три года ребенком освоена звуковая сторона языка, он слышит ошибки, допущенные собеседниками при произношении тех или иных звуков, его активный словарь составляет полторы тысячи слов, в его речи появляется согласование имен существительных с именами прилагательными, освоены уменьшительные и ласкательные суффиксы, твердо усвоено повелительное наклонение глаголов, появляется потребность в счете. Ребенок способен вместе с взрослым достаточно долго рассматривать картинку, слушать ее описание, отвечать на вопросы, ребенок чувствует ритм и рифму, он запоминает содержание прочитанного и может его пересказать при условии (и необходимости на данном этапе формирования интереса к чтению) того, что педагог или родитель не изменяют содержания и вербальной формы произведения; очень важно, что ребенок сочувствует и сопереживает героям произведения. Исходя из этой базы, взрослый может давать задания, касающиеся прочитанного, организовать беседу, вместе заняться раскрашиванием, рисованием, аппликацией или лепкой с целью создания образов героев произведения. Ручное творчество характеризуется как стимул к речевой деятельности и фантазированию. Как правило, словесное фантазирование ребенка опирается на содержание прочитанного; если он знает много сказок, то многие из них будут входить в ареал инструментария его сочинений, то есть ребенок неосознанно воплощает идею о текстуальности и интертекстуальности культуры. Специалист по психофизиологии Е. Е. Ляксо, в сущности, отмечает эту закономерность: «Иногда начало придуманной сказки выдержано в стиле одной сказки, а окончание – в стиле другой, без смысловой связи. Все определяется тем, сколько сказок знает ребенок и с чем у него ассоциируется то или иное произнесенное слово»[2]. Действительно, посредством чтения и выполнения различных операций, с ним связанных, правильного речевого взаимодействия со взрослыми дошкольники не только реализуют и совершенствуют языковую способность, но и осваивают культуру, в основном, родную: успеш-

ный процесс окультурации – это одна из важных универсальных целей филологического образования в любой стране.

Дошкольники четырехлетнего возраста, помимо активного фантазирования, как было упомянуто выше, способны воспринимать и запоминать языковые и речевые формы выражения содержания и средства художественной выразительности. Более того, здоровый ребенок, воспитывающийся в здоровой среде, к четырем годам прекрасно владеет двумя типами речи – описанием и повествованием. При продуцировании собственных текстов он использует уже известные ему из прочитанных источников речевые обороты и выразительные языковые средства. К пяти годам психически и физиологически здоровыми дошкольниками в целом усвоена грамматическая система родного языка; делаются ошибки в использовании супплетивных форм множественного числа именных частей речи, образования видовых корреляций глагольных слов, словообразования. Такие ошибки обусловлены небольшим по временному объему речевым опытом пятилетних детей, они корректируются дальнейшим чтением, целенаправленными занятиями по развитию речи, грамотным общением в семье. К пяти годам детский лексикон достигает более 3000 слов и выражений, при этом при выведении среднестатистического количества словарного запаса исследователями не учитываются сверхсловные единицы, цитаты, пословицы, поговорки, загадки, прибаутки, словосочетания с эпитетами, выразительные средства, шуточные четверостишия, которые прекрасно запоминаются дошкольниками, имеют в сознании наглядно-образное представление или эквивалент-картинку той или иной вербальной единице. Естественно, что сверхсловные единицы в сознании ребенка получают определенные ассоциации, эмотивные оценки; у некоторых детей речевые единицы вызывают синестезию, то есть «соединенные воспоминания» о вкусовых, аудиальных, тактильных, обонятельных впечатлениях, которые помогают закреплять в памяти вербальные единицы. Таким образом, психически и физиологически здоровый дошкольник трех-пятилетнего возраста может стать объектом и субъектом филологического образования, которое, чтобы быть успешным, должно базироваться на следующих принципах: совместность речевой деятельности взрослого и ребенка, отсутствие жесткой требовательности и принуждения, непрерывность, постепенное усложнение заданий относительно онтогенеза речи, постепенное увеличение нагрузки на речевые усилия дошкольника, интерес к осуществлению разных видов речевой деятельности, поощре-

ние детского творчества, выполнение синтетических заданий и упражнений на формирование эмоциональной сферы, эмпатии, языковой памяти, эстетического чувства, мелкой моторики, внимания при визуальном и аудиальном восприятии.

Вопрос о непрерывности и дискретности филологического образования связан с отсутствием требовательности и принуждения; последние категорически запрещены, потому что не все дошкольники развиваются одинаково: у кого-то интерес к чтению вообще или к определенному жанру литературы еще не созрел, или кому-то трудны определенные виды речевой и читательской деятельности, поэтому родители и педагоги не должны форсировать, торопить события в процессе формирования филологических знаний.

Филологическое образование связано с умением анализировать художественный текст или его сегменты, что невозможно полностью реализовать в дошкольном образовании, однако работа с текстом необходима для дошкольников. Основой этой работы является правильное восприятие и понимание содержания текста и анализ его эмотивного и нравственного пространства. Для понимания текста необходимо объяснять ребенку непонятные слова, произвести просмотр иллюстративного материала, убедиться в том, что маленький читатель (слушатель) испытывает сочувствие к определенным героям повествования, а затем совместно определить ареал чувств и переживаний героев нарратива и ребенка. Такая деятельность является основной целью филологической работы с дошкольниками, она естественна и не может нести принуждения, так как опирается на вышеуказанные закономерности психического развития детей. В свою очередь, эмоциональное восприятие содержания текста стимулирует языковую и ассоциативную память ребенка, что способствует расширению словарного запаса, усвоению новых синтаксических моделей, интонационных рисунков, запоминанию новых коммуникативных ситуаций.

### **Литература**

1. Бутенко Н. В. Развитие художественного творчества детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. – Челябинск: Южно-Уральский научный центр Российской академии образования, 2018. – С. 85.
2. Ляксо Е. Е. Развитие речи малыша. – М.: Айрис-пресс. – С. 118.

УДК 372.461

**Старжинская Наталья Степановна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры методик дошкольного образования, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка, Беларусь, г. Минск; Natashast1@yahoo.com.

**ОПЫТ РАЗВИТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ  
И СЛОВЕСНОГО ТВОРЧЕСТВА У ДЕТЕЙ  
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
(ПО МАТЕРИАЛАМ ИССЛЕДОВАНИЙ)**

**Аннотация.** В статье раскрываются теоретические основания и методические решения формирования интеллектуально-творческих способностей детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с художественными произведениями и фольклором, содержащими элементы языковой игры.

**Ключевые слова:** старшие дошкольники; интеллектуальные способности; творческие способности; речевая деятельность; развитие речи, детская речь; воображение детей; словесное творчество; языковая игра.

**Starzhinskaya N. S.**, Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Pre-School Education Techniques, Belarusian State Pedagogical University, Belarus, Minsk

**EXPERIENCE OF DEVELOPMENT OF IMAGINATION  
AND LITERARY CREATIVITY IN CHILDREN  
OF PRESCHOOL AGE (BY RESEARCH MATERIALS)**

**Abstract.** The article reveals the theoretical foundations and methodological solutions for the formation of intellectual and creative abilities of children of senior preschool age in the process of familiarization with works of art and folklore containing elements of the language game.

**Keywords:** older preschoolers; intellectual abilities; Creative skills; speech activity; speech development, child speech; children's imagination; verbal creativity; language game.

Развитие воображения представляет собой одну из ведущих линий психического развития ребенка дошкольного возраста. Кроме способности преобразования образов, впечатлений, что признается основным механизмом функционирования воображения, важную

роль в его развитии играет усвоение речи. Эти два процесса тесно взаимообусловлены [2].

Одним из проявлений творческого воображения является детское словесное творчество. Различаются два вида словотворчества (А. Г. Тамбовцева, Л. А. Венгер, О. С. Ушакова и др.). Во-первых, это так называемые новообразования в словоизменении и словообразовании (детские неологизмы). Во-вторых, это сочинительство – неотъемлемый компонент художественно-речевой деятельности. В последнем случае под словесным творчеством понимается продуктивная деятельность детей, возникшая под влиянием произведений искусства и впечатлений от окружающей жизни и выражающаяся в создании устных сочинений – сказок, рассказов, стихов и т. п. (О. С. Ушакова). По мнению В. Т. Кудрявцева, детское словотворчество – это универсальный механизм «вхождения» в культуру, достижения которой передаются новому поколению в проблемной форме [3, с. 67].

Рассмотрим результаты некоторых исследований по формированию воображения и интеллектуально-творческих способностей детей старшего дошкольного возраста, выполненных под нашим руководством.

В исследовании С. В. Полягошко по формированию у старших дошкольников способности конструировать языковые инновации средствами языковой игры [5] мы исходили из того, что детские словотворческие проявления, по Т. А. Гридиной, являются бессознательной языковой игрой. Последняя создает предпосылки для появления в речевой деятельности преднамеренной языковой игры, что является свидетельством лингвистической компетенции и развитого творческого потенциала носителя языка.

Детям преподносился языковой материал таким образом, чтобы формировать у них умение создавать оригинальные и детализированные образы. Содержание заданий усложнялось за счет того, насколько «прозрачно» просматривается в тексте, содержащем языковую игру, исходный речевой стереотип.

Так, в процессе работы с текстами, содержащими языковую игру на фонетическом уровне, детям предоставлялась возможность для свободного фантазирования. Сказочный персонаж, название которого – произвольное сочетание звуков (ЖИЛДАБЫЛ, Керу-Меру), может быть описан как угодно – у ребенка нет страха ошибиться, сказать что-либо неправильно.

Чтобы научить детей различать возможное-невозможное, реальное-нереальное, применялись тексты необычного содержания. Воспитанникам предлагалось определить реальное и фантастическое в произведении, а затем они учились находить реалистические тенденции в текстах необычного содержания (например, «Можно ли увидеть «озеро в огне»? А если в воду попадает спирт, бензин или нефть?»).

Далее у детей формировалось умение фантазировать в ситуации, ограниченной контекстом произведения. Для этого использовали стихи, содержащие языковую игру на лексическом уровне: «А знаешь, к нам, а знаешь, к нам приходит в гости по утрам что-то очень тихое» (И. Пивоварова) и т. п.

Следующим шагом была работа с загадками, построенными на аналогии. Например: Важно по двору ходил / С острым клювом крокодил, / Головой весь день мотал, / Что-то громко бормотал./ Только это, верно, был / Никакой не крокодил, / А индюшек лучший друг, / Угадайте – кто? (Индюк.) Работа с загадками по аналогии представляла собой переходный этап к работе с произведениями, содержащими языковую игру на словообразовательном уровне (например, стихотворение Г. Сапгира «Кубики»: «...Но если вытряхнуть / Все из коробки) / Они, как попало, / Посыплются на пол / И сложатся сами / Большим Крокоцапом ...»). Это необходимо для того, чтобы научить дошкольников выходить за пределы возможного – описать крокоцапа.

Заключительным этапом была работа с текстами, содержащими метафорические названия (например, Ю. Мориц «Очень задумчивый день») и метафоры (например, в стихотворении З. Александровой «Дождик»: «К нам на длинной мокрой ножке / Дождик скачет по дорожке...»). Здесь в полной мере предоставлялась возможность проявить интеллектуально-творческие способности в интерпретации художественного текста, оставаясь при этом «в рамках», определенных метафорическим оборотов. Детям предлагалось ответить на вопросы, выполнить задания, которые носили, по большей части, проблемный характер. Например, нужно было описать фантастическое существо, его образ жизни, преобразовать ситуацию, определить возможные причины того или иного явления, цели тех или иных действий, подобрать слова на определенный стимул, найти сходства и различия, придумать оригинальные образы («расскажите, что вы представили себе, когда слушали это стихотворение»), охарактеризовать те или иные действия, объяснить значение фразеоло-

гизмов («От испуга у Букашки / По спине бегут мурашки»), придумать ситуации их употребления, найти средства для достижения цели (Как измерить писк-визг, шум-гам, ветер, грозу, смех?), вскрыть подтекст стихотворения.

Наконец, детям предлагались различные творческие задания: составить рассказ, загадку, нарисовать рисунок, предположить последствия гипотетической ситуации, придумать как можно больше названий к тексту необычного содержания и др.

Цель исследовательской работы, выполненное В. Л. Пашко, было формирование у старших дошкольников метафоричности речи [4]. Под метафоричностью речи детей старшего дошкольного возраста мы понимали особое коммуникативное качество речи, проявляемое в умении ребенка воспринимать, понимать и произвольно употреблять слова в прямом и переносном значении как в номинативной, так и в ориентационно-познавательной и эстетической функциях; в способности понимать и оценивать художественный образ литературного произведения, а также конструировать собственные метафоры на основе установления сходства между конкретными объектами, опираясь на опыт когнитивно-коммуникативной деятельности.

Методика развития метафоричности речи предусматривала, прежде всего, комплексное рассмотрение с детьми слова в единстве его прямого и переносного значений на уровне словосочетаний, предложений и связного текста с опорой на их когнитивно-коммуникативный опыт. Затем – формирование мотивации к восприятию, пониманию и употреблению метафоры, конструированию собственных метафорических выражений с помощью применения различных мотивационных установок: социальных («Надо придумать красивые выражения для родителей (детей младших групп)» и т. п.), личностных («Придумай красивое выражение, чтобы оно тебе понравилось» и др.), познавательных («Подберите сравнения» и др.), игровых («Вы сегодня будете волшебниками, которые будут придумывать красивые выражения о природных явлениях» и т. п.), соревновательных («Кто больше назовет красивых выражений из сказки (стихотворения)» и др.).

Далее осуществлялось поэтапное формирование у детей старшего дошкольного возраста метафоричности речи (ознакомительный, познавательный, деятельностно-творческий этапы). Каждый этап направлен на решение определенных задач. На ознакомительном этапе ставилась задача вызвать интерес к метафоре; формировать у детей представления о прямом и переносном значениях слов

(иголки, хвост, зебра и др.), о роли метафоры в речи и произведениях художественной литературы и фольклора. На втором – познавательном этапе осуществлялось развитие у дошкольников умения замечать метафору в контексте, сравнивать метафоры об одном и том же предмете или явлении (красный нос, лиса из норки – о моркови), использовать их в речи; уточнение, конкретизация семантики метафоры. На деятельностно-творческом этапе главной задачей являлось формирование у детей умения конструировать метафоры с помощью приемов подбора многозначных прилагательных, глаголов, а также сравнений (сосулька как нос), «овеществления» (пуховая подушечка – о кошке) и «олицетворения» (бабочка луга – о цветке), «остранения» (утята – желтые лодочки), по модели. Создавались проблемно-речевые ситуации («Расскажи красиво о...», «Загадай загадку о...»), «Опиши красиво предмет, не называя его» и др.), побуждающие воспитанников к использованию метафор в собственной речи. В качестве средств развития метафоричности речи детей старшего дошкольного возраста рассматривалось специально организованное общение, использование произведений художественной литературы и фольклора, изобразительного и музыкального искусства, объектов и явлений природы и пр.

Достижению цели также способствовало применение разных форм организации образовательного процесса (интегративных занятий, дидактических, театральных и др. игр), сценариев активизирующего общения по содержанию произведений различных видов искусства, самостоятельной художественно-речевой деятельности в уголке речевого творчества) и развивающих методов обучения воспитанников (информационно-рецептивных: демонстрация модели для конструирования метафоры, чтение литературных произведений; репродуктивных: сравнение метафор в произведениях художественной литературы и фольклора; дидактические игры, речевые упражнения, направленные на знакомство с многозначностью слов («Одинаковые по звучанию, разные по значению» и др.), явлением метафоричности («Почему мы так говорим?» и др.); использование в высказываниях метафор, построенных по образцу («Назови, что может быть золотым, острым и т.п.» и др.); частично-поисковых: рисование значения устойчивых выражений (поговорок и пословиц, фразеологизмов); творческие задания («Нарисуй словами музыку» и др.), направленные на создание метафор с помощью приемов подбора сравнений, «остранения», «овеществления», «олицетворения», по модели).



Кроме того, обеспечивалась реализация взаимосвязи речевого развития с другими видами творческой деятельности детей (художественной, изобразительной, музыкальной, театральной). Важным фактором является организация сотворчества – сотрудничества детей и взрослых, в процессе которого ребенок осознанно овладевает метафорой.

Как показывают многочисленные исследования и наблюдения за детской речью, в основе усвоения речи ребенком значительное место занимают ритм и рифма. Указанное обстоятельство подтолкнуло нас к разработке процесса развития речевого поэтического творчества детей 5-6 лет. Исследование было выполнено А. Л. Давидович [1]. Речевое поэтическое творчество детей дошкольного возраста – это вид художественно-речевой деятельности, проявляющихся в спонтанном или целенаправленном создании собственного творческого продукта (коллективного и/или индивидуального) разных поэтических жанров (считалки, рифмовки дразнилки, небыллицы, игровые песенки, стихотворения, лимерики). Является результатом сотворчества взрослого и ребенка и возникает на основе развития эстетического восприятия литературы накопления разнообразных жизненных впечатлений, усвоения способов творческой речевой деятельности.

Методика развития речевого поэтического творчества детей 5-6 лет включает первоначальное знакомство со стихотворными жанрами фольклора, расширенное знакомство с разными по характеру и тематике авторскими стихами и обучение способам создания творческого продукта и собственно стихосложению, сочинению. На каждом из названных этапов, кроме решения основной задачи, предусматривается формирование у детей культуры восприятия поэтических произведений, формирование умений их выразительного исполнения; практическое ознакомление с особенностями стихотворной речи (рифма, звукопись, строфика, интонационно-ритмический строй, стилистические приемы, тропы), формирование первоначальных рефлексивных умений детей (в исполнении, сочинении). Работа на каждом последующем этапе осуществлялась на фоне дальнейшего совершенствования навыков художественно-речевой деятельности, приобретенных детьми на предыдущих этапах.

Среди детских сочинений преобладают загадки, небольшие по объему стихотворения, в том числе со сказочным зачином «жил-был». Наиболее часто в них встречаются такие особенности стихотворной речи, как звуковые повторы (конечные полные рифмы, реже – начальные неполные и конечные неполные), стилистические

приемы (анафора, с том числе синтаксическая), звукопись. По тематике преобладают стихотворные произведения о животных, на втором месте – о природных явлениях, игрушках, семье. В целом можно отметить, что дети 5-6 лет способны к созданию небольших по объему стихотворных произведений разных жанров.

Проведенная достаточно разноплановая работа способствовала развитию творческого мышления и воображения детей дошкольного возраста. Эффективность ее подтверждена высокими результатами, полученными на этапе контрольных экспериментов.

### **Литература**

1. Давидович А. Л. Развитие речевого творчества у детей старшего дошкольного возраста (на материале поэзии): автореф. ... канд. пед. наук. – Минск, 2010. – 25 с.
2. Дьяченко О. М., Пороцкая Е. Л. Роль слова в развитии воображения дошкольника. – М.: ИНТОР, 1996. – 128 с.
3. Кудрявцев В. Т. Дети в перевернутом мире или попытка нового прочтения старой темы // Дошкольное воспитание. – 1996. – № 11. – С. 65-75.
4. Пашко В. Л. Развитие метафоричности речи детей старшего дошкольного возраста: автореф. ... канд. пед. наук. – Минск, 2016. – 25 с.
5. Полягошко С. В. Роль языковой игры в развитии интеллектуально-творческих способностей детей дошкольного возраста // Вопросы гуманитарных наук. 2007. – № 2 (29). – С. 317-320.

УДК 372.881.161.1:372.881.111.1:373.31

**Багичева Надежда Васильевна**, кандидат филол. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государственный педагогический университет, Россия, г. Екатеринбург; espoir17@mail.ru.

**Серёдкина Елизавета Алексеевна**, обучающийся Института педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет, Россия, г. Екатеринбург; e.a.seredkina@uspu.me.

### **О ФОРМИРОВАНИИ КАЛЛИГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

**Аннотация.** Процесс овладения письменной речью младшими школьниками на уроках письма представляет серьёзную проблему, в частности, с точки зрения овладения каллиграфическим навыком. Письменная речь является одним из самых сложных видов деятельности, поэтому облегчение процесса овладения ею является важным. В статье делается попытка сравнения особенностей формирования каллиграфических навыков на уроках русского языка и английского языка в начальной школе, что, по мнению автора, позволит выделить общие тенденции и критические отличия в подходах к формированию этих навыков и в будущем приведёт к объединению процессов формирования каллиграфических навыков на разных уроках в один, взаимосвязанный и взаимодополняющий. Выводы данного исследования, основанные на анализе исторического развития методов обучения каллиграфии и развития школьных шрифтов, во-первых, указывают на особенности и ключевые отличия русского и английского школьных шрифтов; во-вторых, характеризуют основные методы обучения каллиграфии с точки зрения достоинств и недостатков.

**Ключевые слова:** каллиграфия; способы обучения; младшие школьники; шрифты; обучение письму; русский язык; начальное обучение русского языка; уроки русского языка; английский язык; начальное обучение английскому языку; уроки английского 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

**Seryodkina E. A.**, Student of the Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

## **ON THE FORMATION OF CALLIGRAPHIC SKILLS IN THE RUSSIAN LANGUAGE AND ENGLISH LANGUAGE LESSONS**

**Abstract.** The process of mastering written language by younger schoolchildren in writing classes is a serious problem, in particular, from the point of view of mastering the calligraphy skill. Writing is one of the most difficult activities, so facilitating the process of mastering it is important. The article attempts to compare the characteristics of the formation of calligraphic skills in Russian and English classes in elementary school, which, in the author's opinion, will make it possible to identify general trends and critical differences in the approaches to the formation of these skills and in the future will lead to the unification of the processes of forming calligraphic skills different lessons in one, interconnected and complementary. The findings of this study, based on an analysis of the historical development of teaching methods of calligraphy and the development of school fonts, firstly indicate the features and key differences between Russian and English school fonts; secondly, they characterize the main methods of teaching calligraphy in terms of advantages and disadvantages.

**Keywords:** calligraphy; ways of learning; younger students; fonts; learning to write; Russian language; basic Russian language learning; Russian language lessons; English; basic English language training; English lessons.

В современной русской школе большое внимание отводится расширению коммуникативных возможностей обучающихся, их информационного кругозора. Овладение правильной русской письменной речью, которое невозможно без формирования каллиграфических навыков, является одним из важнейших и первоочередных этапов на пути к достижению этой цели. В свою очередь, овладение письменной речью иностранного языка, в том числе английского, позволяет ещё больше расширить информационные возможности обучающихся.

Однако письменная речь является одним из самых сложных видов деятельности, поэтому облегчение процесса овладения ею является критически важным. Можно предположить, что сравнение особенностей формирования каллиграфических навыков на уроках русского языка и английского языка позволит выделить общие тенденции и критические отличия в подходах к формированию этих навыков и в будущем приведёт к объединению процессов формиро-

вания каллиграфических навыков на разных уроках в один, взаимосвязанный и взаимодополняющий.

Научение письму связано с необходимостью приобретения ребенком многих знаний и умений подготовительного и сопроводительного характера, вырабатываемых путем ежедневных упражнений. О таких упражнениях – «мелочных и педантичных» – говорил еще К. Д. Ушинский: приучать детей правильно сидеть при письме, что важно для здоровья ребенка; писать в такт; ставить точки и проводить линии в различных направлениях, упражняя этим глаз и руку; отрабатывать написание элементов букв и т. п. Не овладев такими умениями, ребенок не может научиться писать, причем красиво, соблюдая все правила.

В глазах общественности каллиграфия воспринимается как «искусство красивого письма», что, тем не менее, является только частью её содержания. Каллиграфия (от греческого «*καλλιγραφία*» – «красивый почерк») – это вид изобразительного искусства, который определяет способ графического оформления и организации знаков [1, с. 1]. Как вид изобразительного искусства в своём историческом развитии каллиграфия стремилась ответить на вопрос: «Что (и как) изображать?»; как изобразительный навык – на вопрос: «Как этому научиться?». Учитывая специфику данной работы, эти вопросы можно уточнить таким образом: «Какие шрифты используются для обучения письму в начальной школе?» и «В чём заключаются особенности методики обучения письму в начальной школе?».

Ответы на эти вопросы можно дать такие: во-первых, к любому шрифту каллиграфия предъявляет ряд специфических требований: четкость, простота графических форм, стилевое единство, целостность и т. п., которые достигаются путём использования общего принципа построения символов шрифта. Во-вторых, и русский, и английский современные алфавиты происходят от греческого, что позволяет говорить не только об общих принципах в записи речи, главным из которых является обозначение графическими знаками отдельных звуков, но и об изобразительном сходстве этих знаков (на что также значительно повлияла языковая реформа Петра Первого). В-третьих, создание единых школьных шрифтов является большим достижением для методики преподавания каллиграфии, поскольку упрощает и унифицирует процесс овладения каллиграфическими навыками. В-четвёртых, шрифты, применяемые для обучения на уроках русского и английского языков, обладают характеристиками, заметно отличающими их друг от друга: современный русский

школьный шрифт наклонный, рассчитанный на безотрывное ритмичное письмо; современный английский школьный шрифт печатный, он подражает типографским гротескам, то есть нерукописным шрифтам без засечек. Он прямой, не приспособленный для безотрывного письма.

Однако, несмотря на различия между названными школьными шрифтами, история их развития позволяет говорить об использовании в их освоении одних и тех же методов, и приёмов. Предлагаем рассмотреть основные:

1. Метод механических упражнений, переписывания. Он сводится к многократному механическому срисовыванию букв в алфавитном порядке, без учёта графических трудностей алфавита или трудностей овладения грамотой.

2. Копировальный (стигмографический) метод, заключающийся в обведении букв и слов по их готовым изображениям. Минусом метода является то, что обучение путём обведения готовых образцов не ведёт к сознательному овладению почерком, так как построено на механических упражнениях, и не позволяет обучающимся понять строение букв и последовательности их начертания [3, с. 6].

3. Линейный метод, возникший в начале XIX века вместе с введением разлинованных тетрадей. Метод заключается в использовании вспомогательных линий для помощи обучающимся в ориентировке в пространстве листа, усвоении «правильного написания букв установленного наклона и размера, правильного соединения элементов, развитие глазомера и плавности письма» [2, с. 30]. Данный метод критиковался за то, что частая сетка мешает формированию глазомера, сковывает движения руки, приучает обучающихся держать тетрадь прямо, что приводит к закреплению неправильных двигательных стереотипов при письме [3, с. 7].

4. Генетический метод, берущий своё начало в работах немецкого художника XVI века Дюрера, доказавшего, что всё письмо состоит из определённого количества основных линий. Этот метод строится на трёх основных принципах: письмо букв предваряет письмо элементов букв, буквы изучаются в порядке повышения трудности их написания, обучение строится на основе образования каждой следующей буквы путём присоединения к уже изученной букве нового элемента [2, с. 32].

Согласно этому методу, в современном русском письменном шрифте выделяют восемь основных элементов: прямая линия, линия с закруглением, линия с двумя закруглениями, линия с петлей, плав-

ная наклонная линия, овал, полуовал, прямая линия с овалом. В английском письменном шрифте выделяются семь основных элементов: прямая линия (straight line), линия с изгибом вправо (right curve), линия с изгибом влево (left curve), петля (loop), прямой овал (direct oval), обратный овал (reversed oval), центральный штрих заглавной буквы (capital stem). Печатный английский шрифт на группы элементов не делится, в виду их уникальности (хотя попытки унифицировать эти элементы некоторыми авторами предпринимаются). Стоит отметить, однако, что данные списки элементов не являются единственными предложенными: так Л. Я. Желтовская и Е. Н. Соколова считают нужным выделить около тридцати различных элементов русского письменного шрифта, а Р. И. Кофф-Лайф – более полутопни элементов письменного английского шрифта.

По составу сходных элементов буквы разбиваются на группы по нарастающей графической сложности. Состав и количество таких групп напрямую зависят от особенностей используемого шрифта, основанием для выделения элементов букв и от того, вместе или раздельно включаются в группы прописные и заглавные буквы. Общая тенденция – это переход от прямой линии, линии с закруглением и линии с двумя закруглениями к плавным наклонным линиям, затем – к петлям и овалам.

Недостатком данного метода является его почти неизбежная несовместимость с порядком изучения букв при обучении чтению.

5. Ритмический (тактический) метод, или письмо под счёт, в одинаковом для всех обучающихся темпе и ритме. Этот метод направлен на развитие скорости и плавности письма, чёткости и твёрдости движений кисти. Характеризуя этот метод, К. Д. Ушинский писал: «Такт для пишущей руки значит то же самое, что и для танцующей ноги. Строгий размер в движении – вот вся тайна красивого и быстрого письма» [9, с. 148]. Современные методисты отмечают: «Он удобен для работ всем классом, повышает интерес к занятиям», – но, при этом: «...при длительном и постоянном применении такого способа дети быстрее утомляются, у них притупляется интерес к работе» [3, с. 8].

6. Метод Карстера, английского педагога, то есть развитие каллиграфических навыков путём прописывания специальных упражнений для развития мелкой и крупной моторики. Метод направлен на овладение умением ориентироваться в пространстве листа, на развитие свободы и лёгкости движений руки, для чего

предлагается письмо 19 элементов в крупном плане, затем – букв, в сочетании с особыми штрихами, а затем и целых слов.

Из-за технической сложности росчерков метод Карстера больше пригоден для взрослых, чем для детей. Однако, некоторые упражнения успешно используются и в пособиях и прописях для школьников.

Говоря о методах обучения каллиграфии, или чистописания (в стилистике русской школы), нельзя не отметить поистине новый и революционный метод К. Д. Ушинского, суть которого он сам излагал следующим образом: «Заслуга новой звуковой метoды обучения грамоте именно в том и состоит, что она оторвалась от прежней искусственной, схоластической метoды и обратилась на естественный исторический путь: обратилась прямо к изучению звуков как элементов изустного слова и их начертаний» [9, с. 149].

Соотнеся рассмотренные методы с основными принципами обучения каллиграфии, за исключением тех принципов, которые являются специфическими – наглядности и повторения, – убеждаемся, что ни один из них нельзя использовать изолированно. Интересно замечание К. Д. Ушинского по этому поводу: «Самые условия нашего языка не позволяли мне слишком близко придерживаться германских метод; но не помешали воспользоваться тем, что, имея общечеловеческие основы, применимо ко всем языкам и детям всех народностей» [9, с. 149].

Таким образом, отмечая разнообразие исторически сложившихся каллиграфических методов, приведшее к созданию обширного комплекса приёмов формирования каллиграфических навыков, заметим, что эти приёмы являются универсальными и применимы на уроках как русского, так и английского языков. Тем не менее, различия в методических подходах к овладению младшими школьниками сходными по своей сути навыками на данный момент не позволяют сформировать единый план обучения в этом направлении и требуют дальнейших исследований.

### Литература

1. Агеева П. В. Каллиграфия: истоки и современность // Проблемы управления в социально-экономических и технических системах. – 2015. – № 1. – С. 163-165.
2. Боголюбов Н. Н. Учебное пособие для педагогических училищ. – 2-е изд., испр. и доп. – Ленинград: Учпедгиз, 1955. – 215 с.
3. Желтовская Л. Я., Соколова Е. Н. Формирование каллиграфических навыков у младших школьников. – М.: Просвещение, 1987. – 124 с.



4. Кофф-Лайф Р. И. Английская каллиграфия: пособие для учителей английского языка. – М.: Учпедгиз, 1959. – 88 с.
5. Львов М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 464 с.
7. Проненко Л. И. Каллиграфия для всех. – М.: КНИГА, 1990. – 248 с.
8. Утков П. Ю. Психофизиология и методика формирования графического навыка младших школьников в букварный период // Инновационное развитие науки и образования. – Пенза, 2017. – С. 80-113.
9. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 2 т. – М., 1974. – Т. 1. – С. 145-159.
10. Behrensmeyer H. P. Lessons in Practical Penmanship. – Illinois: D. L. Musselman, 1917. – 64 p.
11. Spencer P. R. The New Spencerian Compendium Of Penmanship. – New York and Chicago: Ivison, Blakeman and Company, 1881. – 73 p.

**Дёмышева Алина Станиславовна**, кандидат пед. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государственный педагогический университет, Россия, г. Екатеринбург; asdemysheva@mail.ru.

**Мирзоева Зарифа Наджафовна**, обучающийся Института педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет, Россия, г. Екатеринбург

## **РОЛЬ СТРАНОВЕДЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

**Аннотация.** Актуальность статьи обусловлена необходимостью в процессе обучения иностранному языку формировать полноценную личность, свободно вступающую в процесс коммуникации и отражающую в своем сознании языковые реалии страны изучаемого языка для успешной коммуникации. Все это предполагает включение в содержание филологического образования идиом, безэквивалентной лексики, литературных произведений, позволяющих ощутить национальную специфику всех субъектов коммуникации. В статье рассматривается необходимость включения страноведческого материала в процесс обучения иностранному языку. Особо внимание уделяется процессу формирования лингвокультурологической компетенции. Овладение языком рассматривается в сочетании с национальной культурой народа страны изучаемого языка. В статье поднимается вопрос о задачах обучения иностранному языку в школе. Выделяются основные умения, которыми должны овладеть школьники в процессе становления вторичной языковой личности.

**Ключевые слова:** лингвострановедение; методика преподавания иностранных языков; иностранные языки; школьники; методика иностранных языков в школе; лингвострановедческая компетенция; лингвокультурология; страноведческие материалы.

**Demysheva A. S.**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Russian Language and Methods of Teaching in the Primary Classes, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg.

**Mirzoyeva Z. N.**, Student of the Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg

## **ROLE OF COUNTRY INFORMATION IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE**

**Abstract.** The relevance of the article is due to the need in the process of learning a foreign language to form a full-fledged personality, freely entering into the process of communication and reflecting in his consciousness the language realities of the country of the language being studied for successful communication. All this implies the inclusion in the content of philological education of idioms, non-equivalent vocabulary, literary works, allowing to feel the national specifics of all subjects of communication. The article discusses the need for the inclusion of regional geographic material in the process of learning a foreign language. Particular attention is paid to the process of forming linguocultural competence. Language acquisition is considered in conjunction with the national culture of the people of the country of the language being studied. The article raises the question of the tasks of teaching a foreign language at school. Highlighted the basic skills that students should master in the process of becoming a secondary linguistic personality.

**Keywords:** linguistic studies; methods of teaching foreign languages; foreign languages; students; methods of foreign languages at school; linguistic and cultural competence; linguistic culturology; country studies.

Каждый миг преподавания требует особенной бдительности всех субъектов образования, потому что происходит постоянное развитие и изменение всех мыслительных процессов ребенка, развивается. Преподавать – значит не просто дать базовые знания, умения, навыки, но и расширить кругозор учащихся, создать мотивацию к познанию. И те знания, которые они получают во время учебной деятельности, должны стать для них своеобразным «багажом» и обрести форму целостного восприятия мира. Весь процесс обучения направлен на развитие личности ребенка при помощи целенаправленной организации овладения учащимися системой знаний, средствами получения и интерпретации полученной информации, а также овладение способами деятельности [7].

Освоение окружающей действительности происходит за счет и посредством овладения языком. Это главное средство знакомства ребенка с миром. Овладение иностранным языком позволяет ребенку проникнуть в специфику страны изучаемого языка, познакомиться с культурой народов других стран, с лексическими единицами, отражающими традиции и обычаи страны. Данный процесс является значимым средством для межкультурного взаимодействия, а также способствует всестороннему развитию личности. Начальный период обучения иностранному языку приходится на период обучения в начальных классах, когда учащиеся впервые знакомятся с языком другого народа на грамматическом уровне. Это тот самый главный

период, когда формируется отношение к новому учебному предмету, и дальнейшее его усвоение будет зависеть от того, как изначально будет представлена эта дисциплина ученику.

Современная методика обучения иностранным языкам предполагает ориентированность на поиск и создание наиболее благоприятных условий для лингвистического образования младшего школьника. Изучая язык, необходимо рассматривать культуру страны, поскольку она является неделимым и неразрывным объектом в процессе изучения; это помогает легче усвоить язык. Познание новых для ребенка языковых реалий позволяет обратиться к лексические единицы все те сведения, которые получает ребенок, знакомясь с историей, литературой, традициями страны, изучаемого языка. Соотношение языка и культуры в действительности носит двойственный характер. С одной стороны, язык является – часть духовной культуры народа, а с другой – язык есть воплощение самой культуры, средство ее выражения. В каждом языке отражаются черты национального портрета любой личности; язык помогает познать национальную культуру и понять ее особенности [5].

Успехи учащихся при изучении иностранного языка будут зависеть, прежде всего, от того, насколько насыщен урок разного рода страноведческой информацией.

В современном российском образовании иностранный язык включен в программу школ со второго класса. В соответствии с ФГОС изучение предмета «Иностранный язык» направлено на решение определенного круга задач. Среди них освоение начальных лингвистических представлений, необходимых для овладения на элементарном уровне устной и письменной речью на иностранном языке, расширение лингвистического кругозора. Данная задача опирается на овладение неким набором умений, характерным для овладения системой языка. Но этого недостаточно. Поэтому еще одна задача связана с формированием толерантного отношения к носителям другого языка на основе знакомства с жизнью своих сверстников в других странах, с детским фольклором и доступными образцами детской художественной литературы [8].

Анализ выделенных задач позволяет сделать вывод о направленности филологического образования на формирование определенного круга знаний и умений, а также применение этих знаний в своей практической языковой деятельности. Но это невозможно без включения в языковую практику знаний об истории, традициях, осо-

бенностях страны изучаемого языка. Для решения поставленных задач, нам необходимо сформировать такие умения у учащихся, как:

- умение осуществлять коммуникацию на иностранном языке, с учетом возрастных и речевых возможностей субъектов коммуникации;
- умение представлять страну изучаемого языка;
- умение использовать в речи формулы речевого этикета в различных коммуникативных ситуациях;
- умение сравнивать языковые единицы родного языка с единицами в иностранном языке.

Все обозначенные умения свидетельствуют о формировании лингвокультурологической компетенции. Любая сформированная компетенция - это набор некоторых представлений, знаний, систем ценностей, необходимых для достижения и реализации языковой личности в коммуникации, путем решения поставленных целей, задач и формирования устойчивых программ или алгоритмов действий. Лингвокультурологическая компетенция не исключение. Эта компетенция является синтезом лингвистики и культурологии, возникающая в процессе отражения культуры народа в языке [4]. В современной науке лингвокультурологию рассматривают как относительно новую филологическую дисциплину, объектом изучения которой является определенным образом отобранная и организованная совокупность культурных ценностей. Данная дисциплина исследует непосредственно коммуникативные процессы порождения и восприятия речи, обобщает речевой опыт языковой личности и является отражением национального менталитета. Отсюда следует, что лингвокультурология – это такая наука, которая изучает два тесно взаимосвязанных компонента познания: культуру и язык. Одним из показателей уровня сформированности лингвострановедческой компетенции является умение выстраивать свое речевое высказывание в соответствии с национальной спецификой страны изучаемого языка.

Уже на этапе обучения в начальных классах младший школьник делает попытки в овладении важными сведениями о стране: особенности коммуникации народов, достопримечательности, географическое положение, государственное устройство. Самым важным показателем сформированности данной компетенции является владение нормами культуры речи. В содержание обучения иностранному языку с этой целью необходимо включить страноведческую информацию, содержащуюся в идиомах, фразеологизмах, поговорках, пословицах, поговорках, которые не имеют эквивалентов в родном языке, что, безусловно, поможет обогатить речевой опыт ребенка.

Отличительной особенностью обучению иностранному языку является преподавание, организованное на основе коммуникативных заданий. Именно обучение приемам иноязычной коммуникации происходит в процессе формирования лингвокультурологической компетенции. Овладение этим видом коммуникативной компетенции представляется весьма затруднительным, так как обучающийся не находится на территории страны. Поэтому важной задачей учителя на любом этапе обучения является создание коммуникативных ситуаций на реальных и воображаемых планах, максимально приближенных к реалиям страны изучаемого языка [6].

Изучение иноязычной лексики и овладение ею в лингвокультурологическом аспекте способствует переходу на другую знаковую систему, необходимую для формирования вторичной языковой личности [1].

Язык является необходимым инструментом, благодаря которому происходит коммуникация между представителями разных культур и народностей. Для того, чтобы обеспечить усвоение иностранного языка, необходимо знакомить обучающихся с культурой данной страны, познакомить их с особенностями не только произношения, но и образом жизни, чтобы школьники могли почувствовать себя в иной сфере, оказаться в другой части мира. Чтобы лучше понять человека другой культуры, нужно осознать, насколько язык насыщен культурой.

Изучение культуры другого народа посредством языка позволяет эффективно осуществлять две важнейшие задачи такие, как обучение языку и обучение культуре. Учебники, которые демонстрируют не просто грамматические основы или особенности языка, но также знакомят с историей, культурой, традициями, обычаями страны, изучаемого языка позволяют расширить кругозор учащихся, раскрыть более полное понимание картины мира.

Процесс обучения иностранному языку необходимо насытить таким содержанием, которое включает знание национальной культуры, но только в границах того, что нашло отображение в отобранном языковом материале, то есть в национальных реалиях (предметы, явления, традиции, обычаи, составляющие специфику данной социальной общности, этнической группы) и лексическом фоне ряда слов [2].

Страноведческая информация является структурным содержательным элементом программного содержания в школе в целом. Предметом страноведения называется единая территориальная мак-

роструктура страны (географическая территория, очерченная государственными границами) [3].

Какие же задачи ставит перед собой страноведческий компонент в изучении иностранного языка? К таким задачам относятся:

- познание мира;
- умение грамотно и полно описывать образ жизни людей;
- вовлечение обучающихся в познание культуры стран;
- знакомство с особенностями страны;
- изучение истории, культуры, традиций страны изучаемого языка;
- развитие познавательных интересов обучающихся.

Наполнение страноведческим материалом курса обучения иностранному языку позволяет сформировать достаточно полное представление о стране, изучаемого языка, тем самым раскрывая все стороны: исторические, политические, культурные, экономические; даст возможность не только поддержать интерес школьников к изучению иностранных языков, но и поспособствует развитию творческого потенциала младших школьников и расширению языковых знаний.

### **Литература**

1. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология. – М.: Флинта, Наука, 2010. – 224 с.
2. Дёмышева А. С. Воспитание толерантности студентов средствами учебного предмета «Лингвострановедение» // Филологическое образование в период детства. – Екатеринбург, 2017. – С. 178-184.
3. Козырева А. М. Страноведение. – Ярославль: ЯрГУ, 2012. – 112 с.
4. Маслова В. А. Лингвокультурология. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
5. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Рус. яз., 2013. – 276 с.
6. Практикум по методике преподавания иностранных языков. – М.: 2012. – 156 с.
7. Сластенин В. А. Педагогика. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.

УДК 372.461

**Дёмышева Алина Станиславовна**, кандидат пед. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государственный педагогический университет, Россия, г. Екатеринбург; asdemysheva@mail.ru.

**Плишкина Анастасия Александровна**, учитель, МОУ Артемовского ГОСОШ № 56, Россия, г. Артемовский; anastasiya.plishkina@gmail.com.

## **ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ ГРАМОТЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация.** В статье освещается вопрос реализации дифференцированного подхода в обучении грамоте младших школьников, основные подходы к оценке уровня готовности к обучению грамоте. Приведены примеры упражнений на уроках обучения грамоте с использованием дифференцированного подхода в учебной деятельности по уровню подготовленности учащихся. Актуальность темы исследования обусловлена тем, что преобразования в разных сферах общественной жизни определяют потребность к поиску и реализации новых подходов к развитию современной системы образования, выдвигая на первый план задачи структурно-качественного совершенствования ее основных содержательных линий, внедрение дифференцированных форм обучения, обеспечивающие существенное повышение теоретико-практической подготовки школьников, дальнейшую ориентацию на индивидуально-личностные характеристики ученика. В статье описываются основные характеристики присущие подготовке к обучению грамоте, а в частности сформированность таких компетенций, как читательская, лингвистическая и мотивационная.

**Ключевые слова:** обучение грамоте; дифференцированный подход; младшие школьники; русский язык; начальное обучение русскому языку.

**Demysheva A. S.,** Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Russian Language and Methods of Teaching in the Primary Classes, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg.

**Plishkina A. A.,** Teacher, School of Artyomovsky State School № 56, Russia, Artyomovsky.

## **DIFFERENTIATED APPROACH IN THE TEACHING OF GRADUATES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN**



**Abstract.** The article highlights the issue of the implementation of a differentiated approach in the teaching of literacy of younger schoolchildren, the main approaches to assessing the level of readiness for teaching literacy. Examples of exercises in literacy lessons using a differentiated approach to learning activities are given according to the level of student preparedness. The relevance of the research topic is due to the fact that transformations in different spheres of public life determine the need to search for and implement new approaches to the development of the modern education system, highlighting tasks of structural and qualitative improvement of its main content lines, the introduction of differentiated forms of education, ensuring a significant increase in the theoretical and practical training of students, further focus on individual personality characteristics of the student. The article describes the main characteristics inherent in the preparation for literacy training, and in particular the formation of such competencies as reading, linguistic and motivational.

**Keywords:** literacy training; differentiated approach; younger students; Russian language; basic Russian language studies.

Проблема дифференцированного обучения на начальной ступени образования исследована педагогами и психологами. Так, например, в работах Л. И. Бутова и Е. В. Яковлевой обосновано, что реализация требований к дифференцированному обучению младших школьников связана с необходимостью совершенствования и модернизации обучения по школьным дисциплинам, их направленностью на индивидуальные возможности учащихся начальной школы [2; 7].

В Федеральном государственном образовательном стандарте определено понятие «обучение грамоте». Оно трактуется как первоначальное знакомство детей с необходимыми лингвистическими понятиями. Какие же это понятия? Первокласснику необходимы те, которые обеспечивают все виды речевой деятельности: чтение, письмо, говорение, слушание.

Все эти виды речевой деятельности сопровождают становление у обучающихся лингвистического мышления – способности осознавать речь, предложение, слово, звук как предмет наблюдения, изучения, познания. Первоклассник начинает осознавать, что язык является средством реализации различных мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, классификации, обобщения.

Воспитание связывается, прежде всего, с привитием интереса к учению, в частности к урокам чтения и письма, с формированием у учащихся желания научиться хорошо читать, писать, говорить и

слушать, чтобы использовать все умения в практике общения с людьми, при этом самостоятельно пользоваться книгами.

Обучение грамоте является преемственным курсом подготовки к овладению двумя учебными предметами: литературного чтения и русского языка. Эффективность освоения этих двух курсов будет зависеть от содержания и способов подготовки учеников в период обучения грамоте, поскольку на этом этапе должны быть не только сформированы элементарное чтение и письмо, но и заложены основы необходимых в дальнейшем знаний и умений – читательских, речевых, фонетико-графических, орфографических и др.

Актуальность проблемы реализации дифференцированного подхода в период обучения грамоте в начальной школе не вызывает сомнения. Придя в первый класс, все школьники оказываются не равны по своим возможностям. Это зависит от множества факторов: возрастные и физиологические особенности, степень предварительной подготовленности к школьному обучению. Основная задача учителя состоит в обеспечении и создании наиболее благоприятных условий для развития и становления личности ребенка, развития индивидуальных способностей каждого ребенка в условиях обучения по одной программе, создания ситуации успеха в образовательной деятельности.

Дифференцированное обучение – это создание набора определенных условий обучения у обучающихся разных школ, групп, классов, с целью учета специфики их контингента. Дифференциация обеспечивается за счет реализации комплекса психолого-педагогических, методических и организационно-управленческих мероприятий.

Дифференцированное обучение грамоте с применением заданий разного уровня трудности соответственно изменяет применение учителем методов обучения с учетом индивидуальных возможностей и интеллектуального потенциала разных категорий учащихся [5].

В качестве основных результатов овладения грамотой предполагается формирование трех предметных компетенций: читательской, лингвистической, мотивационной. Формирование всех перечисленных компетенции носит системный характер и образует единство образовательного пространства периода обучения грамоте [3].

Читательская компетенция является отражением такого вида речевой деятельности как чтение. Читательская компетенция включает в себя непосредственное обучение процессу чтения. К концу обучения грамоте школьник должен читать правильно и плавно целыми словами или по слогам. Средний темп чтения соответствует 25 словам

в минуту. При этом чтение должно быть осмысленным и данное осмысление реализуется преимущественно по ходу чтения [2]. Помимо непосредственного процесса чтения ребенок должен обращать внимание и на лексический материал, представленный в текстах для чтения, и на процесс самостоятельной подготовки к чтению трудных по своей слоговой структуре слов. Уже в период обучения грамоте ребенок при повторном чтении учится использовать некоторые средства создания выразительности, в том числе окраску голоса (интонацию), мимику. Немаловажным умением в формировании читательской компетенции является создание коротких устных высказываний. Эти высказывания могут разными по своей стилистической окраске и включают обобщенный речевой опыт ребенка.

Лингвистическая компетенция является обобщающей для таких направлений как графика, орфография и каллиграфия. Именно эти направления доминирует в процессе обучения первоклассника письму. Графическая компетенция включает обозначение на письме твердости и мягкости согласных звуков, реализацию слогового принципа русской графики.

Начиная с самых первых дней обучения в школе, учителем создаются все необходимые условия для формирования орфографически грамотного письма. Школьники учатся обнаруживать по общим опознавательным признакам орфограмм в слове, в предложении, применять на практике правила оформления предложения, раздельного написания слов в предложении, а также написания букв гласных в ударных слогах после шипящих. Первоклассник на специально организованных этапах урока учится писать слова и простые предложения под диктовку, переносить текст с печатного образца, обозначая «опасные места» и применяя освоенные и необходимые для этого орфографические правила, в том числе основные правила переноса слов. Все эти действия должны сопровождаться каллиграфическим контролем написанного. В первом классе особое внимание уделяется правильному, аккуратному, разборчивому и, по возможности, красивому письму букв. Внимание ребенка сосредоточено на анализ зрительного образа письменной буквы и на способах соединения букв внутри слова. Учителю необходимо формировать адекватную самооценку каллиграфической стороны записи ученика.

Мотивационная компетенция направлена на создание ситуации успеха и интереса к результатам своей речевой деятельности. У первоклассника должна быть сформирована устойчивая потребность к каллиграфически и орфографически грамотному письму. Не надо

забывать, что период обучения грамоте является начальным этапом знакомства с миром художественной литературы. Безусловно, в дошкольном детстве ребенок уже познакомился со множеством произведений, но сделал он это опосредовано, при помощи взрослых. В школе же у него появляется возможность самому, без чьей-либо помощи познакомиться с книгой[6]. Поэтому еще одним важным компонентом мотивационной компетенции в период обучения грамоте является интерес к чтению и самой художественной литературе в целом.

Читательский интерес является ценным качеством личности, специфическим феноменом, который соотносится с характером процесса чтения, включает в себя практическую деятельность (непосредственное взаимодействие с книгой), теоретическую деятельность (мыслительную переработку содержания текста) и творчество как высший уровень деятельности (усвоение содержания прочитанного, проявляющееся в обратных связях читателя с книгой: выбор стратегии чтения) [1].

Оценка уровня сформированности всех трёх видов компетенций может служить основанием для реализации дифференцированного подхода в обучении грамоте. Рационально разделить всех обучающихся на три группы, каждая из которых имеет свои специфические особенности.

Первоклассники с наибольшими показателями уровня сформированности готовности к обучению грамоте объединяются в первую группу. Этим учащимся, как правило, предоставляется наибольшая самостоятельность в выполнении заданий и принятии разного рода решений. Они получают трудные, проблемные задания, которые направлены на усвоение нового изучаемого материала, а также на расширение кругозора и возможность творчески применить приобретенные знания.

Во второй группе работа была направлена на развитие умений, связанных с реализацией основных мыслительных операций: анализа и синтеза. Именно этим детям обычно поручается задать вопросы перед изучением новой темы, делать вывод на уроке, обобщать результаты проведенной работы. Вместе с обучающимися третьей группы привлекались они к объяснению нового материала, задания творческого характера.

Ученики третьей группы нуждаются в постоянном текущем повторении и закреплении полученных знаний. Поэтому контроль за работой учащихся этой группы требует особенно тщательного вни-

мания. Анализируя уровень знаний, умений и навыков учащихся первой группы, предлагались им задания, восполняющие пробелы в знаниях и облегчающие усвоение нового.

Например, для развития читательской компетенции при реализации дифференцированного подхода на уроке «Обучение грамоте» было предложено такое упражнение. Для работы обучающимся предлагается текст и задание к нему.

Дифференциация задания по уровням подготовки:

Первая группа (высокий уровень подготовки). Прочитайте текст методом «эстафеты». Найдите предложения, в которых описывается черника.

Вторая группа (средний уровень подготовки). Прослушайте текст. Запомните предложения, в которых говорится о месте, где растёт черника.

Третья группа (низкий уровень подготовки). Прослушайте текст и запомните, когда в лесу появляется черника по рассказам одноклассников (из групп более высокого уровня).

Или, при развитии лингвистической компетенции. Например, был предложен текст: Многие растения приносят пользу человеку. У одних растений используются листья. У других – и листья, и цвет\*. У третьих – корни и плод\*. Разнообразен мир растений.

Дифференциация задания по уровням подготовки:

Первая группа (высокий уровень подготовки). Прочитайте составленный нами текст. Покажите сигнальной карточкой буквы, которые пропущены в словах. Подумайте, в каком предложении заключается главная мысль текста?

Вторая группа (средний уровень подготовки). Прослушайте текст. Посчитайте, в каких по счету предложениях встречаются слова с новой буквой? Впишите буквы карандашом.

Третья группа (низкий уровень подготовки). Прослушайте текст. Хлопните в ладоши, когда услышите в слове новый звук. Найдите в тексте звёздочки и вместо них напишите новую букву.

На уроке при изучении нового материала очень важное значение играет создание проблемных ситуаций. Это представляется возможным только в том случае, если в решении принимал участие каждый ученик на доступном для него уровне. С этой целью возможна организация учебной работы в гомогенных группах. Каждая группа получает задание, отражающее лингвистическую тему в целом. Эти задания не дублируют друг друга, а непосредственно дополняют материал урока. Такой подход даёт каждому ребенку воз-

возможность проявить инициативу и почувствовать себя необходимым. Осознание ценности своего вклада в изучение темы, безусловно, создает положительную мотивацию обучения грамоте.

Много возможностей для реализации дифференциации предоставляет организация коллективной работы. Задание давалось гомогенной группе (от 2 до 4-х человек), а не отдельному ученику. При работе в малых группах обучающийся находится в более благоприятных условиях [4]. В беседе внутри малой группы он может высказать свое мнение, активнее участвовать в решении учебных задач в соответствии со своими интересами и способностями.

Дифференцированный подход к обучению – это форма организации учебно-познавательной деятельности учащихся, при которой педагог работает по подгруппам учащихся, сформированные с учетом наличия у них каких-нибудь значимых для образовательного процесса предметных компетенций. Дифференцированный подход способствует прочному усвоению материала, реализуя на практике принципы систематичности, доступности, индивидуального подхода в рамках классно-урочной системы. Учет разной подготовленности детей при обучении грамоте требует условного разделения класса на группы. При таком разделении учителю правильнее распределять учащимся отдельные самостоятельные задания, которые будут полезны каждому.

Дифференцированное обучение грамоте с применением заданий равной трудности соответственно изменяет применение педагогом методов обучения с учетом разной подготовленности групп учащихся. Обучение грамоте с целенаправленным (систематическим) учетом индивидуальной подготовки учащихся определило потребность вносить существенные коррективы в традиционно принятую структуру урока грамоты. В целом, дифференцированное обучение грамоте направлено не на личностный (индивидуальный) уровень развития, а на «зону ближайшего развития».

На современном этапе начального образования общеобразовательной школы все учителя реализуют в практической деятельности все новые формы индивидуализации и дифференциации обучения, направленного на выработку такой модели проектирования учебного процесса, которая бы смогла обеспечить всем ученикам достижения ведущих целей обучения, подводила бы их к единому и четко установленному уровню владения компетенциями.

### Литература

1. Багичева Н. В., Черная Т. И. Мотивация читательской деятельности младших школьников в условиях сельской школы // Филологическое образование в период детства. – 2016. – № 23. – С. 103-106.
2. Бурова Л. И. Личностно-ориентированный и дифференцированный подходы в обучении младших школьников. – Череповец: Череповецкий гос. ун-т, 2015. – 159 с.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли. – М.: Просвещение, 2015. – 151 с.
4. Маланов С. В. Психолого-педагогические условия обучения детей чтению // Начальная школа плюс до и после. 2014. – № 4. – С. 14-23.
5. Петрова А. Н. Дидактические условия дифференциации обучения младших школьников. – М., 2014. – 74 с.
6. Рычагова Е. С. Развитие речи и начал грамоты как основа успешного обучения в школе // Детский сад от А до Я. – 2013. – № 5. – С. 112-118.
7. Яковлева Е. В. Организация дифференцированного подхода в процессе усвоения знаний младшими школьниками // Начальная школа. – 2014. – № 5. – С. 53-94.

**Жвания Саида Юрьевна**, кандидат пед. наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования, Абхазский государственный университет, Республика Абхазия, г. Сухум; saidazhvania@gmail.com.

## **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ**

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме обучения русскому (неродному) языку в начальной абхазской школе. Автор проводит анализ методики обучения русскому языку, приводит результаты наблюдений за устной речью младших школьников, описывает трудности в оформлении связного высказывания на неродном русском языке. В качестве пути преодоления выявленных трудностей предлагает работу с текстом на начальном этапе обучения.

**Ключевые слова:** национальные школы; трудности обучения; связная речь; русский язык как иностранный; младшие школьники; начальное обучение русскому языку; речевые ошибки.

**Zhvania S. Yu.**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Method of Primary Education, Abkhazian State University, Republic of Abkhazia, Sukhum.

## **ACTUAL PROBLEMS OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AS FOREIGN IN THE MODERN CONDITIONS OF EDUCATION**

**Abstract.** The article is about the problems of teaching Russian language in Abkhazian primary school. Author analyses some aspects of methods of teaching Russian language in her country methodologist's essays. Observations on spoken language of primary school pupils allow maintaining that they have some difficulties in forming of utterance when studying Russian language. Focusing pupils' attention on text on the first stage give teachers on opportunity to expose speech mistakes and work out recommendations.

**Keywords:** national schools; learning difficulties; connected speech; Russian as a foreign language; younger students; basic Russian language training; speech errors.

В XX веке получила весьма интенсивное развитие методика начального обучения русскому языку как неродному в национальной школе. В учебно-методических пособиях были освещены как общие, так и частные вопросы начального обучения русскому языку. Ос-



новное внимание уделялось обучению русскому произношению и обогащению словарного запаса, освоению элементарной грамматике во взаимодействии с формированием и развитием умений и навыков основных видов речевой деятельности.

Отдельным аспектам методики начального обучения русскому языку применительно к абхазской школе середины и конца XX века посвящены исследования Б. Г. Тарба, Е. Д. Гагулия-Арсеньевой, А. М. Ципурского и др. Наиболее значимыми до настоящего времени остаются работы Н. Б. Экба «Общие для школ народов абхазо-адыгской группы проблемы обучения русскому языку», Б. Г. Тарба «Русский язык в абхазской школе», А. М. Ципурского «Обучение правописанию в начальной абхазской школе». Первыми учебниками обучения русскому языку в абхазской школе начала XX века стали учебники более раннего издания (1930-1940 гг.), созданные А. М. Давидовским, опытным преподавателем – практиком, «тонким знатоком грамматики русского языка и методики его преподавания» [5, с. 243]. Позднее появились учебники русского языка, грамматики Н.И. Дробышевской, Б. Г. Тарба, Л. Б. Кация (1957-1966), рассчитанные на практическое овладение языком.

В конце XX века (1977-1995 гг.) учащиеся обучались русскому языку по распространенным в начальной абхазской школе учебникам Г. А. Дзидзария, А. М. Ципурского, Л. И. Лабахуа.

Неоценим вклад в науку абхазоведения доктора педагогических наук, профессора Б. Г. Тарба, который собрал уникальный, богатый архивный материал и посредством критического подхода дал оценку различного рода направлениям в области методики преподавания русского языка в абхазской школе: учебникам, программам, школам разных времен; методам, приемам и методическим рекомендациям. Б. Г. Тарба выявил особенности изучения русского языка в абхазской школе, раскрыл трудности изучения словообразования и морфологии, изложил пожелания, рекомендации, связанные с усовершенствованием методики изучения русского языка в абхазской школе.

Задача статьи – раскрыть некоторые вопросы методики преподавания русского неродного языка в начальной абхазской школе на современном этапе. Выявив речевые ошибки в письменных работах младших школьников на уроках русского языка, затруднения в оформлении связного высказывания, выработаем методические рекомендации.

Анализ методической литературы по обучению русскому языку в национальных школах показал, что в центре исследований чаще все-

го оказывались отдельные аспекты начального обучения русскому языку, которые и до сих пор, на наш взгляд, не потеряли своей актуальности. До недавнего времени научно-методическая литература была ориентирована на ситуацию, когда содержание обучения русскому языку и чтению было в значительной мере унифицировано. В современных условиях необходимы исследования, раскрывающие особенности преподавания русского языка, когда процесс обучения в начальной школе осуществляется на родном абхазском языке.

Возникает необходимость внедрения в педагогическую практику абхазской школы и новых технологий, поскольку традиционная система обучения, господствовавшая в образовании на протяжении нескольких лет, ориентировалась не на развитие личности, а на достижение учащимися определенных знаний, умений и навыков. Давно стало крылатым высказывание Л. С. Выготского о том, что педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития. Однако, на наш взгляд, всё новое необходимо внедрять с осторожностью, со знанием дела. Большое распространение получили в последние десятилетия так называемые «развивающие методики». При всех их различиях есть между ними и общее. Принцип «Повторение – мать учения» заменяется на «галопом по Европе». А это острый нож для детской души, тем более в эпоху информационного стресса. Ребенок любит повторение, оно ему полезно. А «развивающий учебник» снежным комом наращивает информацию, не давая ни на чем остановиться, ни за что зацепиться» [5]. И ещё «нежелательность одностороннего отношения к электронной коммуникации как к чему-то портящему... В Интернете достаточно инструментов, которые учитель может использовать на благо своего предмета» [Там же]. На наш взгляд, необходим тщательный отбор приемов и методов при обучении русскому неродному языку с учетом использования современных технологий языкового и литературного образования. Для их «внедрения необходимо, прежде всего, методическое сопровождение. Выход из сложившейся ситуации видим в системном подходе по сопровождению психолого-педагогических инноваций методическими инновациями, разработке методических инноваций для внедрения их в учебный процесс» [2, с. 32].

Понятно, что базовый принцип обучения русскому языку как неродному остается. Учет особенностей родного языка и родной культуры в учебном процессе необходим как сохранение базовых исторических связей личности с истоками своей нации через язык и культуру. То есть учет особенностей родного языка не означает, по

утверждению профессора Б. Г. Тарба, что «при изучении любой темы обязательно, во что бы то ни стало приводить аналогичные примеры из грамматики родного языка или устанавливать обязательные соответствия, проводить параллели» [6, с. 301].

Усиление роли этнической идентификации личности ни у кого не вызывает сомнений. Важную роль в этих процессах играет язык. Сегодня перед системой образования республики стоит первоочередная задача сохранения и развития абхазского языка и культуры. Особое место принадлежит здесь абхазской школе. Такая школа определяется не только использованием абхазского языка в качестве языка обучения на начальном этапе или предмета изучения в основной школе, но и общим содержанием образования, основанном на культуре народа с последующим выходом в мировую цивилизацию. Общество развивается, и на разных этапах его развития меняется соотношение социальных функций русского и родного языков. Безусловно, необходима выработка современных приемов и методов обучения, основанная на последних достижениях методики и психологии, с использованием опыта преподавания русского языка как иностранного. Особенность сложившейся ситуации состоит в том, что в абхазских школах начальное образование осуществляется на родном языке. С переходом учащихся в среднее звено русский язык становится не только объектом изучения, но и языком обучения. Налицо возрастающая коммуникативная роль русского языка как традиционного языка межнационального общения.

Такая языковая ситуация диктует необходимость совершенствования существующих методических концепций изучения русского языка в системе образования в соответствии с реальным состоянием и перспективами развития функций двух языков. На определенном этапе обучения для повышения эффективности усвоения русского языка становится особо актуальной взаимосвязь между уровнями языка. Исходя из самой природы изучаемого языка, приходим к выводу: «современный русский язык представляет сложную систему, части которой находятся в отношениях постоянной и необходимой взаимосвязанности: один участок системы не существует без другого...» [1, с. 38]. Выходит, в лингвистике усиливается внимание к исследованию вопросов синтаксиса текста, что служит основой языковой подготовки и развития связной речи учащихся. Так, за последние десять лет проблемы развития русской речи учащихся абхазской школы были отражены в трудах отечественными методистами А. Д. Ладария, Н. В. Шалдуга. Однако к настоящему времени

не разработана целостная система развития связной русской речи учащихся начальной абхазской школы, многие ее аспекты недостаточно изучены. Несмотря на то, что в программах и учебниках уделяется внимание развитию речи учащихся, эффективность этой работы остается низкой, так как не установлены основополагающие категории и понятия развития речи, не определены содержание, приемы и методы ее развития, не установлены критерии оценки уровня речевого развития учащихся. Обнаруживается, что основной коммуникативной единицей признавалось предложение, развитие речи ограничивалось этим уровнем. Не получили достаточного освещения основная лингвистическая единица связной речи – текст и его составляющий компонент – микротекст, не отработана методика овладения механизмом построения связного текста в абхазской начальной школе. На наш взгляд, на более поздних этапах начального обучения целесообразна подготовка учащихся не только к изложениям, но и к сочинениям (на основе наблюдений, экскурсий, по сюжетной картине) по опорным словам на доступные детям темы. Предпринятый нами анализ основной действующей программы и учебников по русскому языку для начальной абхазской школы выявил недостатки в обучении и развитии связной речи. Известно, что практическую направленность обучения определяет компетентностный подход, реализация которого призвана сформировать у учащихся младших классов коммуникативную, языковую, лингвистическую и культуроведческую компетенции [4]. Принимая во внимание вышесказанное, осознаем, что в настоящее время назрела необходимость подготовить новые стандарты, определить в них ключевые компетенции, скорректировать программу и учебники по русскому языку для начальной абхазской школы.

Для совершенствования речевых умений предлагаем ввести в учебники тексты-повествования, описания и рассуждения, познакомить учащихся с художественным своеобразием текстов.

Наблюдения за устной и письменной речью младших школьников выявляют ошибки определенного характера. Младшие школьники сталкиваются с трудностями при оформлении связного высказывания в письменных и устных работах. Причина – ограниченный словарный запас, недостаточно развитая речь, что приводит к нарушениям языковых норм и правил культуры русской речи.

В письменных работах учащихся наблюдаются ошибки следующего характера:

1) неумение связывать по смыслу и грамматически компоненты связанного высказывания, однообразии синтаксических конструкций;

2) удвоение местоименного подлежащего;

3) употребление глаголов, не соотнесенных по виду и времени;

4) неумение находить границу предикативных единиц в сложном предложении: неоправданное деление сложного предложения на простые. В противоположность этому типу ошибок многие школьники строят очень длинные предложения;

5) нарушение логической связи, что приводит к искажению сказанного;

6) неумение правильно и уместно пользоваться средствами межфразовой связи;

7) в письменной речи допускается большое количество орфографических, грамматических и пунктуационных ошибок;

б) неточный выбор слова, нарушение лексической сочетаемости; беден и однообразен лексический состав и синтаксический строй письменной речи учащихся.

Перечисленные речевые ошибки и недочеты в связной речи учащихся, безусловно, затрудняют, мешают работе на уроках не только русского языка и литературы, но на других уроках, не дают возможности свободного речетворчества.

Причина, как уже отмечалось, – ограниченный словарный запас, недостаточно развитая речь возможно в силу того, что русский язык неродной для учащихся-абхазцев. Однако считаем необходимым отметить, что детям дошкольного и младшего школьного возраста присуща предрасположенность к изучению языка. В эти годы они легко и охотно усваивают новые слова в контексте и речевые обороты, успешно пополняют свой лексический багаж, овладевают различными лингвистическими конструкциями. Однако указанная предрасположенность к языку, сочетание благоприятных внутренних условий для полноценного становления речи – явление временного порядка. Способность к быстрому овладению языковыми формами с годами явно уменьшается. Более того, если на ранней стадии развития ребенка формирование речи не осуществляется, то ее развитие в последующем крайне затрудняется. Более зрелый мозг и приобретенный жизненный опыт не являются стимулирующим фактором в начальном усвоении речи.

Каждой возрастной ступени ребенка присуща своя, несвойственная ни предыдущим, ни последующим возрастам готовность к развитию тех или иных сторон интеллекта. Она задается наличием

целого ряда предпосылок, в том числе способных обеспечить высокий результат при взаимодействии с благоприятными педагогическими условиями.

Вышеизложенные проблемы приводят к выработке целого комплекса рекомендаций методического характера. Выход из сложившейся ситуации видим:

- в обеспечении хорошей речевой среды для учащихся;
- в опоре на принцип сотрудничества, делового партнерства учителя и учащихся. Он предусматривает сочетание разумной требовательности и строгости с глубоким терпением и уважением к личности каждого ребенка, его мнению, точке зрения. Иными словами, ребенок не должен попадать в жесткие рамки заданной учителем или автором учебника точки зрения;
- в предоставлении обучающемуся психологической свободы, создание атмосферы тепла и доверия;
- в постепенном расширении знаний из области культуры русской речи, языковой нормы;
- в разработке методики интеллектуального развития младших школьников на уроках посредством включения упражнений на объединение слов в пары на основе их смысловой связи, на установление последовательности событий в цепочке, на подбор понятий по степени их обобщенности, на установление причинно-следственных связей в предложениях и т. д.;
- в знакомстве с частотными, конкретными типами допускаемых ошибок и их предупреждение, исправление;
- в приучении школьников пользоваться доступными им словарями и справочниками;
- в обсуждении устной речи, специальном обучении редактированию письменных текстов;
- в разработке системы, комплекса упражнений по развитию устной связной речи учащихся абхазских школ на основе деятельностного подхода с соблюдением преемственности в последующих классах на текстовом языковом материале. Формировать умения строить предложения, тексты в устной и письменной форме с учетом возрастных возможностей, интересов обучаемых и посильности предлагаемого языкового материала;
- в совершенствовании методики обучения двух языков с учетом возможной транспозиции и интерференции, содействии экспериментам, новаторству, обмену передовым опытом.

Таким образом, формированию первоначальных умений и навыков владения русским языком как средством общения в устной и письменной форме способствует работа над развитием связной речи младшего школьника, что предполагает совершенствование методики обучения двух языков с учетом возможной транспозиции и интерференции.

### Литература

1. Быстрова Е. А. Русский язык в школах многонациональной России. Русский язык в школе. – 2004. – № 2. – С. 44-47.
2. Жвания С. Ю. Профессиональная готовность учителей начальной абхазской школы к внедрению инноваций на уроках русского языка и литературного чтения // Русский язык дагестанской школе. – 2014. – № 1. – С. 28-32.
3. Пханаева С. Н. Проблема обучения русскому языку как неродному в современных условиях образования (на примере начальной адыгейской школы) // Концепт. – 2014. – № 12. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2014/14354> (дата обращения: 18.02.2019).
4. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа: в 2 частях. – М.: Просвещение, 2015. – Часть 1. – 400 с.
5. Садовничий В. А. Размышления математика о русском языке и литературе. (Интеллектуальный центр – Фундаментальная библиотека МГУ). – Режим доступа: <http://philol.teacher.msu.ru/thesis/sadovnichiy> (дата обращения: 20.02.2019).
6. Тарба Б. Г. Русский язык в абхазской школе. – Сухуми: Алашара, 1972. – 350 с.

УДК 372.881.1

**Жикеева Айгуль Римжановна**, кандидат филол. наук, доцент кафедры филологии, Костанайский филиал Челябинского государственного университета, Казахстан, г. Костанай; aigul-zhikeewa@yandex.ru.

**Багичева Надежда Васильевна**, кандидат филол. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государственный педагогический университет, Россия, г. Екатеринбург; espoir17@mail.ru.

## **НАГЛЯДНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ РОССИИ И КАЗАХСТАНА**

**Аннотация.** Современная государственная образовательная политика России и Казахстана переживает период реформирования: в России осуществляется переход к новым образовательным стандартам, в Казахстане в сфере дошкольного, среднего и высшего образования – переход от двуязычия к трехязычию. В связи с этим актуальным становится выбор наиболее эффективных методов и приемов обучения. Наглядное обучение, имеющее давние традиции в истории педагогики, не теряет своего значения. Новой формой наглядности в настоящее время выступают различного рода мультимедиа презентации, так как они успешно выполняют дидактические функции: изложения новых знаний; контроль, закрепление, повторение, обобщение и систематизацию знаний. Мультимедиа презентации активно используют в образовательных учреждениях России и Казахстана начиная со ступени дошкольного образования. Однако участники образовательного процесса предъявляют требования к качеству содержания и технического оформления презентаций, что доказано проведенным исследованием.

**Ключевые слова:** наглядное обучение; наглядность; наглядные материалы; мультимедиа; презентации; языковое образование; дидактические функции.

**Zhikeeva A. R.**, Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Philology, Kostanay Affiliate of the Chelyabinsk State University, Kazakhstan, Kostanay.

**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.

## **VISUAL TRAINING IN LANGUAGE EDUCATION IN RUSSIA AND KAZAKHSTAN**



**Abstract.** The modern state educational policy of Russia and Kazakhstan is undergoing a period of reform: in Russia there is a transition to new educational standards, in Kazakhstan in the field of preschool, secondary and higher education – the transition from bilingualism to trilingualism. In this connection, the choice of the most effective methods and methods of training becomes topical. Visual education, which has long traditions in the history of pedagogy, does not lose its value. Nowadays, various forms of multimedia presentations are a new form of visualization, since they successfully perform didactic functions: presentation of new knowledge; control, consolidation, repetition, synthesis and systematization of knowledge. Multimedia presentations are actively used in educational institutions of Russia and Kazakhstan, starting from the stage of pre-school education. However, the participants of the educational process impose requirements on the quality of the content and the technical design of the presentations, which is proved by the conducted research.

**Keywords:** visual learning; visibility; visual materials; multimedia; presentations; language education; didactic functions.

Век нынешний в образовании характеризуется использованием высоких компьютерных технологий. Изменился уровень подготовки участников образовательного процесса. Обучающиеся ОУ, от дошкольников до студентов, родившиеся в эпоху высоких компьютерных технологий, с младых ногтей на «ты» с различного рода электронной техникой. Педагог, помимо его основных традиционных функций, приобретает еще одну – становится своеобразным координатором информационного потока. Следовательно, преподавателю необходимо владеть современными методиками и новыми образовательными технологиями, чтобы общаться на одном языке с обучающимися [3, с. 345-347].

В связи с этим в современном образовании актуальными становятся вопросы о методах, приемах, технологиях организации образовательной деятельности, направленных на применение мультимедиа. Использование мультимедиа презентаций на занятии делает процесс обучения интересным и содержательным, что бесспорно. Мультимедиа презентации можно рассматривать как новую форму наглядности, так как они успешно выполняют дидактические функции (изложения новых знаний, их контроль, закрепление, повторение, обобщение, систематизацию), дают возможность «видеть предмет со всех сторон и в среде тех отношений, в которые он поставлен».

В разговоре о наглядном обучении в языковом образовании невозможно не вспомнить имя великого русского педагога К. Д. Ушинского, который оценивал роль наглядности настолько

высоко, что ставил «наглядное обучение в число обязанностей наставника русского языка» [5, с. 148].

Наглядное обучение – это, по К. Д. Ушинскому, обучение, которое «строится не на отвлеченных представлениях и словах, а на конкретных образах». Причем конкретные образы могут приобретаться ребенком как непосредственно в момент учения, так и в момент самостоятельного наблюдения. Здесь главное, чтобы к началу обучения учащийся уже имел «в душе» «готовый образ».

Основываясь на достижениях психологии того времени, Ушинский утверждал, что наглядное обучение, построенное на движении от конкретного к отвлеченному, от представления к мысли, сообразно требованиям детской природы. «Весь наш мыслительный процесс, руководимый внутренней врожденной ему силой идеи, – писал Ушинский, – состоит только из тех элементов, которые были восприняты нами из внешнего мира. Идея принадлежит нашему духу; но материала для работ и выражения этой идеи нет другого, кроме того, что дает внешний, видимый, ощущаемый мир» [5, с. 148].

К. Д. Ушинский разработал основные положения, касающиеся использования наглядности и требований к ней. Можно убедиться, что эти положения актуальны и в наши дни.

Во-первых, он особо отмечал первостепенную значимость развития речи ученика: «Изустная речь основана на мышлении: следовательно, наставник русского языка обязан дать детям упражнения, возбуждающие мысль и вызывающие выражение этой мысли в слове». Именно этой задаче должно быть подчинено обучение. Относительно использования мультимедиа в учебном процессе мы должны понимать, что любая «презентация ради презентации» будет неэффективна, если она не направлена на развитие речи и мышления учащегося.

Во-вторых, из этого следует необходимость подбора наглядности («предмета или изображения предмета»), «возбуждающей мысль и вызывающей выражение этой мысли в слове». Следовательно, не количеством фактов и слайдов, а качеством отбора материала должен быть озадачен учитель, сопровождающий свое выступление презентацией.

Мультимедиа презентации активно используют в образовательных учреждениях России и Казахстана начиная со ступени дошкольного образования.

В настоящее время в Казахстане в сфере дошкольного, среднего и высшего образования активно начался переход от двуязычия к трехязычию. Согласно графику разработанной Дорожной карты,

казахстанские школы начнут переход на трехязычное обучение с 2023 года.

Для детей дошкольного возраста разрабатываются программы по изучению государственного, русского и английского языков в игровой, активной и интерактивной форме. Данная Концепция, рассматривая полиязычное образование как действенный инструмент подготовки молодого поколения к жизнедеятельности в условиях взаимосвязанного и взаимозависимого мира, ориентирует на углубленное изучение государственного казахского языка в гармоничном взаимодействии с обучением русскому и английскому. Особое внимание уделено профессионально ориентированному обучению языкам с целью подготовки специалистов, свободно владеющих тремя языками, что соответствует Закону о языках Республики Казахстан [4] и, несомненно, повысит конкурентоспособность специалистов.

В России использование ИКТ (в частности – мультимедийных презентаций) в развитии речи детей старшего дошкольного возраста также обусловлено рядом причин: нормативными требованиями (Закон об образовании; Профессиональный стандарт педагога; Федеральный образовательный стандарт дошкольного образования) [6], современным информационным обществом, широко применяющим информационные технологии как в быту, обучении, так и в различных производственных, гуманитарных, экономических сферах, расширением возможностей обучения.

Мультимедиа презентации самым замечательным образом подходят для уроков изучения как родного, так и иностранных языков [1, с. 34]. Процесс обогащения словаря обучающихся, к примеру, происходит гораздо быстрее, так как любое слово, обозначающее конкретный предмет или явление, может быть проиллюстрировано. «Детская природа ясно требует наглядности. Учите ребенка каким-нибудь пяти неизвестным ему словам, и он будет долго и напрасно мучиться над ними; но свяжите с картинками двадцать таких слов и – ребенок усвоит их на лету», – писал К. Д. Ушинский в «Родном слове». Так, при формировании словаря дошкольника при введении нового слова название сопровождается показом реалии. «Посмотрите, корни дерева располагаются глубоко под землей», – говорит воспитатель. Предметы, не доступные для показа, можно продемонстрировать на экране. Причем можно взять анимационные картинки, показывающие части предмета, последствия явлений и т. д. Такой же слайд, несколько измененный, можно показать учащимся второго класса на уроках русского языка при знакомстве с корнем слова.

Широко распространены в практике детских садов или в изучении иностранного языка игры с куклой. Цель таких игр может быть самой разной: активизация существительных, прилагательных и глаголов, пополнение лексикона незнакомыми словами, работа с антонимами, с обобщающими словами, с тематическими группами слов и т.п. Проводятся игры с использованием ИКТ: педагог демонстрирует диафильм или видео с куклой, созданные по его сценарию с подбором заданной лексики. Более сложный вариант этих игр включает в себя «разговор» куклы с детьми с экрана по определенному сценарию. В этом случае игра сопровождается серьезной умственной деятельностью детей, что ведет к развитию речевой активности.

Аналогичные игры с использованием мультимедиа проводятся в практике преподавания дисциплины «Иностранный язык» в вузе. Например, игра «Узнай слово» при работе с лексикой немецкого языка: Was bedeuten diese Wörter? – 1. Die Rush hour; 2. Die City; 3. Das Sightseeing: a) Tageszeit mit viel Verkehr; b) Die bekannten Orte in einer Stadt besuchen; c) Stadtzentrum.

Очевидно, что не каждая презентация достигает положительного запланированного результата. С целью установления их эффективности был проведен опрос студентов Костанайского филиала ФГБОУ ВО «ЧелГУ» специальности «Перевод и переводоведение» [2]. Материалом исследования послужили две мультимедийные презентации, содержащие интерактивные игры по дисциплине «Теоретическая фонетика английского языка». В первой намеренно были допущены ошибки в оформлении и подаче материала, вторая же была создана с учетом ошибок первой презентации. Интерактивные игры были проведены среди студентов второго курса, специальности «Перевод и переводоведение».

Цель исследования была такова: провести сопоставительный анализ качества подготовленных мультимедийных презентаций и их влияние на систематизацию полученных знаний. Благодаря комментариям и отзывам студентов, нами было выявлено следующие недостатки первой презентации:

- 1) чрезмерно яркая цветовая палитра;
- 2) разные шрифты;
- 3) неправильно оформленные гиперссылки;
- 4) низкое качество иллюстраций, несоответствие выбранного цветового фона тестовому материалу;
- 5) некачественное звуковое сопровождение (местами его отсутствие) и т. п.

По тому же алгоритму оценивания были выявлены преимущества второй презентации:

- 1) оригинальный подход к выбору тематики материала и к составлению правил интерактивной игры;
- 2) качественный векторный материал;
- 3) выдержанная цветовая гамма;
- 4) корректная работа гиперссылок;
- 5) наличие звукового сопровождения при смене слайдов и переходе по гиперссылкам;
- 6) качественное звуковое сопровождение, соответствующее тематике презентации.

Результаты опроса показали, что практически все обучающиеся признают, что работать с мультимедийной презентацией гораздо интереснее, чем просто с бумажным носителем. Кроме того, по их мнению, мультимедийный подход помогает сосредоточиться и принимать активное участие в ходе работы на занятии. Однако ими оценивается не только наличие/отсутствие презентации как таковой и ее информативность, но и техническое оформление и сопровождение презентации. Только работа с хорошо оформленной мультимедийной презентацией улучшает восприятие материала, отметили все опрошенные.

Таким образом, использование презентаций в учебном процессе обеспечивает возможность:

- дать обучающимся более полную, достоверную информацию об изучаемых явлениях и процессах;
- предоставить различные виды наглядности в учебном процессе;
- удовлетворить запросы, желания и интересы обучающихся;
- экономить учебное, аудиторное время.

С помощью презентаций эффективно решаются многие дидактические и воспитательные задачи, в частности:

- при изучении нового материала – предъявления новой информации;
- при закреплении пройденного – отработки учебных умений и навыков;
- при повторении пройденного материала – практического применения полученных знаний, умений навыков;
- при обобщении материала – систематизации знаний.

Наглядное обучение в новых мультимедиа формах способствует решению разнообразных комплексных задач усвоения нового материала и закрепления изученного, развития творческих способ-

ностей, формирования необходимых профессиональных умений и навыков обучающихся, что актуально и немаловажно на современном этапе языкового образования в Казахстане и России.

### Литература

1. Багичева Н. В., Дёмышева А. С., Бугуева Н. В. «Лентяям в этой игре нет места»: Мобильные интерактивные технологии в обучении русскому языку как иностранному и родному // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 2. – С. 31-38.
2. Багичева Н. В., Жикеева А. Р. «Язык – ключ к душе человека»: Особенности ментальности многонациональных народов // Филологическое образование в период детства: материалы Всероссийской научно-практической конференции «Содержание филологического образования в период детства» / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2018. – С. 158-164.
3. Губина Т. Н. Мультимедиа презентации как метод обучения // Молодой ученый. – 2012. – № 3. – С. 345-347.
4. Закон Республики Казахстан «О языках» от 11 июля 1997 года. – Режим доступа: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/Z970000> (дата обращения: 20.01.2019).
5. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 2 т. – М., 1974. – Т. 1. – С. 145-159.
6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 в последней действующей в 2019 году редакции от 25 декабря 2018 года, с изменениями и дополнениями вступившими в силу // Документы РФ. – Режим доступа: <https://dokumenty24.ru/zakony-rf/zakon-ob-obrazovanii-v-rf.html> (дата обращения: 18.02.2019).

**Краева Алевтина Анатольевна**, кандидат пед. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах Института педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет, Россия, г. Екатеринбург; alevsok@mail.ru.

## **ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются вопросы, связанные с трудностями в обучении русскому языку детей-мигрантов, обучающихся, слабо владеющих или совсем не владеющих русским языком. Описываются некоторые особенности обучения иноязычных обучающихся русской фонетике, русской интонации и грамматики. Уточняется, что современное обучение русскому языку строится на коммуникативно-ориентированной основе. Основная цель обучения русскому языку в начальных классах – овладение языковыми единицами для эффективного общения. Поэтому обучение детей-мигрантов должно соотноситься с поставленными коммуникативными целями, связанными с реализацией ребенка в обществе – решение социальных и учебных задач. Автором описывается основное содержание в изучении детьми-мигрантами фонетическими единицами, интонационными конструкциями и грамматическими формами, показывается методика изучения.

**Ключевые слова:** методика преподавания русского языка как иностранного; русский язык; начальное обучение русскому языку; начальная школа; дети-мигранты; двуязычие; младшие школьники.

**Краева А. А.**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Russian Language and Methods of Teaching in the Primary Classes of the Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg.

## **FEATURES OF THE ORGANIZATION OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE ELEMENTARY SCHOOL OF FOREIGN LANGUAGES TRAINING**

**Abstract.** This article discusses issues related to the difficulties in teaching the Russian language to migrant children, students who have little or no knowledge of Russian. Some features of teaching foreign language learners of Russian phonetics, Russian intonation and grammar are described. It is

clarified that modern Russian language learning is based on a communicative-oriented basis. The main goal of teaching Russian in primary school is mastering language units for effective communication. Therefore, the education of migrant children should be correlated with the goals of communicative goals associated with the implementation of the child in society – the solution of social and educational tasks. The author describes the main content in the study of migrant children phonetic units, intonational structures and grammatical forms, shows the method of study.

**Keywords:** methods of teaching Russian as a foreign language; Russian language; basic Russian language training; Primary School; migrant children; bilingualism; younger students.

Отличие современного обучения мигрантов русскому языку строится на антропоцентрической парадигме, в основу которой положено не только личностно-ориентированный принцип обучения, но коммуникация в социальной и учебной деятельности. Исходя из новой парадигмы преподавания русского языка преподаватель во время занятия должен использовать новые лингвообразовательные принципы:

1. Актуализацию познавательной, творческой и исследовательской деятельности иноязычного учащегося.

2. Преподаватель должен не только учить языку, но и помогать учащемуся в использовании разных способов познавательной деятельности в изучении языка.

3. Все упражнения, все задания, вся система работы должны быть направлены на то, чтобы активизировать деятельность каждого учащегося на занятии и вне его.

4. Грамматические, лексические и другие упражнения, а тем более диалоговые задания должны опираться не на искусственно созданные формы, а на клише русскоязычного общения и профессиональную лексику.

5. Стоит подчеркнуть, что изучение языка не является самоцелью. Русский язык изучается для решения задач развития учащегося, которые заключаются в том, чтобы предоставить ему возможность общаться и узнавать новое на русском языке, помочь в реализации себя в жизни и достижении больших результатов в профессии, и, наконец, возможности быть профессионально мобильным.

Любое обучение языку, как русскоговорящих, так и обучающихся-мигрантов, начинается с изучения фонетических средств общения – учащиеся воспроизводят не только звуки, но осваивать лексику и грамматику.



Традиционное изучение фонетики детьми-носителями русского языка основывается на принципе частотности. Изучение фонетики обучающимися-мигрантами должно учитывать особенности их родной фонетики. Если же звуки родного языка не соотносятся со звуками русского языка, то первыми вводятся более простые по артикуляции звуки. Прежде всего, это гласные звуки [a], [o], [y]. Из согласных первыми вводятся твердые взрывные согласные звуки – [т], [д], сонорные согласные – [н], свистящие согласные – [с], [з]. А затем вводятся звуки с более сложной артикуляцией – мягкие и шипящие согласные. Часто учитель оказывается в ситуации, когда уделить большое время фонетике на уроке русского языка, у него нет возможности. Тогда используется фонетическая зарядка, которой отводится время в начале занятия, но не более 10-15 минут. Во время фонетической зарядки в основном происходит работа над звуком, ритмикой, ударением или интонацией. Такая работа может производиться как над отдельными звуками, например, звуком [a] или звуками в составе звукосочетаний.

В процессе выполнения фонетических упражнений иноязычные обучающиеся учатся воспроизводить звуки и воспринимать на слух отдельные речевые фразы. В качестве лексического материала для фонетической зарядки используются чистоговорки, скороговорки, небольшие стихотворения. Проведение фонетической зарядки начинается с артикуляционной гимнастики, при которой выполняются упражнения, способствующие развитию речевого аппарата. Например, для работы над гласными звуками можно предложить учащимся широко раскрыть рот, высунуть широкий язык, расслабить, положить его на нижнюю губу и держать его в таком положении 10–15 секунд. Или можно предложить учащимся развести губы, чтобы были видны передние зубы, как при артикуляции звука [и]. Или использовать другое упражнение – при округленных губах произнести звук [о]. После проведения речевой гимнастики отрабатывается фонетика на текстовом материале. Например, с чистоговоркой или небольшого стихотворения, которое специально создано для отработки того или иного звука. Этот текст сначала несколько раз произносится за преподавателем, а затем обучающиеся-мигранты произносят эти тексты в разном темпе, с разной силой звука, разными интонациями и т. д. Таким образом, фонетическая зарядка должна состоять из нескольких частей – фонетической работой и работой над артикуляцией.

Важным элементом обучения русскому языку детей-мигрантов является отработка правильной интонации, без учета которой невозможно общение. Неправильно интонационное оформление фразы может привести к ее неправильному пониманию. Овладение иноязычными обучающимися речью, как устной, так и письменной, требует верного интонационного оформления высказывания. Обучение данному фонетическому умению начинается с наблюдения над тем, что в русском языке каждая фраза и каждая часть речевой фразы должна быть интонационно оформлена. При этом интонационное оформление речевой фразы зависит от ее роли в высказывании или в тексте. Если это простое сообщение, то оно должно передаваться с помощью утвердительной интонации, которая реализуется в повествовательном предложении. Кроме того, для любого повествовательного предложения важно использование интонации завершенности или незавершенности. А выражение любого коммуникативного намерения, будь то вопрос, приказ, просьба или что-то иное осуществляется, применяя вопросительную интонацию. Возможно несколько типов вопросительной интонации, движение тона в которых показывается графически. Учащимся нужно объяснить движение тона в предложениях разных форм, и продемонстрировать примеры своих высказываний.

Обучение интонации может сопровождаться использованием методики Е. А. Бразгуновой [3], которая вводит понятие интонационной конструкции. Она рассматривает интонационную конструкцию как языковую единицу интонационного уровня, позволяющую описать разнообразие русской интонации. Все интонационные конструкции русского языка можно свести к 7 основным типам.

Первый тип интонационной конструкции применяется, когда в повествовательном предложении выражается завершенность, например: *Миша читает книгу. Маша смотрит спектакль. Кот спит.* При этом используется понижение тона на ударной части.

Второй тип интонационной конструкции, как правило, может применяться при произнесении вопросительных предложений, например: *Куда идет Саша? Что делает Андрей? Как учится Миша?* Этот тип интонационной конструкции использует повышение тона на ударной части.

Третий тип интонационной конструкции применяется в вопросах без использования вопросительных слов, например: *Миша идет в школу? Он дома?* Такая интонация предполагает, что тон будет значительно повышен на ударной части.

Четвертый тип интонационной конструкции используется, когда выражение является неполным вопросительным предложением, в котором применяется сопоставительный союз «а», например: *А он? А её как зовут?* При такой конструкции предложения, повышение тона на ударной части продолжается на следующих слогах.

Пятый тип интонационной конструкции употребляется, когда восклицательное предложение имеет местоименные слова, например: *Какой сегодня день! Какая погода!* В этом случае тон повышается на ударной части.

Следующие типы интонационных конструкций характеризуются эмоциональной окрашенностью. Шестой тип интонационной конструкции используется при выражении оценки в предложениях с применением местоименных слов, например: *Сколько там людей! Что за чудесный вечер!* Повышенный на ударной части тон дальше не опускается.

Седьмой тип интонационной конструкции тоже относится к эмоционально окрашенным конструкциям. Ее употребляют для того, чтобы показать завершенность повествовательных конструкций, при этом ударная часть эмоционально окрашена, например: *Хорошо! Какой он ученик?*

Необходимо отметить, что понятие интонационной конструкции применимо к понятию синтагмы. Поэтому если фраза, даже довольно короткая, состоит из двух синтагм, то в ней может быть несколько интонационных конструкций, например: *Это твоя тетрадь или соседа?* Если мы произносим эту фразу с паузой, то интонацию этой фразы мы можем описать с помощью двух интонационных конструкций. Таким образом, одна часть предложения может соответствовать одной интонационной конструкции, а другая – двум и более, что зависит от количества синтагм.

Наибольшую трудность в овладении иноязычными обучающимися русским языком составляет изучение грамматических тем. Коммуникативно-ориентированный курс русского языка в начальной школе требует соотнесения грамматики с коммуникативной целью. В случае с обучением русскому языку детей-мигрантов такой подход становится целесообразным. Прежде всего, изучение грамматики необходимо для того, чтобы правильно оформлять речь. Поэтому обучению грамматике в процессе преподавания русского языка иноязычным обучающимся должно быть отведено значительное место, причем с самого раннего этапа изучения языка, поскольку исправить заученные ошибки в дальнейшем гораздо сложнее, а ча-

сто практически невозможно, чем изначально учить грамматически правильно оформленный язык.

Однако учитель сталкивается с тем, что задачей современных методик обучения русскому языку в начальной школе является, прежде всего, научить коммуникации на языке, а изучение грамматики часто значительно замедляет этот процесс. Как же сделать так, чтобы учащийся сразу усваивал фразу на русском языке в том виде, в котором она должна звучать правильно, при этом не тратя годы на изучение грамматических форм.

Очевидно, что грамматика может и даже должна преподаваться в скрытом или полускрытом неявном виде, когда учащимся нужно давать не правила, а речевые образцы, с которыми учащиеся должны производить определенные действия и в ходе самих этих действий понимать закономерности употребления той или иной грамматической формы. Для этого учитель с первых минут занятия вовлекает учащихся в коммуникацию. В этом может помочь такой прием, как вопросно-ответная работа. Например, работа по введению формы предложного падежа может выглядеть следующим образом: на первом этапе преподаватель дает учащимся вопрос или задание: *Послушайте и скажите, где я живу*. В зависимости от уровня знания русского языка учащимися, это задание может быть сформулировано на русском языке, родном языке учащихся или на языке-посреднике. На втором этапе преподаватель предлагает образец выполнения задания. Для этого он произносит ответное предложение: *Я живу в России, в Екатеринбурге*. Учащиеся повторяют за учителем данное предложение. На третьем этапе учащиеся должны ответить устно на этот вопрос за преподавателя: *Вы живете в России, в Екатеринбурге?* При работе в группе на вопрос может ответить только один обучающийся или, например, все обучающиеся по цепочке должны сказать эту фразу учителю или своему соседу. На четвертом этапе иноязычным обучающимся это предложение предъявляется в написанном виде. На этом этапе учитель еще раз может прочитать предложение, а обучающиеся, в свою очередь, получают задание следить глазами по тексту. То есть они уже видят письменное подкрепление и получают визуальную опору. На следующем этапе учитель уже задает аналогичный личный вопрос каждому учащемуся: *Где Вы живете?*, а учащиеся должны ответить по модели высказывания преподавателя, например, *Я живу в России в Москве*. При этом необходимые учащимся на этом этапе словофор-

мы (например, название места жительства), должны быть наглядно представлены.

Таким образом, обучающиеся, слабо владеющие или не владеющие русским языком, даже еще не зная, что смена окончаний именительного падежа единственного числа на «и» и «е» указывает на то, что существительные, обозначающие место (Россия, Екатеринбург) употреблены в функции обстоятельства места, они уже учатся употреблять данную грамматическую форму правильно. Такой порядок работы показывает, каким образом подача материала происходит в движении «от текста» к явлению. Иначе это называется – движением от функции значения к средствам выражения этого значения или движение от формы к смыслу. Уже на этапе предъявления текста (предложения) происходит усвоение грамматической формы вместе с ее функцией и на ее основе, то есть не последовательное усвоение сначала грамматической формы, а затем смысла и функции грамматического явления, а одновременное.

### Литература

1. Агаева С. Т. Особенности обучения детей-мигрантов русскому языку // Проблемы эффективного использования научного потенциала общества: сб. статей Международной научно-практической конференции: в 5 ч. – Челябинск, 2017. – Ч. 1. – С. 21-23.
2. Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового). – М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 2007. – 185 с.
3. Бразгунова Е. А. Практическая фонетика и интонация русского языка. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1963. – 308 с.
4. Книга о грамматике. Русский язык как иностранный. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та им. М. В. Ломоносова, 2009. – 648 с.
5. Соколова А. А. Поликультурное образование как одно из условий получения качественного современного образования // Педагогическое образование. – 2009. – № 1. – С. 83-93.

УДК 372.881.161.1

**Кусова Маргарита Львовна**, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государственный педагогический университет, Россия, г. Екатеринбург; mlkusova@mail.ru

## **О РОДИНЕ И РОДНОМ В СОЗНАНИИ СОВРЕМЕННОГО РЕБЕНКА**

**Аннотация.** Автор рассматривает динамику формирования концепта Родина в сознании современного ребенка, основываясь на данных ранее проведенного эксперимента с детьми старшего дошкольного возраста и данных «Русского ассоциативного словаря: ассоциативные реакции школьников I – XI классов». Анализируя реакции на стимул Родина, автор описывает общее в представлении о Родине у детей разных возрастных групп, выявляет отличия, отмечая, что одним из отличий является ограниченная представленность в реакциях более старших школьников эмоционально-ценностного отношения к Родине. При определении полноты представлений о Родине автор обращается также к представлениям о Родине, отраженным в пословицах и поговорках. Обобщая результаты анализа, автор подчеркивает, что не наблюдается выраженной динамики в формировании концепта Родина у детей разных возрастных групп, что определяет постановку определенных методических задач.

**Ключевые слова:** концепты; Родина; вербализация концептов; представления о Родине; языковое сознание; дошкольники; школьники; экспериментальные исследования.

**Kusova M. L.,** Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Russian Language and Methods of Teaching in the Primary School, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg.

## **ABOUT HOMELAND AND NATIVE IN CONSCIOUSNESS OF A MODERN CHILD**

**Abstract.** The author examines the dynamics of the formation of the Homeland concept in the minds of a modern child, based on data from a previously conducted experiment with older preschool children and data from the “Russian Associative Dictionary: associative reactions of schoolchildren of grades I-XI”. Analyzing the reactions to the Motherland stimulus, the author describes what is common in the idea of the Motherland in children of different age groups, reveals differences, noting that one of the differences is the lim-

ited representation in the reactions of older students of the emotional-value attitude to the Motherland. In determining the completeness of ideas about the Motherland, the author also refers to the ideas about the Motherland, as reflected in proverbs and sayings. Summarizing the results of the analysis, the author emphasizes that there is no pronounced dynamics in the formation of the Homeland concept in children of different age groups, which determines the formulation of certain methodological problems.

**Keywords:** concepts; Homeland; concept verbalization; ideas about the motherland; linguistic consciousness; preschoolers; students; experimental studies.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования в качестве личностных результатов освоения программы определяет такие личностные характеристики обучающегося, как «любящий свой народ, свой край и свою Родину», «уважающий и принимающий ценности семьи и общества» [8]. В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования отмечается, что одной из задач, на решение которых направлен данный стандарт, является «объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей», что образовательная область «Социально-коммуникативное развитие» направлена на усвоение ребенком норм и ценностей, принятых в обществе, образовательная область «Познавательное развитие» предполагает формирование первичных представлений о малой Родине и Отечестве, о социокультурных ценностях нашего народа [7].

С учетом сказанного представляется актуальным рассмотреть, каково содержание концепта Родина в сознании детей дошкольного возраста и обучающихся, какова динамика в содержании данного концепта. При определении статуса данного концепта мы основываемся на суждении Н. Д. Арутюновой, что «ядро национальной картины мира составляют культурные ценности [1], поэтому прежде обратимся к представлению Родины в пословицах и поговорках, поскольку в идиомах отражается мировидение народа, наследие его культуры [6].

В пословицах и поговорках представление Родины связано с позитивным оценочно-характеризующими значением, что передается через интеллектуальную оценку (Одна мать родна, и Родина одна), в том числе абсолютную (Родина наша солнца краше), оценку эмоционального состояния (По родимой сторонке сердце поет), сенсорное восприятие: слуховое (Каждая сосна для своего бора шумит), вкусовое (На чужбине и сладкое в горчицу, а на Родине и хрен за леденец; Чужбина – калина, родина – малина), зрительное (Дым

Отечества ярче чужого огня), ощущение тепла/холода (Своя сторона не бывает холодна). Родина ассоциируется с родным домом (Родных нет, а по родимой стороне сердце плачет), с матерью (Родина – мать, а за мать не жалеи и жизни отдать; Родина – всем матерям мать). Жизнь человека невозможна без Родины (С Родиной разлука – одна мука), нужно уметь ее защитить (Береги землю родимую, как мать любимую; Родину-мать учишь защищать).

Определив, как представлена Родина в пословицах и поговорках, переходим к ее представлению в сознании ребенка дошкольного возраста. Е. В. Коротаева, М. Л. Кусова провели исследование, в рамках которого детям старшего дошкольного возраста предлагалось «нарисовать Родину» [3]. Анализ детских рисунков показал, что образ Родины дети связывают с домом, с городом, где они проживают (малая Родина), с семьей, родными людьми, с природой родного края и традиционными символами России (лес, березки), сформированными в их сознании в процессе дошкольного образования. В рисунках была отражена государственная символика – флаг России. Наблюдение проводилось после майских праздников, поэтому в детских рисунках отражался смысловой компонент, связанный с защитой Родины. Следовательно, зрительный образ Родины включает образ родного дома, родного края, семьи и отчасти государственную символику.

Существование образа в сознании соотносится с его вербализацией. Исследование вербализации концепта Родина показало, что вербальные средства репрезентации данного концепта во многом пересекаются с ранее описанными графическими образами [2]. Определяя, что такое Родина, дети говорили о месте проживания, называли город, определяли ощущение: «Что-то родное». В ответах детей имело место эмоциональное отношение (любимая, дорогая), модальность должностования (должна быть, всем нужна), эстетическая оценка (красивая). Дети связывали Родину с семьей, говорили о необходимости ее защищать. Таким образом, концепт Родина в сознании детей старшего дошкольного возраста имеет следующее содержание: Родина – это край, где ты живешь, это родные, родной край, то, что необходимо человеку, то, что нужно ценить и беречь [там же].

В анализе концепта Родина в сознании школьников обратимся к данным словаря «Русский ассоциативный словарь: ассоциативные реакции школьников I–XI классов» [4]. При обращении к ассоциативному словарю мы учитываем позицию Ю. С. Степанова, отмечавшего связь концепта и ассоциаций, утверждающего, что концепт в сознании существует как понятие, знание, переживание, ассоциа-



ция. По мнению Ю. С. Степанова, с концептами связана не только мысль, представление, но и переживание. Концепты отражаются в эмоциях, переживаниях, ассоциациях [5].

Согласно данным указанного словаря на стимул Родина наиболее частотной реакцией является лексема Россия (заметим, что лексемы Родина и Россия в реакциях младших школьников могут соединяться: Родина Россия), затем следует лексема моя, что подчеркивает личностную значимость самого явления Родина. Для вербализации Родины используются новые лексические единицы, которых не было у детей старшего дошкольного возраста: Отчизна, страна. В сознании младших школьников Родина связана с матерью, что также отражено в частотных и периферийных реакциях (мать, матушка, наша мать, Родина-мать) и с семьей (род, семья). Как показывают вербальные реакции младших школьников, они Родину отождествляют с Россией, страной, поэтому появляются такие реакции, как Россия, Русь, реакции, указывающие на символику государственности (столица, Москва). Как и в сознании детей дошкольного возраста, Родина связана с оценкой: абсолютной (лучшее место), параметрической (большая), эстетической (красивая, красивая Родина). Имеет место символическая оценка (святая), хотя символика России в вербальных реакциях младших школьников практически не представлена. Единичная реакция связана с символом родник. Детей старшего дошкольного возраста и младших школьников объединяет представление, что Родину нужно беречь (беречь) и защищать (защита, я буду защищать).

В вербализации концепта Родина находят отражение современные миграционные процессы, поэтому среди единичных реакций наблюдаем: Армения, Америка, Баку, США.

Завершая анализ представления Родины в сознании младших школьников, отметим, что для детей по-прежнему значима малая Родина (Саратов, где ты живешь, где ты родился, место рождения, родной край), важна их собственная связь с Родиной, эмоционально-оценочное ее восприятие: Родину любят.

Прежде чем начать описание представления Родины в сознании младших подростков (учащиеся 5-6 классов основной школы), отметим существенное различие в разнообразии реакций младших школьников и младших подростков. У младших школьников зафиксировано 127 разнообразных реакций на стимул Родина (при этом сосчитаны все реакции, в том числе представляющие собой словосочетания, предикативные единицы), у младших подростков – 27 реакций. С одной стороны, это можно объяснить тем, что у младших

подростков в отличие от младших школьников практически нет воспроизведения случайных фактов, случайных связей (календарь, кофта, ножницы и другие реакции у младших школьников, единственная реакция Пятница у младших подростков), но с другой стороны, налицо определенные ограничения, определенная бедность в наполнении концепта Родина, в восприятии Родины. Самая частотная реакция – Россия, также частотна реакция, указывающая на личностную значимость Родины (моя, своя, папина); зафиксированы реакции, отражающие связь Родины и родного края, малой Родины (город, деревня, дом, родной дом, Саратов). Воспроизводится традиционный образ, связанный с матерью (мать, матушка, мать-земля). Основные отличия заключаются в том, что практически не вербализовано эмоционально-оценочное отношение к Родине. Среди приведенных в словаре ассоциативных реакций есть лишь одна единица со значением эстетической оценки (красивая).

Чтобы более полно представить динамику в развитии образа Родины, обратимся к реакциям учащихся 7-8 классов. Эти реакции еще менее разнообразны, чем реакции учащихся 5-6 классов, всего 23 реакции. Как и во всех ранее описанных возрастных группах, наиболее частотные реакции Россия, моя, мать. Есть реакции, указывающие на малую Родину (где родился, город, деревня, дом, место рождения), на связь родины и семьи (род), на оценочное отношение к Родине (самое главное). Актуализируется субъектная позиция по отношению к Родине (защищать), но не представлена символика государственности.

Обобщая анализ реакций школьников, можем отметить, что общими являются частотные реакции: Россия, моя, мать, которые во всех группах школьников даже расположены в одинаковом порядке с учетом их частности. Общей является связь Родины и России, Родины и родного края, Родины и семьи. Отличия связаны с разнообразием реакций: чем старше школьники, тем меньше реакций на заданный стимул; с эмоционально-оценочной реакций, которая в большей степени представлена у младших школьников, в воспроизведении парадигматических связей. Согласно имеющимся данным синонимия Россия – страна – Родина – Отечество воспроизводится младшими школьниками, Россия – Отечество учащимися 7-8 классов. У младших подростков представление данных связей ограничено реакцией Россия. У учащихся 7-8 классов отсутствуют реакции, связанные с символикой государственности. Нет реакций, связанных с культурным наследием, традициями Родины.

В рамках проведенного анализа мы не ставим задачи разработки каких-либо методических рекомендаций, но полагаем, что некоторые методические выводы необходимы. Они связаны с необходимостью последовательного и систематического включения, прежде всего в содержание уроков русского языка, лексических тем, связанных с представлением Родины, актуализацией в содержании других предметов представлений о России, ее культуре, традициях, государственности.

В сознании ребенка старшего дошкольного возраста и школьника Родина связана с семьей, это родное, поэтому в рамках данной статьи обратимся также к представлению родного в сознании детей, актуализируя связь Родина и родное. Описание представления родного будет проводиться на основе материалов ассоциативного словаря, сведения о представлении родного детьми старшего дошкольного возраста отсутствуют.

У младших школьников среди частотных реакций на стимул родной представлена реакция Родина, имеются реакции, связанные с представлением родного края, малой Родины (город, край, мой дом, родной дом). У младших подростков также зафиксирована реакция Родина, хотя менее частотная, имеет место периферийная реакция Родина-мать. Приведенные реакции позволяют говорить об актуальности малой Родины (дом, город, улица). Заметим, что именно у младших подростков появляются реакции, обозначающие реалии культуры (язык, речь). В сознании учащихся 7-8 классов также присутствует связь родной – Россия, страна, хотя и на уровне периферийных реакций, связь родного и малой Родины (дом, край, город), есть реакция язык. Заметим, что во всех группах школьников реакции на стимул родной пересекаются с реакцией на стимул Родина: это Родина, родной край, семья.

В начале нашей статьи мы обращались к федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования и федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, доказывая актуальность обращения к динамике формирования представлений о Родине и родном в сознании ребенка. Анализ вербализации концепта Родина, проведенный с опорой на исследования, выполненные другими авторами, и данные ассоциативного словаря позволяет заключить, что существуют некоторые лакуны в решении задач, обозначенных стандартами. В сознании детей Родина связана с родным краем, для всех группа значима малая Родина, но при этом практически не актуализируется связь Родины и народа: данная связь обозначена совмещенными репрезентан-

тами Отчизна и Отечество. Налицо представление о Родине как личностью значимой ценности, о социокультурных ценностях, связанных с готовностью защищать Родину. Однако чем старше дети, тем менее вербализовано эмоционально-оценочное отношение к Родине, несмотря на то, что такое отношение заложено в контексте российской культуры. В вербализации концепта практически не отражено наследие культуры, социокультурные ценности представлены очень ограниченно, как и государственная символика. Динамику в развитии представлений о Родине и родном увидеть трудно.

Ранее мы отметили, что в рамках данной статьи не определяем методические рекомендации. Но полагаем, что в дальнейшем их разработка обязательна, так как в данном случае речь идет о наполнении в сознании детей одного из ключевых концептов русской культуры.

### Литература

1. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
2. Коротаяева Е. В. Вербализация образа родины в восприятии детей дошкольного возраста // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 10. – С. 61-67.
3. Коротаяева Е. В., Кусова М. Л. Формирование образа Родины в художественном восприятии детей старшего дошкольного возраста // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 11. – С. 48-54.
4. Русский ассоциативный словарь: ассоциативные реакции школьников I–XI классов: в 2 т. Т 1. От стимула к реакции / В. Е. Гольдин, А. П. Сдобнова, О. А. Мартьянов. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2011. – 500 с.
5. Степанов Ю. С. Концепты. Тонкая пленка цивилизации. – М.: Языки славянских культур, 2007. – 248 с.
6. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультуроведческий аспекты. – М., 1996.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»). – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_154637](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637) (дата обращения: 03.02.2019).
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373,). – Режим доступа: <https://fgos.ru> (дата обращения: 03.02.2019).

УДК 372.881.161.1:373.31

**Кусова Маргарита Львовна**, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государственный педагогический университет, Россия, Екатеринбург; [mlkusova@mail.ru](mailto:mlkusova@mail.ru).

**Махнёва Татьяна Николаевна**, обучающийся Института педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет, Россия, г. Екатеринбург; [makhniova2014@mail.ru](mailto:makhniova2014@mail.ru).

### **ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

**Аннотация.** В связи с установлением в образовании личностно-ориентированного подхода, большую необходимость приобрело развитие у младших школьников нравственных качеств и свойств. Одним из таких качеств, в соответствии с ФГОС НОО второго поколения, является уважение к многонациональной культуре своей страны. Программа изучения русского языка должна быть направлена на осознание языка как явления национальной культуры, её важнейшего хранителя. В таком случае, речь идёт о формировании лингвокультуроведческих представлений младших школьников. Данная проблема волнует многих отечественных исследователей на протяжении последних десятилетий. В статье представлен подробный анализ учебников по русскому языку в аспекте формирования у обучающихся представлений о тесной взаимосвязи языка и культуры.

**Ключевые слова:** языковая личность; младшие школьники; русский язык; начальное обучение русскому языку; уроки русского языка; личностно-ориентированный подход; лингвокультурология; лингвокультуроведческие представления; культурное пространство.

**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.

**Makhniova T. N.**, Student of the Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg.

### **FORMATION OF LINGUOCULTURAL REPRESENTATIONS IN YOUNGER SCHOOLBOYS IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS**

**Abstract.** In connection with the establishment of a student-centered approach in education, the development of moral qualities and qualities from younger schoolchildren became very necessary. One of these qualities, in accordance with the second generation FGU NOU, is respect for the multicultural culture of their country. The program of learning Russian should be aimed at understanding the language as a phenomenon of national culture, its most important custodian. In this case, we are talking about the formation of linguistic and cultural representations of younger students. This problem has worried many domestic researchers over the past decades. The article presents a detailed analysis of textbooks on the Russian language in the aspect of developing students' ideas about the close relationship of language and culture.

**Keywords:** linguistic personality; younger students; Russian language; basic Russian language training; Russian language lessons; personality-oriented approach; linguistic culturology; linguistic and cultural presentation; cultural space.

Основной целью гуманистического образования является гармоничное развитие личности, которое непосредственно приводит к необходимости формирования и развития всех личностных качеств. При рассмотрении данной составляющей современного образовательного процесса, речь должна идти о всестороннем развитии. Один из важнейших аспектов – формирование грамотного мировоззрения языковой личности младшего школьника. По определению С. Г. Воркачева под языковой личностью понимается «... базовый национально-культурный прототип носителя определённого языка, своего рода «семантический фоторобот», составляемый на основе мировоззренческих установок, ценностных приоритетов и поведенческих реакций». Культура, причём не только национальная, но, в большей степени, индивидуальная, оказывает огромное влияние на личность. Следовательно, именно культура выступает условием развития языковой личности [1].

Помимо гуманистического характера, в последние десятилетия в образовании установился и личностно-ориентированный подход. Это сильно повлияло на содержательную сторону подбора дидактического материала для начальной школы. Упор делается на духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, становление их гражданской идентичности [3]

Одним из результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования по предмету «Русский язык» является осознание младшими школьниками того, что язык представляет собой явление национальной культуры. Программа

изучения русского языка должна быть направлена на формирование первоначальных представлений о многообразии языкового и культурного пространства нашей страны. Данная позиция позволяет напрямую говорить о важности формирования лингвокультуроведческих представлений у младших школьников [4].

Многие отечественные лингвисты в своих трудах поднимают вопрос, касающийся лингвокультуроведческих представлений (В. А. Маслова, Е. О. Опарина, Ф. И. Буслаев, А. А. Потеня, В. В. Воробьёв и др.).

Точное, зафиксированное определение лингвокультуроведческих представлений, которое бы в полной мере отражало их сущность и специфику, в современной науке отсутствует. С опорой на определения, которые исследователи дают «лингвокультурологии» и «лингвокультуроведческой компетенции» можно дать собственное определение понятию «лингвокультуроведческие представления». Это знание человека о существовании лексических единиц с национально-культурной семантикой, умение находить их в тексте, слышать в речи собеседника и применять в собственной жизни, в какой-либо речевой ситуации.

Формирование лингвокультуроведческих представлений достаточно сложный процесс, протекающий не стихийно, а постепенно, с учётом возрастных и индивидуальных особенностей младших школьников. При изучении родного языка, человек познаёт окружающий его мир, знакомится с культурой своего народа, узнает о жизни своих далёких предков. Отсюда вытекает некий вывод, что главной целью начальной школы является такое знание, с помощью которого можно осознать накопленные предками традиции и обычаи. И для того, чтобы ученики смогли постичь культуру, отражённую в языке, в учебную программу начального образования по русскому языку должны быть включены задания, направленные на формирование культуроведческих компетенций: иллюстрации, на которых изображён быт и обычаи русского народа, крупные исторические побоища; цитаты известных мыслителей о величии, красоте и богатстве русского языка; тексты с описанием непростой жизни людей; этимология различных слов – фамилий, имён, городов; статьи, посвящённые рассказам о судьбах великих людей – писателей, поэтов, учёных, героев сражений; произведения фольклорных жанров. Знакомясь с языком своего народа, ребёнок учится любить свою страну, свою культуру [5].

Язык и культура – два тесно связанных между собой понятия. Язык является хранителем многовековой истории, духовности и национальной культуры. Этот факт обеспечивает восприятие ребёнком языка как части культуры, принадлежащей обществу, а самое основное даёт представление о себе, как части этого общества в силу языкового единства. Только при таком единстве человек может считать себя членом общества, в котором он непосредственно проживает [2].

«Язык – основа национального самосознания» – вот на формирование чего направлен федеральный государственный стандарт начального общего образования. К глубокому пониманию именно этой фразы должны прийти выпускники начальной школы [4].

По ходу изучения предмета «Русский язык», у младшего школьника должны сложиться первоначальные представления о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России. Ребёнку необходимо понять, что на территории его страны проживает множество других народов, имеющих свою культуру, свой менталитет, свои ценностные установки и нравственные ориентиры, которые необходимо принимать и уважать.

В начальной школе языковой материал представлен фразеологизмами и устаревшими словами, которые, так или иначе, позволяют сделать выводы об истории и характере нашего народа.

Рассмотрим, как формируются лингвокультуроведческие представления у младших школьников, на примере учебников для начальной школы по предмету «Русский язык», соответствующих требованиям ФГОС и одобренных Министерством образования и науки Российской Федерации.

Первые страницы учебного пособия Л. Ф. Климановой и Т. В. Бабушкиной для 2-го класса по предмету «Русский язык», УМК «Перспектива» отводятся изображениям наскальной живописи, рисункам древних людей. Это способствует знакомству ребёнка с культурным наследием, достоянием своей страны. В пособии содержатся стихотворения поэтов о красоте русской природы и Родины в целом в любое время года (*А. К. Толстой, А. Плещеев, А. Пушкин, И. Суриков, Ф. Тютчев, К. Паустовский, И. Бунин*), небольшие тексты, высказывания и стихотворения (*А. Шибанов*) о ценности и богатстве русского языка с целью привить обучающимся чувство гордости за то место, где они родились и живут и за людей, проживающих на русской земле.

В материал учебника включено множество пословиц, направленных на ценностное отношение к слову, науке (*хорошую речь при-*



*ятно слушать; сначала АЗ да БУКИ, а там и науки; ученье – путь к уменью; ученье – свет, а неученье – тьма; не гордись званием, а гордись знанием; повторенье – мать ученья; мудрым никто не родился, а научился); делу и труду (меньше говори, больше делай; жизнь дана на добрые дела; каков мастер, такова и работа; маленькое дело лучше большого безделья; между говорить и делать – длинная дорога).* Пословицы представлены на протяжении всего содержания учебника, но к ним не даётся никаких пояснений. Детям предлагается возможность самим понять, в какой речевой ситуации их следует употреблять.

Авторы учебника предлагают младшим школьникам очень мало фразеологизмов: *кот заплакал; остаться с носом; сидеть как на иголках; задирает нос; засучив рукава; взяться за ум; водой не разольёшь; бежать сломя голову; бить баклуши.* Рядом с каждым фразеологическим оборотом написано значение, это даёт ребёнку возможность узнать об истоках его происхождения. Также есть задания на соответствие фразеологизма с его смысловым обозначением, что помогает воссоединить ученика с культурой его страны, поразмыслить над тем, что значило то или иное слово в жизни народа. Среди них нет сочетаний, формирующих позитивное отношение к важнейшим человеческим ценностям: семья и Родина.

Стоит отметить, что в учебнике полностью отсутствуют устаревшие слова, которые бы стали условием сближения ребёнка со своей национальной самобытностью. Можно говорить о том, что в данном учебном пособии недостаточно языковых единиц, способствующих глубокому осознанию ребёнком того, что язык есть явление национальной культуры, направленных на формирование ценностного отношения к традициям и обычаям русского народа. А это является очень важным критерием в соответствии с требованиями ФГОС НОО.

На первой странице следующего учебного пособия – пособия В. П. Канакиной и В. Г. Горецкого для 2-го класса по предмету «Русский язык», УМК «Школа России», предложен эпиграф: *«Истинная любовь к своей стране немыслима без любви к своему языку»* (К. Паустовский). Уже здесь прослеживается некая связь между народом – носителем языка и самим языком. Далее авторами предложен небольшой текст, посвящённый красоте и величии русского языка.

Есть в этой книге и «Странички для любознательных», в которых даются краткие сведения об этимологии слов, встречающихся при изучении той или иной темы. Обращаясь к справке, младший школьник может узнать, на каком этапе исторического развития появилось это слово, как оно вошло в наш лексикон, к культуре какого

народа относится и как его характеризует. Всё это способствует быстрому развитию познавательного интереса. Также некоторые тексты посвящены происхождению распространённых русских имён и фамилий, кличек животных. Помимо этого, в учебнике присутствуют задания, направленные на работу со словарями, выполняя которую, дети также могут узнать много новой и интересной информации о слове. Например, знакомясь со словом «*лопата*», внимание концентрируется на том, как этот предмет помогает людям в быту.

В учебнике представлено достаточно большое количество стихотворений русских поэтов о великолепии природы в разные времена года, о родном крае (*Е. Трутнева, С. Есенин, З. Александрова, В. Степанов, П. Киричанский, С. Маршак, И. Бунин, Ф. Тютчев*).

Встречается очень мало фразеологизмов, причём, важно отметить, что ни один из оборотов нельзя точно соотнести с культурой народа, они не формируют никакого ценностного отношения к важнейшим человеческим концептам (*заорал во всё горло; откуда ни возьмись*).

В некоторых текстах известных писателей встречается устаревшая лексика (*дремли, величать, воспевать, град, лазоревый, кафтан, сарафан, молодец, горница*). Подобный материал ценен тем, что несёт в себе интересную информацию о культуре, истории и традициях русского народа.

В незначительном количестве в учебнике представлены поговорки (*хлеб – всему голова; дружбой дорожи, забывать её не спеши; делу время, а потехе час; сентябрь без плодов не бывает*). Каждая из них имеет глубокий смысл и с разных сторон характеризует русских людей.

С уверенностью можно сказать, что в данном пособии для начальной школы представлено ограниченное количество лексики, способствующей показать ребёнку тесную взаимосвязь языка и культуры.

Работа с учебниками по русскому языку позволяет сделать заключение, что задания культуроведческой направленности представлены лишь частично. В большей степени в содержании встречаются тексты и стихотворения русских авторов о красоте родного края и богатстве русского языка, его самобытности. Это является очень важным фактом, так как именно такие упражнения дают возможность привить младшим школьникам любовь и чувство гордости за свой язык. Авторы пособий включили подобный материал с целью развить у ребёнка патриотическое чувство и интерес к родному языку, бережное отношение к нему. Государственный стандарт как

раз ориентирован на то, чтобы воспитать гражданина, «любящего свой народ, свой край и свою Родину».

В малом объёме присутствуют фразеологизмы и устаревшие слова, репрезентирующие национально-культурные ценности. Полностью отсутствуют фразеологические обороты, которые могли бы охарактеризовать быт и обычаи русского народа. Не все языковые единицы заключают в себе важную культурологическую информацию, которая бы помогла осознать себя представителем данной культуры. Так как одной из важнейших задач включения фразеологизмов в школьную программу является задача продемонстрировать взаимосвязь языка и культуры, и обратить внимание на отражение реалий быта народа в речи, то, можно сказать, что выполняется она не в полной мере, не так, как этого требует ФГОС НОО.

Из сказанного можно видеть, что формирование представлений у младшего школьника о взаимосвязи языка и культуры является очень важной задачей начального образования. Ребёнок должен чётко осознать, что язык представляет собой явление национальной культуры [4]. Изучая его, ученик знакомится с традициями, бытом, обычаями и историей своей страны. В Федеральном Государственном Образовательном стандарте начального общего образования прописаны требования, в соответствии с которыми должен быть организован процесс обучения русскому языку, но не всё это в полной мере реализуется на практике.

### Литература

1. Воркачѳв С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64-72.
2. Кусова М. Л. Язык и культура в языковом образовании младших школьников / М. Л. Кусова, Н. С. Юнова // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 2. – С. 127-132.
3. Плотникова С. В. Формирование культуроведческой компетенции младших школьников в процессе обучения русскому языку / С. В. Плотникова, И. А. Чиликова // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 5. – С. 170-175.
4. Федеральный государственный стандарт начального общего образования: текст с изменениями на 2015 г. / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2015. – 33 с.
5. Чиликова И. А. Формирование культуроведческой компетенции младших школьников в процессе языкового образования: диссертация. – Екатеринбург, 2016. – 251 с.

**Молчанов Сергей Григорьевич**, доктор пед. наук, профессор кафедры теории, методики и менеджмента дошкольного образования, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Россия, г. Челябинск.

## **БИЛИНГВИЗМ – НОВЫЙ ФЕНОМЕН ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье представляется описание нового феномена в дошкольном образовании – билингвизм; изложены теоретические основания практик управления формированием социализованности и гражданственности детей с неродным русским языком с учетом феномена «билингвизм» и его явленностью в актуальном российском дошкольном образовании.

**Ключевые слова:** билингвизм; дети-билингвы; двуязычие; дошкольники; социализация детей; социальные компетенции.

**Molchanov S. G.**, Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Theory, Methods and Management of Pre-School Education, South Ural State Humanitarian-Pedagogical University, Russia, Chelyabinsk.

## **BILINGUVISM – NEW PHENOMENON OF PRESCHOOL EDUCATION**

**Abstract.** The article presents a description of a new phenomenon in preschool education – bilingualism; sets out the theoretical foundations of the practices of managing the formation of socialization and citizenship of children with non-native Russian language, taking into account the phenomenon of “bilingualism” and its manifestation in the current Russian preschool education.

**Keywords:** bilingualism; bilingual children; bilingualism; preschoolers; socialization of children; social competencies.

Не всегда вновь возникающие социально-образовательные вызовы подвергаются должному научному осмыслению, что приводит в перспективе к неоправданно большим моральным и материальным потерям. «Новый вызов возник как-то незаметно для научного сообщества и оформился в проблему: *«Как обучать и воспитывать детей-билингвов?»* [6, с. 6].

В рамках обсуждения проблемы «современный ребенок» актуальным становится и обсуждение проблемы «ребенок-билингв».

Кто это? «Как правило, это ребенок из семьи, которая оказалась в России по разным социальным, политическим или экономическим причинам. Родители такого ребенка либо совсем не владеют русским языком, либо владеют плохо. Бытовое общение в такой семье идет на родном (нерусском) языке. В детском же саду воспитание и обучение реализуются на русском (не родном) языке для такого ребенка» [6, с. 6].

В Челябинске около 15% дошкольных образовательных организаций находятся в такой образовательной (*билингвистической*) ситуации.

По ФЗ «Об образовании...» родители таких детей имеют право на «...создание условий для получения образования в Российской Федерации иностранными гражданами и лицами без гражданства» [7, с. 9].

Позиция государства изложена в следующих статьях:

- 5-ая, п. 2.: «Право на образование в Российской Федерации гарантируется независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения...» [7, с. 11].

- 5-ая, п. 5, пп.1): «В целях реализации права... на образование...: 1)...создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования... на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения..., способствующих...социальному развитию...» [7, с. 11].

Феномен «билингвизм» раньше мы переводили с латыни и понимали, как как *двуязычие* (**bi**... *имеющий два признака* + **lingua** *язык*), а теперь он приобрел и новые смыслы:

«первое – употребление двух языков в пределах определенной социальной общности;

второе – владение двумя языками» [6, с. 7];

- третье – наличие в группе детского сада детей, не владеющих русским языком и говорящих на другом, родном для них, языке.

Но и эти определения не дают полного представления о новой ситуации «билингвизма» в дошкольной образовательной организации. Ребенок-билингв, таким образом, «...русским языком ...должен овладевать, как иностранным» [5, с. 136-137], поскольку язык обучения в российском детском саду русский. И, прежде чем, включиться в *учение* ему нужно освоить *язык преподавания*. «Общеизвестна мировая практика (она действует и в наших образовательных организациях, например, профессионального образования), когда

для поступления в иностранное образовательное учреждение, необходимо сдать экзамен на знание *языка преподавания*» [5, с. 136-137].

Б. М. Теплов определял преподавание, как *повседневное общение с детьми* [6]. В ДОО преподавание и учение можно квалифицировать как формальное образование. Ф. Кумбс различал формальное, неформальное и информальное образование [6]. Так, в семье доминирует неформальное общение (образование), и оно происходит на родном (нерусском) языке. В образовательной организации доминирует формальное общение (образование) и оно – на русском (неродном для ребенка) языке.

«Таким образом, в русскофонной семье неформальное (домашнее) общение подкрепляет понимание содержания формального общения в образовательной организации (с педагогами в рамках (а) обучения и (б) воспитания). В семье же, не говорящей по-русски, ребенок не получает такого языкового, русскофонного подкрепления. При этом он, все же, получает русскофонное подкрепление в рамках неформального общения со сверстниками и сверстницами в образовательной организации, в той социальной группе (группе детского сада), членом которой является, здесь и сейчас. А еще, в рамках информального общения: просмотр телепередач, посещение театров, кинотеатров, выставок и т. д. Но объем информального общения у детей дошкольного возраста крайне невелик, поэтому этот сегмент общения имеет не выраженное воздействие. А вот объем неформального общения, начиная с трехлетнего возраста, возрастает и начинает, вообще, доминировать» [6, с. 8].

Для русскофонного ребенка формальное и неформальное общение как бы взаимно друг подкрепляют и индуцируют. А вот ребенок-билингв оказывается в неблагоприятной ситуации: в нерусскофонной семье он не может получить русскофонного подкрепления. И для него русскофонное подкрепление происходит в рамках неформального общения со сверстниками в ДОО.

Следовательно, педагог должен управлять содержанием неформального общения ребенка-билингва со сверстниками (-ицами) в ДОО.

Неформальное общение становится фасилитаторной ступенью к формальному дошкольному образованию (воспитанию и обучению). Позитивная лексика обеспечивает а) позитивную же «...социализацию детей-билингвов; б) позитивные отношения в социальной группе; в) увеличивает (индуцирует) позитивность формального общения (воспитания и обучения);

- социально-позитивно-ориентированная группа обеспечивает более высокую образованность каждому ее члену» [6, с. 8].

Педагог, обеспечивая позитивную социализацию ребенка-билингва, должен стандартизировать содержание неформального общения воспитанников в виде совокупности слов, обозначающих позитивные социальные компетенции [4; 5; 6; 5]. Утверждая это, мы опираемся на следующее методологическое основание: «каждая социальная компетенция состоит из а) теоретических представлений об объекте (явлении); б) теоретических представлений о возможных способах работы с объектом (явлением) и в) реальных, интериоризированных способов поведения» [5, с. 138].

Тогда становится понятно, что *теоретические представления* – это **признаки**, а для их номинации используются **существительные**. Для номинации *действий* используются глаголы. В предложениях они выступают как подлежащие и сказуемые: следовательно, нужно организовать неформальное общение таким образом, чтобы и детьми, и взрослыми употреблялись позитивные **существительные** и позитивные **глаголы**.

При этом **существительные и глаголы**, описывающие позитивные социальные компетенции есть и в Послании Президента 12.12.12. [9], и в Законе РФ «Об образовании...» [1], и во ФГОСах, и в методике «Отбор содержания социализации» С. Г. Молчанова [12; 14].

Еще раз подчеркнем, что формальное общение доминирует в отношениях с педагогами, а неформальное – со сверстниками и сверстницами. Таким образом, можно фиксировать, что социализация ребенка-билингва проходит в результате вмешательства двух факторов:

а) формальное воздействие (воспитание и обучение, как целенаправленный процесс) со стороны педагогов;

б) неформальное и информальное взаимодействие со сверстниками и (или) взрослыми.

Исполняя 5-ую статью ФЗ «Об образовании...» [7] педагог должен произвести отбор содержания неформального общения. И тогда становится понятно, что в активный словарный минимум ребенка-билингва должны быть включены, прежде всего, слова, обозначающие ценности «русского мира», российские ценности, которые, например, назвал в своем Послании 12.12.12. В. В. Путин: «ответственность», «гражданственность», «духовность», «пассионарность» и др. [9].

И вот, именно, методики «Отбора содержания социализации» и «Оценивания социализованности» [1; 4], позволяют, сначала, наполнить позитивным содержанием это *«неформальное и информальное взаимодействие со сверстниками»*, а затем произвести и оценивание (измерение) выраженности каждой компетенции. Именно это, наконец-то, и делает, неуправляемый сегодня процесс социализации, частично управляемым. Появляется возможность управлять формированием позитивной социализованности, которую мы понимаем, как совокупность позитивных социальных компетенций и их выраженность или, просто, количество и качество позитивных социальных компетенций.

### Литература

1. Методики отбора содержания социализации (ОСС) и оценивания социализованности мальчиков/юношей и (или) девочек/девушек (ОС). – Челябинск: Энциклопедия, 2012. – 48 с.
2. Молчанов С. Г. Как исполнить IV раздел нового ФГОС ДО? // Детский сад от А до Я. – 2014. – № 5. – С. 4-21.
3. Молчанов С. Г., Тутатчиков А. Т. Содержание социализации, социальные компетенции, социализованность // Челябинский гуманитарий. – 2009. – № 3 (9). – С. 87-97.
4. Молчанов С. Г. Формирование и оценивание социальных компетенций в образовательном учреждении: учебно-методическое пособие для классного руководителя. – Челябинск: ООО «Энциклопедия», 2010. – 36 с.
5. Молчанов С. Г., Войниленко Н. В. Дети-билингвы – новый феномен российского образования: обучение и воспитание // Челябинский гуманитарий. – 2015. – № 2 (31). – С. 136-151.
6. Молчанов С. Г. Ребенок-билингв – новый феномен дошкольного образования: обучение и воспитание // Детский сад от А до Я. – 2016. – № 3. – С. 6-26.
7. Новый Закон «Об образовании в Российской Федерации об образовании». – М.: Эксмо, 2013. – 208 с.
8. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; ред. кол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова [и др.]. – М.: Большая Рос. энциклопедия, 2003. – 528 с.
9. Путин В. В. Послание Президента Владимира Путина Федеральному Собранию РФ // Российская газета. – 2012. – 13 декабря. – № 287 (5960). – С. 2-4.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Нормативная база современного дошкольного образования. – М.: Просвещение, 2016. – 110 с.



УДК 372.881.111.1:373.31

**Плаксина Елена Борисовна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государственный педагогический университет, Россия, г. Екатеринбург.

**Мурашова Татьяна Александровна**, студент Института педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет, Россия, г. Екатеринбург.

### **ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВАРЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НАЗВАНИЙ ИЗВЕСТНЫХ БРЕНДОВ**

**Аннотация.** В статье описываются различные подходы к формированию словаря детей младшего школьного возраста на уроке английского языка; представлен краткий анализ существующих методик, методов и приемов по освоению лексических единиц и их значений как на уроке английского языка, так и во вне учебной деятельности, с целью повышения уровня владения иностранным языком на начальном этапе изучения. Авторами статьи предлагается обратить внимание специалистов в области преподавания иностранного языка на названия известных торговых марок, представленных на английском языке и использовать их в процессе обучения английскому языку, поскольку обучающиеся с ними сталкиваются ежедневно, и, следовательно, процесс запоминания этих слов, входящих в состав названий брендов, может проходить значительно легче.

**Ключевые слова:** формирование словаря; уроки английского языка; английский язык; начальное обучение английскому языку; уроки английского языка; младшие школьники; бренды; лексические единицы.

**Plaksina E. B.,** Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian Language and Methods of Teaching It in Primary Classes, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg.

**Murashova T. A.,** Student at the Institute of Pedagogy and Childhood Psychology, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg.

### **FORMATION OF DICTIONARY OF YOUNGER SCHOOLBOYS IN ENGLISH LANGUAGE LESSONS USING THE NAMES OF FAMOUS BRANDS**

**Abstract.** The article describes various approaches to the formation of a dictionary of children of primary school age in an English class; a brief analysis of existing methods, methods and techniques for the development of lexical units and their meanings, both in the English language class and outside of educational activities, is presented in order to improve the level of a foreign language at the initial stage of study. The authors of the article propose to draw the attention of specialists in the field of teaching a foreign language to the names of well-known trademarks presented in English and to use them in the process of teaching English as students learn about them daily, and, consequently, the process of memorizing these words that make up the names brands, it can go much easier.

**Keywords:** dictionary formation; English lessons; English; basic English language training; English lessons; younger students; brands; lexical units.

Ни для кого не секрет, что английский язык давно уже стал международным языком. Универсальность этого языка подкрепляется тем, что большинство коммуникационных источников и СМИ публикует свои материалы на английском языке. На английском языке создано более 60% всей информации в интернете: фильмы, книги, сериалы, музыка и многое другое.

Согласно ФГОС НОО главным назначением учебного предмета «Иностранный язык» является формирование языковой компетентности. Для того чтобы свободно говорить и понимать устную и письменную иноязычную речь, обучающийся должен обладать большим и разнообразным словарным запасом. Общеизвестным является тот факт, что при изучении иностранного языка наиболее трудоёмким и проблематичным процессом для младших школьников на начальном этапе обучения является именно изучение и запоминание новых слов. Под словом «запомнить» имеется в виду запоминание: перевода, произношения и правописания иноязычного слова, а также ввод данного слова в «активный словарь». Известная венгерская переводчица Като Ломб как-то сказала, что: «Слово – это кирпичик при строительстве здания, где здание – язык, а строительство – изучение» [5, с. 12]. Следовательно, современный педагог английского языка должен заложить у своих обучающихся тот словарный фундамент, который впоследствии изучения языка сами ученики продолжат строить уже самостоятельно, т. е. задача педагога состоит в том, чтобы при ознакомлении с новой лексикой, у детей отложились это слова в долговременной памяти, т. к. развитие лексических навыков – процесс непрерывный и бесконечный. Поэтому в соответствии с современным коммуникативным методом обучения

иностранным языком новые лексические единицы должны вводиться в контексте, приближенных к реальным ситуациям общения и соответствующих интересам данной возрастной группы учащихся.

Запоминание английских слов связано с умением использовать новую информацию в контексте с уже имеющимися знаниями, обрабатывать ее до уровня доступности и легкого усвоения. В настоящее время существует огромный перечень различных методик, методов и приемов по обогащению словаря, как на уроках английского языка, так и при самостоятельном изучении иностранного языка.

Перечислим некоторые из них:

1. *Лексическая пропись* (многорядное прописывание иноязычного слова с переводом). Данный способ запоминания слов английского языка описывает Т. Г. Комарда, предлагая отойти от традиционных методов запоминания лексики путем заучивания. В своей работе исследователь приводит алгоритм действий по созданию лексической прописи [3].

2. *Фрагментирование или акростих*. Обозначенный метод предполагает построение фразы или предложения, где первая буква в каждом слове является началом слов, которые нужно запомнить (напр.: способ запоминания цветов радуги в английском языке: «ROY G. BIV: Red, Orange, Yellow, Green, Blue, Indigo, Violet»).

3. *Метод ассоциаций* основан на создании яркого запоминающегося образа, с которым может быть связано слово или фраза. Чем необычнее и смешнее возникшая ассоциация, соотносимая с лексической единицей русского языка, схожая по звуковому составу с лексической единицей иностранного языка, тем прочнее запоминается иностранное слово [4].

4. *Использование рифмовок*. Данный способ запоминания слов английского языка поддерживается специалистами, работающими с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Рифмовки подбираются в соответствии с лексической темой занятия: «My family», «Seasons», «Animals», «My toys», «Colors» etc.

5. *Составление словосочетаний, предложений, рассказов из новых слов, цепочка слов*. Подобный способ запоминания удобен на уроках иностранного языка, так как охватывает сразу несколько образовательных задач: активизация и совершенствование словарного запаса; формирование грамматического строя, тренировка произносительных навыков и навыков интонационного оформления высказываний.

6. *Наглядный метод* обеспечивается применением в ходе образовательной деятельности тематических карточек, рисунков, пла-

катов, графиков, таблиц, демонстрацией видеосюжетов. Актуальность данного метода подтверждается его популярностью на всех этапах обучения иностранному языку, как на начальном, так и продвинутом уровнях.

7. *Понугай* – многократное проговаривание и прослушивание одного и того же лексического материала на протяжении серии уроков, посвященных одной лексической теме.

Одним из самых эффективных методов, на наш взгляд, набирающим большую популярность – метод ассоциации или так называемое кодирование через хорошо знакомую информацию [4].

Основываясь на ассоциативном методе, возможно использование на уроках иностранного языка хорошо знакомых обучающимся названий торговых марок, которые используются на территории России в виде иностранных слов. Дети, так или иначе, употребляют эти названия в своей речи, не связывая их с определенным лексическим значением.

При анализе названий торговых марок, упоминание которых в процессе изучения иностранного языка, позволит расширить словарный запас младшего школьника, мы обнаружили ряд закономерностей, благодаря которым представленные названия были распределены на следующие группы:

- в названии торговой марки, присутствуют элементы языковой игры;
- в названии торговой марки используется слово из словарного состава английского языка, написанное на английском без каких-либо изменений в графической структуре и произносающееся с соблюдением орфоэпических норм английского языка;
- в состав названия торговой марки входит несколько английских слов, объединенных в словосочетание, единое лексическое понятие или часть предложения, вырванная из контекста.

Остановимся на первой группе названий, в основе которых лежит языковая игра: «Fishka» [ф'ишка] название сети магазинов, торгующих рыбной продукцией. Данное название созвучно с русским словом «фишка», что служит хорошей опорой для установления связи между предметами, которые не имеют между собой ничего общего, но, тем не менее, является «психологической зацепкой». В этом же контексте можно привести пример названия напитка «7UP», составленного из числительного «семь» – seven и предлога «вверх» – up, что в русской транскрипции передается без фонетических изменений, т. е. согласно правилам чтения английского языка

[сезэн ап]; название шоколада «Milka» сохранило в своей структуре английское слово «milk», к которому была добавлена флексия.

Следующая группа названий, напротив, полностью сохраняет оригинальный графический образ и звуковую оболочку, присущую слову в английском языке. Это примеры названий разного рода товаров, широко известных российскому потребителю: средство для мытья посуды «Fairy» (англ. Fairy – фея) позиционируется рекламой, как волшебное средство против грязной посуды; шоколадный батончик «Bounty» – Баунти, в переводе с английского языка означает «щедрость», но семантика слова, не заложена в позиционирование этого продукта. Название газированной воды «Sprite» (англ. Sprite – эльф, фея) у российского потребителя не ассоциируется с данным мистическим персонажем, но звуковая оболочка слова используется в соответствии с английской транскрипцией. Название энергетического напитка «Burn», облегчает процесс запоминания ряда лексических единиц, относящихся к разным частям речи, так как они образованы путем конверсии: burn – гл. сжигать, сгорать, пылать; burn – сущ. ожог. Ярko оформленная упаковка с изображением огня, позволяет выстроить ассоциативный ряд со значением иностранного слова. Название шоколадного батончика «Nuts» позволит детям легко освоить лексическую единицу «фундук», и вспомнить правило образования формы множественного числа существительных в английском языке путем добавления окончания -s к форме единственного числа: nut – nuts (орех – орехи). Серия косметических средств по уходу за телом «Dove» передает значение слова при помощи логотипа в виде голубя. Чистящее средство «Comet» – комета и жевательная резинка «Orbit» – орбита, обогатят «космический» словарь ребенка.

Помимо слов, относящихся к именам существительным, в названиях встречаются так же имена прилагательные и глаголы: в названии шампуня использовано имя прилагательное «Herbal», которое имеет эквивалент и в русском языке – «травяной»; чистящее средство «Vanish» в английском языке является глаголом, передающим значения «пропадать, исчезать».

Также интерес при работе с лексикой английского языка вызывают названия, отнесенные нами в третью группу, и представляющие собой сочетания нескольких слов, зачастую слитых воедино. При работе с ними предполагается разбиение на части – простые слова. Супергерои голливудских фильмов, попав в российский кинопрокат представлены зрителю, сохранив оригинальное название: Batman – человек-летучая мышь, Spiderman – человек-паук, Iceman – человек-лед. Попу-

лярным сочетанием в названиях является употребление прилагательного «Red» (красный) + название животного: «RedBull» – красный бык, освоение этих лексических единиц поддерживается и рекламным роликом данного товара; «RedFox» – красный лис / лиса.

Название сети ювелирных магазинов «Sunlight» позволит школьнику запомнить две лексические единицы «sun» – солнце и «light» – свет, причем аутентичное озвучивание этого названия в рекламе снимает проблему правила чтения буквосочетания «gh».

Название современного мобильного устройства «Smartphone» представлено двумя лексическими единицами: прилагательным «smart» – умный и «phone» – телефон, не задумываясь, дети по несколько сот раз в день проговаривают эти слова.

Жевательная резинка «Bubblegum» также представляет интерес с точки зрения обогащения словаря изучающих английский язык: в структуру названия входят имена существительные «bubble» – пузырь, «gum» – смола / резина / жевательная резинка.

В эту же группу нами были отнесены названия, в которых представлена часть предложения: «Love is...». В приведенном названии используется подлежащее, выраженное существительным и сказуемое, выраженное глаголом. Данная структура является классическим примером построения повествовательных предложений в английском языке, требующих прямого порядка слов. Следовательно, это название может быть полезно не только с точки зрения пополнения словарного запаса, но и формирования представлений о грамматическом строе английского языка.

Представленные нами названия торговых марок, не отражают все многообразие существующих брендов. Их дальнейшее изучение позволит разнообразить приемы, способствующие обогащению словаря обучающихся на уроках английского языка.

### Литература

1. Васильева Е. Е. 300 английских слов за 1 день. Уникальная техника запоминания. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 255 с.
2. Лавренюк М. В. Простые и эффективные способы запоминания английских слов. – Донецк: ООО «Агентство Мультипресс»: 2006. – 288 с.
3. Комарда Т. Г. Полный курс английской лексики. Как учить английские слова, чтобы их выучить: уровень В1-В2. – М.: Эксмо, 2016. – 416 с.
4. Пушкашу О. Ф. Использование приемов мнемотехники для запоминания английских слов // Проблемы педагогики. – 2016. – № 4 (15). – С. 18-21.
5. Lomb K. Polyglot. How I learn languages. – Berkeley: TESL-EJ, 2009. – 215 p.

**УДК 372.461:372.881.161.1**

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

**Гергель Евгения Александровна**, учитель начальных классов первой категории, МАОУ СОШ 92, Россия, г. Екатеринбург.

### **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «ГЛАГОЛЬ»**

**Аннотация.** Автор рассматривает процесс совершенствования выразительности речи младших школьников в условиях обучения русскому языку в начальной школе, в частности при изучении темы «Глаголь» в четвертом классе. В статье описываются критерии диагностики сформированности выразительности речи у учеников четвертого класса и результаты данной диагностики: приведен качественный и количественный анализ сочинений школьников. По результатам диагностики предлагается комплекс упражнений, направленный на совершенствование выразительности речи четвероклассников на основе методического аппарата учебников образовательной программы «Школа России». Дано описание блоков упражнений комплекса, направленных на использование различных средств выразительности лексического и синтаксического уровней языка, и называются умения младших школьников, формируемые в результате внедрения данного комплекса в учебную практику.

**Ключевые слова:** русский язык; выразительность речи; глаголы; коммуникативные качества; средства выразительности; комплексы упражнений; младшие школьники; начальное обучение русскому языку.

**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.

**Gergel E. A.**, Primary School Teacher of the First Category, Comprehensive School № 92, Russia, Ekaterinburg.

### **IMPROVING THE EXPRESSIVENESS OF SPEECH OF YOUNGER STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING THE TOPIC “THE VERB”**

**Abstract.** The author reviews the process of improving the expressiveness of the speech of junior schoolchildren in the conditions of teaching Russian in primary school in particular when studying topic “Verb” in the fourth grade. The article describes the criteria for diagnosing the expressiveness of fourth grade students’ speech and the results of this diagnosis: a qualitative and quantitative analysis of the writings of schoolchildren is provided. A set of exercises, based on the results of the diagnosis and aimed at improving the expressiveness of speech of the fourth graders on the basis of the methodical apparatus of the textbooks of the educational program “School of Russia”, is proposed. The description of blocks of exercises of the complex aimed at using various means of expressiveness of the lexical and syntactic levels of language is given, and the skills of younger schoolchildren formed as a result of the introduction of this complex into educational practice are called.

**Keywords:** Russian language; expressiveness of speech; Verbs; communication skills; means of expression; exercise complexes; younger students; basic Russian language studies.

Овладение коммуникативными качествами речи – необходимое условие формирования социально активной, образованной, креативной личности. И именно в начальной школе дети начинают овладевать в системе нормами устной и письменной речи, учатся использовать языковые средства в разных условиях общения, при построении текстов разных стилей.

Б. Н. Головин выделил основные коммуникативные качества речи, необходимые для того, чтобы коммуникация между людьми была эффективной: правильность, точность, чистота, ясность, логичность, богатство, выразительность и уместность [2].

Как отмечает М. Р. Савова, выразительность речи следует рассматривать как коммуникативное качество речи, которое характеризует эффективность коммуникативно-целесообразного проявления индивидуальности автора речи с помощью различных речевых средств [6].

Выразительность речи – это такое её свойство, благодаря которому, используя выразительные средства, можно воздействовать не только на логическую, но также эмоциональную, эстетическую область нашего сознания. Важное место среди выразительных средств лексического уровня занимает глагольная лексика.

Глагол – одна из важнейших самостоятельных частей речи, обозначающая процессуальный признак предмета, т. е. действие [5, с. 198].



Глагол характеризуется большой семантической насыщенностью, богатством и разнообразием лексических значений, широчайшими возможностями в передаче различных, порой очень тонких оттенков значения.

Глагол обозначает не просто действие, а действие как активный процесс. Он выражает движение, развитие и сообщает высказыванию конкретность, динамичность, энергию. Глагол является эффективным средством речевого воздействия [7], широко используется в публицистическом, художественном и разговорном стилях речи. Л. Г. Бабенко отмечает, что именно глагол является той частью речи, которая наиболее приспособлена для отражения эмоций [1, с. 65].

Изучению глагола в курсе русского языка начальной школы отводится большое место, и это должно способствовать речевому развитию школьников. Обратимся к системе изучения глагола в четвертом классе. Перед учителем ставятся следующие задачи изучения темы:

1) углубить знания обучающихся о глаголе как части речи, его лексическом значении, изменении по числам, временам, роли в предложении;

2) развить навыки точного употребления глагола в речи. С этой целью продолжить наблюдение над употреблением глагола в речи в прямом и переносном значении, над глаголами-синонимами и глаголами-антонимами.

Анализ программы «Школа России» [3] и учебников авторов В. П. Канакиной и В. Г. Горецкого [4] показал, что упражнений, связанных с формированием выразительности речи младших школьников при изучении темы «Глагол», представлено небольшое количество. Однако, по требованию программы, к окончанию начальной школы обучающийся должен уметь составлять собственный текст; подбирать и использовать однокоренные слова, выразительно читать предложения с соответствующим интонационным рисунком, уметь соотносить интонацию предложения со знаками препинания, то есть уметь находить и применять в речи средства выразительности [3].

Перед разработкой комплекса упражнений, направленного на совершенствование выразительности речи младших школьников при изучении темы «Глагол», нами была проведена диагностика сформированности выразительности их речи путем анализа сочинений на тему «Любимое время года». Анализ творческих работ проводился по следующим критериям:

1) логически последовательное раскрытие темы и правильность речевого оформления (мы учитывали данные критерии, так

как выразительные средства оформления высказываний не могут выполнять своей функции при отсутствии логики изложения, наличии грамматических ошибок в построении предложений);

2) использование лексических средств выразительности: эпитет, олицетворение, метафора и др.;

3) использование различных типов предложений для передачи нужной интонации при чтении;

4) употребление в сочинении синонимов;

5) использование однокоренных слов.

На основе критериев оценивания была проведена оценка работ обучающихся, проведен качественный и количественный анализ полученных результатов.

Проведённая нами диагностика продемонстрировала, что большинство детей находятся на среднем уровне сформированности выразительности речи (15 учеников из 22) и только четыре ученика находятся на высоком уровне, а трое из обучающихся продемонстрировали низкий уровень сформированности выразительности речи.

Анализ сочинений дал следующие результаты:

1) логически последовательное раскрытие темы отмечено у 20 человек, то есть у подавляющего большинства учеников;

2) богатство словаря, правильность речевого оформления продемонстрировали всего 6 человек, остальные 16 человек написали сочинения с большим количеством грамматических ошибок;

3) различные предложения по цели высказывания и эмоциональной окраске в своих сочинениях использовали 12 человек (Лето – прекрасное время года, нельзя терять ни минуты! Хочу, чтобы всегда было лето! Да здравствует весна! Зима – веселое время года! Летом очень здорово!);

4) 14 обучающихся использовали лексические средства выразительности: эпитеты и олицетворение (изумрудная листва, сочные краски лета, ласковый дождик, природа оживает, проклюнулись первые стрелки ландышей, мороз рисует узоры, печальные деревья, спит подо льдом река);

5) 12 учеников включили в свои сочинения синонимы, что позволило им избежать повторов (расцветает, оживает природа; ездить, кататься; необычное, удивительное время года; нежный, ласковый ветерок);

6) однокоренные слова встретились в сочинениях 14 человек (игры-играть, летать-прилетают, езда-выездаем, снег-снежинки-заснеженный, снеговики-снежок-снежинки).

После проведения диагностического исследования мы составили комплекс упражнений, направленный на повышение выразительности речи младших школьников в процессе изучения темы «Глагол». В задачи работы входило обогащение словарного запаса новыми словами и новыми значениями многозначных слов, обучение использованию прямых и переносных значений глаголов в речи; обогащение речи синонимами и антонимами; наблюдение за использованием выразительных средств в предложении и тексте, обучение их использованию в собственной речи.

Обогащение словаря предполагает как усвоение детьми новых слов, так и новых значений слов, уже имеющих в их словарном запасе. Одним из условий, обеспечивающим эффективную работу по развитию выразительной речи является работа со словарями разных типов, в частности, с толковыми словарями, что позволяет проверить правильность понимания детьми всех значений многозначного слова, научить точности употребления его в речи в разных значениях.

*Пример*

Гвоздь легко идет в доску.

- 1) Объясните значение слова «идёт» в данном предложении.
2. Обратитесь к «Толковому словарю» и установите, какие значения имеет глагол «идет».
3. Составьте три предложения, употребив в них глагол «идет» в разных значениях.
4. Объясните, почему самые разные действия называются словом «идет». Что объединяет все значения этого глагола и позволяет дать их толкование в одной словарной статье? Почему идет человек, идет время, идет снег (идет трамвай, дым идет из трубы, идет урок и т. д.)

Общеупотребительные слова в большинстве своем многозначны. Одно из значений слова – первичное, а другие – вторичные. Среди вторичных значений глаголов многие являются переносными, метафорическими и метонимическими переносы – яркое средство выразительности речи.

На уроках русского языка обучающихся учат различать основное и неосновные, прямые и переносные значения глаголов и употреблять их в речи в разных значениях.

*Пример*

Часы стоят,  
Часы спешат,  
Часы идут,  
Но немного отстают.

Объясните значения глаголов. Какие это значения: основные или неосновные? Почему мы так говорим? Сравните данные значения глаголов с их основными значениями. На основании каких признаков у данных глаголов появились такие вторичные значения? Есть ли другие вторичные значения у данных глаголов? Какие? Какие из значений, на ваш взгляд, являются переносными?

Составьте предложения с данными глаголами, употребив их в прямом и переносом значениях. Что меняется и в значениях глаголов и в их лексическом окружении?

Также проводится сравнение разных значений других многозначных глаголов, семантика которых хорошо осознается детьми. Но данная работа не должна ограничиваться рассмотрением только глагольных значений, так как совершенствование выразительности речи не связано напрямую с изучаемой в данный период темой. Поэтому следует обращаться к рассмотрению выразительности многозначных существительных, прилагательных, наречий.

При изучении некоторых разделов темы «Глагол» следует использовать упражнения на сравнение текстов, которые помогут обучающимся определить роль глагола в тексте. Интересной является работа по сравнению отрывков, один из которых содержит полные предложения с глагольными сказуемыми, а другой – неполные двусоставные эллиптические предложения с опущенными сказуемыми. Учитель обращает внимание детей на отсутствие в предложениях второго главного члена и спрашивает о том, можно ли предположить, какое сказуемое пропущено. Дети приводят примеры, после чего делается совместный вывод, что в предложение можно вставить несколько близких по значению глаголов, но подставлять их не надо, так как предложения понятны и без сказуемых, а их подстановка даже сделает стихотворение менее выразительным. Таким образом, школьники на практике знакомятся с эллиптическими предложениями (термин не вводится) и узнают, что не только использование глаголов, но и их отсутствие может сделать текст очень выразительным.

*Пример*

1) Задремали звёзды золотые,  
Задрожало зеркало затона.  
Брежит свет на заводи речные  
И румянит сетку небосклона.

2) Над окошком месяц.  
Под окошком ветер.

Облетевший тополь

Серебрист и светел.

Сравните два отрывка из стихотворений С. Есенина.

Назовите глаголы в первом отрывке. Зачем поэт использует их в своём произведении? (передать изменения в природе). Почему автор называет звезды золотыми?

Затон – это глубоко врезавшийся в берег залив со стоячей, непроточной водой. Почему автор сравнивает затон с зеркалом и говорит, что оно задрожало? Почему поэт говорит, что свет румянит небосклон? Объясните значение каждого глагола.

Заметили ли вы во втором отрывке какое-то движение? Есть ли в предложениях второго отрывка глаголы? А можно ли вставить в первое предложение глагол? Какой? (светит, висит, сияет). А какие глаголы можно вставить во второе предложение? (дует, свистит, веет). А почему автор построил данные предложения без сказуемых?

Как вы понимаете выражение «тополь серебрист и светел»?

Важное место в системе работы над выразительностью речи в начальной школе занимает наблюдение за различием в значениях синонимов и антонимов, представленностью их в текстах и обучение использованию данных парадигматических объединений в речи. При работе с синонимами используются следующие виды деятельности:

- 1) обнаружение синонимов, объяснение значений (в том числе и оттенков значений), различий между словами-синонимами;
- 2) подбор синонимов, которые могут служить заменой данному;
- 3) использование синонимов в речи;
- 4) замена неудачно употребленных слов.

*Пример*

Идти, бежать, брести, плестись

Прочитайте слова. Обратитесь к словарю и выясните, что общего и различного в значениях данных глаголов.

Подберите к данным существительным наиболее подходящий глагол из списка: спортсменка, старушка, лошаде́нка, мальчик.

Составьте предложения с данными словосочетаниями. Можем ли мы поменять подлежащие в предложениях?

Также проводится работа с синонимическими рядами существительных, прилагательных, наречий (медленно, еле-еле, потихоньку; затея, выдумка, придумка; красивый, прекрасный, пригожий и т. д.).

Школьники узнают, что употребление слова зависит от стиля речи, и данные знания помогают им внимательно относиться к выбору слова при создании разных типов текстов.

Важным парадигматическим объединением лексических единиц являются антонимические пары.

На уроках русского языка в связи с изучением частей речи обучающимся предлагается выполнить следующие упражнения:

- 1) группировка антонимов по парам;
- 2) замена антонимов в предложении;
- 3) дополнение начатого предложения словами с противоположным значением.

*Пример*

Ложиться, рыдать, мешать, хохотать, взять, вставать, хвалить, помогать, ругать, уходить

Выпишите пары слов с противоположным значением. Составьте с каждым словом предложение. Подумайте, какие слова сочетаются с глаголом **ХОХОТАТЬ** (от счастья, от радости, громко, весело и т. д.), а какие с глаголом **РЫДАТЬ** (от горя, после получения неприятного известия, от боли, из-за отметки и т. д.).

Школьники должны уметь передавать эмоциональное состояние героя, автора при чтении предложений, текстов, опираясь на интонацию каждого предложения.

*Пример*

Сегодня я вышла во двор и увидела, что мои розы расцвели!

Благодаря чему растут цветы?

Я ухаживала за ними, поливала их.

Нужно скорее обрадовать маму!

Прочитайте и выпишите восклицательные и вопросительные предложения. Требуют ли восклицательные предложения ответа? А вопросительное предложение в данном случае требует ответа? Почему? Чем вы объясните такое обилие вопросительных и восклицательных предложений? (передают эмоциональное состояние автора).

Составьте небольшой рассказ о радостном для вас событии, используя повествовательные, вопросительные и побудительные предложения, разные по эмоциональной окраске.

Наблюдение за употреблением в тексте разнообразных художественных средств выразительности (эпитет, метафора, олицетворение) помогает детям совершенствовать выразительность собственной речи.

Подготовка детей перед работой с текстом:

Вы читали это произведение. Как оно называется? Кто автор этого рассказа? Какое впечатление осталось у вас от знакомства с этим произведением? Почему?

Давайте посмотрим, при помощи чего передается эмоциональное состояние героини.

*Пример*

1) Трус несчастный, – вдруг отчётливо, с невероятным презрением сказала большая девочка.

2) Письма, пользуясь её слепотой, вынули не из шкатулки – их вынули из её души, и теперь ослепла и оглохла не только она, но и её душа...

3) Анне Федотовне очень не понравился этот тон, вызывающий, полный непонятной для неё претензии.

4) Но слышала она сейчас плохо, поэтому предыдущий разговор сильно обеспокоил её, удивил и обидел.

Найдите в тексте образные выражения (с невероятным презрением, вынули из её души, ослепла и оглохла её душа, вызывающий тон).

Какое эмоциональное состояние героини показывает нам автор?

Какое средство художественной выразительности использовал автор для передачи эмоционального состояния героини? (метафора).

Итогом работы над совершенствованием выразительности речи младших школьников является умение использовать выразительные средства языка в устной и письменной связной речи.

### **Сочинение-повествование «Зимние забавы»**

#### Вступительная беседа:

- Как на горке, на горе.

Как на горке, на горе,

На широком, на дворе,

Кто на санках,

Кто на лыжах,

Кто повыше,

Кто пониже,

Кто потише,

Кто с разбегу,

Кто по льду,

А кто по снегу.

С горки – ух,

На горку – ух,

Бух!

Захватывает дух!

- О чём это стихотворение? Рассмотрите картину. Нравится ли она вам? Чем? Что делают дети? Расскажите. Какое настроение у детей?

Использует ли автор стихотворения для рассказа о забавах детей глаголы? А можно ли вставить их в текст? И нужно ли? Мы уже наблюдали, насколько выразительным может быть описательный текст, в котором отсутствуют глагольные сказуемые. Однако и динамику повествования можно передать безглагольными предложениями. Давайте попробуем составить несколько таких предложений.

Как можно назвать данную картину? («На горке», «Наступила зима», «Зимний денёк»). Художник назвал ее «Зимние забавы». Нравится вам такое название? Давайте так назовем наше сочинение.

Как вы понимаете слово «забава»? Какие синонимы можно подобрать к нему, чтобы не повторять в тексте одно слово? (развлечение, игра, потеха).

Расскажите, как можно развлекаться зимой на улице.

Послушайте предложения, которые вы составили, рассказывая о зимних забавах детей: Лена катается на коньках. Коля катается на лыжах. Настя катается на санках. Кто заметил ошибку?

Заменим слово «катается» на другие слова: *идёт, едет, скользит*. Соотнесите глаголы с существительными.

Как вы думаете, о чём надо написать в последней части? Как закончить наше сочинение? Правильно, составьте предложение, которое будет передавать эмоциональное состояние детей.

Подходят ли ваши предложения для передачи эмоционального состояния детей?

Прочитайте то предложение, которое наиболее подойдет для того, чтобы закончить текст: *Весело ребятам зимой. Весело ребятам зимой?*

*Весело ребятам зимой!* Предлагаю вам закончить свое сочинение восклицательным предложением, которое наиболее выразительно передаст радость ребят от зимних забав.

После выполнения комплекса упражнений обучающиеся должны научиться

- 1) сопоставлять группы глаголов, объединённых общим смыслом, но различающиеся оттенками значения;
- 2) употреблять в речи синонимичные и антонимичные глаголы;
- 3) использовать художественные средства выразительности в устной и письменной речи;



4) конструировать связные высказывания с заданными глаголами и уместно употреблять их в тексте.

Итак, сделать речь младших школьников более выразительной, точной и ясной помогают разные типы упражнений и заданий, в том числе и упражнения, выполняемые при изучении темы «Глагол».

### **Литература**

1. Бабенко Л. Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке. – Свердловск: Из-во Урал. ун-та, 1989. – 184 с.
2. Головин Б. Н. Основы культуры речи. – М.: Высшая школа, 1988. – 319 с.
3. Канакин В. П., Горецкий В. Г. Русский язык: рабочие программы // Предметная линия учебников системы «Школа России». – Режим доступа: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/russkii-yazyk/2016/03/06/programma-po-russkomu-yazyku-1-klass-shkola-rossii> (дата обращения: 13.05.2015).
4. Канакина В. П., Горецкий В. Г. УМК «Школа России». Русский язык: учебник. 1-4 классы. – М.: Просвещение, 2014. – 144 с.
5. Касаткин Л. Л. Краткий справочник по современному русскому языку. – М.: Высш. шк., 1991. – 383 с.
6. Савова М. Р. Педагогическое речеведение: словарь-справочник. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 312 с.
7. Тропина Н. И. Глагол как средство речевого воздействия (в публицистике на международные темы). – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 96 с.

**Плотникова Светлана Владимировна**, кандидат филол. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государственный педагогический университет, Россия, г. Екатеринбург; plotnikova\_sv@mail.ru.

**Малышева Екатерина Владимировна**, студент Института педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет, Россия, г. Екатеринбург.

## **ОСОЗНАНИЕ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ МНОГОЗНАЧНОСТИ: ВОЗМОЖНОСТИ УЧЕБНИКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА**

**Аннотация.** В статье рассматривается процесс освоения младшими школьниками лексической многозначности и выявляются возможности учебников русского языка для начальной школы для осознания обучающимися этого явления. На основе анализа семантических ошибок при восприятии многозначных слов и данных эксперимента на толкование младшими школьниками многозначных слов описываются трудности освоения младшими школьниками семантической структуры многозначного слова и высказываются предположения о факторах, оказывающих влияние на этот процесс. Обсуждаются результаты анализа учебников русского языка для начальной школы В. П. Канакиной, В. Г. Горецкого с точки зрения возможностей для полноценного усвоения лексической многозначности. Сделаны выводы о необходимости систематической работы, направленной на освоение и осознание обучающимися лексической многозначности. Эта работа подразумевает создание условий для овладения разными значениями слова и установления взаимосвязей между этими значениями, помогающих школьнику осознать мотивированность производных значений многозначных слов на доступном для него языковом материале.

**Ключевые слова:** лексическая многозначность; лексикология русского языка; русский язык; начальное обучение русскому языку; младшие школьники; школьные учебники; учебники русского языка.

**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.

**Malysheva E. V.**, Student of the Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg.

## THE CONSCIOUSNESS OF THE YOUNGER SCHOOLBOYS OF LEXICAL VARIABILITY: THE OPPORTUNITIES OF THE RUSSIAN LANGUAGE TEACHERS

**Abstract.** The article discusses the process of mastering by schoolchildren of lexical ambiguity and identifies the possibilities of Russian primary school textbooks for students to understand this phenomenon. Based on the analysis of semantic errors in the perception of multi-valued words and experimental data on the interpretation by younger schoolchildren of multi-valued words, difficulties are learned by younger schoolchildren on the semantic structure of a polysemantic word and suggestions are made about factors that influence this process. The results of the analysis of the textbooks of the Russian language for elementary school by V. P. Kanakina, V. G. Goretsky are discussed from the point of view of possibilities for the full-fledged mastery of lexical polysemy. The conclusions about the need for systematic work aimed at the development and awareness of students of lexical ambiguity. This work involves the creation of conditions for mastering different meanings of the word and establishing relationships between these meanings, helping the student realize the motivation of derived meanings of multi-valued words on the language material available to him.

**Keywords:** lexical polysemy; lexicology of the Russian language; Russian language; basic Russian language training; younger students; school textbooks; Russian language textbooks.

Освоение ребенком лексической многозначности начинается с раннего возраста. При определенных условиях способность воспринимать, использовать в своей речи многозначные слова в разных значениях и даже их продуцировать, образуя окказиональные переносные значения известных слов, проявляется у ребенка уже на третьем году жизни. Случаи неприятия ребенком лексической многозначности, когда новое значение вступает в его сознании в конфликт с известным, фиксируются позже, после 3 лет, и свидетельствуют о развитии языковой рефлексии [1; 2].

Несмотря на ранние проявления способности к оперированию многозначными словами, осознание явления лексической многозначности достигается значительно позже, уже в школьные годы. Исследователи детской речи, в частности М. Б. Елисеева со ссылкой на В. Pearson, пишут о продуктивности разграничения понимания и осознания переносных значений, так как «корни продуцирования и понимания «фигурального языка» находятся в раннем детстве, но

осознание переносных значений, способность говорить о метафорах появляется приблизительно около 7 лет» [1, с. 37].

Дети младшего школьного возраста накопили уже достаточный речевой опыт и достигли необходимого уровня когнитивного развития для осознания сущности явления лексической многозначности и ясного понимания того, что значения многозначного слова не автономны и не изолированы друг от друга, а образуют систему – внутрисловную семантическую парадигму, члены которой взаимно мотивированы. Именно овладение всей внутренне взаимосвязанной системой значений многозначного слова является условием адекватного понимания речи и правильного словоупотребления, а также коммуникативно оправданного употребления слов в переносных значениях. В связи с этим осознание обучающимися явления лексической многозначности входит в задачи начального обучения русскому (родному) языку.

В данной статье мы обращаемся к рассмотрению процесса освоения младшими школьниками лексической многозначности и анализу возможностей учебников русского языка для начальной школы для осознания обучающимися этого явления.

О том, что процесс осознания лексической многозначности и освоения семантической структуры многозначного слова, особенно его переносных значений, вызывает у школьников определенные трудности, говорится в работах многих лингвистов (Т. А. Гридина, Е. С. Кубрякова, И. Г. Овчинникова, Т. М. Рогожникова, С. Н. Цейтлин и др.) и педагогов (М. Т. Баранов, Н. Е. Богуславская, Н. А. Купина, Е. В. Леонтьев, М. Р. Львов, А. Н. Матвеева и др.). Подтверждением этих трудностей является большое количество речевых ошибок учащихся, связанных с возникновением ненормативного значения слова. Ошибки такого типа подробно описаны С. Н. Цейтлин [5, с. 143-145], поэтому здесь мы их рассматривать не будем.

Не менее интересны и информативны в аспекте осознания школьниками лексической многозначности семантические ошибки при восприятии известного им многозначного слова. Анализ таких ошибок может помочь конкретизировать трудности процесса освоения младшими школьниками лексической многозначности, выявить факторы, оказывающие влияние на этот процесс, и определить условия, при которых изучение русского языка в начальной школе будет способствовать не только освоению отдельных значений многозначного слова, но и осознанию его семантической структуры.

При восприятии многозначного слова в новом для ребенка значении в его лексиконе активизируются уже сформированные се-

мантические связи слова, которые вступают в противоречие с необычным контекстным окружением. Иногда это противоречие осознается ребенком, что проявляется в его реакции – протесте или недоумении: *Как это может быть – сухое вино? Вино ведь жидкость* [6]. Но зачастую ребенок не замечает противоречия, и это приводит к неадекватному пониманию речи, которое далеко не всегда обнаруживается. Например, третьеклассники читают зарисовку М. Пришвина и объясняют, как они поняли предложение: «Это всегда бывает в начале осени, когда после пышного и общего всем лета начинается большая перемена и деревья все по-разному начинают переживать листопад». Ответы детей: *«Деревьям больно, когда опадают листья»*, *«Зимой деревьям будет холодно, вот они и переживают из-за этого»*. Школьникам известно разговорное значение глагола *переживать* – ‘беспокоиться, волноваться’, именно с ним они соотносят услышанное слово, не обращая внимания на контекст. При этом несоответствие внешнего контекста и приписываемого слову значения (деревья – неживые объекты и не способны испытывать беспокойство, переживать листопад – наличие прямого дополнения у глагола, непереходного в воспринятом значении) не вызывает у детей протеста, так как этот контекст не принимается во внимание при интерпретации значения.

В процессе обучения ошибки, связанные с непониманием значения слова, довольно часто обнаруживаются при выполнении заданий, предполагающих воспроизведение текста, – при пересказе или письменном изложении текста в речи ребенка появляются неадекватные замены. Например, в исходном тексте – *У Сережи ныли руки, болели пальцы*, а в изложении ученика – *Руки у Сережи стонали*. Очевидно, глагол *ныть* известен ребенку в его вторичном разговорном значении ‘надоедливо жаловаться’, а не в основном ‘болеть (об ощущении тупой, тянущей боли)’. В таком случае в его лексиконе этот глагол ассоциативно связан с глаголом *стонать*, также имеющим значение ‘жаловаться’. Эта ассоциативная связь и проявляется в неадекватной замене одного слова другим при воспроизведении текста.

Неполноценное усвоение школьниками семантической структуры многозначного слова может быть установлено экспериментально при толковании ими переносных значений. Нами проводился такой эксперимент со школьниками 8-10 лет: им было предложено истолковать хорошо известные им глаголы движения, употребленные в предложении в регулярных вторичных значениях (*Молодой заяц-русак вылетел из леса; Стрижонок заскользил над водою;*

*В душу прокралась печаль* и под.). Подробное описание хода и результатов эксперимента в [3].

При анализе полученных в ходе эксперимента детских высказываний мы определяли уровень понимания школьником вторичного значения многозначного слова и его способность осознать признаки, мотивирующие вторичное значение слова. В большей части толкований школьников (более 40%) проявляется частичное достаточное понимание реализованного в контексте вторичного значения. Примерно 27% ответов говорят недостаточном или даже ложном понимании вторичных значений, казалось бы, хорошо освоенных к этому возрасту многозначных глаголов.

Случаи ложного понимания значения свидетельствуют о трудностях, с которыми сталкивается ребенок, воспринимая известное ему слово в совершенно «неподходящем» контексте, и в своем стремлении соединить несоединимое он иногда доходит до абсурда. Например, 37 % испытуемых не сумели правильно интерпретировать значение глагола в предложении *Стрижонок заскользил над водою*: 14 из них буквально поняли значение глагола – «катиться по гладкой поверхности» (*Эта птичка попала на лед и заскользила; На воде лед, вот по льду он и скользит, получается – над водой; Стрижонок упал из гнезда и поехал по льду; Он катался на коньках и чуть не упал в воду* и др.); трое интерпретировали как «быть неустойчивым, падать» (*Падать стал, наверное*); трое – «перемещаться по воде» (*Стрижонок плыл, а вода гладкая, он закружился*). Ребенку легче придумать фантастическую историю про птичку, катающуюся на коньках, чем пересмыслить значение глагола в соответствии с условиями контекста, – по-видимому, именно комплексное восприятие семантических признаков ‘катиться’ и ‘по льду’ в составе основного значения глагола *скользить* в силу его узкой лексической сочетаемости привело к неверному пониманию смысла этого глагола у значительного количества испытуемых. Как и следовало ожидать, ложное понимание также встречается при интерпретации контекстов с не узвальным метафорическим употреблением глагола: *От деревьев побежали длинные тени – Человек бежит, и тени побежали; Значит, исчезли*.

Только около 30% ответов школьников демонстрировали понимание вторичных значений, когда в толковании отражается адекватный реализованному в контексте значению набор сем, например: *В душу прокралась печаль – Человеку стало печально, он даже не заметил, как это случилось*. В единичных ответах испытуемых проявляется не только адекватное понимание вторичного значения гла-

гола, но и осознание того признака, который положен в основу переноса значения: *Печаль незаметно пришла. Так говорят, когда она возникает медленно, незаметно для человека.*

Анализ данных, полученных в наблюдении за восприятием детьми многозначных слов и в ходе эксперимента на толкование многозначных слов во вторичных значениях, позволяет сделать вывод о трудностях освоения младшими школьниками семантической структуры многозначного слова, обусловленных

1) уровнем их когнитивного развития (абстрактность вторичного значения осложняет его понимание),

2) уровнем развития лексикона и, в частности, степенью освоения мотивирующего значения (ясное осознание компонентов мотивирующего значения помогает ребенку в установлении взаимосвязей между разными значениями и обеспечивает более точное понимание слова во вторичном значении),

3) речевым опытом ребенка (чем больше разных значений многозначного слова освоено ребенком, тем легче ему дается его переосмысление в соответствии с условиями контекста),

4) степенью близости мотивирующего и производного значений (замена категориально-лексической семы во вторичном значении затрудняет процесс осмысления дифференциальных признаков и ведет к неточному пониманию значения), степенью регулярности семантического преобразования (регулярная многозначность осознается легче),

5) варьированием контекстуальных условий реализации основного значения глагола (чем уже известная ребенку сочетаемость глагола в основном значении, тем труднее ему отвлечься от тех компонентов значения, которые определяются контекстом, так как они воспринимаются как неотъемлемая часть смыслового содержания слова).

Перечисленные выше особенности восприятия младшими школьниками многозначных слов свидетельствуют о необходимости систематической работы педагога, направленной на освоение и осознание обучающимися лексической многозначности. Эта работа подразумевает, прежде всего, создание условий для полноценного усвоения школьниками многозначных слов: овладения разными значениями слова и установления взаимосвязей между этими значениями, помогающих школьнику осознать мотивированность производных значений многозначных слов на доступном для него языковом материале.

В начальном курсе русского языка работа над лексической многозначностью ведется в двух направлениях. Первое связано с усвоением основ лингвистических знаний и предполагает теоретическое изуче-

ние лексической многозначности – осознание многозначности на основе обобщения имеющегося у детей речевого опыта и формирование лексикологических понятий (однозначные и многозначные слова, омонимы, прямое и переносное значение слова). Второе направление предполагает практическое усвоение младшими школьниками семантической структуры многозначных слов – анализ значений многозначного слова, определение реализованного в контексте значения многозначного слова, наблюдение контекстуальных условий употребления многозначного слова в том или ином значении. Безусловно, второе направление более значимо для достижения цели – полноценного усвоения семантики многозначных слов, без чего невозможно обеспечить высокий уровень речевого развития обучающихся.

Рассмотрим на примере учебников В. П. Канакиной, В. Г. Горещкого («Школа России»), каким образом реализуются названные направления в методическом аппарате учебников и какой материал предлагается авторами для полноценного осознания младшими школьниками лексической многозначности.

Программой предусмотрено формирование у обучающихся первичных представлений о лексической многозначности уже в период обучения грамоте: первоклассники знакомятся с тем, что каждое слово имеет лексическое значение, в ходе наблюдения устанавливают, что в языке есть слова, у которых несколько значений [4]. В дальнейшем при изучении лексики в систематическом курсе русского языка формируются знания о прямых и переносных значениях слов, на конкретных примерах школьники имеют возможность наблюдать перенос значения по сходству. В 3 классе изучаются омонимы, но сопоставления омонимов и значений многозначного слова не проводится. Как видим, теоретический аспект работы над многозначностью ограничивается формированием элементарных представлений об этом языковом явлении. Отметим также, что примеры, которыми в учебниках иллюстрируется определение соответствующего понятия, довольно однообразны, во многом повторяют материал, представленный еще в Азбуке, и в основном демонстрируют метафорическую связь значений многозначного слова по форме (*игла, шляпка, колокольчик, листок* и под.). Осознать взаимосвязь значений детям помогают иллюстрации (как и в Азбуке), направляющие вопросы (*Почему словом **иглы** названы и инструмент для шитья, и листья хвойных деревьев, и колючки ежа?*) и разъясняющий комментарий к примерам (*Во втором предложении слово **плывут** имеет значение «плавно двигаться по небу». Это переносное*



значение. Движение облаков по небу напоминает плавное движение кораблей по воде.).

Для усвоения вводимых лексикологических знаний о многозначности в методическом аппарате учебника предусмотрены упражнения в распознавании соответствующих понятий: 1) обнаружение многозначных слов (например, *Найдите в каждой группе предложений многозначные слова*); 2) определение прямого и переносного значения слова (*В каких предложениях многозначные слова употреблены в прямом значении, а в каких – в переносном? Какие слова употреблены в тексте в переносном значении?*). Имеются также упражнения на распознавание омонимов (*Докажите, что выделенные слова в каждой паре предложений – это омонимы.*), но они малоэффективны для осознания школьниками лексической многозначности вне сопоставления омонимов с многозначными словами и усвоения существенного признака, различающего эти два понятия. Судя по материалу учебника, требуемое от учеников доказательство должно опираться на нахождение соответствующей пары омонимов в словарице омонимов в конце учебника, т. е. на формальный, а не существенный признак этого явления.

Практическое усвоение младшими школьниками семантической структуры многозначных слов обеспечивается в методическом аппарате учебника с помощью 3 групп заданий:

1. Задания, предполагающие объяснение / анализ значения(-й) многозначного слова. Например: *Скажите, в каких значениях употреблено слово **дорога**; Проверьте по толковому словарю, правильно ли вы определили значения многозначных слов.* Те задания из данной группы, которые требуют от ученика не просто понимания значения или его объяснения с помощью словаря, но и побуждают задуматься о взаимосвязи разных значений многозначного слова или о функции употребления слова в переносном значении, в наибольшей степени способствуют осознанию обучающимися лексической многозначности. К сожалению, такие задания в рассматриваемых учебниках редки: *Почему словом **шляпка** названы и головной убор, и верхняя часть гриба, и верхняя часть гвоздя?; Попробуйте объяснить значение выделенных слов. Писатели употребили эти слова в прямом или переносном значении? Для чего?* Приведем в качестве примера упражнение, в котором не только формулировка задания, но и дидактический материал, а также оформление способствуют осознанию семантической структуры многозначного слова – это упражнение №126 из учебника для 3 класса. В упражнении пред-

ставлен текст, в доступной для младших школьников форме раскрывающий мотивированность вторичного значения слова *мышка* – устройство, позволяющее вводить команды в компьютер помимо клавиатуры. В тексте многозначное слово *мышка* употребляется в обоих значениях, есть задание на определение значения слова и иллюстрация, наглядно демонстрирующая детям сходство обозначаемых словом предметов.

2. Задания, предполагающие замену многозначных слов синонимами/антонимами. Например: *Прочитайте (Чудная картина...).* *Подберите синоним к слову **чудная**.* Некоторые из заданий данной группы позволяют обучающимся наблюдать системные связи многозначных слов: *Прочитайте (Мелкий пруд – ... Мелкий дождь – ...).* *Подберите из слов для справок антонимы к словам **мелкий, легкая, сладкое**.*

3. Задания, направленные на активизацию многозначных слов в речи школьников. Эти задания предполагают составление словосочетаний и предложений с многозначными словами. Например, *Составьте предложение, употребив одно из выделенных слов в прямом значении.*

Преобладают среди заданий, направленных на практическое освоение многозначности, задания первой группы – объяснение значения(-й) многозначного слова – их в 2 раза больше, чем заданий второй и третьей групп, вместе взятых. Это оправданно, так как развитие семантической структуры многозначного слова в языковом сознании ребенка происходит за счет усвоения новых значений и их уточнения. Однако этим овладение многозначностью слова не ограничивается – необходимо не только расширение набора значений и их дифференциация, но и установление внутренних связей между разными значениями слова. А заданий, которые способствовали бы этому, как мы отмечали выше, в учебнике явно недостаточно. Кроме того, отмечаем некоторую неравномерность распределения заданий в материале учебника: в основном они представлены в тех разделах, которые посвящены изучению лексики или предназначены для организации повторения изученного.

Безусловно, возможности учебника для практической работы над осознанием и освоением школьниками лексической многозначности не исчерпываются специальными заданиями определенной направленности, ведь в качестве дидактического материала к упражнениям иной направленности чаще всего выступают тексты, включающие многозначные слова. Задача педагога – организовать методически грамотное, т. е. лингвистически корректное и доступное по форме предъявления, наблюдение за употреблением в тексте много-

значного слова, раскрывающее для обучающихся его внутреннюю структуру. В толковом словарице учебника также есть многозначные слова – 42 разных многозначных слова за весь период обучения в начальных классах, которые позволяют вести такую работу.

Таким образом, авторами рассматриваемых учебников русского языка для начальных классов предусмотрен материал для освоения обучающимися лексической многозначности как в теоретическом, так и в практическом аспекте. Однако решение этой задачи с учетом типичных для детей младшего школьного возраста трудностей осознания семантической структуры многозначного слова не обеспечено в методическом аппарате учебников в полной мере: отсутствует сопоставление многозначности и омонимии, необходимое для овладения сущностью понятия многозначность; при наличии возможностей для уточнения значения и наблюдения взаимосвязанности значений многозначного слова зачастую они остаются нереализованными – соответствующие задания формулируются эпизодически; материал, на котором организуется наблюдение, не усложняется – нет анализируемых примеров абстрактных вторичных значений, которые трудны для детей, единичны примеры метонимического способа переноса значения. Чтобы работа не сводилась к формальному усвоению младшими школьниками лексикологической терминологии без овладения сущностью явления лексической многозначности, педагогу необходимо вести целенаправленную работу, используя тот потенциал, который заложен в учебнике.

### Литература

1. Елисеева М. Б. Усвоение полисемии и омонимии: к вопросу об отношении ребенка к асимметрии языкового знака // Уральский филологический вестник. – Екатеринбург, 2013. – Вып. 4. – С. 29-41.
2. Елисеева М. Б. Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста: монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 172 с.
3. Плотникова С. В. Восприятие младшими школьниками производных значений многозначных глаголов // Язык. Система. Личность / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2007. – С. 145-151.
4. Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1-4 классы. – М.: Просвещение, 2014. – 340 с.
5. Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение. – СПб.: ИД «МиМ», 1997. – 192 с.
6. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2000. – 240 с.

**Чиликова Ирина Александровна**, кандидат пед. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государственный педагогический университет, Россия, г. Екатеринбург; ir.a.chilikova@gmail.com

### **ФРАЗЕЛОГИЗМ КАК ОСОБАЯ ЕДИНИЦА ИЗУЧЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО КЛАССА**

**Аннотация.** Данная статья посвящена проблеме изучения фразеологии в начальной школе. Обозначенная проблема рассматривается с учетом одного из важнейших факторов современности, имеющего как социальное, так и образовательное значение, – изучение русского языка в условиях полиэтнического класса. Раскрываются и конкретизируются основные задачи и содержание обучения фразеологии в классах с полиэтническим составом учащихся. Автором обоснована целесообразность работы с фразеологическими единицами на уроках русского языка в начальной школе, определяются трудности восприятия фразеологизмов детьми, для которых русский язык является родным, а также детьми мигрантов (инофонами). Намечаются пути устранения указанных трудностей. Определяются методы, приёмы и формы организации учебной деятельности, которые позволят практикующему учителю организовать процесс обучения детей-инофонов в условиях массовой школы.

**Ключевые слова:** полиэтнические классы; успешность обучения; русский язык; начальное обучение русскому языку; младшие школьники; уроки русского языка; фразеологизмы; фразеология русского языка; познавательные интересы; речевая деятельность; виды речевой деятельности; развитие речи.

**Chilikova I. A.**, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of the Russian Language and Methods of Teaching in Primary School, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg.

### **PHRASELOGISM AS A SPECIAL UNIT OF STUDYING AT THE RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IN ELEMENTARY SCHOOL UNDER THE CONDITIONS OF THE POLYETHNIC CLASS**

**Abstract.** This article is devoted to the problem of studying phraseology in elementary school. This problem is considered taking into account one of the

most important factors of our time, which has both social and educational value, the study of the Russian language in a multi-ethnic class. The main tasks and the content of teaching phraseology are revealed and specified in classes with a multi-ethnic composition of students. The author substantiates the expediency of working with phraseological units on the Russian language lessons in elementary school, defines the difficulties of perception of phraseology by children for whom Russian is the native language, as well as children of migrants (foreign speakers). Outlines ways to address these difficulties. Methods, techniques and forms of organization of educational activities are defined that will allow the practicing teacher to organize the process of teaching foreign children in a mass school environment.

**Keywords:** multi-ethnic classes; learning success; Russian language; basic Russian language training; younger students; Russian language lessons; phraseological units; Russian phraseology; cognitive interests; speech activity; types of speech activity; speech development.

Реальностью современного образования становятся полиэтнические классы, когда в единых образовательных условиях оказываются дети, являющиеся представителями различных культур и носителями разных языков. Школа берёт на себя ответственность в решении вопросов, обусловленных культурными различиями. Процесс вхождения в социокультурную среду осуществляется через изучение языка, в данном случае русского языка как государственного.

К предметным результатам освоения программы по русскому языку на уровне начального общего образования относится формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, осознание русского языка как языка межнационального общения [5].

В методической литературе раскрывается содержание понятий «многонациональная школа», «полиэтническая среда», «иноязычная аудитория», «поликультурная среда», «поликультурный класс», «инокультурное пространство», «русский язык как неродной», «обучение инофонов» и т. д. Не углубляясь в многоаспектность содержания обозначаемых понятий, отметим, что перечисленные термины обозначают процесс изучения русского языка в классе, где присутствуют различные категории обучающихся: те, для которых русский язык является родным, и те, для которых русский язык родным не является и которые, возможно, сравнительно недавно оказались в среде носителей русского языка.

Специалистами в области методики преподавания русского языка Т. М. Балыхиной, И. П. Лысаковой, Т. Б. Михеевой, Р. Б. Са-

баткоевым, Л. Г. Саяховой, Е. А. Хамраевой, и др. определены принципы обучения русскому языку как неродному: это необходимость коммуникативного контекста обучения, единство когнитивной и операционно-технологической составляющей языковой и речевой компетенций, учет своеобразия и уникальности родного языка учащихся, культуроведческая направленность обучения (воспитание межкультурной коммуникации), диалог культур, принцип дифференцированного обучения.

Учёными А. А. Акишиной, О. М. Александровой, Е. А. Быстровой, О. Е. Каган и др. выделены приоритетные направления в обучении русскому языку детей мигрантов(следует отметить, что данная категория обучающихся является наиболее сложной).К числу таких направлений были отнесены обучение русской грамоте, формирование правописных умений, овладение научно-учебным подстилем речи, формирование коммуникативных умений в контексте традиций и обычаев носителей русского языка, формирование социокультурной компетенции, овладение знаниями по лингвострановедению.

На современном этапе развития методики преподавания русского языка как неродного уделяется особое внимание диалогу языков и культур в содержании обучения, что делает возможным обучение языку не только как средству социализации, постижения действительности, но и как средству приобщения к духовным и нравственным ценностям контактирующих народов.

В исследованиях В. А. Масловой указывается, что «следы» национальной культуры присутствуют в значительной части фразеологизмов. Культурная информация хранится во внутренней форме фразеологических единиц и, являясь образным представлением о мире, придает фразеологизму культурно-национальную окраску; выявление культурно-национальной коннотации позволяет раскрыть культурно-национальную специфику [2].

Поскольку культуроведческий аспект в начальном языковом образовании заявлен на уровне целей, в содержании учебников по русскому языку для начальной школы, соответствующих ФГОС НОО, представлен достаточно богатый фразеологический материал. Следует заметить, что обращение к фразеологии на уроках русского языка позволяет решить не только задачу приобщения к культуре, но и задачу развития речи младшего школьника, формирования коммуникативного навыка, что приобретает особое значение в условиях полиэтнического класса.

Однако очевидным является тот факт, что существуют определённые трудности восприятия фразеологизмов, связанные с возрастными и культурными особенностями младшего школьника, с ценностными ориентациями, с отличительными чертами фонетической стороны речи. С учётом вышесказанного делаем вывод, что выбирая способ семантизации и введения в речь фразеологизма, необходимо применение дифференцированного подхода. Раскрытие образа фразеологизма должно проводиться с учетом основной задачи обучения, вида речевой деятельности, овладение которым предусмотрено, – обучение продуцированию речи или пониманию при слушании и чтении.

Когда ребёнок впервые сталкивается с фразеологизмом, он воспринимает его как свободное сочетание слов и понимает буквально. Однако, учитывая тот факт, что фразеологизмы возникают на основе ситуации, соответствующей их буквальному значению, мы имеем возможность на первом этапе работы по освоению фразеологии обратиться к историческим событиям, фактам, подробностям быта и культуры народа. В этой связи легче будет усвоен детьми денотативный компонент значения таких фразеологизмов, как *выносить сор из избы, заварить кашу, лезть на рожон, тришкин кафтан, дым коромыслом, остаться у разбитого корыта, садиться не в свои сани, спустя рукава, засучив рукава, встречать хлебом-солью, каждое лыко в строку, тянуть канитель*.

Когда дети начнут узнавать изученные фразеологизмы, следует обратиться к правилам употребления данных единиц языка в устной и письменной речи. Учитывая значимость эмоциональной составляющей постижения языка, важно заинтересовать обучающихся и создать условия для активной познавательной деятельности. Активизации внимания, памяти, развитию языковой интуиции детей младшего школьного возраста будут способствовать такие методические приёмы и формы работы, как соотнесение фразеологизма и сюжетной картинки; самостоятельное объяснение происхождения фразеологизма; составление устного рассказа об исторических реалиях по рисунку; просмотр видеосюжета; распределение фразеологизмов по группам; словесные игры; объяснение семантической связи между словами; подбор фразеологизмов определённой тематической группы; составление контекста, раскрывающего смысл фразеологизма; привлечение фразеологического словаря; подбор синонимов и антонимов; выявление ошибок в понимании и употреблении

фразеологизмов, выделение фразеологизмов из текста; составление иллюстрированного словарика и т. п.

В соответствии с требованиями ФГОС НОО в примерной программе по русскому языку к метапредметным результатам освоения программы относится «умение выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач (диалог, устные монологические высказывания, письменные тексты) с учётом особенностей разных видов речи, ситуаций общения» [3, с. 12]. Речевой этикет – важнейший элемент коммуникативной культуры. Незнание правил речевого поведения не только затрудняет межкультурную коммуникацию, но часто делает её невозможной. Этикетные формулы просьбы, приветствия, благодарности являются неотъемлемой частью коммуникативного взаимодействия. У большинства учащихся-инофонов затруднения в тех или иных коммуникативных ситуациях возникают не только из-за отсутствия знаний этикетных речевых средств и правил, но и в силу влияния стереотипов речевого общения родного языка. Обучение на уроках русского языка культурно-специфическим правилам речевого поведения даст возможность преодоления барьера на пути к успешной межкультурной коммуникации учащихся-инофонов.

В связи с этим возникает необходимость в отборе дидактического материала, позволяющего решить указанные задачи. В русском языке существует большое количество фразеологизмов, которые являются устойчивыми формами общения, предписываемыми обществом для установления речевого контакта собеседников, поддержания общения в определенной эмоциональной тональности.

Данные единицы общения используются в ситуациях приветствия (*Добро пожаловать! Добрый вечер! Хлеб да соль!*); прощания (*Всего хорошего! В добрый час! Доброго здоровья! Желаю здравствовать!*); благодарности (*Благодарю, не ожидал. Я вам очень признателен за... Вы очень любезны (внимательны). Примите мою благодарность!*); пожелания (*От всего сердца! Будьте здоровы! С лёгким паром! В добрый путь! В добрый час! Спокойной ночи! Приятного аппетита!*); просьбы (*Будьте добры!*); приглашения (*Милости просим! Разрешите пригласить Вас...*) и др.

В данном случае целесообразно использование упражнений следующих видов: объяснение значения слов *гостеприимный, доброжелательный, хлебосольный, приветливый, радушие, вежливость, учтивость* с привлечением этимологического и толкового словаря; составление классного сборника *«Вежливость лечит, а*



*злость калечит*»; выявление исходного значения фразеологизмов; составление предложений с фразеологизмом. Особое значение приобретают активные игровые методы обучения, предполагающие самостоятельность в выработке и поиске решения проблемы, а также интерактивные методы, предполагающие взаимодействие обучающихся с учителем и друг с другом, например, выполнение проекта «*Своего спасибо не утаивай, а чужого не жди*»; подбор иллюстраций к фразеологизму; исследовательская работа «*Здравствуй, князь ты мой прекрасный...*», предполагающая поиск в художественной литературе различных форм вежливого, уважительного обращения; игра-импровизация «*Хорошего человека по началу речи узнают*»; игра в паре «*Каков привет, таков и ответ*».

Одним из приоритетных направлений образования на сегодняшний день является становление гражданской идентичности обучающихся, «сохранение и развитие культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации» [5, с. 5]. Существенным аспектом языкового образования сегодня является познавательная деятельность, направленная на «овладение культурой народа – носителя данного языка» [4, с. 3].

Работая в классе с полиэтническим составом учащихся, следует иметь в виду, что наряду с отличиями имеется много общего в системе ценностных установок, морально-этических идеалов, которые нашли отражение в языке различных народов. Формированию навыков межкультурной коммуникации будет способствовать работа, предполагающая анализ тематической группы языковых единиц. В продолжение вышеуказанной темы «Речевой этикет», приведём пример фразеологизмов, в которых закреплено ценностное отношение к слову: *хороша верёвка длинная, а речь – короткая* (русск.); *над несказанным словом человек – хозяин, а сказанное слово – хозяин человека* (тадж.); *если хочешь здоровья, не ешь много; если хочешь почета, не говори много* (узб.); *сказанное отбелит, сказанное очернит* (башк.).

Создавать благоприятную обстановку для учебного взаимодействия детей-инофонов помогут следующие виды деятельности: устное и письменное мини-сочинение с использованием фразеологизма; подбор и объяснение фразеологизмов, отражающих отношение разных народов к той или иной нравственной установке с привлечением фразеологического словаря; составление классного сборника фразеологизмов и т. д.

Таким образом, использование фразеологического материала на уроках русского языка в полиэтнических классах в сочетании с активными и интерактивными методами обучения позволяет решать адаптационные, речевые и языковые проблемы детей-инофонов, формировать коммуникативные умения обучающихся в контексте изучения традиций и обычаев разных народов.

### **Литература**

1. Бирих А. К. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь 6 ок. 6000 фразеологизмов / СПбГУ; Межкаф. словарный каб. им. Б.А. Ларина; под ред. В. М. Мокиенко. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 926, [2] с.
2. Маслова В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 208 с.
3. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. В 2 ч. Ч. 1 – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 400 с. – (Стандарты нового поколения).
4. Развивающее языковое образование в современной начальной школе. – СПб.: Специальная Литература, 2009. – 222 с.
5. 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. – (Стандарты второго поколения).

**Чонмурунова Нуржамал Жумагазиевна**, кандидат филол. наук, старший преподаватель межфакультетской кафедры русского языка, Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына, Кыргызская Республика, г. Бишкек.

**Багичева Надежда Васильевна**, кандидат филол. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государственный педагогический университет, Россия, г. Екатеринбург; espoir17@mail.ru.

### **ФОРМИРОВАНИЕ КАРТИНЫ МИРА В ПРОЦЕССЕ ЗНАКОМСТВА РЕБЕНКА С КУЛЬТУРНЫМИ ЦЕННОСТЯМИ СВОЕГО НАРОДА**

**Аннотация.** В связи с вопросом формирования у ребенка дошкольного и школьного возраста национальной картины мира – языковой и художественной – в статье уточняется содержание данных понятий. Делается попытка ответить на вопросы, как ребенок вливается в свой народ с его национальным сознанием, как он осознает себя в национальной культуре; с помощью каких средств формируется национальная языковая картина мира. В этой связи рассматривается роль устного народного творчества, прежде всего пословиц и народных сказок и дается аналитическое описание содержания пословиц о добре и зле. Приобщение к художественной картине мира происходит посредством чтения произведений художественной литературы. В статье рассматривается творчество уникального кыргызского писателя-билингва Ч. Т. Айтматова с точки зрения его представлений о добре и зле и их воплощения в художественной картине мира писателя. Складывающаяся таким образом в сознании взрослеющего человека художественная картина мира дополняет и расширяет его знания о внешнем мире, выстраивает и регулирует его поведение.

**Ключевые слова:** языковая картина мира; национальная картина мира; художественная картина мира; добро; зло; пословицы; русская культура; кыргызская культура; культурные ценности; национальная культура; национальное сознание.

**Chonmurunova N. Z.**, Candidate of Philology, Senior Lecturer of the Interfaculty Department of Russian Language, Kyrgyz National University named after J. Balasagyn, Kyrgyz Republic, Bishkek.

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

## FORMATION OF THE WORLD'S PICTURE IN THE PROCESS OF THE CHILDREN'S INTRODUCTION TO THE CULTURAL VALUES OF YOUR PEOPLE

**Abstract.** In connection with the question of the formation in the child of preschool and school age the national picture of the world – linguistic and artistic – the article clarifies the content of these concepts. An attempt is made to answer questions about how a child joins his people with his national consciousness, how he realizes himself in the national culture; With the help of which means the national linguistic picture of the world is formed. In this connection, the role of oral folk art, above all proverbs and folk tales, is considered and an analytical description of the content of proverbs about good and evil is given. Introduction to the artistic picture of the world occurs through reading works of fiction. The article discusses the work of the unique Kyrgyz bilingual writer Ch. T. Aitmatov from the point of view of his ideas about good and evil and their embodiment in the artistic picture of the world of the writer. The artistic picture of the world developing in this way in the mind of a maturing person complements and expands his knowledge of the external world, builds and regulates his behavior.

**Keywords:** language picture of the world; national picture of the world; artistic picture of the world; good; evil; proverbs; Russian culture; Kyrgyz culture; cultural values; national culture; national consciousness.

Термин «картина мира» в настоящее время является достаточно распространенным и употребительным. В общем виде под картиной мира понимается «упорядоченная совокупность знаний о действительности, сформировавшаяся в общественном (а также групповом, индивидуальном) сознании» [3, с. 6].

В дошкольном и школьном возрасте у ребенка формируется национальная картина мира, что определяется прежде всего тем, что в этот период развития складывается первоначальный словарный запас, обозначающий элементы присваиваемой ребенком культуры – материальной, интеллектуальной, соционормативной [2, с. 156].

С этой точки зрения интересно проследить, как и когда, а также в каком объеме усваивает ребенок значение слова; как он вливается в свой народ с его национальным сознанием, как он осознает себя в национальной культуре; в каком возрасте происходят все эти процессы; что мешает и что помогает ребенку понять значение слова.

Безусловно, лексика, выражающая эмоционально-ценностное отношение к действительности, обозначающая материальную культу-

ру, явления природы, человека и его деятельность, начинает осваиваться ребенком с дошкольного возраста. Однако представление о действительности, отраженное в языковых знаках и их значениях, – это ограниченная и к тому же «наивная» картина мира, она не передает полностью ту картину мира, которая есть в национальном сознании, сознании народа. Это так называемая «непосредственная картина мира, то есть картина, получаемая в результате прямого познания сознанием окружающей действительности» [3, с. 5]. В дошкольном возрасте это происходит в основном при помощи органов чувств при ознакомлении с окружающим и при помощи начинающего формироваться абстрактного мышления. Очевидно, что на этом этапе развития ребенка начинают складываться некоторые ментальные стереотипы, которые помогают интерпретировать явления действительности и которые, безусловно, являются национальными, групповыми.

Здесь речь идет уже о складывании в сознании ребенка языковой, то есть опосредованной картины мира, которую З. Д. Попова и И. А. Стернин определяют следующим образом: «Языковая картина мира – это совокупность зафиксированных в единицах языка представлений народа о действительности на определенном этапе развития народа» [3, с. 17].

Конечно, невозможно даже предположить, что непосредственная и опосредованная картины мира складываются в сознании ребенка поэтапно. Ребенок не создает заново, а осваивает язык, который имеет многовековую историю, сопряженную с историей народа.

Значительную роль в формировании языковой картины мира играет устное народное творчество: пословицы, сказки, стихи, потешки, прибаутки. Так, словарь русских детей обогащается, к примеру, меткими словами и выражениями народной речи: *красна девица, добрый молодец, косопалый мишка, петушок – золотой гребешок, красно солнышко, травушка-муравушка, зайчик-побегайчик, лягушка-квакушка.*

Именно фольклорные произведения дают ребенку представление о таких нравственных категориях, рассекающих мир на «да» и «нет» (М. Волошин), как «добро» и «зло». Достаточно большое количество пословиц и поговорок указывает на значимость этих понятий для развития ценностного сознания народа.

«Добро» в национальной культуре любого народа считается высшей ценностью, с ним связаны надежды, желания человека. С точки зрения нравственных законов, человек ждёт добра от других и сам должен делать и помнить добро. Подтверждением тому служат

и народные пословицы – «энергетические народные выражения», по меткому определению К.Д. Ушинского, в которых, «как в зеркале, отразилась русская народная жизнь со всеми своими живописными особенностями».

Пословицы отражают ментальность народа, его быт, традиции и обычаи, идущие из глубины веков, знакомят нас с нравственными ценностями и правилами, представлениями об окружающем мире, людях, отношении к ним и их поступкам. Анализ концептуального содержания пословиц позволяет уяснить природу и характер фундаментальных и релевантных для каждой культуры понятий: добра и зла, счастья и несчастья, определить их роль в жизни людей.

Подборка и анализ пословиц о добре и зле, а именно: «Делай другим добро – будешь сам без беды», «Делая зло, на добро не надейся», «Добра желаешь, добро и делай», «Добра ищи, а худо само придёт», «Добра на худо не меняют», «Добрая слава злему ненавистна», «Добро быть в радости и жить в сладости», «Добро вспомнется, а лихо не забудется», «Добро наживай, а худо изживай», «Добро не лихо – ходит тихо», «Добро не умрёт, а зло пропадёт», «Добро поощрай, а зло порицай», «Добро сеять – добро и пожинай», «Добро творить – себя веселить», «Добро тогда будет добро, когда люди похвалят», «Доброго держись, а от худого удались», «Доброго чти, а злого не жалей», «Добродетель вознаграждается», «Доброе братство лучше богатства», «Доброе дело два века живёт», «Доброе дело само себя хвалит», «Доброе молчание – чем не ответ», «Доброе слово человеку – что дождь в засуху», «Доброе семя – добрый и всход», «Доброе смолчится, худое молвится», «Доброе сотворишь – себя увеселишь», «Доброму везде добро», «Доброму гостю хозяин рад», «Доброму добрая и слава», «Доброму человеку весь мир – свой дом, злему и своя хата чужая», «Доброму человеку и чужая болезнь к сердцу», «Добрый пес лучше злого человека», «Добрый человек в добре проживёт век», «Добрый человек плачет от радости, а злой – от зависти», «Добрым быть – добрым и слыть», «Добрым делом не кори», «Живи добрее, будешь всем милее», «За добро добром и платят», «За доброго человека сто рук», «За доброе жди добра, за худо худа», «Зло тихо лежать не может», «Злого любить – себя губить. Злое спору, не умрёт скоро», «Злой всегда мыслит злое», «Злой не верит, что есть добрые люди», «Злой с лукавым водились, да оба в яму свалились», «Злой человек – злее волка», «Злой человек в очи льстит, а за очи хулит», «Косится, как среда на пятницу», «Красота до вечера, а доброта навеки», «Нет худа без

добра», «От добра добра не ищут», «Сделав добро, не попрекай, а от добра и впредь не отставай», «Тьма света не любит, злой доброго не терпит», «Худо тому, кто добра не делает никому», – позволяет сделать определенные выводы о мировосприятии добра и зла, формирующем картину мира народа.

Добро, таким образом, понимается как:

- положительное моральное качество: «Кто добро творит, тому Бог оплатит»; «Наукой жизни избери добро: иди путём добра, твори добро»; «Час в добре пробудешь – все горе забудешь»;

- положительное действие, поступок: «Делаешь добро – делай до конца»; «Добро сотворить – себя веселить»;

- имущество: «Живи всяк своим добром да своим горбом»; «Добро к Фоме пришло, да промеж рук ушло»; «Жить-поживать да добра наживать».

Зло, соответственно, понимается как:

- нечто плохое, греховное: «На зло молящего Бог не слушает», «Тому тяжело, кто помнит зло»; «Мало зла – и то много»;

- плохой поступок: «Кто злу потакает, тот само зло творит»; «Мы, когда обидим, тогда зла не видим»;

- беда, несчастье, горе: «Нет злее зла, чем злая жена» [4, с. 110].

Именно эти представления о добре и зле отражены в национальной языковой картине мира, их и усваивает ребенок, начиная с доступных ему пословиц и народных сказок, в которых, как известно, происходит борьба добра со злом и в которых добро одерживает верх. Так, в кыргызской народной сказке «Шакир и Шакирет», в русской сказке «Волк и семеро козлят» восторжествовало добро – воссоединились семья, – и зло было наказано.

Знакомясь с художественной литературой, ребенок приобщается к художественной картине мира. Классическая художественная литература так же является хранительницей национальной культуры (назовем здесь, к примеру, литературную сказку А. С. Пушкина «О мертвой царевне и семи богатырях»). Художественная картина мира также является опосредованной картиной мира, так как создается языковыми средствами: «это вторичная картина мира, подобно языковой. Она возникает в сознании читателя при восприятии им художественного произведения (или в сознании зрителя, слушателя – при восприятии других произведений искусства)» [3, с. 6].

Художественные произведения, напрямую относясь к системе художественной картины мира определенной культуры, в силу своей специфики сочетают в себе как индивидуально-авторский, так и

коллективный художественный опыт, отражая специфику национальной ментальности.

Рассмотрим это на примере произведений великого кыргызского писателя Ч. Т. Айтматова, автора знаменитых романов «Тавро Кассандры», «И дольше века длится день», «Когда падают горы» и «Плаха», в которых происходит постоянная борьба добра со злом.

В плане изучения художественной картины мира Чингиз Айтматов является уникальным писателем в силу своей двуязычности: он описывает кыргызскую (или близкую казахскую) культуру средствами русского языка. Ч. Айтматов так говорил о себе: «Что бы я ни писал, кыргызский язык и моё национальное мировосприятие неотлучно присутствует в моем самовыражении. Для меня кыргызский, и русский – одинаково родные, я воспитанник двух матерей, обогативших меня, насколько я мог воспринять, своими дарами и тревогами: это моя судьба, полагаю, на всю жизнь» [1, с. 309]. Национальная ментальность находит свое выражение не только в пословицах и поговорках, но и в народных выражениях, фразеологизмах, которые отражают национальную языковую картину мира и представления кыргызского народа о действительности. В произведениях Ч. Айтматова меткие выражения, созданные народом, включены в речь уважаемых аксакалов, которые имеют огромный жизненный опыт. Причем пословицы и поговорки («Злом отвечать на зло», «Злая штука», «Злые языки», «До добра не доведёт», «Дело есть дело») даются не только на русском, но и на кыргызском языках; к кыргызскому языку есть сноски или разъяснение. Употребление пословиц и поговорок писателем в художественном тексте всегда является свидетельством его национального видения мира и репрезентацией национального самосознания персонажа.

В художественной картине мира Ч. Айтматова «Добро» и «Зло» являются ключевыми концептами. В романе «Плаха» положительный герой Авдий Каллистратов, олицетворяющий «добро», идет на плаху, борясь со злом, которое в романе изображено с огромной художественной силой. «Зло» представляется как *нечто дурное, вредное, беда, несчастье, злость человека*. Подбор изобразительно-выразительных средств создаёт сильнейший эффект отрицательного коннотативного воздействия, что вызывает негодование, презрение к людям и осуждение их действий. В художественной картине мира читателя вырисовываются несчастные гонимые животные, обречённые на жестокую расправу человека. «Добро» в романе раскрывает



ся в лирических эпизодах, оказывающих положительное эмоциональное воздействие на читателя [4].

Можно сказать, что складывающаяся таким образом в сознании взрослого человека художественная картина мира, безусловно, дополняет и расширяет его знания о мире, выстраивает и регулирует его поведение и взаимоотношения с миром. В частности, ребенок начинает понимать, что добро не всегда побеждает зло и почему это происходит, что в извечной борьбе зла и добра он должен сделать свой нравственный выбор и оценить этот выбор с позиции приоритетов своей национальной культуры.

Таким образом, осваивая язык и приобщаясь к своей национальной культуре, ребенок, взрослея, постигает свойственную данной культуре систему ценностей и картину мира.

### **Литература**

1. Акматалиев А. Значение творческой активности Ч. Айтматова в процессе взаимообогащения национальных литератур. – Бишкек, 1994. – 329 с.
2. Дёмышева А. С. Концептуальные аспекты языковой картины мира в сознании младшего школьника // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 3. – С. 156-160.
3. Попова З. Д., Стернин И. А. Язык и национальная картина мира. – Воронеж, 2002. – 59 с.
4. Чонмурунова Н. Ж. Фреймовый анализ концепта «Добро» в произведениях Ч.Т. Айтматова // В мире науки и искусства: Вопросы филологии, искусствоведения и культурологии / Ассоциация научных сотрудников «Сибирская академическая книга» (Новосибирск). – 2016. – № 61. – С. 109-116.

## Литературное развитие и литературное образование в период детства

---

---

УДК 372.882:373.31

**Лугина Анастасия Анатольевна**, учитель начальных классов ГБОУ города Москвы «Школа № 2090 имени Героя Советского Союза Л.Х. Паперника», Россия, г. Москва.

**Томилова Светлана Дмитриевна**, кандидат филол. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государственный педагогический университет, Россия, г. Екатеринбург; tomilova.s@mail.ru.

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме формирования читательской компетенции младших школьников на уроках литературного чтения. Анализируется соотношение понятий «компетенция» и «компетентность», выявляется, с одной стороны, сходство составных компонентов этих понятий, которое реализуется во включенности в них таких базовых элементов, как способности, знания, умения, навыки, с другой стороны, их различие, которое обусловлено приобретенным опытом в определенной деятельности. Анализируются соотношение понятий «читательская компетентность» и «читательская компетенция». Описывается структура читательской компетенции, включающая следующие компоненты: мотивационный, эмоционально-ценностный, когнитивный и деятельностный. Исследуются некоторые аспекты формирования читательской компетентности младших школьников в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Выявляются факторы, усложняющие формирование основ читательской компетенции младших школьников, такие как вариативность содержательных компонентов ФГОС НОО, последствия смены основных образовательных ориентиров, влияние принятой в нашей стране аттестационной системы школьников.

**Ключевые слова:** читательские компетенции; читательская компетентность; младшие школьники; литературное чтение; начальное обучение литературе; уроки литературного чтения.

**Lugina A. A.**, Teacher of Primary Classes, Moscow State Budgetary Educational Establishment “School № 2090 named after Hero of the Soviet Union L.Kh. Papnika”.

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

## **THEORETICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF THE READING COMPETENCE OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN AT LESSONS OF THE LITERARY READING**

**Abstract.** The article is devoted to the problem of forming the reading competence of younger schoolchildren in literary reading classes. The relationship between the concepts of “competence” and “competence” is analyzed, identifies, on the one hand, the similarity of the constituent components of these concepts, which is realized in the inclusion of such basic elements as abilities, knowledge, skills, skills, on the other hand, their distinction due to the experience gained in certain activities. The relationship between the concepts of “reader competence” and “reader's competence” is analyzed. The structure of reading competence is described, which includes the following components: motivational, emotional value, cognitive and activity. Some aspects of the formation of reading competence of younger students in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard of Primary General Education are investigated. The factors that complicate the formation of the foundations of the reading competence of younger schoolchildren, such as the variability of the content components of the GEF NOU, the consequences of changing the basic educational guidelines, the impact of the school system of certification in our country are identified.

**Keywords:** reading competences; reading competence; younger students; literary reading; initial literature training; reading lessons.

В соответствии с компетентностным подходом, реализующемся на современном этапе в образовании (В. А. Болотов, И. А. Зимняя, Э. Ф. Зеер, А. В. Хуторской, С. Е. Шишов и другие), в процессе обучения ребенок должен приобрести вполне конкретные практико-ориентированные знания и развивать определенные качества, владея которыми он сможет стать успешным.

В рамках данного подхода в педагогической науке активно используются термины «компетентность» и «компетенция». В пси-

холого-педагогической литературе можно найти несколько подходов к определению сущности этих понятий. Так, С. Е. Шишов трактует компетенцию как способность, основанную на знаниях, опыте, склонностях, которые приобретаются в процессе обучения, как общую способность и готовность человека к деятельности [7]. По мнению А. В. Хуторского, компетенция представляет собой совокупность связанных между собой знаний, умений, навыков, способов деятельности, необходимых человеку для того, чтобы продуктивно действовать по отношению к определенному кругу предметов и процессов [5]. И. А. Зимняя трактует компетенцию как внутренние потенциальные психологические новообразования человека (знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений), которые выявляются в его деятельности [2]. Можно отметить, что, несмотря на разность трактовок данного понятия, большинство исследователей включает в него такие базовые элементы, как знания, умения и навыки, и связывают компетенцию со способностями человека, которые проявляются в определенном виде деятельности, и его готовностью эту деятельность выполнять.

Близким понятию «компетенция» является понятие «компетентность». Ряд исследователей воспринимают эти термины как синонимы, но большинство все-таки видит их различие. Наиболее часто под компетентностью понимается наличие знаний и опыта, необходимых для деятельности в какой-либо предметной области, владение человеком соответствующей компетенцией и личностное отношение к предмету деятельности [6]. Наиболее полным можно считать определение термина «компетентность», предложенное И. А. Зимней, которая считает компетентность личностной чертой, которая формируется на основе компетенций, включающихся в нее. Если компетенции могут быть даны человеку от природы либо им можно обучать, то компетентность – это интегративное, базирующееся на знаниях качество, которое проявляется в деятельности человека, или его взаимодействии с другими людьми, или в его поведении [2].

Компетентностный подход очень востребован в обучении литературе как учебному предмету в силу ее полифункциональности. Реализация данного подхода позволяет формировать у обучающихся читательские компетенции. Введение Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее – ФГОС НОО), обусловило актуальность проблемы формирования читательской компетентности младших школьников, проявляющейся в том, что ребенок овладевает техникой чтения вслух и про

себя, элементарными приемами интерпретации, анализа и преобразования художественных, научно-популярных и учебных текстов с использованием элементарных литературоведческих понятий[8].

Однако вопрос о реализации компетентностного подхода в практике работы учителя начальных классов вызывает ряд трудностей, связанных, в том числе, с вариативностью трактовки терминов «читательская компетенция» и «читательская компетентность», а также с определением их компонентов. Так, самое общее определение читательской компетентности можно найти у Н. Н. Сметанниковой. Она трактует компетентность как качество сохранения прочитанного материала, сформированное на основе общей культуры человека, которое обеспечивает возможность решения возникающих учебно-академических, социальных и профессиональных целей и задач релевантно ситуациям в контексте широкого социального взаимодействия и образовательно-профессиональной деятельности [3]. Е. Л. Гончарова рассматривает читательскую компетенцию как психологическую систему. Она считает, что все компоненты этой системы подчинены ее главной функции: превращению содержания текста в личный, смысловой, познавательный и творческий опыт читателя [1]. Конкретнее об этом пишут Л. А. Ходякова и А. В. Супрунова, трактующие читательскую компетенцию как совокупность знаний, умений, навыков, посредством которых обеспечивается процесс чтения как вида речевой деятельности. Наличие у человека читательской компетенции проявляется в том, что он способен воспринимать, понимать, интерпретировать текст, извлекать из него нужную информацию, давать оценку прочитанного текста, вступать в диалог с автором, прогнозировать последующие части текста. В конечном счете, читательская компетенция проявляется как готовность использовать извлеченную из текста информацию в личном опыте, в различных социокультурных ситуациях [4]. Можно сказать, что читательская компетенция предполагает не только смысловое восприятие графически зафиксированного текста, но и ценностную ориентацию в социокультурном пространстве, гармоничную взаимосвязь с культурой, то есть является составляющей общекультурной компетентности.

Таким образом, читательскую компетенцию можно определить как интегративную личностную характеристику, проявляющуюся в способности человека к чтению, в знании законов, норм и правил работы с текстом, а также владении умениями и навыками, благодаря которым человек готов планировать и осуществлять самостоятельную креативную работу по освоению художественных текстов. Чита-

тельская компетентность представляет собой личностное качество, проявляющееся во владении читательской компетенцией и способности ее реализовать в процессе работы над художественным текстом.

В структуре читательской компетенции ученика начальных классов можно выделить следующие взаимосвязанные компоненты: мотивационный, эмоционально-оценочный, когнитивный и деятельностный. Мотивационный компонент является одним из основных компонентов чтения и включает в себя потребности, мотивы, интересы, желания ребенка, которыми он руководствуется при выборе произведения. Мотивационный компонент показывает сформированность у ученика начальных классов потребности в чтении и в то же время наличие читательской самостоятельности в работе с книгой. Эмоционально-ценностный компонент связан со степенью развития личностного эмоционально-ценностного отношения к произведениям, с которыми знакомятся дети младшего школьного возраста. Когнитивный компонент свидетельствует о сформированности умений полноценно воспринимать литературный текст и интерпретировать его, а также о наличии читательского кругозора и литературоведческих представлений. Деятельностный компонент проявляется в наличии у младших школьников продуктивных способов чтения; он также определяется качеством навыка чтения, а также уровнем самостоятельного владения навыками и умениями, способствующими решению коммуникативных задач. Содержание компонентов читательской компетенций явно указывает на то, что ни один из них не может быть полностью сформирован в начальной школе, так как для этого необходим более широкий жизненный и литературный опыт. Именно поэтому применительно к начальной школе целесообразно говорить о формировании основ читательской компетентности.

Теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования позволяет выявить факторы, усложняющие процесс формирования читательской компетенции у младших школьников. Первым среди них можно назвать вариативность содержательных компонентов. ФГОС НОО декларирует в терминах действий те результаты, которые должны быть достигнуты младшими школьниками после 4 лет обучения в массовой школе, предоставляя педагогам выбор в содержании образовательной программы и системы их оценивания. Это влечет за собой проблему выбора учебно-методического комплекса, написания и/или использования авторских наработок, влияния субъективного и профессионального опыта/мнения педагогов, позиции администрации школы,

уровня образования и культуры педагогического состава, их психологической гибкости и т. д.

Вторым фактором, тесно связанным с первым, является смена основных образовательных ориентиров. Вместо обучения конкретным знаниям, умениям и навыкам (роль учителя здесь характеризуется исполнительностью, не более), современная образовательная система ставит перед педагогами задачу формирования определенных компетенций – метапредметных результатов. Это требует иного подхода в обучении младших школьников, но до сих пор педагоги испытывают с этим трудности. Здесь сказываются и отсутствие у них такого опыта, и скудность имеющихся обобщающих материалов по возможным моделям обучения, методам и средствам, и определенные профессиональные и личностные деструкции и другое.

Третий фактор – оказывающая определенное давление аттестационная система. С обязательным введением в нашей стране таких видов контроля, как ЕГЭ, ОГЭ, ГВЭ, ГИА, педагоги, вместо реального развития и обучения школьников, стали уделять много внимания обучению детей прохождению этих тестов. Как бы ни старались сотрудники различных ведомств сделать так, чтобы результаты различных аттестационных мероприятий для школьников не становились инструментами для построения рейтингов школ, учителей, не влияли на зарплаты педагогов и другое, воплотить это на практике оказалось очень трудно. Смещение акцентов с реального обучения и развития ученика на формальное обучение того, как пройти конкретный тест, также рассматривается нами как фактор, усложняющий формирование основ читательской компетентности младших школьников.

Таким образом, проблема формирования основ читательской компетенции младших школьников может быть обусловлена тремя основными факторами – вариативность содержательных компонентов ФГОС НОО, последствиями смены основных образовательных ориентиров, влиянием принятой в нашей стране аттестационной системы школьников. Это приводит нас к своеобразным отправным точкам, наметив которые и в определенных границах решив наиболее проблемные моменты, можно совершенствовать навыки работы с текстом у детей младшего школьного возраста и воспитывать их квалифицированными читателями.

### **Литература**

1. Гончарова Е. Л. Ранние этапы читательского развития. К теории вопроса // Дефектология. – 2007. – № 1. – С. 4-11.

2. Зимняя И. А. Компетентный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический подход) // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 21-26.
3. Сметанникова Н. Н. Чтение и грамотность. Размышления в контексте Национальной программы поддержки и развития чтения // Как разорвать замкнутый круг: Поддержка и развитие чтения: проблемы и возможности: научно-практический сборник / Федеральное агентство по печати и массовым коммуникациям, Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества [Е. И. Кузьмин, О. К. Громова, сост.]. – Москва: МЦБС, 2007. – С. 53-62.
4. Ходякова Л. А., Супрунова А. В. Читательская компетенция как составляющая общекультурной компетентности (диагностика метапредметных умений) [Электронный ресурс] // Наука и школа. – 2015. – № 6. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/chitatelskaya-kompetentsiya-kak-sostavlyayuschaya-obschekulturnoy-kompetentnosti-dagnostika-metapredmetnyh-umeniy> (дата обращения: 08.01.2019).
5. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Эйдос. – 2002. – 23 апреля. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 08.01.2019).
6. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
7. Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С. 30-34.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 33 с.



**Пигарева Екатерина Александровна**, студент Института педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет, Россия, г. Екатеринбург.

**Плаксина Елена Борисовна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государственный педагогический университет, Россия, г. Екатеринбург; ebplaksina@mail.ru.

### **РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

**Аннотация.** В статье описан комплекс заданий, который является дополнением к разработкам, предложенным в учебнике «Литературное чтение» для третьего класса. Комплекс направлен на развитие коммуникативных умений детей младшего школьного возраста: умение осознанно строить речевое высказывание с учетом адресата и цели коммуникации; умение признавать *возможность* существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий, действий, явлений; умения конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества. Приемы, реализуемые в комплексе, разнообразны и направлены в том числе и на поддержание интереса обучающихся к предмету «Литературное чтение».

**Ключевые слова:** коммуникативные умения; развитие речи; комплексы заданий; младшие школьники; литературное чтение; начальное обучение литературе; уроки литературного чтения.

**Pigareva E. A.**, Student of the Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg.

**Plaksina E. B.**, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian Language and Methods of Teaching It in Primary Classes, Ural State Pedagogical University, Russia, Ekaterinburg.

### **DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS OF YOUNGER SCHOOLBOYS ON THE LESSON OF LITERARY READING**

**Abstract.** The article describes a set of tasks, which is in addition to the developments proposed in the textbook “Literary reading” for the third grade. The complex is aimed at the development of communicative skills of children of primary school age: the ability to consciously build a speech statement

taking into account the addressee and the purpose of communication; the ability to recognize the possibility of the existence of different points of view and the right of everyone to have their own; state their opinion and argue their point of view and assessment of events, actions, phenomena; the ability to constructively resolve conflicts by taking into account the interests of the parties and cooperation. The techniques implemented in the complex are varied and are aimed, among other things, at maintaining students' interest in the subject "Literary reading".

**Keywords:** communication skills; speech development; task complexes; younger students; literary reading; initial literature training; reading lessons.

Развитие и совершенствование коммуникативных умений младших школьников на сегодняшний день одна из актуальнейших проблем: современные дети все меньше и меньше проводят время со сверстниками в непосредственном общении, предпочитая друзьям компьютерные игры. Вопрос о влиянии современных технологий на развитие ребенка рассматривается с различных позиций [3]. Проблема, обозначенная нами, может частично решаться на уроках литературного чтения в школе, где при работе с произведениями литературы дети, так или иначе, вступают в коммуникацию с одноклассниками, учителем, высказывая собственную точку зрения, выражая согласие / несогласие, приводя аргументы в пользу высказанного.

Мы поставили своей целью разработать комплекс упражнений, дополняющий учебник по литературному чтению, Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий, М. В. Голованова в 2/ч. 3 класс, направленный на развитие коммуникативных умений младших школьников. Разработанные задания представлены в виде блоков.

**Блок первый:** задания направлены на развитие умения осознанно строить речевое высказывание в соответствии с учетом адресата коммуникации/ с учетом цели коммуникации.

1. Расскажите соседу по парте, а что бы Вы сделали, если бы Ваш друг не сделал, то, о чём Вы его попросили, да ещё три раза? Аргументируйте, почему Вы считаете, что Ваши действия правильны? («Иван-царевич и Серый волк», с. 39).

2. Продолжите высказывание и запишите свой вариант на себе в тетрадь: «Сказка научила меня...». А теперь, поменяйтесь с товарищем и сопоставьте свой вариант, записанный с вариантом вашего соседа. Совпадают ли они? Если же нет, то выразите свое мнение, приведя доказательства («Иван-царевич и Серый волк», с. 39).

3. За одну минуту убедите соседа по парте, что быть добрым и отзывчивым – очень важное качество для каждого человека.

4. Представь себе, что ты учитель и тебе надо объяснить ученикам, что означает слово «сень» и смысл выражения «Лесов таинственная сень с печальным шумом обнажалась». Что бы ты им сказал? (дополнение к вопросам учебника с. 86, А. С. Пушкин из романа «Евгений Онегин»).

5. Определите с какой целью Л. Толстой написал рассказ «Лев и Собачка», составьте небольшой рассказ и докажите одноклассникам почему именно эту цель преследовал перед собой автор (Л. Толстой «Лев и Собачка», с. 162).

6. Спросите родителей, что им больше всего запомнилось в детстве. Подготовьте краткий рассказ и расскажите его перед классом (И. А. Бунин «Детство», с. 175).

**Блок второй:** задания направлены на развитие умения слушать собеседника и вести диалог; умения признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий.

Мы предлагаем следующие дополнения к вопросам-заданиям учебника, способствующие развитию готовности обучающихся признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий, что соответствует требованиям к результатам обучения в начальной школе, изложенным в п.11 ФГОС НОО.

1. Разыграйте диалог разговора Ивана-царевича и Серого волка. Как аргументировал Иван-царевич своё непослушание? Почему Серый волк не рассердился на Ивана-царевича даже после того, как он его не послушался в третий раз? (дополнительное задание к вопросам учебника с. 39)

2. Разыграйте спор между своим соседом по парте. Одна сторона должна найти и привести аргументы в пользу того, что Иван-царевич в некоторых эпизодах сказки тоже проявил жадность, как и его братья. А вторая сторона должна наоборот отстаивать тот факт, что Иван-царевич не жадный, приводя нужные доказательства. При составлении диалога вы можете пользоваться такими конструкциями: «Я считаю, что...», «В сказке говорится...», «У меня другое мнение...», «Я согласен с моим другом в том, что... но не согласен в том, что...». (дополнительное задание к вопросам учебника с. 39)

3. Подготовьте пересказ отрывка из текста того момента когда мальчик оказался на самом верху мачты от лица капитана. Поста-

райтесь как можно ярче и точнее выразить его чувства в тот страшный момент (Л. Н. Толстой «Прыжок», с. 156).

4. Разыграйте спор между своим соседом по парте. Одна сторона должна найти и привести аргументы в пользу того, что детство – лучшая пора в жизни. А вторая сторона должна наоборот отстаивать тот факт, что быть взрослым и самостоятельным – вот что важно в жизни. При составлении диалога вы можете пользоваться такими конструкциями: «Я считаю, что...», «Как считают мои родители...», «У меня другое мнение...», «Я согласен с моим другом в том, что ..., но не согласен в том, что ...» (И. А. Бунин «Детство», с. 175).

Распределитесь на команды по 5 человек, выбрав карточку с одним из времен года. Задача каждой команды доказать, что выбранное время года является лучшим, нежели остальные. Для доказательства приведите по 5 произведений великих русских писателей и художников, в которых упоминается такое же время года, что и у вашей команды. Распределите задачи между участниками команды таким образом:

- первый участник отвечает за поиск и сбор информации по произведениям русских писателей;
- второй участник ищет информацию по произведениям среди художников;
- третий участник приводит примеры из жизни, почему весна/лето/осень/зима является лучшим временем года;
- четвертый участник занимается компоновкой и составлением текста по аргументации позиции команды;
- пятый участник выступает и отстаивает позицию от лица всей команды (дополнение к вопросам, с. 164).

Каждый раздел учебника заканчивается главой «Проверь себя». Проанализировав его, нами были дополнены некоторые задания, которые идут после раздела «Поэтическая тетрадь №1» с.78.

Мы предлагаем дополнить вопрос задания 5: «*Не кажется ли тебе, что ритм придаёт стихам особую музыкальность?*» (ответ, на который однозначен, либо «кажется», либо «не кажется») и продолжения: «*Какая музыка может сопровождать эти строки: быстрая, медленная, спокойная, торжественная?*», добавить такое задание: прочитайте стихотворение по очереди с соседом по парте, используя разные темпы (быстро, четко, громко произнося слова/напевно и плавно). Обсудите с соседом, какой темп более уместен в данном произведении. Так дети могут прочувствовать и ритм, и темп, создавая поэтический диалог.

В задании 6 авторы учебника предлагают: *«Попробуй объяснить, что такое рифма и ритм своими словами»*. Мы же предлагаем дополнить задание следующим вариантом:

«Поиграйте в «рифмы» с соседом по парте. Один из вас называет слово, а другой придумывает к нему рифму, после чего Вы называете слово в рифму, потом опять Ваш партнёр по игре. Может быть, из Вашего диалога можно составить короткое рифмованное стихотворение?».

Задание 8: *«Подумай, в чём «секрет» сравнения «снег лежит плотном»? Что с чем сравнивается? Почему поэт выбирает именно такое сравнение? Какую картину оно помогает представить?»*.

Мы предлагаем дополнить следующим заданием: «Объединитесь в группы по 4 человека. Подумайте, с чем каждый из Вас сравнил бы «снег». Например, «снег падает как будто...», «снег кружится как...», «снег лежит как...». Какое из сравнений Вам больше всего понравилось и почему?»

Помимо этого, мы дополнили задания на странице 89:

«Выслушай соседа по парте, как он понимает смысл выражения «Уж небо осенью дышало», изложи своё мнение. Теперь сам начни объяснять соседу, как ты понимаешь смысл выражения «Лесов таинственная сень с печальным шумом обнажалась», выслушай его мнение. Оцените, в чём вы с товарищем совпадаете, а в чём ваши мнения расходятся».

**Блок третий:** задания направлены на развитие умения конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества.

Неоспорим тот факт, что в жизни очень важно уметь конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества, но для развития этого коммуникативного умения в учебнике, к сожалению, вопросов-заданий не так много. Мы предлагаем следующее дополнение к вопросам учебника:

1. Выберите эпизод из сказки и постройте пересказ от лица одного из героев. Обязательно обозначьте, что чувствовал герой, находясь в той или иной ситуации («Иван-Царевич и Серый волк», с. 39).

2. Придумайте в группе другое окончание сказки (например, чтобы братья подружились) и разыграйте сценку семейного разговора («Иван-Царевич и Серый волк», с. 39).

3. Как вы думаете, что чувствовал автор, создавая стихотворение «Зимний вечер»? Какие слова или фразы помогли Вам определить настроение? (А. С. Пушкин «Зимний вечер», с. 91).

4. Выскажите свою точку зрения о том, согласны ли вы с мнением А.С.Пушкина, что «приближалась довольно скучная пора»? Вы тоже скучаете в это время года? Как бы мог разрешиться Ваш спор с А. С. Пушкиным о том, что эта пора может быть и «довольно весёлой»? (А. С. Пушкин из романа «Евгений Онегин», с. 86).

5. Перескажите часть произведения, когда акула была замечена на горизонте. Пересказ может производиться от имени одного из мальчиков/старого артиллериста/одного из матросов. Обязательно включите в свой рассказ слова и фразы, описывающие эмоциональное состояние героя в момент, когда мальчики оказались в опасности. Задача соседа зафиксировать фразы, которые были использованы для описания эмоций в тетрадь (Л. Н. Толстой «Акула», с. 155).

Раздел «Великие русские писатели» посвящён знакомству с произведениями русских писателей и поэтов А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Л. Н. Толстого, И. А. Крылова.

После информации из биографии А.С.Пушкина, авторы учебника задают детям вопрос (с. 85) – *есть ли музей А. С. Пушкина в твоём городе?* И дальше предлагается задание – *вместе с родителями побывайте в музее и приготовьте сообщение «Что интересно я узнал о жизни А. С. Пушкина»*. Данное задание может быть реализовано только в том случае, если в городе учащихся действительно есть музей А. С. Пушкина. И для того, чтобы оно было реализовано в соответствии с нашими критериями, мы предлагаем его дополнить следующими вопросами и заданиями, которые указаны в Таблице 1.

Таблица 1

Критерии	умение осознанно строить речевое высказывание в соответствии адресатом коммуникации; в соответствии с целью	умение слушать собеседника и вести диалог; умение признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий	умение конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон и сотрудничества
Задания	Если музея в твоём городе нет, то найди другие источники информации и будь готов рассказать одноклассникам о том, что интересного ты узнал о жизни и творчестве А. С. Пушкина.	Поделитесь с соседом по парте, что интересного Вы узнали о жизни А. С. Пушкина. Задайте друг другу вопросы и составьте общий рассказ об А. С. Пушкине, который будет интересен одноклассникам.	Расскажите одноклассникам, что интересного вы узнали друг от друга. Будьте готовы аргументировано отвечать на вопросы одноклассников, а также задавать им вопросы, направленные

			ные на выявление новых интересных фактов из жизни А. С. Пушкина.
Проведи воображаемую экскурсию для своих родителей. Перед началом экскурсии, задай им несколько вопросов о том, что они знают и за что любят творчество А. С. Пушкина? Найди интересные факты о жизни писателя и постарайся заинтересовать и удивить родителей.	Поделитесь с соседом по парте о том, как вы провели воображаемую экскурсию для своих родителей. Расскажите с какими сложностями вам пришлось столкнуться, а также что, на ваш взгляд, больше всего заинтересовало родителей в экскурсии под вашим руководством.		Составьте вместе список самых любимых произведений поэта или тех произведений, которые обязательно надо прочитать или перечитать вместе.

Процесс развития коммуникативных умений обучающихся младших классов на уроках литературного чтения, на наш взгляд, будет проходить более эффективно, если на уроках создаются коммуникативные ситуации с использованием разнообразных приемов для организации монологической и диалогической речи обучающихся.

### Литература

1. Литературное чтение. Учебник. 3 класс. В 2 ч. / сост. Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий, Л. А. Виноградская. – М., 2011. – Ч. 1. – С. 1-117; Ч. 2. – С. 118-225.
2. Приказ Минобрнауки РФ от 06.10.2009 № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (ред. от 18.12.2012) // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. – 2011. – № 12.
3. Плаксина Е. Б., Симбирцева Н. А. Поликультурный дискурс в дошкольном образовании // Информационная эпоха: новые парадигмы культуры и образования: монография. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2019. – С. 269-280.

## Ресурсное обеспечение филологического образования

---

---

УДК 372.882:372.881.1

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

**Багичева Надежда Васильевна**, кандидат филол. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, Уральский государственный педагогический университет, Россия, г. Екатеринбург; espoir17@mail.ru.

### ТОПОНИМИЧЕСКАЯ НОМИНАЦИЯ КАК ПРЕДМЕТ АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННОГО И ФОЛЬКЛОРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

**Аннотация.** Языковая номинация в последнее время становится предметом внимания лингвистов, занимающихся изучением топонимов в фольклоре и художественных произведениях. Замечено, что функция названий географических объектов в реальной действительности, сложившихся естественным путем, и номинаций в художественной, «выдуманной» действительности, созданной автором, различна. Авторская номинация, безусловно, будет подчинена идейному замыслу произведения. Прослеживаются также общие тенденции в назывании топонимических объектов в художественной литературе и устном народном творчестве, что выражается в следующем: «вымышленные топонимы» в произведениях литературы и фольклора для придания реалистичности повествования переплетаются с топонимами реальными. Отмечается, что важным в изучении фольклорных топонимов является исторический аспект, который позволит установить древние архетипы сознания, обычаи и верования народа, запечатленные в топонимических названиях.

**Ключевые слова:** языковые номинации; топонимы; топонимические названия; топонимика; фольклор; архетипы; былины; художественные произведения; устное народное творчество.

**Baltimova M. R.**, Candidate of Philology, Associate Professor of the Kazakh Literature Department, Aktobe Regional State University named after K. Zhubanov, Republic of Kazakhstan, Aktobe.



**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.

## TOPONYMIC NOMINATION AS A SUBJECT OF ANALYSIS OF ART AND FOLKLORIC WORK

**Abstract.** The language nomination has recently become a subject of attention of linguists who study toponyms in folklore and artistic works. It is noted that the function of the names of geographic objects in reality, formed naturally, and the nominations in the artistic, “made-up” reality, created by the author, are different. The author's nomination will certainly be subordinated to the ideological plan of the work. There are also traced the general tendencies in the naming of toponymic objects in fiction and oral folk art, which is expressed in the following: “fictional toponyms” in works of literature and folklore to make the narrative realistic, intertwined with real toponyms. It is noted that an important aspect in the study of folk toponyms is the historical aspect, which will allow to establish the ancient archetypes of the consciousness, customs and beliefs of the people, embodied in the toponymic names.

**Keywords:** language nominations; place names; toponymic names; toponymy; folklore; archetypes; epics; works of art; folklore.

Проблемы языковой номинации привлекают внимание многих лингвистов, в частности тех, кто изучает номинацию в фольклоре и художественных произведениях. Содержание термина *номинация* можно определить следующим образом: «Номинация (от лат. *nominatio* – (на)именование) – 1) образование языковых единиц, характеризующихся номинативной функцией, т. е. служащих для называния и вычленения фрагментов действительности и формирования соответствующих понятий о них в форме слов, сочетаний слов, фразеологизмов и предложений. Этим термином обозначают и результат номинации – значимую языковую единицу; 2) совокупность проблем, охватывающих изучение динамического аспекта актов наименования в форме предложения и образующих его частей; 3) суммарное обозначение лингвистических проблем, связанных с именовани-ем, а также со словообразованием, полисемией, фразеологией, рассматриваемыми в номинативном аспекте» [4, с. 336].

За время существования человечество научилось, называя предметы, облекать в слова мысли о мире и о себе. Познание объективного мира означало его освоение, осмысление и называние. Прежде всего это касается мастеров слова – прозаиков и поэтов. Пи-

сатель В. П. Катаев писал: «Давать имя окружающим вещам, – быть может, это одно и отличает человека от другого существа». Человечество одержимо многовековой страстью к познанию и называнию вещей: «Человека втрое больше мучает вид предмета, если он не знает его названия. Но еще большее мучение, вероятно, испытывает вещь, лишенная имени: ее существование неполноценно» [2, с. 15].

Функция названий географических объектов в реальной действительности, сложившихся естественным путем, и номинаций в художественной, «выдуманной» действительности, созданной автором, различна. Авторская номинация, безусловно, будет подчинена идейному замыслу. В детской литературе это прослеживается особенно явно. Так, в романе-сказке Николая Носова «Приключения Незнайки и его друзей» действие происходит в *Цветочном* и *Солнечном* городах, жители которых, что естественным образом вытекает из названий, становятся друзьями. Однако в следующей книге «Приключения Незнайки на Луне», в которой рассказывается про чуждый читателям того времени мир на Луне (в странах с другим социальным строем), топонимическая картина меняется: вместо улиц *Колокольчиков*, *Ромашек* и *бульвара Васильков* появляются *Змеиная* и *Большая Собачья* улицы и улица *Лоботрясов*; вместо Знайки, Пилюлькина и Шпунтика появляются Спрутс, Клопс и Дубс. Вследствие этого даже маленький читатель понимает, как хорошо на родной земле, которую в финале романа главный герой Незнайка, рухнув на колени, целует и называет «матушкой».

В классической русской литературе можно проследить те же закономерности. В поэме Н. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо» названия деревень так же, являясь авторскими окказионализмами, носят символический характер: *В каком году – рассчитывай, / В какой земле – угадывай, / На столбовой дороженьке / Сошлись семь мужиков:/ Семь временнообязанных, Подтянутой губернии, / Уезда Терпигорева,/ Пустопорожней волости,/ Их смежных деревень:/ Заплатова, Дыряева,/ Разутова, Знобищина,/ Горелова, Неелова – / Неурожайка тож.* Достоверность и «заземленность» повествованию придает песня «про Волгу-матушку, про удаль молодецкую, про девичью красу», которая возвращает читателя в российскую действительность того времени. На доступном уровне то же происходит в детской литературе. В «Приключениях Незнайки на Луне», несмотря на то что автор подчеркивает «сказочность» города и жителей, коротышки-ученые ведут отнюдь не сказочные дискуссии о *Луне*, *Сатурне*, *Юпитере*, приводят действительные названия лун-

ных топонимических объектов. И путешествие коротышки совершают на реальную Луну: «Куда летим?» – спросил Пончик и начал протирать кулаками глаза. – «На Луну. Куда же еще?» – «На какую Луну?» – «Ну, на какую... Не знаешь, какая Луна бывает!» (Н. Носов. Незнайка на Луне»). И это известный прием сближения и «переплетения» миров, вымышленного и реального, для того чтобы художественная реальность приобрела «жизненное» звучание. Подлинные топонимы, таким образом, осуществляют перенос повествования из художественной в реальную действительность.

Функция топонимов в фольклоре аналогична функции топонимов в художественной литературе. Народ, выступая автором фольклорных произведений, с одной стороны, дает оценку событию, объекту, герою: город *Великий Новгород* именуется господином; речка Смородина, на берегу которой *сидит Соловей Разбойник Одихмантьев сын*, протекает у *Грязи-то у Черной* («Илья Муромец и Соловей-разбойник»). С другой стороны, привязывает происходящие события, о которых повествует, к конкретным географическим объектам и тем самым делает их реалистичными. Так, в русских былинах действие происходит в местностях от *Латынской земли* и *острова Буяна* до *Смоленска* и *Чернигова*.

В рассматриваемой проблеме можно выделить еще один аспект, заслуживающий внимания. Речь идет о выявлении древнейших архетипов национального сознания. В связи с этим изучением связи фольклора с топонимикой в настоящее время активно занимаются казахские ученые: «Следует отметить, что казахская фольклористика к сегодняшнему дню провела значительную работу: собран основной фонд казахского фольклорного наследия, многое из этого наследия систематизировано и опубликовано. Несмотря на это, предстоит еще решить довольно много вопросов» [3, с. 48].

Ученые исходят из предположения, что, если рассматривать исторические топонимы и их истоки, можно найти тропинку к старому мифологическому бытию и обнаружить многие фольклорные образцы, описывающие их. С этой точки зрения верно замечание В. А. Никонова: «И для изучения народного творчества, быта, верований географические названия – щедрый источник» [5, с. 14]. Именно это миропонимание позволило тюркскому народу назвать места своего проживания (ойкумену) – «земля-вода» (иер-су, иер-суб) и сделало понятными значения топонимов в реальной действительности и в фольклоре:

– «Земля-вода» есть понятие, объединяющее три мира (верхний – Тенгри, нижний – Умай, средний – человек);

– «Земля-вода» – соединение верхнего и нижнего, объект поклонения, но не божество, а мир, где живет человек, часть пространства;

– «Земля-вода» – древнее название места, где человек родился, его родная земля, отечество;

– «Земля-вода» – это сама природа, то есть географические объекты;

– «Земля-вода» – знаки жизни, оставленные человечеством с древнейших времен, свидетельства истории, познаваемые с помощью топонимов из фольклорных сюжетов;

– «Земля-вода» – собирательный образ в произведениях фольклора, отражающий представления и взгляды об окружающем мире;

– «Земля-вода» – средство создания мотивов, иногда может служить основой сюжета.

Интересным здесь представляется близость древних представлений казахского народа русскому национальному менталитету, в котором архетип «Мать-Сыра-Земля» лежит в фундаменте образа Родины-матери [1, с. 34], что отражается и в русском фольклоре: *И то было у нас на сырой земле, На сырой земле, на Святой Руси*; и в русской литературе: *Никто меня не любит, Как мать-сыра-земля* (К. Бальмонт «Разлука», эпиграф).

Итак, как было показано выше, изучению номинации, в частности, топонимической номинации, должно отводиться важное место и при изучении древних архетипов сознания, и при анализе художественных и фольклорных произведений в школе. Это поможет учащимся лучше понимать не только идею художественного и фольклорного произведения, но и приобщаться к культуре, быту и верованиям своего народа.

### Литература

1. 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.
2. Катаев В. Трава забвения // Новый мир. – 1967. – № 3. – С. 15.
3. Қасқабасов С. Елзерде. – Алматы: Жібек жолы, 2008. – 504 б.
4. Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
5. Никонов В. А. Введение в топонимику. – М.: Наука, 1965. – 180 с.

**Воронина Людмила Валентиновна**, доктор пед. наук, доцент, зав. кафедрой теории и методики обучения естественному, математике и информатике в период детства, Уральский государственный педагогический университет, Россия, г. Екатеринбург; l.v.voronina@mail.ru.

## **ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ**

**Аннотация.** В статье раскрываются особенности работы с текстом задачи на уроках математики в начальных классах. Описываются фазы смыслового чтения. Отмечается, что смысловое чтение представляет собой такой вид чтения, который нацелен на понимание читающим смыслового содержания текста. При работе с текстом обучающимся осуществляется поиск информации и понимание прочитанного; преобразование и интерпретация информации; оценка информации. Перечисленные позиции прослеживаются на уроках математики при решении арифметических задач. В статье выделенные позиции соотнесены с этапами решения задачи и умениями обучающихся. Подробно раскрывается первый этап решения арифметической задачи – восприятие и анализ содержания задачи, данный этап соотнесен с такой позицией как, поиск информации и понимание прочитанного. При раскрытии позиции – оценка информации – приведены разные типы задач, такие как задачи с неполными (недостающими) данными, задачи с нереальным условием, контекстные задачи.

**Ключевые слова:** работа с текстом; смысловое чтение; начальное обучение математике; решение задач; математические задачи; младшие школьники; уроки математики; 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.

## **ORGANIZATION OF WORK WITH THE TEXT ON THE LESSONS OF MATHEMATICS IN INITIAL CLASSES**

**Abstract.** The article reveals the peculiarities of working with the text of the problem at the lessons of mathematics in primary school. Describes the phase of semantic reading. It is noted that the semantic reading is a kind of reading that aims to understand the reader of the semantic content of the text. When working with text, students are searched for information and reading compre-

hension; transformation and interpretation of information; evaluation of information. These positions can be traced in the lessons of mathematics when solving arithmetic problems. The article highlighted the positions correlated with the stages of solving the problem and the students' skills. The first stage of solving the arithmetic problem is revealed in detail – the perception and analysis of the content of the problem, this stage is correlated with such a position as information retrieval and reading comprehension. When disclosing a position – evaluating information – different types of tasks are given, such as tasks with incomplete (missing) data, tasks with unrealistic conditions, contextual tasks.

**Keywords:** work with text; semantic reading; basic math education; problem solving; math problems; younger students; math lessons; primary school.

В настоящее время, живя в информационном обществе, человеку важно уметь самостоятельно действовать в различных жизненных ситуациях, быстро принимать решения, адаптироваться к стремительно меняющимся условиям жизни. Поэтому при обучении в школе особое внимание нужно уделить воспитанию личности, способной и готовой применять современные технологии для решения проблемных ситуаций, творчески и критически мыслить, воспроизводить новые идеи, осуществлять грамотную работу с информацией – собирать факты, проводить их анализ, делать обобщения и аргументированные выводы.

Исходя из этого, одна из важнейших задач учителя начальных классов – научить младших школьников работать с текстами, в частности на уроках математики, а для этого обучающиеся должны уметь читать и понимать текст.

Полноценный навык чтения имеет две стороны: смысловую (понимание содержания и смысла читаемого) и техническую (способ, темп, правильность, грамотность, а также выразительность чтения).

Чтение является многофункциональным процессом, так как, во-первых, умение грамотного чтения необходимо при работе с большим объемом информации, во-вторых, чтение играет важную роль в социализации обучающихся, а в-третьих, чтение выполняет воспитательную функцию, формируя оценочно-нравственную позицию человека [5].

Как известно, процесс чтения состоит из трех фаз: 1) фазы восприятия текста, раскрытия его содержания и смысла. В этой фазе чтение включает просмотр, установление значения слов, узнавание фактов, нахождение соответствий, анализ сюжета и фабулы, воспроизведение и пересказ; 2) фазы извлечения смысла, объяснения

найденных фактов с помощью привлечения имеющихся знаний, интерпретация текста. В этой фазе идет анализ и обобщение, сериация (упорядочивание) и классификация, сравнение и сопоставление, объяснение, различение, соотнесение с собственным опытом, размышление над контекстом и выводами; 3) фазы создания собственного нового смысла, присвоения полученных новых знаний как собственных в результате размышления [2, с. 32]. Перечисленные фазы характерны для смыслового чтения, которое является важным общеучебным действием и метапредметным результатом обучения в школе. Смысловое чтение представляет собой такой вид чтения, который нацелен на понимание читающим смыслового содержания текста.

Для смыслового понимания недостаточно просто прочесть текст, необходимо уметь выделять главное и второстепенное в тексте, уметь составлять примеры, аналогичные приведенным в учебнике, уметь найти в тексте ответ на поставленный вопрос, грамотно пересказать прочитанный текст, запомнить приведенные определения и формулы, уметь работать с рисунками, чертежами и диаграммами, уметь обобщать, классифицировать и строить суждения и умозаключения на основе прочитанного текста.

В Примерной основной образовательной программе начального общего образования (далее ПООП НОО) [3, с. 22-24] отмечается, что при работе с текстом школьником осуществляется *поиск информации и понимание прочитанного; преобразование и интерпретация информации; оценка информации*. Перечисленные позиции прослеживаются на уроках математики при решении арифметических задач.

В методике математики принято выделять следующие этапы работы над задачей: восприятие и анализ содержания арифметической задачи; моделирование текста задачи и составление плана ее решения; выполнение решения, т. е. оформление записи решения задачи; проверка правильности решения арифметической задачи и запись ее ответа; дополнительная работа над арифметической задачей после ее решения.

Соотнесем выделенные в ПООП НОО позиции с этапами решения задачи и умениями обучающихся.

*Поиск информации и понимание прочитанного* соотносится с первым этапом решения арифметической задачи – восприятие и анализ содержания арифметической задачи. На этом этапе ученики читают задачу, делят ее текст на смысловые части (выделяют условие и вопрос), находят в тексте конкретные сведения, факты, заданные в явном и неявном виде и проводят анализ задачи.

В методике математики выделяются три вида анализа текста задачи, которые осуществляются на первом этапе ее решения: семантический, логический и математический [4].

При проведении семантического анализа происходит выделение отдельных слов или понятий житейского и математического характера, используются грамматические конструкции типа «Если известно ..., то ...», «После того, как ..., сможем найти ...» и т. п. Также младшие школьники осознают количественные характеристики объекта, которые заданы словами «все», «некоторые», «часть», «поровну», «столько же, сколько...» и т. п. Используется фиксирование количественных характеристик объектов задачи. Кроме этого полезно представлять ситуацию, описанную в задаче с использованием упрощенного пересказа текста с выделением только необходимой для решения задачи информации. Например, текст задачи «К обеду в мебельном магазине было продано 14 книжных полок. К концу рабочего дня еще 8 таких же книжных полок. Сколько книжных полок было продано за весь день?» удобнее упростить таким образом: «Сначала продали 14 полок. Потом продали еще 8 полок. Сколько всего полок продали?». Затем выделяются основные опорные слова, которые связаны с действием, соответствующим сюжету задачи: сначала продали, еще продали, всего продали. После таких действий, дети быстрее смогут выбрать арифметическое действие для решения задачи.

Логический анализ текста задачи включает умение заменять термины, которые характеризуют используемые в задаче понятия, процессы или явления их определениями; а также умение выводить следствия из имеющихся в задаче данных, искомым и отношений между ними.

Рассмотрим, что представляет собой математический анализ текста задачи. При проведении такого анализа осуществляется анализ условия и анализ вопроса. При проведении анализа условия происходит выделение в задаче объектов и рассмотрение их с точки зрения целого и частей, или выделения взаимосвязи между величинами; рассмотрение количества объектов в задаче, а также величин, которые характеризуют каждый объект; проводится анализ числовых значений: известных и неизвестных, анализ характеристик величин: однородные или разнородные; анализ изменения данных: изменяются или нет; осуществляется выявление отношений между известными значениями величин. При проведении анализа вопроса



происходит выделение неизвестных количественных характеристики величин объекта.

На уроках математики могут использоваться различные приемы, помогающие осознать содержание задачи:

- драматизация (обыгрывание) задачи – ученик представляет себя участником ситуации, описанной в задаче, происходит обыгрывание сюжета задачи;

- разбиение текста задачи на смысловые части, выделяя в тексте задачи части, описывающие: начало события и объекты, участвующие в задаче; произведенное затем действие с объектами задачи; конечный момент события – результат произведенного действия, о чем спрашивается в задаче;

- использование специальных вопросов:

О ком или о чем говорится в задаче?

Что нужно найти в задаче?

Что обозначают те или иные слова в тексте задачи?

Что известно в задаче?

Что неизвестно в задаче?

- переформулировка текста задачи, т. е. изложение текста задачи по-другому, может включать в себя: отбрасывание несущественной, излишней информации, не влияющей на результат решения, замену описания некоторых понятий соответствующими терминами и наоборот, дополнение текста пояснениями и др.

*Преобразование и интерпретация информации* соотносится со вторым и третьим этапами решения задачи – моделирование текста задачи и составление плана ее решения; выполнение решения, т. е. оформление записи решения задачи. На этих этапах обучающиеся преобразовывают текст арифметической задачи, используя новые формы представления информации: краткая запись, схема, блок-схема, чертеж, рисунок, таблица. Затем они записывают решение задачи, используя разные способы записи. Таким образом, при решении задачи происходит переход от словесной модели (самой арифметической задачи), к вспомогательной (схеме, таблице, краткой записи, рисунку и т. п.), а затем и к математической (записи решения задачи в виде выражения или уравнения).

*Оценка информации* соотносится с четвертым этапом решения задачи – проверка правильности решения арифметической задачи и запись ее ответа. На данном этапе ученики могут высказывать оценочные суждения по поводу правильности решения задачи.

Для проверки правильности решения задачи можно использовать разнообразные приемы, например: составление и решение обратной задачи, подстановка результата в условие, прогнозирование и оценка результата (чаще всего эти приемы используются при проверке решения простых задач), решение задачи другим способом или методом (чаще всего используется при решении составных задач).

Раскроем некоторые из этих приемов. Например, составим обратную задачу к задаче про книжные полки, текст которой мы приводили ранее. Так как эта задача простая, то к ней можно составить две обратные задачи. Одна из обратных задач будет выглядеть так: «В мебельном магазине за весь день всего было продано 22 книжные полки. До обеда продали 14 полок. Сколько книжных полок продали после обеда?». При решении обратной задачи мы получаем 8 полок. Сравниваем полученный результат с данными первоначальной задачи. Данные одинаковы. Таким образом, задача решена правильно.

Суть приема прогнозирования и оценки результата состоит в том, что первоначально проводится предварительный анализ задачи, с помощью которого с некоторой точностью прогнозируется результат решения, с которым затем сверяется результат, полученный в процессе реального решения задачи.

Например, проверим правильность решения следующей задачи: «На тарелке лежали сливы. Когда Катя съела 9 слив, то на тарелке осталось 6 слив. Сколько слив было на тарелке первоначально?». Слив на тарелке было больше, чем осталось, так как часть из них съели. Следовательно, в ответе мы должны получить число больше, чем наибольшее из данных чисел, т.е. больше чем 9. Если при решении получим число меньше, значит, задачу решили неверно. Можно предложить два способа решения и выбрать правильный: 1)  $9 + 6 = 15$  и 2)  $9 - 6 = 3$ . Правильным будет первое решение, так как  $15 > 9$ . Однако данный прием не проверяет точность ответа. Поэтому целесообразно использовать несколько разных приемов проверки.

Как отмечается в ПООП НОО [3, с. 24], при оценке информации, обучающиеся на основе имеющихся знаний, жизненного опыта научатся подвергать сомнению достоверность прочитанного, обнаруживать недостоверность получаемых сведений, пробелы в информации и находить пути восполнения этих пробелов. Для этого на уроках математики целесообразно использовать задачи с неполными (недостающими) данными. Например, «Во дворе гуляет в 3 раза больше мальчиков, чем девочек. Сколько мальчиков гуляет во дворе?». Это задача с неполными данными. Для ее решения не хватает

данных – количества девочек. Для дополнения условия задачи мы можем взять любое число, например 4. Тогда получим, что мальчиков  $4 \cdot 3 = 12$ .

Рассмотрим следующую задачу: «На столе лежат два набора цветных карандашей. В первом наборе в 3 раза меньше карандашей, чем во втором. Сколько карандашей в первом наборе?». Условие данной задачи мы можем дополнить только теми числами, которые делятся на 3, в противном случае, мы не сможем решить задачу. Кроме этого нельзя брать в качестве дополнительных данных числа, которые больше, например, тридцати, так как это не соответствует действительности. Мы, конечно, можем взять, например, 120, но ответ не будет соответствовать реальной жизни – нет набора карандашей в количестве 120 штук. Кроме этого можно использовать задания на составление задач на движение, например, по картинкам. Здесь также важно правильно оценить, с какой скоростью может двигаться тот или иной объект – человек, животное, транспорт и т. п.

При решении задач с недостающими данными, младшие школьники сами могут находить числовые данные в справочной литературе. Например, «На сколько метров вершина Эльбрус выше Казбека?». Чтобы ответить на этот вопрос, надо найти в справочной литературе высоту и той, и другой вершины и сравнить их, выполнив вычитание.

Детям может предлагаться задача и с нереальным условием. Например, «Бабушка для внуков купила 5 килограммов соли. Два килограмма соли внуки съели сразу за обедом. Сколько килограммов соли осталось им на ужин?». На первый взгляд, в этой задаче все есть – и полное условие, и вопрос имеется. Однако, это не реальная ситуация, такого в жизни не бывает. Учеников можно попросить изменить текст задачи, чтобы она стала реальной – здесь два пути: либо изменяется сюжет (не соль купили, а например, яблоки, груши), либо изменяются единицы измерения купленной соли, но опять может получиться нереальная ситуация – 5 граммов соли не покупают.

Кроме описанных задач, в процессе обучения математике в начальных классах детям предлагаются для решения контекстные задачи, которые в методической литературе называют практико-ориентированными. Данный тип задач также позволяет формировать все перечисленные выше умения, позволяет вовлекать учащихся в процесс активной деятельности. Например, рассмотрим задачи: «Одна плитка шоколада стоит 27 рублей 50 копеек. Сколько плиток шоколада можно купить на 80 рублей?» и «В туристическом клубе

имеются трехместные палатки. Сколько таких палаток нужно взять в поход, чтобы разместилось 19 человек?»

Данные задачи позволяют проанализировать ситуации, которые вполне могут возникнуть в жизни младших школьников. Они проверяют умение проводить вычисления, включая округление и оценку результатов действий. Так, при решении первой задачи производим округление с недостатком (купим меньше шоколадок). При решении второй задачи, исходя из ее контекста, округление производим с избытком.

Таким образом, эффективность процесса обучения зависит от умения правильно выбрать технологические приёмы, удачно комбинировать их, вмещать их в рамки уже знакомых традиционных форм урока. Важно понимать, что каждый ученик успешен, талантлив и уникален во всем. Рассмотренные приёмы работы с текстом задачи обеспечивают не только усвоение учебного материала, но и активизируют ответственную деятельность учащихся, прививает интерес к математике.

### Литература

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли. – М.: Просвещение, 2008. – 151 с.
2. Логвина И., Рождественская Л. Формирование навыков функционального чтения. – Режим доступа: <https://docplayer.ru/344988-Formirovanie-navykov-funkcionalnogo-chteniya.html> (дата обращения: 04.03.2019).
3. Примерная основная образовательная программа начального общего образования. – Режим доступа: <http://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2015/06/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-nachalnogo-obshchego-obrazovaniya-1.pdf> (дата обращения: 04.03.2019).
4. Ручкина В. П. Курс лекций по теории и технологии обучения математике в начальных классах. – Екатеринбург, 2016. – 313 с.
5. Сметанникова Н. Н. Обучение стратегиям чтения в 5-9 классах: как реализовать ФГОС. – М.: Баласс, 2013. – 126 с.

**Вохмякова Ирина Николаевна**, кандидат пед. наук, заведующий МБДОУ ПГО «Детский сад № 32», Россия, г. Полевской; d\_c32@mail.ru.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА СОЦИАЛИЗАЦИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**Аннотация.** Рассматривается проблема социализации одаренных детей в условиях дошкольного образования. Автор описывает принципы, механизмы и этапы социализации одаренного ребенка. Говоря о развитии креативогенных черт у одаренных детей, автор акцентирует внимание на создание оптимальных условий для развития коммуникативных способностей у одаренных детей. Автор описывает модель сопровождения и поддержки одаренных детей, направленную на успешную социализацию. Для выявления и развития детской одаренности автор выделяет одним из важных условий социализации одаренных детей разработку индивидуальных образовательных маршрутов для каждого ребенка. Автор описывает, что развитие детской одаренности осуществляется в тесной взаимосвязи с родителями, с этой целью разработан «Родительский дневник». Автор описывает программу дополнительного образования «Академия детства», направленную на развитие детской одаренности, реализуемую в дошкольном образовательном учреждении.

**Ключевые слова:** социализация одаренных детей; детская одаренность; одаренные дети; дошкольники; индивидуальные образовательные маршруты; креативогенные черты; дошкольные образовательные учреждения; психолого-педагогическое сопровождение.

**Vokhmyakova I. N.,** Candidate of Pedagogy, Head of Kindergarten № 32, Russia, Polevskoy.

## **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE SOCIALIZATION OF GIFTED CHILDREN IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS**

**Abstract.** The problem of socialization of gifted children in pre-school education is considered. The author describes the principles, mechanisms and stages of socialization of a gifted child. Speaking about the development of creative features in gifted children, the author focuses on the creation of optimal conditions for the development of communication skills in gifted children. The author describes a model of support and support for gifted children,

aimed at successful socialization. To identify and develop children's giftedness, the author highlights the development of individual educational routes for each child as one of the important conditions for the socialization of gifted children. The author describes the program of additional education "Academy of Childhood", aimed at the development of children's giftedness, implemented in a pre-school educational institution.

**Keywords:** socialization of gifted children; children's talent; gifted children; preschoolers; individual educational routes; creative features; preschool educational institutions; psychological and pedagogical support.

Забота об одаренных детях сегодня-это забота о будущем развитии нашей науки, культуры и качества жизни всего гражданского общества. Одной из приоритетных задач современного образования является создание условий, обеспечивающих выявление и поддержку одаренных детей, начиная с дошкольного возраста. Эта задача сформулирована как стратегическая в законодательных и нормативных документах: Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации»; «Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов»; Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования; Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года; Стратегии развития воспитания в Свердловской области до 2025 года; проект «Уральская инженерная школа».

На уровне детского сада необходимым является выявление признаков одаренности у детей и создание для них оптимальных условий в плане развития и отношений со сверстниками[1]. По данным ряда психолого-педагогических исследований направленных на выявление факторов, влияющих на развитие одаренности дошкольников в условиях социальной микро-среды (Т. З. Адамьянц, Я. Р. Коменского, Е. А. Панько), у большей части одаренных детей наблюдается снижение ведущей роли в общении, что сигнализирует о трудностях в отношениях со сверстниками, поэтому одним из важных направлений работы с одаренными детьми является повышение социальной компетентности через специально-организованное обучение и коррекционную работу, направленные на развитие коммуникативных способностей.

От степени социализации зависит то, насколько гармонично развитым будет ребенок дошкольного возраста, усваивая нормы и установки, необходимые для того, чтобы стать полноценным и равноправным членом своей социальной среды.

Наличие креативогенных черт часто является существенной предпосылкой к возникновению различного рода проблем социализации одаренных детей. Низкий уровень конформности, неумение слушать собеседника, стремление командовать сверстником, не терпимость, приводят к непониманию его сверстниками.

Модель сопровождения и поддержки, направленная на социализацию одаренных детей, по мнению исследователей Р. А. Литвак и Т. В. Бондарчук, должна строиться на основе системного деятельностного, ценностного, личностно-ориентированного, рефлексивного подходов [3].

При этом педагог должен руководствоваться следующими принципами:

- принцип доверия;
- принцип субъективности, направленный на формирование и обогащение социального опыта;
- принцип творчества и успеха, который позволяет определять и развивать индивидуальные особенности ребенка, его уникальность.

В. Т. Лисовский, Ф. А. Мустаева выделяют следующие механизмы социализации одаренных детей:

- традиционный – через семью;
- институционный – через психолого-педагогическое сопровождение в ДОУ;
- межличностный – через общение;
- рефлексивный – через индивидуальное переживание.

Социализация одаренного ребенка в соответствии с его индивидуальными особенностями проходит в три этапа:

1 этап – адаптивно-диагностический предполагает определение типа одаренности ребенка и оценку трудностей в социализации;

2 этап – исследовательски-прогностический, направлен на формирование собственного социокультурного опыта ребенка;

3 этап – проективно-творческий, способствует выстраиванию траектории развития и саморазвития его личности [5, с. 19].

Для эффективной работы по проблеме социализации одаренных детей в ДОУ были созданы следующие оптимальные условия.

1. Разработана система повышения профессиональной компетентности педагогов в ДОУ по проблеме социализации одаренных детей. Работают «Институт наставничества» и «Школа молодого педагога». С целью оказания методической помощи проводятся педагогический час, час психолога, методический час. В рамках сетевого взаимодействия с ГАОУ ДПО «Институт развития образова-

ния» и с ООО «Интерактивные системы» разработаны Программа научно-методического сопровождения инновационных процессов в ДОУ и Программа методического сопровождения педагогов в межаттестационный период.

2. В ДОУ создаются условия для выявления и трансляции лучших педагогических практик по проблеме социализации одаренных детей. Являясь базовой площадкой ФГБОУ ВО «Уральского государственного педагогического университета» по теме: «Базовые образовательные учреждения как форма распространения инновационного педагогического опыта», наши педагоги ежегодно принимают участие в научно-практических конференциях, мастер-классах и семинарах, организованных УрГПУ.

В 2019 году педагоги приняли участие в 1 Межтерриториальной педагогической конференции «Детский сад XXI века-тенденции развития образования, проблемы и пути их решения». Наши педагоги постоянно участвуют в интернет-конкурсах по проблеме детской одаренности.

Своим опытом по данной теме мы поделились с нашими коллегами:

- на Дне открытых дверей для старших воспитателей Полевского городского округа по теме: «Проблемы развития детской одаренности» (2018г.);

- на ГМО для воспитателей Полевского городского округа по теме: «Развитие детской одаренности в рамках проекта «Уральская инженерная школа» (2019 г.);

- на Форуме педагогических идей по теме: «Развитие детского творчества у дошкольников в условиях ДОУ» (2019 г.).

В 2018 году опыт своей работы по проблеме социализации одаренных детей мы разместили на интернет портале Всероссийского конкурса «Детский сад: мир любви, заботы и внимания». Наш детский сад стал Лауреатом конкурса и награжден медалью «Лучший детский сад Российской Федерации».

3. Для выявления и развития детской одаренности создаются условия для участия детей в конкурсах различного уровня. Так нами были организованы и проведены на базе детского сада: городской творческий конкурс «Книга своими руками» (2018г.), городской Фестиваль инсценировок по сказам П. П. Бажова (2018г.), городской Фестиваль «Юный инженер» (2019г.). Одаренные дети нуждаются в дифференцированных образовательных программах, которые выйдут за рамки обычного обучения. В связи с этим творческой группой



педагогов разработан проект «Дети будущего», направленный на развитие детской одаренности.

Педагоги в процессе реализации данного проекта определяют у детей наличие креативных черт характера, тип одаренности и разрабатывают индивидуальный образовательный маршрут для каждого ребенка – это персональный путь реализации личностного потенциала ребенка [4]. Каждые три месяца происходит своевременная коррекция индивидуального образовательного маршрута. В процессе интенсивного обучения по индивидуальным образовательным маршрутам 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. У них формируется коммуникативная компетентность как условие успешной социализации одаренных детей.

Итогом реализации индивидуального образовательного маршрута является оформление портфолио, представление работ ребенка на итоговом «Фестивале детского творчества». Заметно увеличилась мотивация семей и детей дошкольного возраста к участию в различных конкурсных мероприятиях.

4. Для эффективной работы по проблеме социализации одаренных детей нами проводится информационно-просветительская работа с родителями. Социализация одаренного ребенка во многом зависит от родителей, но существуют две крайности:

– искусственное ускорение развития, чрезмерные требования со стороны родителей;

– игнорирование и подавление родителями высокого уровня творческой активности своего ребенка.

Поэтому развитие детской одаренности мы осуществляем в тесной взаимосвязи с родителями. В детском саду работает Консультационный центр для родителей, проводится Лекторий для родителей, где высококвалифицированные специалисты оказывают профессиональную помощь родителям: педагог-психолог, учитель-логопед, музыкальный руководитель, инструктор по физической культуре, старший воспитатель, воспитатели оказывают профессиональную помощь. Для коррекционной работы в ДОУ педагогом-

психологом разработана уникальная система занятий «Уроки психологического здоровья» направленные на выявление и развитие детской одаренности.

Для родителей разработан «Родительский дневник», в котором, внимательно наблюдая за интересами и предпочтениями своего ребенка, родители определяют тип его одаренности: музыкальная, техническая, литературная, артистическая, исследовательская, художественная и др.

5. С целью выявления и поддержки детской одаренности и положительной социализации творческой группой педагогов разработана Программа дополнительного образования «Академия детства», направленная на развитие детской одаренности. Данная Программа включает в себя кружки и секции, в которых представлены различные виды детской деятельности: Детский фольклор, Изостудия, Музыкальная азбука, Ритмическая мозаика, Театральная студия, Детский фитнес, Хореография, Развитие речи с логопедом, Уроки с психологом, Музыкальный английский, Математическая смекалка, Конструирование и другие.

Для успешной реализации данной Программы в ДОУ приобретены: разные виды конструкторов, интерактивные панели, интерактивная доска, проектор, экран и современное программное обеспечение. В последние годы отмечается рост заинтересованности семей в дополнительном образовании, в том числе на платной основе. Растет число детей дошкольного возраста, вовлеченных в дополнительные программы.

Мы стали победителями в региональном конкурсе «Уральская инженерная школа» и Министерство образования наградило нас грантом – полмиллиона.

Таким образом, на уровне детского сада актуальным на сегодняшний день является выявление признаков ранней одаренности и создание оптимальных условий для положительной социализации у дошкольников.

Успех в развитии социальной одаренности во многом определяется воспитателем, способностью создать в группе микросреду, стимулирующую раскрытие способностей в сфере общения. Из этого следует, что для успешного развития социальной одаренности дошкольников необходимо подготовка воспитателей с высоким уровнем развития коммуникативных и творческих способностей для профессионального взаимодействия с одаренными детьми и их родителями. Поскольку развитость коммуникативно-речевых способ-

ностей помогает обеспечить успех в общении, возникает необходимость обогащения речевого взаимодействия взрослого и ребенка. Наряду со специальными занятиями необходимо проводить индивидуальную работу, создавать проблемно-речевые ситуации. В связи с этим важно ставить и решать задачи развития культуры речевого общения, речевого этикета, которые рассматриваются как составные части культуры поведения. Для этого мы разрабатываем воспитательные мероприятия: этические беседы, чтение художественной литературы, игры, поручения, решение наглядных задач в форме инсценировок.

Важно, чтобы в «инструментальном багаже» дошкольников были не только речевые, но и не вербальные средства общения, дающие человеку возможность выразить себя с большей полнотой, адекватно воспринять интонацию собеседника, его жесты, мимику и откликнуться на них. Если же ребенок не понимает этих сигналов, то, как справедливо отмечают венгерские психологи И. Райншбург и П. Поппер, он утрачивает духовную связь с окружением, неизменно становится одиноким, перестает владеть коммуникативной системой, имеющей чрезвычайно большое значение в выражении эмоционального фона устной речи.

### Литература

1. Богоявленская Д. Б. Одаренность и проблема ее идентификации // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 4. – С. 5-13.
2. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2011. – 448 с.
3. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. – М.: МПСУ, 2008. – 480 с.
4. Психология социальной одаренности: пособие по выявлению и развитию коммуникативных способностей дошкольников. – М.: Линка-Пресс, 2009. – 272 с.
5. Сенова О. Н. Социализация одаренных детей в условиях дошкольной образовательной организации. – Нижний Тагил: НТФ ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования», 2018. – 118 с.

**Жвания Стелла Юрьевна**, преподаватель, Абхазский государственный университет, Республика Абхазия, г. Сухум; zhvania\_stella@mail.ru.

## **СИСТЕМА ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ-БИЛИНГВАМИ В РЕСПУБЛИКЕ АБХАЗИЯ**

**Аннотация.** Автор статьи рассматривает проблему обучения языку детей-билингвов в республике Абхазия, определяет один из принципов обучения, связанный с потребностью сохранения родного языка и созданием эффективных методик соизучения абхазского и русского языков.

**Ключевые слова:** билингвизм; дети-билингвы; логопедическая работа; работа с детьми-билингвами; абхазский язык; буквари; развитие речи.

**Zhvania S. Yu.**, Teacher, Abkhaz State University, Republic of Abkhazia, Sukhum.

## **SYSTEM OF THE LOGOPEDIC WORK WITH BILINGUAL CHILDREN IN THE REPUBLIC OF ABKHAZIA**

**Abstract.** The author of the article considers the problem of bilinguals in a current stage. Educational system of Republic of Abkhazia should be a key element in this process. Needs to preserve native language and creation of effective methods of studying Abkhazian and Russian languages are the most leading direction of the educational politics of the Republic of Abkhazia.

**Keywords:** bilingualism; bilingual children; speech therapy work; work with bilingual children; Abkhaz language; primers; speech development.

В последнее время опыт мультикультурной и многоязычной жизни становится привычным явлением и, как следствие, увеличивается количество детей, с раннего возраста оказывающихся в ситуации двуязычия. С практической точки зрения, данное явление интересует не только политологов, социологов, лингвистов, но и педагогов, в том числе логопедов. Учитывая опыт логопедической работы, можно предположить, что наличие двух языков в семье представляет собой угрозу для нормального формирования речи у ребенка или, при наличии у него исходных речевых расстройств, усугубляет проблему речевого развития [5, с. 161].

Одним из ведущих направлений укрепления государственной образовательной политики Республики Абхазия в первом десятиле-

тии XXI века является создание условий для реализации конституционных прав в сфере обучения государственному языку (абхазский); при этом очевидна острая потребность в эффективных методиках и технологиях соизучения абхазскому и русскому языков.

Высокий статус абхазского языка как государственного за последние десятилетия значительно поднял престижность его изучения. Однако доминирование русского языка в городской местности снижает оценочное отношение абхазов к родному языку, уменьшает сферу его использования в детско-юношеской и молодежной среде, ослабляет мотивацию участия общества в процессе укрепления русско-абхазского и абхазо-русского двуязычия, в процессах повышения качества владения абхазским языком как родным. Специфику языковой ситуации Республики Абхазии определяет также то, что основным средством межнационального общения, межкультурной коммуникации является русский язык. В образовательном пространстве Абхазии русский язык является не только объектом обучения, но и средством обучения.

Таким образом, в современной Абхазии остается нерешенной проблема формирования эффективной двуязычной среды, закономерным следствием чего является сложившееся противоречие: с одной стороны, в обществе растет социальная потребность в изучении абхазского языка как государственного, с другой – методическая наука в области обучения абхазскому языку как неродному (второму) не готова указать пути и средства удовлетворения данной потребности в силу недостаточной разработанности.

Под двуязычием понимается одновременное (параллельное) и постоянное употребление двух языков в качестве повседневных средств общения. В Абхазии двуязычным является большая часть населения. Проблема сохранения и развития языка – объект пристального внимания лингвистов, педагогов, логопедов и широкой общественности Абхазии.

Развитие русско-абхазского и абхазо-русского двуязычия в современной Абхазии поддерживается на государственном уровне, подтверждением чего являются основы конституционного строя. Значимость конституционных основ государства Республики Абхазия для взаимообусловленных процессов динамического развития естественного абхазо-русского и русско-абхазского двуязычия очевидна:

- жизненная потребность в абхазо-русском и русско-абхазском двуязычии определяются реалиями языковой среды;

- овладение русским и абхазским языками подкрепляется окружением ребенка в семейно-бытовой среде, в среде государственных учреждений образования, прежде всего в учреждениях образования, в том числе образовательной;

- язык семьи и язык окружающей среды насыщен возможностями и необходимостями переключения общения с русского на абхазский, равно как с абхазского на русский.

Задачей данной статьи – рассмотреть особенности работы над произносительной стороной абхазского языка. Для правильного произношения и облегчения процесса коммуникации необходима работа над фонетикой и интонацией, так как она создает прочную базу для овладения всей системой языковых средств. Правильное произношение – необходимое условие успешного овладения языком. Логопедическая работа начинается с формирования у детей правильного звукопроизношения; формирования фонематического восприятия, развития связной речи, которые лежат в основе формирования всех видов речевой деятельности, а также восприятия и социализации детей с опорой на языковые ценности носителей языка. Абсолютное овладение абхазским произношением – задача часто трудновыполнимая, особенно для взрослых. В связи с этим целесообразно отрабатывать с детьми те явления абхазской фонетики, которые имеют смысловозначительное значение.

Обучение произношению строится на основе сознательного усвоения артикуляции звуков, но это не исключает имитации, которая состоит из слушания образца и его воспроизведения.

В абхазском литературном языке 62 фонемы, из них гласных – 6, согласных – 56, тогда как в русском литературном языке – 41 фонема, из них гласных 6, согласных – 35.

В работе считаем необходимым изложить особенности звуковой системы абхазского языка, которая обладает своими специфическими чертами и отличается от других языков.

Лингвистические данные, опубликованные в трудах языковедов по абхазскому и русскому языкам: П. К. Услара, Н. Я. Марра, Н. Ф. Яковлева, А. Н. Генко, Г. П. Сердюченко, Л. В. Щербы, К. В. Ломтаидзе, Х. С. Бгажба, Л. П. Чкадуа, Ш. К. Аристава, Н. В. Аршба, и многих других учёных-лингвистов, дают нам возможность сопоставить звуковые системы абхазского и русского языков.

Абхазский язык, в отличие от русского, обладает значительно более сложным консонантизмом. Сложность абхазского консонантизма была отмечена Л. В. Щербой, который говорил: «Богато раз-

витая система согласных фонем некоторых кавказских языков, например, абхазского, имеет своим коррелятом бедность их системы гласных» [6, с. 5]. По консонантизму абхазский язык принадлежит к одному из самых сложных языков среди кавказских языков.

В абхазском литературном языке, как уже отмечалось, 56 согласных фонем. Характеристика согласных фонем абхазского языка, в том числе и специфических звуков, представлена в работе Ш. Аристава «Грамматика абхазского языка. Фонетика и морфология» [3, с. 17].

Сравнивая и сопоставляя согласные звуки в абхазском и русском языках, мы приходим к следующим выводам:

1. В абхазском языке согласных фонем больше, чем в русском; в абхазском языке 56 согласных, 37 из них специфические для абхазского языка, а в русском языке 21 согласная фонема.

2. При произнесении абхазских согласных наблюдается более сильная напряженность органов речи, чем при произнесении русских согласных.

3. Согласные абруптивные звуки абхазского языка произносятся с придыханием, в отличие от звуков русских [п], [т], [к].

4. Согласные звуки в абхазском и в русском языках группируются по признаку глухости и звонкости. Согласные фонемы в абхазском языке различаются по месту и способу артикуляции. По способу артикуляции они делятся на шумные смычные, аффрикаты, спيرانты или щелевые и сонорные.

5. По способу образования и участия активного речевого органа в абхазском языке, в отличие от русского, имеются гортанные согласные.

6. В абхазском языке 11 согласных фонем (жь, шь, гь и др.) палатальные (мягкие), из них 4 согласные: гь, хь, кь, ч являются близкими к русским мягким согласным.

7. В отличие от русского языка в абхазском языке имеются 16 лабиализованных звуков.

8. На произношение абхазских согласных в отличие от произношения русских рядом стоящие звуки не оказывают осуществимого влияния.

9. Абхазское письмо – фонетическое, в нем нет особого расхождения между произношением и письмом. Когда учащиеся переносят полученные ранее знания по русскому языку на абхазское произношение, происходит интерференция, т. е. отклонение от норм абхазского произношения.

10. В абхазском языке есть звуки, которые обозначаются двумя знаками, их 24. В русском же языке в отличие от абхазского есть знаки, которые обозначают два звука (я, е, ё, ю).

Звуки абхазского языка передаются на письме средствами русской графики. Но нельзя думать, что если фонемы имеют одинаковое графическое изображение, то они совпадают и в произношении, т. е. что они образуются в разных языках с помощью одних и тех же артикуляционных движений.

Безусловно, формирование навыков правильного абхазского произношения у детей билингвов – сложный и длительный процесс. Они сталкиваются со многими трудностями в произношении, которые нелегко преодолеваются. Поэтому многие ошибки в произношении являются довольно устойчивыми. Л. В. Щерба отмечал: «Ошибки в произношении мешают осуществлению основной цели коммуникации, т. е. взаимопониманию». Поэтому обучение произношению является одним из важных условий успешного усвоения абхазского языка [6; 5].

Выработка навыков правильного абхазского произношения требует систематической, целеустремлённой работы. В организации логопедической работы с детьми билингвами мы опираемся на методику, предложенную А. Ш. Ажиба, направленную на правильное произношение звуков абхазского языка. Методика опирается на общедидактические принципы: сознательности, коммуникативности, функциональности, доступности и. т. д. [1].

Обучение абхазскому произношению по предложенной автором методике делится на 3 этапа:

*первый этап – добукварный период.*

В этот период дети практически по слуху усваивают произношение специфических звуков, слогов, слов и предложения. Закрепляют навыки и умения по аудированию и говорению, закладывают основы абхазского литературного произношения, а также начинается формирование фонематического и интонационного слуха. Чёткие произносительные навыки являются одним из условий, облегчающих процесс восприятия.

Основным методом обучения на этом этапе является метод имитации. Упражнения на имитацию на уровне фразы могут быть такого типа: «Слушайте и повторяете про себя. Повторяете фразу, соблюдая интонацию». Полезны для развития речевого слуха упражнения на вычленения звуков, слогов, слов, фраз, смысловых частей в предлагаемом изолированном или связанном материале. На этом этапе



развиваются умения и навыки говорения. При восприятии чужой речи учащиеся выделяют отдельные ее звенья (слова, словосочетания, интонацию и т. д.) и синтезируют их в единое целое.

В понимании речи главную роль играет процесс узнавания языкового материала, в говорении – процесс его воспроизведения.

Работа по фонетике включает отработку правильной артикуляции звуков, слога, слова и предложения. Основная отработка артикуляции происходит в предложении. Упражнения, направленные на развитие слухо-произносительных навыков, делятся на две группы: упражнения в слушании и упражнения в воспроизведении. При этом можно использовать метод сравнения и сопоставления артикуляции звуков.

*Второй этап – букварный.*

Дети учатся соотносить звуковую форму слова с её графическим изображением. Данный этап связан с поступлением детей в школу. Методом обучения абхазской грамоте на этом этапе является звуковой аналитико-синтетический. После выделения звука из слова дети упражняются в произношении его в изолированном положении, затем в слог, в слове, как индивидуально, так и хором.

Учитель-логопед пользуется на этом этапе методом сопоставления. Великий дидакт К. Д. Ушинский называл метод сравнения основой всякого понимания и мышления [4, с. 332]. В обучении учащихся абхазскому произношению этот метод является очень эффективным. Сравнить можно абхазские звуки между собой и со звуками русской речи. Прежде чем сопоставить, необходимо объяснить артикуляцию каждого сравниваемого звука.

Сопоставляя фонетические особенности абхазского и русского языков согласно авторской методике, мы рассматриваем и объединяем звуки по трем направлениям.

**Первое направление** – это 24 сходных звука и букв абхазского языка и русского.

**Второе направление** – это усвоение 37 звуков и букв, которые являются специфическими только для абхазского языка и полностью отсутствуют в русском.

**Третье направление** – это звук и буква [ы], который частично совпадает по своим признакам в обоих языках.

Самое пристальное внимание в процессе работы уделяется явлениям, совпадающим в абхазском и русском языках частично, поскольку здесь проявляется отрицательное влияние одного из языков.

Ошибки, возникающие в речи учащихся на базе такого переноса, особенно стойки, и необходимо уделить им большое внимание.

В процессе формирования навыков правильного произношения необходимо отрабатывать сложные, специфические звуки абхазского языка методами сравнения, имитации, артикуляции. Надо заметить, что метод имитации может сопровождаться объяснением артикуляции звуков.

Артикуляционный способ – наиболее трудный для детей, его целесообразно применять только в том случае, когда в звуковой системе одного из языков ни в какой позиции не имеется звука с подобной артикуляцией. При объяснении преподаватель использует артикуляционные схемы, осязаемые моменты артикуляции.

В связи с этим логопедическая работа должна строиться на отработке звуков с использованием методов сравнения, имитации, артикуляции и объяснения.

- твердые и мягкие согласные;
- лабиализованные – нелабиализованные согласные;
- сходные звуки абхазского и русского языков;
- частично совпадающие звуки абхазского и русского языков.

Работу над звуками надо организовать таким образом, чтобы она состояла из 4-х этапов. В качестве примера остановимся на некоторых из них.

В абхазском языке 16 лабиализованных согласных, включающих собственно смычные, аффрикаты и спиранты. При произношении *лабиализованных согласных* активное участие принимает внутренняя часть нижней губы, верхняя же губа чуть приподнята. Кроме того, лабиализованные согласные могут быть как шипящими, так и свистящими.

Работу над лабиализованными звуками надо начинать с артикуляции твердых согласных. При работе над твёрдыми согласными используется осязаемый момент артикуляции, движение языка назад. Произношение твердых согласных не доставляет трудностей за исключением специфических для абхазского языка.

На первом этапе отрабатывается произношение твердых согласных, а затем, используя метод сравнения (сопоставления), проводим работу над произношением лабиализованных согласных, сравнивая произношение твёрдых и лабиализованных согласных.

На втором этапе нужно отрабатывать произношение лабиализованных звуков в слове (открытом и закрытом), используя метод сравнения.

На третьем этапе произносятся слова с твердыми и лабиализованными согласными, закрепляется правильное произношение слов. При этом обращается внимание на структуру и значение слов.

На четвертом этапе обрабатывается произношение твердых и лабиализованных звуков в словах, реализованных в предложении. Таким образом, мы закрепляем артикуляцию звуков в слове и предложении.

Систематическая работа логопеда дает возможность улучшить результаты в звукопроизношении, что подтверждается наличием положительной динамики у детей-билингвов младшего школьного возраста.

### **Литература**

1. Ажиба А. Ш. Особенности обучения фонетике и интонации абхазского языка (на абхазском языке) // Ашколи апстазаарей. – 2013. – № 3. – С. 46-58.
2. Арсеньева-Гагулия Е. Д. Обучение русскому произношению учащихся абхазской начальной школы: дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 1967. – 25 с.
3. Аристава Ш. К. Грамматика абхазского языка. Фонетика и морфология. – Сухум, 1968. – 203 с.
4. Ушинский К. Д. Собрания сочинения. Т. IV. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1949. – 332 с.
5. Харенкова А. В. Анализ особенностей речевого развития детей-билингвов // Проблемы современного образования. – 2013. – № 2. – С. 160-167.
6. Щерба Л. В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1958. – 184 с.

**Кохичко Андрей Николаевич**, доктор пед. наук, доцент, профессор кафедры педагогики, Мурманский арктический государственный университет, Россия, г. Мурманск; andrey\_kokhichko@mail.ru.

## **ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К СОДЕРЖАНИЮ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

**Аннотация.** Преемственность и модернизация системы российского образования выступили основанием федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения, реализующих широко признанные в России и в мире психолого-педагогические подходы и идеи. Ведущее место в рамках личностно-развивающей парадигмы современного педагогического процесса отводится культурологическому (культурно-историческому) и аксиологическому подходам к содержанию образования. Приоритет ценностно-нормативного (духовно-нравственного) ядра содержания современного российского образования предопределил в новых федеральных государственных образовательных стандартах наличие многочисленной лексики культурологического и аксиологического содержания, а также разнообразных видов культуры и систем ценностей. При этом базовые категории культурологии и аксиологии «культура» и «ценность», определяющие основное содержание духовно-нравственного развития, воспитания и социализации личности младшего школьника, не нашли своей интерпретации. В данной статье представлены методологические основы духовно-нравственного развития и воспитания младших школьников, рассматриваемых в процессе социализации личности обучающихся.

**Ключевые слова:** содержание образования; национальные ценности; соборность; начальная школа; младшие школьники; самоопределение личности; русская культура; национальная культура.

**Kohichko A. N.**, Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor of the Department of Pedagogy, Murmansk Arctic State University, Russia, Murmansk.

## **MAIN APPROACHES TO THE CONTENT OF PRIMARY GENERAL EDUCATION: PROBLEMS AND PROSPECTS**

**Abstract.** Continuity and modernization of the Russian education system were the basis of the federal state educational standards of the second generation, implementing the widely recognized psychological and pedagogical approaches and ideas in Russia and in the world. The leading

place in the framework of the personality-developing paradigm of the modern pedagogical process is given to the culturological (cultural-historical) and axiological approaches to the content of education. The priority of the value-normative (spiritual and moral) core of the content of modern Russian education predetermined in the new federal state educational standards the presence of numerous vocabulary of cultural and axiological content, as well as various types of culture and value systems. At the same time, the basic categories of cultural studies and axiology “culture” and “value”, which determine the main content of the spiritual and moral development, upbringing and socialization of the personality of the younger schoolchild, have not found their interpretation. This article presents the methodological foundations of the spiritual and moral development and education of younger schoolchildren, considered in the process of socialization of the personality of students.

**Keywords:** educational content; national values; conciliarity; Primary School; younger students; personal identity; Russian culture; national culture.

Основанием для федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения, обеспечивающих преемственность и обновление системы российского образования, стали психологические и педагогические подходы и идеи, получившие широкое признание в России и в мире:

- *системно-деятельностный* подход, положенный в основу «Федеральных государственных образовательных стандартов начального и основного общего образования», «Примерной основной образовательной программы образовательного учреждения» для начальной и основной школ и др.;

- *культурологический* и *системно-деятельностный* подходы к содержанию образования, ставшие теоретической основой «Фундаментального ядра содержания общего образования»;

- *культурно-исторический системно-деятельностный* подход, выступающий основой «Концепции федеральных государственных образовательных стандартов общего образования»;

- *аксиологический* подход, лежащий в основании «Примерной программы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся на ступени начального общего образования» и определяющий «основное содержание духовно-нравственного развития и воспитания личности младшего школьника».

При этом следует особо отметить, что «Основным содержанием духовно-нравственного развития, воспитания и социализации являют-

ся базовые национальные ценности – «основные моральные ценности, приоритетные нравственные установки, существующие в культурных, семейных, социально-исторических, (религиозных) традициях многонационального народа Российской Федерации, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие (единство и) успешное развитие страны в современных условиях» [7, с. 8; 19, с. 3, 10].

Критерием систематизации базовых национальных ценностей в новых федеральных государственных образовательных стандартах выступили «источники нравственности и человечности, т. е. те области общественных отношений, деятельности и сознания, опора на которые позволяет человеку противостоять разрушительным влияниям и продуктивно развивать свое сознание, жизнь, систему общественных отношений» [7, с. 18; 19, с. 10-11].

Чрезвычайно важно, на наш взгляд, при систематизации национальных (этнических, русских) ценностей учитывать не только «источники нравственности и человечности, т. е. *области* (выделено нами) общественных отношений, деятельности и сознания» [7, с. 18] (категорию наднациональную), но и отражающие своеобразие и глубину русской (национальной, российской, этнической) ментальности, *принципы* (качества) отношения человека (личности) к миру в целом. Трудно в связи с этим не согласиться с утверждением С. Ф. Анисимова о том, что «понятие ценности отражает не столько сам факт возникновения ценностного отношения между предметом и потребностью в нем, сколько определенное качество этого отношения, которое и фиксируется в сознании в виде суждения об этом качестве – оценки» [2, с. 40]. Кроме того, по мысли Н. Ф. Алефиренко [1, с. 8], «в отличие от общечеловеческих, национальные ценности более конкретны и материализованы. Для русского народа они вербализованы такими словами и выражениями, как *Кремль, Пушкин, Толстой, первый спутник* и т. п.; для украинцев – *София, Киево-Печерская лавра, князь Владимир*; для белорусов – *Ефросиния Полоцкая, Ф. Скорина* и др., для французов – *Лувр, Версаль, Эйфелева башня* и др. Иными словами, – заключает ученый, – к национальным духовным ценностям относится все то, что создает специфику этнокультуры».

Таким конкретным, специфическим «системообразующим началом» «межчеловеческих и человекомирных отношений», «исходной ценностью», «устойчивым, инвариантным качеством отечественной культуры» и философии, по мнению ряда ученых (Е. П. Белозерцев, Н. А. Бердяев, С. Н. Булгаков, А. В. Гулыга, В. В. Зеньковский, В. И. Иванов, И. А. Ильин, И. В. Киреевский,

В. В. Колесов, А. Ф. Лосев, Н. О. Лосский, А. И. Новиков, Д. А. Рзаев, В. В. Розанов, Л. В. Савельева, В. Н. Сагатовский, Е. С. Троицкий, Е. Н. Трубецкой, Г. П. Федотов, С. Л. Франк, А. С. Фролов и др.), является *соборность* (католический вариант – солидарность) [16, с. 75], генетически связанная с отечественными концепциями: всечеловечности русской культуры (Ф. М. Достоевский); философии общего дела (Н. Ф. Федоров); всеединства (софиологии) (В. С. Соловьев); непротivления злу насилieм (Л. Н. Толстой); «симфонической личности» (Л. П. Карсавин); общинности (коммунарности) (Н. А. Бердяев); «лучистого человечества» (К. Д. Циолковский); солнечного смысла истории (А. Л. Чижевский); ноосферы (сферы разума) (В. И. Вернадский); пневмосферы (сфера духа) (П. А. Флоренский); «розы мира» (Д. Л. Андреев); антропокосмизма (Н. Г. Холодный) [12] и др.

Несмотря на то, что разработчики «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» наряду с честью, верностью, самоотверженностью, служением и любовью в качестве православных «нравственных ориентиров, ценностей и смыслов жизни» упоминают и соборность [7, с. 10], «социально-исторические и психологические истоки» соборности (гармоничного единения людей в пространстве и времени, единения человека с миром) были обусловлены «общиной, коллективизмом, взаимопомощью в периоды угроз и опасностей и вместе с тем свободолубием» еще в дохристианскую эпоху.

Община, отмечают Л. В. Данилова и В. П. Данилов [6, с. 22], была той ячейкой, где «складывалось мировоззрение крестьянина, его представление об окружающем мире – природе и обществе, о своем предназначении, должном и сущем, о социальной справедливости».

Подтверждение этой мысли мы находим в трудах В. И. Даля, А. П. Евгеньевой и др., С. А. Кузнецова и др., С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой, Д. Н. Ушакова и др., истолковывающих *соборность*, прежде всего, с социально-исторических (ментальных) позиций, а не в религиозно-культурном аспекте:

*Собор* – собрание (съезд), заседание чинов (должностных лиц), от земли или от духовенства для совета и решения важных дел (рассмотрения и разрешения вопросов организации, управления и пр.). *Не все и в соборе поется. Поют собором, а едят по дворам (по двором; подбором). Собором и черта поборешь. Соборное постановление. Сегодня в штабе армии нашей получено известие: государь созвал земской собор, объявил, что война оказалась для нас неудачною и что*

*приходится заключить мир.* В. В. Вересаев. *Собором положили в последний раз отведать силу просьбы.* А. С. Пушкин.

*Соборно.* *Соборне* – вообще, сообща, общими силами, содействием, согласием. *Соборно реши,* словом сказать.

*Соборность:* 1) Публичное, общественное участие в чем-нибудь, обсуждение. *Принцип соборности.* 2) (высок.) Духовная общность многих совместно живущих людей [13, с. 740].

«Интересны в этом отношении, – подчеркивает Л. В. Савельева [15, с. 46], – рассуждения Л. Толстого и его комментариев к «Разговору с прохожим».

- Где тут, Алексей, старик живет? – спрашиваю.

- Не знаю, милый, мы нездешние.

Не я нездешний, а мы нездешние. Одного русского человека почти никогда нет. (Нечто, когда он делает что-нибудь плохое, тогда – я). А то семья – мы, артель – мы, общество – мы.

- Нездешние? Откуда же?

- Калуцкие мы».

Начиная с А. С. Хомякова, введшего соборность (кафоличность, цельность, внутренняя полнота) – «идею собрания, необязательно соединенного в каком-либо месте, но существующего потенциально без внешнего соединения», «единство во множестве» [20, с. 519] – в философию, православное значение данной категории «в полноте своего божественного учения представляло идеи единства и свободы, неразрывно соединенные в нравственном законе взаимной любви». Другими словами, суть соборности заключалась в одновременном сочетании самоценности (свободы личности) и добровольного единства индивидуальностей на основе общей любви к Богу и взаимной любви ко всем, кто любит Бога (в отличие от ассоциации – механической общности людей).

*Религиозно-светское* понимание соборного отношения, а также различие русского понятия соборности (общественного начала) и европейского коллективизма (коллективного начала), вытеснившего соборность из повседневного обихода и не представляющего собой тождественной ему замены, кратко сформулировал Н. А. Бердяев: «В коллективизме, – писал философ, человек перестает быть высшей ценностью. <...> Коллективизм обнаруживается всегда, когда в общении и соединении людей утверждается авторитарность. Коллективизм не может быть не авторитарным, он не может допустить свободы в общении. Коллективизм всегда значит, что нет настоящей коммюнитарности, общности, что для организации общества нужно



создать фиктивную реальность коллектива, от которого исходят руководство и приказы. <...> Идея соборности, – продолжает Н. А. Бердяев, – выражена главным образом Хомяковым, который неразрывно связывал ее со свободой и любовью. <...> Внешних признаков для соборности не существует, они существуют для организации в государстве и обществе. Это есть таинственная жизнь Духа. «Мы» в соборности не есть коллектив. Коллективизм не соборность, а сборность. Он носит механически-рациональный характер. Коммунотарность и соборность всегда признают ценность личности и свободу.

Коммунотарность есть духовное качество людей, общность и братство в отношениях людей <она> оставляет совесть и оценку в глубине человеческой личности. Совесть одновременно может быть личной и коммунотарной. Коммунотарность обозначает качество личной совести, которое не может быть замыканием и изоляцией. Религиозная коммунотарность и называется соборностью, которая противоположна всякому авторитарному пониманию церкви. Коллективизм же, как было уже сказано, есть отчуждение, экстерииоризация сознания и совести, перенесение их на фиктивную реальность коллектива. В то время как соборность означает высокую качественность сознания, коллективизм означает объективирующую консолидацию подсознательного, которое всегда играло огромную роль в исторических проявлениях коллективизма» [5, с. 331-334], соборность – это «общение в любви».

*Внерелигиозная сущность соборности*, отмечает В. Н. Сагатовский, «состоит в признании самоценности индивидуальности и целого (общества и природы) и их взаимодополняющего единства на основе фундаментального настроения любви к миру. Соборность, таким образом, снимает в себе противоположности индивидуализма (индивидуальность в центре) и коллективизма (целое в центре)» [16, с. 75-76].

Данное осмысление соборности позволяет выделить в ее структуре систему принципов соборного отношения к миру как основы национальных (этнических) ценностей. Первым мировоззренческим *принципом соборного отношения*, по В. Н. Сагатовскому, является русский космизм, точнее *антропокосмизм*, основными чертами которого, в отличие от антропоцентризма, являются, «во-первых, признание самоценности и человека и мира (в их тенденциях к развивающейся гармонии); во-вторых, переход от властного монолога в отношениях с миром к диалогу и сотворчеству с ним; в-третьих, добровольное принятие на себя ответственности за успешное ведение этого сотворчества, в котором совершенствуются и мир и человек; усмотрение именно в этом космического предна-

значения человека. Мир для антропокосмиста, согласно Н. Г. Холодному, предстает как *Дом и Сад*».

При этом, как отмечал Н. А. Бердяев: «Для выражения своей духовной жизни человек должен двигать руками, ногами, языком, т. е. прибегать к материальным знакам, без которых не может реализовать себя духовная жизнь». И, действительно, согласно Б. К. Зайцеву, мало «расти во мнении, что в доме должно быть тепло, светло, радостно» [8, с. 377], необходимо прилагать к этому усилия. Поскольку, используя терминологию Н. Г. Холодного, понятие Дома подразумевает «общежитие», «совместное проживание», «совместную деятельность», то в качестве *второго принципа соборного отношения* можно выделить *Общее дело*, или общинность (коммунотарность).

Впервые концепция Общего дела (Супроморализма) [17], воскрешения отцов, «сохранения, совершенствования и восстановления жизни» [14, с. 379], была сформулирована Н. Ф. Федоровым. Общим делом сегодня, по В. Н. Сагатовскому, «является идея организации человеческих отношений на более глубокой, чем формальная политико-правовая регуляция, на основе родственности и братства, превращения человеческой деятельности во «внехрамовую литургию», «литургию братотворения». «Нетрудно видеть, – подчеркивает философ, – что при таком подходе современным содержанием Общего дела является решение глобальных проблем на пути преобразования жизни общества и природы в ноосферу».

Вместе с тем, подчеркивал Н. А. Бердяев, человек «входит в человечество через национальную индивидуальность, как национальный человек, а не отвлеченный человек, как русский, француз, немец или англичанин. <...> Можно желать братства и единения русских, французов, англичан, немцев и всех народов земли, но нельзя желать, чтобы с лица земли исчезли выражения национальных ликов, национальных духовных типов и культур. Такая мечта о человеке и человечестве, отвлеченных от всего национального, есть жажда угашения целого мира ценностей и богатств. Культура никогда не была и никогда не будет отвлеченно-человеческой, она всегда конкретно-человеческая, т. е. национальная, индивидуально-народная и лишь в таком своем качестве восходящая до общечеловечности» [4, с. 85]. И, поскольку всечеловечество «раскрывает себя лишь под видами национальностей» [4, с. 88], то «*единообразие в различии*» по И. А. Ильину, или *многоединство* по Л. П. Карсавину [11, с. 315], определяется в качестве *третьего принципа соборного отношения*. В этом случае, замечает В. Н. Сагатовский, «самореали-

зация личности предстает как её неповторимый вклад в Общее дело», сохраняя при этом «свою самоценную уникальность и, в то же время, образуя новую целостность, солидарную *общность*, сплачивающую людей гораздо более сильными внутренними скрепами, чем формальные нормы правового общества» [16, с. 79]. Но подобная самореализация личности возможна лишь при соборном понимании категории *Мы*, распространяемой на все общество, когда *Мы*, как антипод *Я против не-Я*, мыслится как *Я вместе с Ты* [18, с. 378-385].

Все существование человека в мире, в понимании С. Ф. Франка, обусловлено присутствием рядом различных *Ты*, отражающих мир и *Я* в этом мире. Внутренний мир человека представляет собой целую реальность, «самость, как единственное, неповторимое и незаменимое своеобразие», но чтобы приоткрыть свой мир необходима встреча с *Ты*. Отношения *Ты* и *Я* философ называет откровением, которое определяется двумя основными характеристиками: с одной стороны, *Ты* как бы раскрывает себя *Я*, но через это раскрытие происходит «самообнаружение», самопознание, становление и раскрытие личности. Другими словами, во взаимодействии мы открываем других через себя и себя глазами других. Таким образом, *четвертым принципом соборного отношения* является, по С. Ф. Франку, *откровение*, то есть «превращение» *Я вместе с Ты* в *Мы*.

Отмечая в изложении В. И. Иванова то, что «принцип круговой поруки и хоровое начало распространяется на нравственную сферу до живого сознания соборной ответственности всех за всех – личное нарушение немедленно как бы снимается всеобщим, мирским признанием коллективной вины с личности, которая возбуждает только сострадание, поскольку не утверждается в гордой отъединенности своего личного греха, но, приобщаясь к земле, предаёт свой грех ей, ждущей каждого и каждого прощающей (во всем этом мы видим элементы высочайшей и тончайшей святости нравственной, свидетельствующей о том, что нравственность русская всегда, сознательно ли или бессознательно для личности, – уже религия, уже мистика, но никогда не отвлеченное начало долга» [9, с. 238], *пятый принцип соборного отношения* можно определить как ответственность, или *ответственный поступок* [3, с. 379]. Ставя вопрос о преодолении разрыва между «миром культуры» и «миром жизни», М. М. Бахтин исходным моментом своих рассуждений избрал категорию нравственного деяния. Поступок, по М. М. Бахтину, – это бытие – со-бытие, у которого две стороны: сам факт его свершения, делающий поступок моментом жизни, и цель поступка, его смысл, его творческий результат, соответ-

ствующий создаваемой поступком ценности. Соединяет же полюса поступка идея ответственности: если взять поступок изнутри, то ответственность поступка есть учет в нем всех факторов: и смысловой значимости и фактического свершения. В ответственности М. М. Бахтин усматривает единый план и единый принцип поступка. Другими словами, *соборная личность* добровольно принимает на себя ответственность за успешное ведение сотворчества с *Миром*, в котором совершенствуются и *Мир*, и сам *Человек*.

*Фундаментом соборных отношений* между человеком и миром, по мнению многих отечественных ученых (К. С. Аксаков, Ш. А. Амонашвили, Н. А. Бердяев, С. Н. Булгаков, Б. П. Вышеславцев, Н. В. Гоголь, Ф. М. Достоевский, Б. К. Зайцев, В. И. Иванов, И. А. Ильин, Д. С. Лихачев, А. Ф. Лосев, Д. С. Мережковский, Д. А. Рзаев, В. В. Розанов, В. С. Соловьев, В. А. Сухомлинский, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, С. Л. Франкл и др.) является *любовь* (воля к любви как антипод воли к власти) [16, с. 81]. Интересно в этом плане вспомнить мысль И. А. Ильина о том, что человека «определяет и ведет не мысль и не сознание, но *любовь*, даже и тогда, когда она в припадке отвращения судорожно преобразуется в ненависть и окаменеет в злобе. Человек определяется тем, *что он любит и как он любит*» [10, с. 759], следовательно, «главное в жизни есть *любовь*» и «именно любовью строится совместная жизнь на земле, ибо из любви рождается вера и вся культура духа». Исходя из этого, ценностная категория любви, представленная в «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», в «Фундаментальном ядре содержания общего образования» и др. [7, с. 18; 19, с. 11] как «любовь к России, своему народу, своему краю, своей малой родине», как «любовь (в семье)», должна мыслиться значительно шире, а именно как ценность, объединяющая все отдельные группы ценностей в систему, и, следовательно, выступающая направлением всего образовательного процесса.

Подводя итог изложенному выше, отметим, что истинные базовые национальные ценности должны опираться не только на «области общественных отношений», а, прежде всего, на принципы соборного отношения к миру [12], действительно «храняемые в религиозных, культурных, социально-исторических, семейных традициях народов России, передаваемые из поколения к поколению и обеспечивающие эффективное развитие страны в современных условиях» [19, с. 10]. Следовательно, в соответствии с этим и должно быть организовано духовно-нравственное воспитание обучающихся, а также строиться

образовательный процесс, ориентированный на формирование национального (этнического) самоопределения личности.

### Литература

1. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка. – М.: Флинта, Наука, 2010. – 224 с.
2. Анисимов С. Ф. Духовные ценности: производство и потребление. – М.: Мысль, 1988. – 253 с.
3. Бахтин М. М. Искусство и ответственность. К философии поступка. Автор и герой в эстетической деятельности. Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве: Работы 20-х годов. – Киев: Некст, 1994. – 384 с.
4. Бердяев Н. А. Судьба России: Опыты по психологии войны и национальности. – М.: Мысль, 1990. – 208 с.
5. Бердяев Н. Царство Духа и Царство Кесаря. – М.: Республика, 1995. – С. 288-356.
6. Данилова Л. В., Данилов В. П. Крестьянская ментальность и община // Менталитет и аграрное развитие России (XIX–XX вв.): матер. междунар. конф. 14–15 июня 1994 г. / под ред. В. П. Данилова. – М.: РОССПЭН, 1996. – С. 22-39.
7. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2011. – 23 с.
8. Зайцев Б. К. Слово о Родине // Русская идея. Сб. произведений русских мыслителей. – М.: Айрис-пресс, 2002. – С. 375-378.
9. Иванов Вяч. О русской идее // Русская идея. Сб. произведений русских мыслителей. – М.: Айрис-пресс, 2002. – С. 226-240.
10. Ильин И. Путь к очевидности // Путь к очевидности. – М.: ЭКСМО ПРЕСС, 1998. – 846 с.
11. Карсавин Л. П. Восток, Запад и русская идея // Русская идея. Сборник произведений русских мыслителей. – М.: Айрис-пресс, 2002. – С. 314-323.
12. Кохичко А. Н. Самоопределение младшего школьника в русской национальной культуре. – Germany, Saarbrücken: LAP: LAMBERT Academic Publishing, GmbH, 2013. – 371 p.
13. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., дополн. – М.: А ТЕМП, 2004. – 994 с.
14. Павлов А. Т. Общее дело // Словарь философских терминов / науч. ред. проф. В. Г. Кузнецов. – М.: ИНФРА-М, 2007. – С. 379-380.

15. Савельева Л. В. Языковая экология: Русское слово в культурно-историческом освещении. – Петрозаводск: Изд-во КГПУ, 1997. – 144 с.
16. Сагатовский В. Н. Что такое гуманитарное развитие общества?// Социально-гуманитарные знания. – 2002. – № 3. – С. 65-83.
17. Федоров Н. Ф. Философия общего дела. – М.: Эксмо, 2008. – 752 с.
18. Франк С. Л. Непостижимое // Сочинения / вступ. ст., сост., подготовка текста и примеч. Ю. П. Сенокосова. – М.: Правда, 1990. – 607 с.
19. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. – М.: Просвещение, 2009. – 59 с.
20. Шапошников Л. Е. Соборность // Словарь философских терминов / научн. ред. проф. В. Г. Кузнецов. – М.: ИНФРА-М, 2007. – С. 519-520.

**Никитина Татьяна Васильевна**, кандидат пед. наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Пермский институт ФСИН России, Россия, г. Пермь; tanya.perm@mail.ru.

## **К ВОПРОСУ О КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО И КОМАНДНОГО СОСТАВА ВУЗОВ ФСИН РОССИИ**

**Аннотация.** 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, основываясь на опыте Пермского института Федеральной службы исполнения наказаний Российской Федерации. Для реализации исследовательских задач использовались следующие методы исследования: анализ и обобщение педагогической и воспитательной деятельности, анкетирование. Автор предлагает повышать коммуникативную подготовку профессорско-преподавательского и командного состава в рамках изучения спецкурса «Коммуникативная компетенция профессорско-преподавательского и командного состава вузов Федеральной службы исполнения наказаний Российской Федерации», прохождения постоянно действующего семинара «Школа молодых преподавателей», на занятиях по служебной подготовке и в процессе самообразования.

**Ключевые слова:** коммуникативные компетенции; профессорско-преподавательский состав; командный состав; преподаватели; юридические вузы; речевая деятельность.

**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

## **TO THE QUESTION ABOUT THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE PROFESSOR-TEACHING AND TEAM COMPOSITION OF THE UNIVERSITIES OF FSIN RUSSIA**

**Abstract.** The author argues 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 faculty and commanders of higher educational institutions of the Federal Penitentiary Service of Russia, based on

the experience of the Perm Institute of the Federal Penitentiary Service of the Russian Federation. Analysis and synthesis of pedagogical and educational activities, questionnaires. The author proposes to increase the communicative training of faculty and commanders in the study of the special course “Communicative competence of the faculty and commanders of universities of the Federal Penitentiary Service of the Russian Federation”, passing a permanent seminar “School of young teachers” in the classroom for professional training and the process of self-education.

**Keywords:** communication competencies; faculty members; commanding staff; teachers; law schools; speech activity.

Важную роль в формировании коммуникативной компетенции курсантов играет профессорско-преподавательский состав (далее – ППС) 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.

Как показал анализ деятельности ППС института процесс формирования у курсантов коммуникативной компетенции находится в прямой зависимости от уровня педагогического мастерства преподавателя высшей школы, его теоретической и методической подготовкой, 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 [2, с. 231].

Анкетирование показало, что офицеры командного состава (далее – КС) осознают важность не только формирования коммуникативной компетенции курсантов, но и повышения уровня своей коммуникативной подготовки. Результаты анкетирования и опроса ППС и КС позволяют сделать вывод о необходимости дальнейшего исследования данной проблемы, ввиду недостаточного владения ими методикой формирования коммуникативной компетенции курсантов [3, с. 119].

Мы полагаем, что формирование профессиональной коммуникативной компетенции курсантов должно осуществляться одновременно:

– ППС на лекциях, семинарских и практических занятиях, в часы самоподготовки и в рамках служебной подготовки в разделе общественно-политического и государственно-правового информирования);



– КС (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. 93]. Использование личного примера предполагает целеустремленное систематическое воздействие ППС, начальника факультета, начальников курсов, заместителей начальников курсов, командиров взводов, старшин, заместителей командиров взводов на курсантов с целью формирования у них не только профессиональной коммуникативной компетенции, но и личности будущего сотрудника УИС.

Повышение коммуникативной подготовки ППС и сотрудников учебно-строевых подразделений вузов ФСИН России может достигаться собственными усилиями, направленными на самосовершенствование, изучение, обобщение и использование передового опыта (с использованием электронного учебно-методического комплекса по дисциплине «Русский язык и культура речи» через СДО «Прометей»).

Для повышения коммуникативной компетенции ППС и КС мы предлагаем два пути:

1. Спецкурс «Коммуникативная компетенция профессорско-преподавательского и командного состава вузов ФСИН России».

2. В рамках служебной подготовки и / или в рамках самостоятельной работы с использованием электронного учебно-методического комплекса по дисциплине «Русский язык и культура речи» через СДО «Прометей» (теоретическая часть) и постоянно действующего семинара «Школа молодых преподавателей» (практическая часть), проводился цикл занятий с последующей сдачей зачетов.

Содержание данных занятий как инвариантно, так и вариативно (в зависимости от категории слушателей).

Остановимся подробнее на описании отдельных элементов программы спецкурса «Коммуникативная компетенция ППС и КС вузов ФСИН России».

Целью спецкурса является повышение коммуникативной компетенции ППС и КС вузов ФСИН России путем их знакомства с основами современной речевой коммуникации, разновидностями национального языка и функциональными стилями речи, языковыми

нормами и культурой речи ППС и КС, этикой и психологией речевой коммуникации, основами публичного выступления и общими вопросами организации письменных коммуникаций, современными тенденциями развития языковой личности.

Задачи программы: совершенствование ортологических умений и навыков устной и письменной речи, расширение общего лингвистического кругозора, формирование умений и навыков устного публичного выступления [5, с. 34], формирование умений и навыков письменных коммуникаций, расширение знаний по этике и психологии речевой коммуникации, обогащение знаний об основах речевой культуры ППС и КС.

Требования к результатам обучения слушателей по программе спецкурса повышения коммуникативной подготовки включают в себя:

- знание: основных понятий речевой коммуникации; разновидностей национального языка; норм современного русского языка; условий функционирования стилей речи; правил и принципов этики речевой коммуникации; психологии речевой коммуникации; особенностей и основных характеристик устной публичной речи; основ публичной речи, правил подготовки и проведения публичного выступления;

- умение: квалифицированно вести коммуникацию в различных профессиональных сферах; эффективно взаимодействовать с партнером по общению; создавать письменные тексты в разных стилях речи (ППС) / создавать письменные тексты в официально-деловом стиле (КС); подготовить и провести выступление в научном и публицистическом стилях (ППС) / подготовить и провести выступление в официально-деловом стиле (КС);

- владение: всеми видами речевой деятельности; основами ораторского искусства; основами культуры речи преподавателя вуза (ППС) / основами культуры речи КС ведомственного вуза (КС); навыками тестирования собственных коммуникативных умений и умений курсантов; навыками саморазвития коммуникативной компетенции.

К основным принципам реализации программы спецкурса можно отнести:

- сознательность при совершенствовании коммуникативной компетенции ППС и КС при углублении и систематизации знаний о теории и практике речевой коммуникации, функциональных стилях речи, разновидностях национального языка, языковых нормах, этике и психологии речевой коммуникации, основах публичного выступления и организации письменных коммуникаций;

- системность в построении теоретической и практической частей программы по совершенствованию коммуникативной компетенции ППС и КС;

- коммуникативность предлагаемых заданий и упражнений.

Отработка каждой темы программы включает в себя три взаимосвязанных компонента:

- знание (пополнение, закрепление и систематизация теоретических сведений);

- умение (практическое совершенствование коммуникативных умений);

- владение (применение коммуникативных знаний и умений на практике).

Таким образом, структура коммуникативной компетенции ППС и КС вузов ФСИН России представляет собой перечень результатов обучения в виде определенных знаний, умений и владений, освоение которых позволяет в дальнейшем оценить уровень сформированности компетенции.

Первый компонент предполагает пополнение, закрепление и систематизацию теоретических сведений (отвечает за знаниевый компонент), которые осуществляются как в рамках лекционных занятий, так и путем самостоятельного изучения теоретического материала с использованием различных источников информации, получение необходимых сведений частично-поисковым и исследовательским методом обучения. Таким образом, происходит пополнение и систематизация знаний по теории речевой коммуникации, их фиксация для дальнейшего использования в коммуникативной практике.

Второй компонент связан с практическим совершенствованием коммуникативных умений. Он предполагает построение процесса коммуникации в различных коммуникативных ситуациях с опорой на имеющиеся теоретические сведения как по образцу или алгоритму, так и на основе преобразования имеющихся коммуникативных знаний и умений в соответствии с параметрами коммуникативной ситуации. Данный компонент реализуется в процессе выполнения компетентностно-ориентированных упражнений, в практикумах, создающих условия для активизации коммуникативных знаний и умений и их применения в разнообразных ситуациях общения.

Третий компонент отвечает за применение коммуникативных знаний и умений на практике (владение). Он обеспечивает реализацию коммуникативных знаний и умений в соответствии с изменяющейся коммуникативной ситуацией, их применение в обстановке,

приближенной к реальным условиям осуществления профессиональной деятельности. Этот компонент реализуется при работе с коммуникативными ситуациями, при выполнении проектных и творческих заданий, в процессе индивидуальной исследовательской деятельности [6, с. 373].

План проведения спецкурса содержит перечень изучаемых тем, с указанием часов, отводимых на каждую тему, формы проведения занятий, категорию слушателей, виды деятельности слушателей при изучении определенной темы и результатов обучения. В рамках данного спецкурса изучаются следующие темы:

Тема 1. Основы теории речевой коммуникации.

Тема 2. Речевая норма и культура речи. Разновидности национального языка.

Тема 3. Орфоэпические нормы.

Тема 4. Лексические нормы и коммуникативные качества речи.

Тема 5. Грамматические нормы (морфологические, синтаксические).

Тема 6. Орфографические и пунктуационные нормы.

Тема 7. Функциональные стили современного русского литературного языка.

Тема 8. Основы культуры речи преподавателя высшей школы / Основы культуры речи КС ведомственного вуза.

Тема 9. Этика речевой коммуникации.

Тема 10. Психология речевой коммуникации.

Тема 11. Риторика. Мастерство публичного выступления.

Тема 12. Письменные коммуникации.

В результате изучения спецкурса «Коммуникативная компетенция ППС и КС вузов ФСИН России» и повышения коммуникативной подготовки в рамках цикла занятий по служебной подготовке и в «Школе молодых преподавателей» повысился уровень их коммуникативной компетенции, о чем свидетельствует наблюдение и анализ деятельности ППС и КС института и их самоанализ.

### **Литература**

1. Шубина И. В. Особенности формирования профессиональной компетенции в образовательной среде вуза // Право и образование. – 2016. – № 12.
2. Никитина Т. В. Роль коммуникативной подготовки профессорско-преподавательского и командного состава вузов ФСИН России в формировании коммуникативной компетенции курсантов // Филологическое образование в период детства. – 2018. – № 25. – С. 227-234.

3. Зорина О. С. Формирование коммуникативной компетенции будущих инженеров: дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2016.
4. Власова И. В. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности у курсантов вузов ГПС МЧС России: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2010.
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.
6. Рябухина Е. А. Моделирование дифференцированного обучения речевой деятельности в старших классах на основе компетентностного подхода: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2013.

**Поздеева Светлана Ивановна**, доктор пед. наук, профессор кафедры педагогики и методики начального образования, Томский государственный педагогический университет», Россия, г. Томск; svetapozd@mail.ru.

### **О «ВОЗВРАЩЕНИИ» СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ К КЛАССИКАМ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ**

**Аннотация.** Ставится проблема обучения студентов педагогической магистратуры академическому чтению. Данная проблема актуализирована распространением среди студентов имитационного чтения, нежелания изучать первичные теоретические источники, разрушением культуры углубленного чтения психолого-педагогической литературы, трансформацией академических умений в сфере чтения, сужением круга чтения педагога-практика методической литературой. Представлен опыт использования проекта «Великие книги» с целью привлечения студентов к классическим работам в сфере педагогики и психологии. Делается анализ рефлексивных отзывов студентов на прочитанные академические тексты. Показано, какие лично и профессионально значимые открытия делают для себя студенты магистратуры, являющиеся практикующими педагогами, на основании прочитанных книг, авторами которых являются классики педагогики и психологии.

**Ключевые слова:** педагогическая магистратура; академическое чтение; студенты; педагогическое наследие; педагоги; психологи; психологическое наследие.

**Pozdeeva S. I.**, Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Tomsk State Pedagogical University, Russia, Tomsk

### **ABOUT THE “RETURN” OF STUDENTS OF MASTERS TO CLASSICS OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY**

**Abstract.** The problem of teaching students of pedagogical magistracy academic reading is posed. This problem is actualized by the spread of imitational reading among students, unwillingness to study primary theoretical sources, the destruction of the culture of in-depth reading of psychological and pedagogical literature, the transformation of academic skills in the field of reading, the narrowing of the circle of reading teacher-practice methodical literature. The experience of using the project “Great Books” with the aim of attracting students to classical works in the field of pedagogy and

psychology is presented. An analysis of students' reflective feedback on read academic texts is done. It is shown what personally and professionally significant discoveries are made for themselves by graduate students who are practicing teachers, on the basis of books read, the authors of which are the classics of pedagogy and psychology.

**Keywords:** pedagogical magistracy; academic reading; students; pedagogical heritage; teachers; psychologists; psychological legacy.

*Публикация выполнена при поддержке гранта РФФИ № 18-013-01125А*

Магистратура постепенно становится для нас привычным образовательным пространством, которое наши студенты выбирают для развития, повышения своего профессионального уровня, в том числе навыков научно-исследовательской работы [4; 5]. Однако, если судить по вступительному собеседованию в педагогическую магистратуру, к сожалению, большинство абитуриентов демонстрируют низкий уровень общего и психолого-педагогического кругозора, говоря проще, очень мало читают. Педагоги-практики читают только методическую литературу: новичкам, приходящим в школу, сразу вручают стопку учебно-методической литературы (планы, разработки, программы), которую они «прорабатывают». Абитуриенты плохо знают и классику педагогики и психологии, и современных авторов. Почти никто из них не смог ответить на вопрос «Что вы можете порекомендовать в качестве настольной книги для учителя начальной школы?». В этом отношении «грустно» выглядят даже вчерашние бакалавры, очень быстро забывающие классиков педагогики и психологии, с которыми их знакомили на студенческой скамье.

Проблема состоит в том, что еще обучаясь в бакалавриате, студенты не владеют продуктивными стратегиями чтения [3], мало читают первоисточники: они, как правило, читают вторичные источники, где делаются ссылки на работы классиков и приводятся их цитаты или слушают их пересказы из уст преподавателей на лекциях. Увлечение тестированием, как формой промежуточного контроля в вузе, тоже не способствует развитию читательской культуры студентов: чтобы выполнить тест, достаточно «надергать» отдельных фактов и сведений из педагогики и психологии, а основательно изучать работы классиков не обязательно. Эта особенность четко проявляется и в написании выпускной квалификационной работы, когда в первой главе мы видим много цитат из непрочитанных книг, а в списке литературы преобладают источники, которые студенты на

самом деле не читали. Вчерашний бакалавр, становясь магистрантом, переносит этот неудачный опыт на новую ступень обучения, что снижает качество университетского образования, в том числе, качество магистерских диссертаций.

С целью активизировать читательскую активность магистрантов и помочь им в осмыслении культурного психолого-педагогического наследия, мы с преподавателями кафедры педагогики и методики начального образования составили список из 10 великих книг («great books»), которые студенты должны были прочитать в течение учебного года: Ш. А. Амонашвили Размышления о гуманной педагогике; С. И. Гессен Основы педагогики. Введение в прикладную философию; Д. Дьюи Психология и педагогика мышления; Р. Кэмпбэлл Как на самом деле любить детей; А. С. Макаренко Книга для родителей; М. Монтессори Самовоспитание и самообучение в начальной школе; К. Роджерс Взгляд на психотерапию: Становление человека; А. И. Савенков Путь в неизведанное. Развитие исследовательских способностей школьников; Г. А. Цукерман Виды общения в обучении; Д. Б. Эльконин Избранные психологические труды.

Формируя данный список, мы исходили из того, что в нем представлены работы классиков отечественной и зарубежной педагогики и психологии, которые необходимо знать студентам направления «Психолого-педагогическое образование», профили «Начальное образование», «Дошкольное образование»; также мы предполагали, что они войдут и в список литературы по будущей магистерской диссертации. Затем мы распределили, в рамках каких учебных дисциплин будет организовано обсуждение прочитанных книг. Например, книги Амонашвили, Савенкова и Цукерман в рамках дисциплины «Педагогические технологии», книга Монтессори – «Сравнительное образование», Эльконина – «Психология развития» и т. д.

В рамках дисциплины «Научные исследования в профессиональной деятельности педагога» при подготовке к экзамену студентам предлагалось написать развернутый отзыв на одну из книг (Савенков, Дьюи, Гессен), а на самом экзамене предполагалось индивидуальное собеседование по прочитанному как составная часть экзаменационной процедуры. В этих книгах есть аспекты, связанные с организацией исследовательской деятельности детей (Савенков), исследования как метода познания и обучения (Гессен), как способа развития мышления (Дьюи), что послужила причиной их выбора для прочтения в рамках указанной дисциплины. План рецензирования книги выглядел следующим образом:



1. Какие три важных открытия для себя вы сделали в результате прочтения книги?

2. Продолжите фразу «Эта книга должна стать настольной книгой воспитателя/учителя, потому что...».

3. Три любимые цитаты из книги и комментарий к ним.

4. Составьте «навигатор» по книге с выделением наиболее интересных и значимых для вас мест.

5. Какие вопросы, желания, инициативы появились после прочтения книги?

Важное открытие, которое сделали для себя студенты, – это, прежде всего, открытие новых имен в педагогике и психологии. Еще когда я представляла им список, некоторые имена вызвали реакцию удивления (кто это?), так как этих авторов студенты не знали (например, С. И. Гессен). О некоторых студенты слышали, но работ их не читали, например, А. И. Савенков, Д. Дьюи. Какие профессионально-личностные открытия сделали для себя магистранты? Покажем это на примере книги Д. Дьюи «Психология и педагогика мышления» [2].

Во-первых, книга помогла по-новому посмотреть на одну их важных проблем психологии – развитие мышления у ребенка, в частности, как можно воспитать мысль в естественной среде, о том, что мышление не возникает само по себе, а его включают определенные механизмы: наблюдательность, любопытство, необходимость приспособиться к среде. Открытие, по мнению студентов, – это новый взгляд на вещи, с которыми сталкиваешься каждый день, например классификация видов мышления по Д. Дьюи (мышление «наобум», мышление, контролируемое эмоциями, и рефлексивное).

Во-вторых, из рефлексивных суждений студентов по поводу прочитанного видно, что содержание книги они «примеряют» на свой практический опыт. Например, студенты, работающие воспитателями в ДОУ, заинтересовались тем, что автор разводит понятия «игра» и «игривость». Игривость предполагает полную свободу и спонтанную активность ребенка, а игра – это активность, организованная взрослым, в том числе для развития ума. Не случайно, любимой цитатой многих студентов стала мысль автора о необходимости взрослого поддерживать «священную искру удивления и раздувать пламя, которое тлеет», иначе дух исследователя может притупиться, одеревенеть, рассеяться.

В-третьих, педагоги-читатели пытаются извлекать практические уроки из книги. Например, учитель начальных классов в своем отзыве зафиксировала для себя следующие выводы: во-первых, вни-

мательно следить за тем, чему и как я обучаю детей, так как очень сложно «разрушить то, что сделано настолько основательно, что превратилось в бессознательную привычку»; во-вторых, для развития детского любопытства ловить всякий удобный момент в практической деятельности; в-третьих, дети никогда не научатся размышлять, если будут всегда действовать только по шаблону, автоматически, т. е. по строгому указанию взрослого. Интересно, что выписывая и комментируя любимые цитаты, магистранты преимущественно выбирают цитаты про педагога: его деятельность, его личностные качества и т. п. Это говорит о том, что чтение становится механизмом профессионально-личностной рефлексии: педагог «смотрится» в классический текст, как в зеркало, и замечает в себе какие-то новые черты и особенности, задает себе новые вопросы.

Таким образом, академическое чтение сопровождается личностными открытиями читателя, которые позволяют увидеть новые акценты в уже знакомом материале, новые мысли и суждения и «примерить» их на себя, т. е. пропустить через свой профессионально-личностный опыт и, наконец, сформулировать для себя важные педагогические выводы.

Глубокое чтение характеризуется тем, что читатель задает вопросы, у него появляются новые интересы (что-то узнать, о чем-то прочитать, пообсуждать и т. д.). Например: как от игры ребенок переходит к работе, что значит «блестящие» дети? Как реализованы на практике идеи Д. Дьюи, есть ли у него противники; каким образом при развитии мышления дошкольника создавать ситуации успеха; какими методами должны руководствоваться взрослые для воспитания мысли ребенка в критических возрастных точках.

На примере книги Д. Дьюи студенты понимают, что значит «классическое» произведение и почему это великая книга: оно по-прежнему актуально, несмотря на то, что написано 100 лет назад; оно междисциплинарно (это и философия, и психология, и педагогика); оно представляет сплав теории и практики. Кроме того, это книга-презентация, так как она высвечивает основные идеи известного американского психолога и философа.

Отзыв на прочитанное включал и «навигатор» по содержанию книги. Это необходимо не только для внимательного (изучающего, аналитического) чтения, но и для организации так называемого *акцентного вычитывания*, при котором студент выделяет в каждой главе значимую для себя информацию. Навигатор можно определить как личностный конспект прочитанного, при котором делается не

просто сжатие (реферирование) академического текста, а значимые для читателя выписки. В акцентном вычитывании соединяются два вида чтения, которым пользуется квалифицированный читатель: изучающее (аналитическое, углубленное, медленное, равномерно-внимательное) и выборочное (поисковое), в результате которого в тексте остаются пометки, подчеркивания, выделения. Они могут быть использованы в дальнейшем при написании теоретической главы магистерской диссертации.

Очень важна и сама ситуация обсуждения книги: совместное на учебных занятиях или индивидуальное с преподавателем на экзамене. В данном случае происходит развитие устной академической речи: студенты учатся формулировать свою позицию, обращаясь к книжному материалу, рассуждать, приводить примеры. Это означает, что идет развитие академического лексикона, формируется более развернутая и аргументированная речь [3]. При таком обсуждении преподаватель занимает партнерскую позицию во взаимодействии со студентом: он не контролирует, что и как прочитано, а вызывает на диалог, используя наводящие и проясняющие вопросы, комментарии, делится своим видением и пониманием прочитанного.

По эмоциональной составляющей речи студента (позитивный настрой, воодушевленность, активная жестикуляция) преподаватель всегда видит, насколько сильно «зацепила» эта книга студента и старается закрепить, поддержать это позитивное ценностно-личное отношение. Партнерская позиция преподавателя проявляется в действиях эмпатического слушателя, дразнящего собеседника, заинтересованного участника: преподаватель играет разные роли в зависимости от того, как строится сценарий обсуждения. Ситуацию собеседования по прочитанному можно трактовать как интеграцию академического чтения, письма и выступления: вначале студент читает научный текст, затем делает отзыв на него и участвует в обсуждении прочитанного, соотнося свои личностные смыслы со смыслами другого/других.

Такой подход можно рассматривать как возможный вариант борьбы с имитационным чтением ученика, студента и педагога-практика. К сожалению, учитель перестает читать достойные профессионально-значимые книги, забывая старых авторов-классиков и не открывая новых. В лучшем случае он читает только методическую литературу, в худшем – только электронную переписку. Как может научить ребенка читать и работать с текстом педагог, который сам не осуществляет реальных читательских действий и читает только поверхностно? На наш взгляд, нечитающий педагог – это

недоразвитый педагог, с которым неинтересно ни детям, ни родителям, ни коллегам. Магистратура должна продолжить процесс формирования читающего и думающего педагога.

### **Литература**

1. Гойхман О. Я., Надеева Т. М. Речевая коммуникация. – М.: ИНФА-М, 2007. – 272 с.
2. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.
3. Ильяхов М., Сарычева Л. Пиши, сокращай: Как создавать сильный текст. – М.: Альпина Паблицер, 2017. – 440 с.
4. Поздеева С. И. Магистратура как пространство профессионально-личностного развития студента и преподавателя // Высшее образование в России. – 2018. – № 3. – С. 144-152.
5. Поздеева С. И. Академическое письмо как способ организации текстовой деятельности студентов магистратуры // Языковое и литературное образование в современном обществе – 2018: сб. науч. статей по итогам Всерос. научно-практ. конференции с международ. участием (6-7 ноября 2018 г). – СПб.: Изд-во ВВМ, 2018. – 277 с. – С. 234-240.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

---

---

### РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА В ПЕРИОД ДЕТСТВА

<b>Кузнецова И. В.</b> ТРИЗ технология в развитии речи детей дошкольного возраста.....	3
<b>Максимова О. А.</b> Теоретические и практические аспекты проблемы развития звуковой аналитико-синтетической активности у детей старшего дошкольного возраста.....	9
<b>Привалова С. Е., Баранова Е. А.</b> Курс «Логоритмика» как средство речевого развития детей раннего и младшего дошкольного возраста в ДОУ.....	17
<b>Привалова С. Е., Башина Ю. А.</b> Обзор проективно-ролевой работы по формированию диалогической речи у детей среднего дошкольного возраста.....	24
<b>Садовская А. С., Багичева Н. В.</b> Борьба с «непривычкой к отечественному слову»: обучение связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста.....	30
<b>Свиридова А. В.</b> Филологическое образование детей дошкольного возраста 3-5 лет.....	37
<b>Старжинская Н. С.</b> Опыт развития воображения и словесного творчества у детей старшего дошкольного возраста (по материалам исследований)..	44

### ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПЕРИОД ДЕТСТВА

<b>Багичева Н. В., Серёдкина Е. А.</b> О формировании каллиграфических навыков на уроках русского языка и английского языка.....	51
<b>Дёмьшева А. С., Мирзоева З. Н.</b> Роль страноведческой информации в обучении иностранным языкам.....	58
<b>Дёмьшева А. С., Плишкина А. А.</b> Дифференцированный подход в обучении грамоте младших школьников.....	64

<b>Жвания С. Ю.</b>	Актуальные проблемы обучения русскому как неродному.....	72
<b>Жикеева А. Р., Багичева Н. В.</b>	Наглядное обучение в языковом образовании России и Казахстана.....	80
<b>Краева А. А.</b>	Особенности организации обучения русскому языку в начальной школе иноязычных обучающихся.....	87
<b>Кусова М. Л.</b>	О Родине в родном сознании современного ребенка.....	94
<b>Кусова М. Л., Махнёва Т. Н.</b>	Формирование лингвокультуроведческих представлений у младших школьников на уроках русского языка.....	101
<b>Молчанов С. Г.</b>	Билингвизм – новый феномен дошкольного образования.....	108
<b>Плаксина Е. Б., Мурашова Т. А.</b>	Формирование словаря младших школьников на уроках английского языка с использованием названий известных брендов.....	113
<b>Плотникова Е. И., Гергель Е. А.</b>	Совершенствование выразительности речи младших школьников в процессе изучения темы «Глагол».....	119
<b>Плотникова С. В., Малышева Е. В.</b>	Осознание младшими школьниками лексической многозначности: возможности учебников русского языка.....	130
<b>Чиликова И. А.</b>	Фразеологизм как особая единица изучения на уроках русского языка в начальной школе в условиях полиэтнического класса.....	140
<b>Чонмурунова Н. Ж., Багичева Н. В.</b>	Формирование картины мира в процессе знакомства ребенка с культурными ценностями своего народа.....	147

## ЛИТЕРАТУРНОЕ РАЗВИТИЕ И ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ПЕРИОД ДЕТСТВА

<b>Лугина А. А., Томилова С. Д.</b>	Теоретические аспекты формирования читательской компетенции младших школьников на уроках литературного чтения.....	154
-------------------------------------	--	-----

<b>Пигарева Е. А., Плаксина Е. Б.</b>	
Развитие коммуникативных умений младших школьников на уроке литературного чтения.....	<b>161</b>

**РЕСУРСНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ  
ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

<b>Балтымова М. Р., Багичева Н. В.</b>	
Топонимическая номинация как предмет анализа художественного и фольклорного произведения.....	<b>168</b>
<b>Воронина Л. В.</b>	
Организация работы с текстом на уроках математики в начальных классах.....	<b>173</b>
<b>Вохмякова И. Н.</b>	
Психолого-педагогическая поддержка социализации одаренных детей в дошкольной образовательной организации....	<b>181</b>
<b>Жвания С. Ю.</b>	
Система логопедической работы с детьми-билингвами в Республике Абхазия.....	<b>188</b>
<b>Кохичко А. Н.</b>	
Основные подходы к содержанию начального общего образования: проблемы и перспективы.....	<b>196</b>
<b>Никитина Т. В.</b>	
К вопросу о коммуникативной компетенции профессорско-преподавательского и командного состава вузов и ФСИИ России.....	<b>207</b>
<b>Поздеева С. И.</b>	
О «возвращении» студентов магистратуры к классикам педагогики и психологии.....	<b>214</b>

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

**Филологическое образование  
в период детства**

Подписано в печать 28.03.2019. Формат 60x84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>  
Бумага для множ. аппаратов. Печать на ризографе.  
Гарнитура «Times New Roman»  
Усл. печ. л. 13. Уч.-изд. л. 12.  
Тираж 500 экз. Заказ 5032.

Оригинал-макет отпечатан в отделе множительной техники  
Уральского государственного педагогического университета.  
620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.  
E-mail: [uspu@uspu.me](mailto:uspu@uspu.me)