

МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

СПЕЦВЫПУСК

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева», кафедра методики дошкольного и начального образования

# УЧЁНЫЙ

ежемесячный научный журнал

Investments

Fifth edition

Portfolio Theory and Capital Ma

Economics of Computers

$$S = \frac{E[R - R_f]}{\sigma} = \frac{E[R - R_f]}{\sqrt{Var[R - R_f]}}$$

20.1

2015



ISSN 2072-0297

# Молодой учёный

Научный журнал

Выходит два раза в месяц

№ 20.1 (100.1) / 2015

## Спецвыпуск

ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им.М.Е.Евсевьева»,  
кафедра методики дошкольного и начального образования

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Главный редактор:** Ахметов Ильдар Геннадьевич, кандидат технических наук

### Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, доктор педагогических наук

Иванова Юлия Валентиновна, доктор философских наук

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук

Лактионов Константин Станиславович, доктор биологических наук

Сараева Надежда Михайловна, доктор психологических наук

Авдеюк Оксана Алексеевна, кандидат технических наук

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, кандидат географических наук

Алиева Тарана Ибрагим кызы, кандидат химических наук

Ахметова Валерия Валерьевна, кандидат медицинских наук

Брезгин Вячеслав Сергеевич, кандидат экономических наук

Данилов Олег Евгеньевич, кандидат педагогических наук

Дёмин Александр Викторович, кандидат биологических наук

Дядюн Кристина Владимировна, кандидат юридических наук

Желнова Кристина Владимировна, кандидат экономических наук

Жуйкова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук

Жураев Хусниддин Олтинбоевич, кандидат педагогических наук

Игнатова Мария Александровна, кандидат искусствоведения

Коварда Владимир Васильевич, кандидат физико-математических наук

Комогорцев Максим Геннадьевич, кандидат технических наук

Котляров Алексей Васильевич, кандидат геолого-минералогических наук

Кузьмина Виолетта Михайловна, кандидат исторических наук, кандидат психологических наук

Кучерявенко Светлана Алексеевна, кандидат экономических наук

Лескова Екатерина Викторовна, кандидат физико-математических наук

Макеева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук

Матроскина Татьяна Викторовна, кандидат экономических наук

Матусевич Марина Степановна, кандидат педагогических наук

Мусаева Ума Алиевна, кандидат технических наук

Насимов Мурат Орленбаевич, кандидат политических наук

Прончев Геннадий Борисович, кандидат физико-математических наук

Семахин Андрей Михайлович, кандидат технических наук

Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук

Сенюшкин Николай Сергеевич, кандидат технических наук

Титова Елена Ивановна, кандидат педагогических наук

Ткаченко Ирина Георгиевна, кандидат филологических наук

Фозилов Садриддин Файзуллаевич, кандидат химических наук

Яхина Асия Сергеевна, кандидат технических наук

Ячинова Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук

### АДРЕС РЕДАКЦИИ:

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231. E-mail: [info@moluch.ru](mailto:info@moluch.ru); <http://www.moluch.ru/>.

**Учредитель и издатель:** ООО «Издательство Молодой ученый»

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 25

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

**Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.**

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru.

Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

**Ответственные редакторы:**

Кайнова Галина Анатольевна

Осянина Екатерина Игоревна

**Международный редакционный совет:**

Айрян Заруи Геворковна, *кандидат филологических наук, доцент (Армения)*

Арошидзе Паата Леонидович, *доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)*

Атаев Загир Вагитович, *кандидат географических наук, профессор (Россия)*

Бидова Бэла Бертовна, *доктор юридических наук, доцент (Россия)*

Борисов Вячеслав Викторович, *доктор педагогических наук, профессор (Украина)*

Велковска Гена Цветкова, *доктор экономических наук, доцент (Болгария)*

Гайич Тамара, *доктор экономических наук (Сербия)*

Данатаров Агахан, *кандидат технических наук (Туркменистан)*

Данилов Александр Максимович, *доктор технических наук, профессор (Россия)*

Демидов Алексей Александрович, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, *доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)*

Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, *доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)*

Жолдошев Сапарбай Тезекбаевич, *доктор медицинских наук, профессор (Кыргызстан)*

Игисинов Нурбек Сагинбекович, *доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)*

Кадыров Кутлуг-Бек Бекмурадович, *кандидат педагогических наук, заместитель директора (Узбекистан)*

Кайгородов Иван Борисович, *кандидат физико-математических наук (Бразилия)*

Каленский Александр Васильевич, *доктор физико-математических наук, профессор (Россия)*

Козырева Ольга Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент (Россия)*

Колпак Евгений Петрович, *доктор физико-математических наук, профессор (Россия)*

Куташов Вячеслав Анатольевич, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

Лю Цзюань, *доктор филологических наук, профессор (Китай)*

Малес Людмила Владимировна, *доктор социологических наук, доцент (Украина)*

Нагервадзе Марина Алиевна, *доктор биологических наук, профессор (Грузия)*

Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, *кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)*

Прокопьев Николай Яковлевич, *доктор медицинских наук, профессор (Россия)*

Прокофьева Марина Анатольевна, *кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)*

Рахматуллин Рафаэль Юсупович, *доктор философских наук, профессор (Россия)*

Ребезов Максим Борисович, *доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)*

Сорока Юлия Георгиевна, *доктор социологических наук, доцент (Украина)*

Узаков Гулом Норбоевич, *кандидат технических наук, доцент (Узбекистан)*

Хоналиев Назарали Хоналиевич, *доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)*

Хоссейни Амир, *доктор филологических наук (Иран)*

Шарипов Аскар Калиевич, *доктор экономических наук, доцент (Казахстан)*

**Художник:** Шишков Евгений Анатольевич

**Верстка:** Голубцов Максим Владимирович

На обложке изображен Уильям Форсайт Шарп (род. 1934) — американский экономист, лауреат Нобелевской премии 1990 г.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Материалы публикуются в авторской редакции.

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Предисловие</b> .....	1	<b>Кузнецова Н. В.</b> Произведения о природе как средство развития познавательных универсальных учебных действий младших школьников .....	20
<b>Бабина С. А., Быкова Л. В.</b> Формирование познавательных УУД младших школьников на уроках русского языка посредством этимологического анализа слова .....	1	<b>Люгзаева С. И.</b> Реализация принципа коммуникативной направленности обучения в курсе русского языка в начальной школе .....	22
<b>Белоглазова Е. В.</b> Возможности формирования логических универсальных действий младших школьников при изучении категории числа имен существительных .....	3	<b>Мазуренко О. В., Сергеева Е. Е.</b> Патриотическое воспитание дошкольников в процессе выполнения заданий краеведческой направленности .....	24
<b>Белоусова В. И.</b> Формирование орфоэпической культуры младших школьников при работе над произносительными архаизмами на уроках литературного чтения .....	5	<b>Максимкина О. И.</b> Современные подходы к организации дополнительного профессионального образования профессорско-преподавательского состава МордГПИ .....	27
<b>Бурцева О. В.</b> Дидактические игры в развитии изобразительного творчества детей дошкольного возраста .....	7	<b>Маслова С. В.</b> Творческое и дивергентное мышление в начальном общем образовании .....	28
<b>Васенина С. И.</b> Развивающие компьютерные игры как средство математического развития детей дошкольного возраста .....	8	<b>Уланова С. Л.</b> Методика обучения технологии изготовления дымковской игрушки на уроках изобразительного искусства в начальной школе .....	30
<b>Вершинина Н. В.</b> Коммуникативное развитие младших школьников .....	10	<b>Уразлина Н. А.</b> Развитие познавательной активности детей дошкольного возраста в процессе создания объемных конструкций .....	33
<b>Киркина Е. Н., Савина Н. В.</b> Пословицы и поговорки в системе развивающей речевой работы с детьми 5–6 лет .....	13	<b>Федаева Т. И., Балыкова К. А.</b> Народная педагогика как средство воспитания культуры речи дошкольников .....	35
<b>Киркина Е. Н., Тужилкина А. О.</b> Нелитературная лексика в речи детей дошкольного возраста и способы ее устранения .....	15	<b>Чиранова О. И.</b> К вопросу сохранения здоровья младших школьников .....	37
<b>Кондратьева Т. Н., Аюпова Л. Н.</b> Этнокологическое образование детей 6–7 лет в процессе ознакомления с земноводными Мордовии .....	17	<b>Щемерова Н. Н., Буланова М. А.</b> Чистоговорки и скороговорки как средство воспитания звуковой культуры речи старших дошкольников .....	40
<b>Кондратьева Т. Н., Турулина Е. М.</b> Экологическое воспитание детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с промыслами мордвы .....	19		

**Щемерова Н. Н., Юдина Ю. К.**

Ознакомление старших дошкольников  
с национальной культурой посредством  
мордовской детской литературы .....42

**Янкина Л. А.**

Управление учебной деятельностью студентов  
при обучении математике.....45



## ПРЕДИСЛОВИЕ

Современное общество предъявляет высокие требования к педагогам образовательных организаций дошкольного и начального общего образования. Воспитатель или учитель начальных классов должны строить образовательный процесс так, чтобы не только учитывались способности и возможности детей, но и осуществлялось максимальное развитие личности. В связи с этим в 2011 году школы России начали внедрение нового стандарта начального общего образования, приоритетным направлением которого является реализация развивающего потенциала. Инновационное движение в дошкольном образовании по своему масштабу не уступает школьным инновациям: происходят изменения нормативно-правовой базы, разрабатывается и вводится стандарт дошкольного образования. Несмотря на большое количество дискуссий, материалов сопровождения Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, научной, методической литературы, выступлений в прессе работников образования различного уровня, работники администрации школ, дошкольных образовательных организаций, учителя начальных классов, воспитатели, а также родители стол-

кнулись с большим количеством проблем, требующих пристального изучения и решения.

Представляется хорошая возможность детально рассмотреть вопросы, касающиеся модернизации содержания начального общего образования, внедрения ФГОС ДОО, инновационных педагогических технологий воспитания и развития детей дошкольного и младшего школьного возраста в практику работы образовательных организаций. Круг авторов материалов сборника включает кандидатов наук, учителей начальных классов, воспитателей дошкольных образовательных организаций, студентов, которые излагают результаты практической реализации ФГОС НОО и ФГОС ДОО, а также приводят анализ и обобщение достижений по актуальным вопросам педагогики и методики дошкольного и начального образования. В сборнике представлены и охарактеризованы результаты практической деятельности, а также их теоретическое осмысление и интерпретация. Авторы акцентируют внимание на рассмотрении широкого круга аспектов педагогики и методики дошкольного и начального образования.

Материалы сборника будут одинаково интересны начинающему и опытному педагогу, преподавателю вуза и педколледжа, а также могут быть рекомендованы аспирантам и студентам, ведущим научный поиск.

### **Формирование познавательных УУД младших школьников на уроках русского языка посредством этимологического анализа слова**

Бабина Светлана Александровна, кандидат филологических наук, доцент  
Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

Быкова Лариса Владимировна, учитель начальной школы I квалификационной категории  
МОУ «Лицей № 43» (г. Саранск)

На современном этапе школьного обучения начальная ступень становится основой для дальнейшего успешного освоения учебного материала. Особенностью содержания начального образования является не только ответ на вопрос, что ученик должен знать (запомнить, воспроизвести), но и формирование универсальных учебных действий в личностных, коммуникативных, познавательных, регулятивных сферах, обеспечивающих способность к организации самостоятельной учебной деятельности.

Проблема формирования познавательных учебных действий, в том числе логических умений младших школьников, на уроках русского языка при изучении различных

лингвистических тем анализировалась достаточно подробно в работах современных исследователей [1; 2; 5]. Следует отметить, что последовательное формирование познавательных УУД становится возможным и в рамках этимологического анализа слов. Знания, умения и навыки при этом рассматриваются как производные от соответствующих видов целенаправленных действий, т.е. они формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями самих учеников.

С целью анализа возможности использования заданий, ориентированных на этимологический анализ слов, для формирования познавательных универсальных учебных дей-

ствий были проанализированы учебники по русскому языку 3 класса (часть 1, часть 2) по программе «Школа 2100» (авторы учебников: Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, О. В. Пронина).

Задания к упражнениям, способствующим формированию познавательных УУД, могут трактоваться следующим образом: умение работать с информацией, т.е. самостоятельно находить, осмысливать и использовать ее. Проанализируем подобные задания.

### Упражнение № 83

*Прочитай текст. Что нового для себя ты узнал?*

Ты, наверное, удивишься тому, что слова **крест** (**и окрестность**) раньше были однокоренными. В древности в русском языке было слово **окрест**, что означало «вокруг, около, на все четыре стороны». А **окрестность** — это место вокруг чего-то или по соседству с чем-то, например: город и его окрестности. Догадайся, кто такие **окрестные** жители?

*Выпиши однокоренные слова. Сначала выпиши проверочные, а затем слова с орфограммой — неизносимой согласной в корне слова [3, с. 63].*

При выполнении данного упражнения у младших школьников формируются следующие познавательные УУД: умение выделять необходимую информацию из текста; умение строить логическую цепь рассуждений; умение построение строить речевое высказывание в устной форме; умение анализа объекта с целью выделения существенных признаков.

### Упражнение № 111

*Диктант с подготовкой.*

*Прочитай. Какие буквы ты напишешь на месте пропусков? Почему? Объясни. Напиши эти буквы простым карандашом.*

*Какие ещё орфограммы есть в словах и между словами? Подчеркни их. Объясни написание.*

Было раньше в ру\_\_ком \_зыке слово **коло**. Оно означало **круг**. От него образовались многие сл\_\_ва с буквой **о** в корне: **к\_льцо**, **к\_лесо**, **к\_л\_бок**, **к\_лея** (след от колеса), **к\_лб\_са** и даже **около**, **околица**, **околесица**.

*Проверь написанное по учебнику.*

Как связаны по смыслу слова **круг** и **около**, **околица**, **околесица**? [3, с. 80].

При выполнении данных заданий формируются следующие познавательные УУД: умение извлекать информацию из текста; умение на основе анализа выявлять особенности объектов; умение строить логическую цепь рассуждений; умение делать выводы; умение строить речевое высказывание в устной форме.

### Упражнение № 327

*Прочитай. Найди имена прилагательные.*

Выпиши пары слов **прил. + сущ.**

*Обозначь орфограмму в окончаниях имён прилагательных.*

Когда-то в древнерусском языке слово **стол** означало «место, застланное ковром или тканью». Это существительное было образовано от глагола **стлать** (постелить).

Потом словом **стол** стали называть трон князя. От него образовалось слово **престол** (место, где на троне сидит князь). А город, где находился стол князя, стал называться «**стольный** град». В русских былинах часто упоминается «**стольный** Киев град» (то есть город).

От слова **стол** образовалось и существительное **столица**.

Теперь ты можешь объяснить происхождение слова **столица**? [3, с. 78].

При выполнении данного упражнения дополнительным становится формирование у младших школьников умения подбирать основание для сравнения и на этой основе делать выводы и следствия.

### Упражнение № 5

*Прочитай текст.*

*Какие ещё слова греческого происхождения от слова **grapho** (пишу) есть в русском языке?*

*Запиши несколько таких слов, начни со слова **палеография**.*

*Палеография — специальная наука, которая исследует памятники древней письменности. Термин «палеография» появился в XVII веке. Он греческого происхождения.*

*Первоначально в палеографии изучались те памятники письменности, текст которых был написан от руки красящим веществом (чернилами, красками), особыми орудиями письма (пером, заострённой палочкой) на специально подготовленной мягкой поверхности.*

*(По «Энциклопедическому словарю юного филолога»)*

*Выпиши из текста группами слова разных частей речи (по сколько слов ты запишешь в каждой группе, реши сам). Запиши названия частей речи.*

*В словах, которые ты записал, подчеркни орфограммы [4, с. 45–46].*

При выполнении данного упражнения формируются следующие познавательные УУД: умение ориентироваться в тексте, умение извлекать информацию из текста, умение на основе анализа выявлять особенности объектов.

### Упражнение № 230

*Прочитай текст.*

*Почему именно эта часть речи получила такое название — «глагол»?*

В старославянском языке слово **ГЛАГОЛЬ** означало «слово», «речь»; «глаголить» значило «говорить». Одна из двух славянских азбук называлась глаголицей, это название образовалось от слова **ГЛАГОЛЬ**.

Употребление слова *глагол* в старом значении можно встретить в стихах поэтов XVIII—XIX веков: «Глагол времён — металла звон!» (Г. Державин). «Глаголом жги сердца людей!», «Но лишь божественный глагол до слуха чуткого коснётся, душа поэта встрепенётся, как пробудившийся орёл...» (А. С. Пушкин).

Слово *глагол* постепенно утратило старое значение. Теперь это название одной из частей речи.

В современном русском языке есть такое слово *разглагольствовать*.

*Попробуй догадаться, что оно означает. Проверь по толковому словарю* [4, с. 61].

К формируемым познавательным универсальным учебным действиям можно отнести умение на основе

анализ объекта делать выводы, умение извлекать информацию из текста, умение на основе анализа выявлять особенности объектов, умение подвести под понятие и вывести следствие; умение применять методы информационного поиска, умение строить осознанное речевое высказывание в устной форме.

Таким образом, включение в урок русского языка ситуаций поискового, познавательного характера способствует формированию познавательных универсальных учебных действий у учащихся, позволяет младшим школьникам понимать и оценивать поступающую информацию, принимать решения, контролировать свою деятельность в соответствии с поставленными целями.

#### Литература:

1. Бабина, С.А. К вопросу о формировании познавательных универсальных учебных действий на уроках русского языка в начальной школе / С.А. Бабина // «Модернизация образования: проблемы и перспективы» Сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, посвященной 75-летию со дня рождения доктора педагогических наук, профессора С. Ф. Петрушкина (15–16 ноября 2012 г.). — Брянск: Изд-во ГК «Десяточка», 2012. — С.90–94.
2. Белоглазова, Е.В. О формировании логических УУД младших школьников при изучении словообразования имен существительных (на примере программы Р.Н. Р. Н. Бунеева, Е. В. Бунеевой, О. В. Прониной) / Е. В. Белоглазова // Проблемы образования в условиях инновационного развития. — 2014. — № 1. — С.98–103.
3. Бунеев, Р. Н. Русский язык: учебник для 3 класса общеобразовательных учреждений. В 2 ч. Ч. 1 / Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, О. В. Пронина. — М.: Баласс, 2012. — 144 с.
4. Бунеев, Р. Н. Русский язык: учебник для 3 класса общеобразовательных учреждений. В 2 ч. Ч. 2 / Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, О. В. Пронина. — М.: Баласс, 2012. — 175 с.
5. Васенкова, М. В. Универсальные учебные действия русскому языку в начальной школе / М. В. Васенкова // Педагогика. — 2012. — № 5. — с. 31–42.

## Возможности формирование логических универсальных действий младших школьников при изучении категории числа имен существительных

Белоглазова Елена Владимировна, кандидат филологических наук, доцент  
Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

Одной из важнейших задач современной системы образования является формирование совокупности универсальных учебных действий, обеспечивающих компетенцию «научить учиться», а не только освоение обучающимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин. В широком значении **«универсальные учебные действия»** — саморазвитие и самосовершенствование путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта [5, с. 1]. В более узком значении **«универсальные учебные действия»** (УУД) — это совокупность действий обучающегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность

к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса [5, с. 1].

Проведенные исследования показали, что возможности уроков русского языка по формированию универсальных учебных действий безграничны [1, 4, 5]. По мнению Н. В. Васенковой, учебный предмет «Русский язык» обеспечивает формирование личностных, познавательных, коммуникативных и регулятивных действий. Так, например, работа с текстом открывает возможности для формирования логических действий анализа, сравнения, установления причинно-следственных связей [4]. Нужно заметить, что все компоненты учебно-логических умений между собой тесно связаны и развивать что-то одно не-

возможно. В целом, для формирования логических УУД необходимо работать над развитием речи учащихся; расширением словарного запаса школьников; умением наблюдать; умением рассматривать; умением слушать; умением выделять признаки предметов; умением задавать вопросы; умением выполнять анализ и сравнение; умением обобщать и делать выводы.

В данной статье остановимся на рассмотрении возможностей формирования логических универсальных учебных действий младших школьников при изучении категории числа имен существительных (на примере анализа учебников русского языка для начальной школы Р. Н. Бунеева, Е. В. Бунеевой, О. В. Прониной).

В учебнике русского языка названных авторов для 2 класса, части 2 в теме «Число имен существительных» представлены разнообразные упражнения, способствующие формированию логических УУД, например,

Упражнение 104, с. 61.

Прочитайте слова.

*Конфета, книга, альбом.*

*Конфеты, книги, альбомы.*

Докажите, что это имена существительные. В чем сходство и различие слов в разных столбиках? Какие имена существительные обозначают один предмет, а какие несколько предметов? [2, с. 61].

Выполняя данное упражнение, учащиеся 2 класса не только определяют число имен существительных, но и сравнивают слова, записанные в столбиках, высказывают свое мнение, доказывая свою точку зрения, то есть у них формируются логические универсальные учебные действия.

В упражнении 105, с. 61.

Прочитайте. Объясните написание слов с пропущенными буквами.

*Волга, л..сник, друз..я, м..л..ток, маш..ны, мес..ц, м..сквичи, мал..чки, ур..жай, Ил..я, к..ртины, т..варищи, б..льница, м..ряки, Р..ссия, д..кабрь, л..сята, М..сква.*

Как узнать, в каком числе употреблены имена существительные? Выпишите сначала имена существительные, которые стоят в единственном числе, а затем те, которые стоят во множественном числе. В какие еще группы можно объединить слова? [2, с. 61] младшим школьникам приходится самостоятельно (или с помощью учителя) выводить алгоритм определения числа имен существительных, высказывать предположения, приводя доводы, затем им необходимо классифицировать указанные имена существительные (а для этого необходимо проанализировать языковую единицу, сравнить, выявить особенности, обобщить, сделать вывод), следовательно, при решении данной лингвистической задачи формируются логические УУД.

Подобное мы наблюдаем и при выполнении заданий к упражнению 106.

Упражнение 106, с. 62.

Прочитайте. Измените число каждого имени существительного.

1. *Туфля — туфли, ягода — ..., море — ..., облако — ...*

2. *Простыни — простыня, улицы — ..., больница — ..., одеяла — ...*

Запишите пары слов. Над каждым, словом укажите его число. Подчеркните в каждом слове ту часть, которая указывает на то, что имя существительное изменилось по числам [2, с. 62].

Авторы программы и учебников русского языка Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, О. В. Пронина во втором классе знакомят с группой имен существительных, способных изменяться по числам. Учащиеся, основываясь на своем языковом опыте, приходят к выводу, что в русском языке есть существительные либо только единственного числа, либо только множественного числа. Причем важно заметить, что при выполнении упражнений из анализируемого учебника у учащихся формируются логические универсальные учебные действия. Так происходит, например, в упражнении 111.

Упражнение 111, с. 64.

Прочитайте.

*Санки, тетрадь, солнце, ножницы, торты, сахар, стаканы, банты, молоко, снежинка, метро, очки, творог, гербы, весы.*

Определите, изменяются ли данные имена существительные по числам. Какие из них употребляются только в единственном числе? Только во множественном числе?

Запишите имена существительные в следующем порядке: а) те, которые изменяются по числам, б) те, которые употребляются только в единственном числе, в) те, которые употребляются только во множественном числе [2, с. 64].

В третьем классе в теме «Число имен существительных» учащиеся продолжают знакомство с категорией числа имен существительных. Во 2-й части учебника русского языка для 3 класса Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, О. В. Пронина представлены упражнения, направленные на формирование логических универсальных учебных действий.

Упражнение 112, с. 197.

Поставьте имена существительные во множественное число. Обозначьте ударения. Выделите окончания.

*Окно — ..., дело — ..., место — ..., гнездо — ..., платье — ..., здание — ..., перо — ..., море — ..., письмо — ..., озеро — ..., облако — ...* [3, с. 197].

При работе с данным упражнением учащиеся не только подбирают парную форму числа к именам существительным, но и анализируют данные словоформы: третьеклассникам приходится сравнивать полученные слова, выстраивать логические цепочки, делать выводы. Следовательно, при работе с данным упражнением формируются логические универсальные учебные действия.

Или упражнение 113, с. 197.

Запишите имена существительные в единственном или во множественном числе. Выделите окончания.

*Плащи, герой, ракета, облака, пристань, ночи, комбайн, деревни, человек, шофёр, улицы* [3, с. 197].

Упражнение 116, с. 198.

Запишите имена существительные в форме множественного числа, распределив их в три столбика по родам.

*Облака, гнёзда, апельсины, каникулы, тракторы, берёзы, гавани, перья, кони.*

*Учителя, корабли, окна, очки, якоря, рельсы, полотна, офицеры, площади.*

— Выделите окончания [3, с. 198].

Выполняя упражнения 113, 116 и подобные учащиеся не только определяют число имен существительных, но и обобщают знания об изученных частях речи, классифицируют слова по группам. Следовательно, они не только

активизируют полученные знания в процессе обучения во втором классе, но формируют логические универсальные учебные действия.

Анализ учебников русского языка для начальной школы Р. Н. Бунеева, Е. В. Бунеевой, О. В. Прониной показал, что авторы учебников особое внимание уделили заданиям, которые способствуют формированию логических универсальных учебных действий. Представленные упражнения помогают развивать операции словесно-логического мышления (анализ, синтез, сравнение), умения обобщать и делать выводы.

Литература:

1. Бабина, с. А. К вопросу о формировании познавательных универсальных учебных действий на уроках русского языка в начальной школе / С. А. Бабина // Модернизация образования: проблемы и перспективы: сб. науч. тр. Междунар. науч. — практ. конф., 15–16 ноября 2012 г. — Брянск: Десяточка, 2012. — с. 90–94.
2. Бунеев, Р. Н. Русский язык: учебник для 3 класса. В 2 ч. Ч 2. / Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, О. В. Пронина. — М.: Баласс; Школьный дом, 2011. — 208 с.
3. Бунеев, Р. Н. Русский язык: учебник для 3 класса общеобразовательных учреждений. В 2 ч. Ч. 2 / Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, О. В. Пронина. — М.: Баласс, 2012. — 175 с.
4. Васенкова, М. В. Универсальные учебные действия русскому языку в начальной школе / М. В. Васенкова // Педагогика. — 2012. — № 5. — с. 31–42.
5. Универсальные учебные действия [Электронный ресурс] // Школа успешного учителя: активная методическая помощь педагогам. — Режим доступа: <http://edu-lider.ru/universalnye-uchebnye-dejstviya/>

## Формирование орфоэпической культуры младших школьников при работе над произносительными архаизмами на уроках литературного чтения

Белоусова Валентина Ильинична, кандидат филологических наук, доцент  
Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

**Ключевые слова:** орфоэпия, орфоэпические архаизмы, орфоэпическая культура, литературное чтение, методика преподавания русского языка и литературного чтения.

Развитие и совершенствование орфоэпических умений и навыков младших школьников необходимо осуществлять на уроках литературного чтения. Художественные тексты, имеющиеся в учебниках для чтения, представляют собой богатый и разнообразный материал, поэтому орфоэпическая работа на уроках чтения организуется в основном на текстовом материале учебников.

Одним из направлений орфоэпической работы на уроках чтения в начальной школе является работа над *устаревшими произносительными нормами (орфоэпическими архаизмами)*.

Совершенствование орфоэпических умений и навыков младших школьников осуществляется прежде всего при проведении *словарной работы* — вида учебной деятельности, обязательного для урока чтения. В структуре урока словарная работа имеет место или на подготовительном

этапе, или на этапе анализа художественного произведения [1, с. 102].

На *подготовительном этапе* необходимо организовать работу над труднопроизносимыми словами; над словами, требующими от учителя проведения орфоэпического комментирования и организации работы по орфоэпической разметке текста при подготовке учащихся к выразительному чтению.

Например, при изучении «Сказки о мертвой царевне и семи богатырях» А. С. Пушкина учитель обращает внимание школьников на устаревшие нормы ударения:

*В воротА вошла она,*

*На подворье тишина...* [5, с. 81].

или произношения:

*Спрос не грех. Прости ты нас, —*

*Старший молвил, поклоня [с] ...* [5, с. 81].

Программа начальной школы по литературному чтению предусматривает изучение достаточно большого количества стихотворных произведений различных авторов. Стихотворные тексты дают возможность для совершенствования орфоэпической подготовки учащихся, поскольку они ориентированы на чтение их вслух и заучивание наизусть. Орфоэпическую работу при изучении стихотворных текстов необходимо проводить в рамках словарной работы на подготовительном этапе изучения художественного произведения. Большое значение для стихотворной речи имеют ритм и рифма.

Особенно благоприятными для использования учителем элементов высокого произносительного стиля являются уроки, где происходит знакомство учащихся младших классов со стихотворными произведениями русских поэтов XIX — начала XX вв.

Необходимость в орфоэпическом комментировании возникает в тех случаях, когда вероятность орфоэпической ошибки особенно велика или имеются расхождения между современной нормой и нормой, действовавшей в языке во времена создания художественного произведения.

Стихотворные тексты, имеющиеся в учебниках для чтения в начальной школе, содержат языковой материал, требующий орфоэпического комментария.

#### 1. **Архаичные акцентологические нормы:**

— в именах существительных:

*Идут* витязи четами

И, блистая *сединАми*,

*Дядька впереди идёт...* (А. Пушкин) [4, с. 125].

В *ворота* вошла она,

*На подворье тишина...* (А. Пушкин) [5, с. 74].

— в именах прилагательных:

*А по двору метелица*

Ковром *шелкОвым* стелется... (С. Есенин) [2, с. 195].

— в глаголах:

*Попрыгунья-стрекоза*

*Лето красное пропела.*

*Оглянуться не успела,*

Как зима *катИт* в глаза... (И. Крылов. Стрекоза и Муравей) [3, с. 106].

В стихотворных произведениях учебников представлены *акцентологические варианты слов:*

— современные и устаревшие (*звёздами* — *звездАми*):

*Как шитый полог, синий свод*

Пестреет чистыми *звездАми* (А. Пушкин) [2, с. 123].

Литература:

1. Методика преподавания русского языка в начальных классах (материалы для самостоятельной работы) / сост. С. И. Люгзаева, Н. В. Кузнецова, Н. В. Винокурова [и др.]; Мордов. гос пед. ин-т. — Саранск, 2008. — 125 с.
2. Родная речь. Учебник для 2 кл. нач. шк. В 2 ч. Ч. 1 / сост. Л. Ф. Климанова [и др.]. — М.: Просвещение, 2004. — 224 с.
3. Родная речь. Учебник для 2 кл. нач. шк. В 2 ч. Ч. 2 / сост. Л. Ф. Климанова [и др.]. — М.: Просвещение, 2004. — 224 с.
4. Родная речь. Учебник для 3 кл. нач. шк. В 2 ч. Ч. 1 / сост. Л. Ф. Климанова [и др.]. — М.: Просвещение, 2007. — 223 с.
5. Родная речь. Учебник для 4 кл. нач. шк. В 2 ч. Ч. 1 / сост. Л. Ф. Климанова [и др.]. — М.: Просвещение, 2008. — 223 с.

— литературные и народно-поэтические (*темно-Тёмно*):

*Щегол уселся на окно.*

Выпь говорит, что ей *темно*. (С. Маршак) [2, с. 20].

В домах все *тёмно*. У ворот

*Запоры с тяжкими замками* (А. Пушкин) [2, с. 123].

#### 2. **Архаичные орфоэпические нормы:**

— произношение [с] в глагольных постфиксах:

*Спрос не грех. Прости ты нас, —*

*Старший молвил, поклоня [с] ...* (А. Пушкин) [5, с. 81].

*В нашем болотистом низменном крае*

*В пятеро больше бы дичи вело [с],*

*Кабы сетями её не ловили,*

*Кабы силками её не давили;*

*Зайцы вот тоже, — их жалко до слёз...* (Н. Некрасов.) [4, с. 170].

— произношение твёрдых заднеязычных согласных [г, к, х] в прилагательных на КИЙ, ГИЙ, ХИЙ:

*Весна идёт стороной,*

*Да где ж сама она?*

*Чу, слышен голос звон [кѣй].*

*Не это ли весна?* (А. Блок) [3, с. 114].

*Лишь ступил на двор широко [кѣй] —*

*Что ж? Под ёлкою высокой...* (А. Пушкин) [4, с. 94].

— произношение [э] на месте [о]:

*Серебрится мягкий иней*

*Около подъезда.*

*Серебристые на синей*

*Ясной тверди зв [э] зды* (А. Блок) [3, с. 113].

Анализ текстового материала учебников для литературного чтения, представляющих образовательную модель «Школа России», позволяет сделать вывод, что текстовый материал учебников располагает значительным потенциалом для формирования орфоэпических умений и навыков младших школьников, что позволяет использовать данные учебники как основное средство обучения учащихся орфоэпии. Накапливаемые младшими школьниками впечатления и представления о звуковом строе русского языка будут способствовать развитию чуткости в восприятии звучащей речи, сознательному отношению к изобразительному потенциалу звуков речи, развитию фонематического слуха.

Таким образом, орфоэпическая работа на уроках литературного чтения закрепляет соответствующие умения и навыки, полученные на уроках русского языка, воспитывает читателей, подготовленных к восприятию и оценке языка художественных произведений.

## Дидактические игры в развитии изобразительного творчества детей дошкольного возраста

Бурцева Ольга Викторовна, воспитатель  
 Детский сад № 78 комбинированного вида (г. Саранск)

**Ф**ормирование творческой личности — одна из важнейших задач педагогической теории и практики на современном этапе. Поощрение творческих проявлений особенно важно в дошкольном возрасте. Именно у дошкольника вся жизнь пронизана фантазией и творчеством. Не получив должного развития в этот период, творческий потенциал далеко не всегда проявится в будущем. В истории дошкольной педагогики проблема творчества всегда была одной из актуальных. Ведь творчество — это одна из содержательных форм психической активности детей, которую можно рассматривать как универсальное средство развития индивидуальности, обеспечивающее устойчивую адаптацию к новым условиям жизни, как необходимый резерв сил для преодоления стрессовых ситуаций и активного творческого отношения к действительности.

Главный мотив детского творчества — это стремление выражать свои впечатления, переживания, осваивать их в деятельности. Большой потенциал для раскрытия детского творчества заключен в изобразительной деятельности. А именно в рисовании.

*Это правда! Ну чего же тут скрывать.  
 Дети любят, очень любят рисовать!  
 На бумаге, на асфальте, на стене,  
 И в трамвае на окне.*

Э. Успенский.

Как же достичь положительных результатов в освоении изобразительных навыков, умений, чтобы в каждой детской работе чувствовалась оригинальность и творчество? На наш взгляд, с помощью нетрадиционных способов рисования можно незаметно для ребенка развивать его воображение, а развивать творческие способности помогут дидактические игры. Даже малоактивный ребенок, проникаясь интересным и новым занятием, делает свои первые успехи.

Детская игра привлекает к себе внимание исследователей как многоплановая проблема. Игра как социальное явление, как средство воспитания и обучения всегда привлекала внимание учёных, психологов, педагогов. Ещё П. Ф. Лесгафт отмечал, что ребёнок является зеркалом той среды, в которой он растёт. Следовательно, игра ребёнка — отражение уровня культуры общества. [3, с. 417]

Для развития изобразительных умений и навыков у детей дошкольного возраста соответствуют такие художественно-дидактические игры и упражнения, которые помогают детям лучше понять смысл учебной за-

дачи и осознать способы выполнения действий [2, с. 208]. Длительность одной игры составляет 5–10 минут. Художественно-дидактические игры можно разделить на условные группы:

**1. Игры, способствующие развитию графических навыков, пониманию конструктивных особенностей формы.** Играя в эти игры, дети развивают пространственное воображение, учатся узнавать предмет по его отдельным свойствам и частям. Например: «Собери фигуру по картинке», «Формы», «На что это похоже», «Узнай предмет по силуэту».

**2. Игры, развивающие у детей цветное восприятие, способствующие реализации живописных и колористических задач обучения.** Например: в игре «Теплый — холодный», мы уточняем с детьми понятия «теплые и холодные цвета»; в игре «На лугу расцвели красивые цветы» дети собирают букеты цветов определенной цветовой гаммы: теплой или холодной; в играх «Палитра осени», «Палитра весны», «Времена года» ребята подбирают цветовую гамму к определенному времени года и закрепляют знания о сезонных изменениях в природе.

**3. Игры, закрепляющие знания о свойствах предмета: их цвете, форме, строении, величине.** Например: в игре «Парные картинки» необходимо найти сходство и отличия предметов; играя в конструктор «Животные», дети собирают целое животное из различных частей тела (голова, уши, туловище, лапы, хвост).

**4. Игры, на развитие чувства ритма и симметрии.** В этих играх дети учатся самостоятельно составлять узоры, принимая во внимание пространственные отношения между его элементами, соблюдать симметрию и ритм учили игры — «Выложи узор на коврик», «Продолжи орнамент», «Сложи узор из предложенных элементов».

**5. Игры, способствующие развитию композиционных умений, начиная от равномерного расположения предметов на листе бумаги в рисовании и аппликации с осознанным сочетанием предметов по форме, цвету и величине.** Например: «Составь натюрморт», «Дорисуй картину», «Перспектива». В этих играх дети учатся воспринимать такие характеристики, как далеко, близко, там, здесь, верх, низ, справа, слева, впереди, сзади, во круг, в стороне [1, с. 65].

Таким образом, в процессе дидактических игр дошкольники овладевают многими практическими навыками, которые позднее будут нужны для выполнения самых разнообразных работ, приобретают ручную умелость, которая позволит им чувствовать себя самостоятельными.

Литература:

1. Комарова, Т. С. Дошкольный возраст: проблемы развития художественно-творческих способностей. [Текст] / Комарова Т. С. // Дошкольное воспитание. 1998, № 10. — с.65–67
2. Сакулина, Н. П. Изобразительная деятельность в детском саду: Пособие для воспитателей. — 2-е изд., испр. и доп. / Н. П. Сакулина. — М.: Просвещение, 1982. — 208 с.
3. Художественное творчество и ребенок: кн. для воспит. дет. сада / под ред. Н. А. Ветлугиной. — М.: Просвещение, 1982. — 417 с.

## Развивающие компьютерные игры как средство математического развития детей дошкольного возраста

Васенина Светлана Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент  
Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

В настоящее время в системе образования существует эффективный способ выравнивания стартовых возможностей детей, идущих в первый класс начальной школы — дошкольное образование.

Современные требования к дошкольному и дошкольному образованию ориентируют педагогов на развивающее обучение, диктуют необходимость использования новых технологий, при которых синтезировались бы элементы познавательного, игрового, поискового и учебного взаимодействия в процессе интеллектуального и математического развития дошкольников [1].

В содержании математического развития детей дошкольного возраста можно выделить несколько направлений: арифметическая, алгебраическая, геометрическая, величинная и алгоритмическая. Последняя направлена на развитие у детей умения действовать в мысленном плане, развивает логическое и творческое мышление, воображение. В дошкольном возрасте формируются познавательные процессы, вырабатывается мотивация предметно-операциональной, игровой, учебной, творческой деятельности и общения. В связи с этим особую актуальность имеет процесс развития интеллектуальных и математических способностей детей дошкольного возраста. Исследования отечественных психологов свидетельствуют о том, что применяемые в дошкольном детстве формы познания имеют непреходящее значение для интеллектуального развития ребенка в будущем (П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец). Отмечается необходимость развития соответствующих интеллектуальных и эмоциональных качеств ребенка именно на стадии дошкольного детства, так как позже преодолеть возникающие недостатки в становлении личности в этом аспекте оказывается трудно или вовсе невозможно.

Ориентация на развивающее обучение, направляют педагогов на использование новых технологий, в которых синтезируются элементы познавательного, игрового, поискового и учебного взаимодействия в процессе интел-

лектуального и математического развития дошкольников. Развивающая предметно-пространственная среда детства представляет собой систему условий, которая обеспечивает полноту развития личности ребенка в разнообразных видах деятельности, в том числе в математической [2]. Способствует развитию у ребенка умений самостоятельной оценки и отбора получаемой информации, то есть мыслительных операций, гибкости мышления. Развивать подобные умения помогают игровые технологии, способствующие стимулированию познавательной активности детей; актуализации жизненного опыта детей, обучению решению проблемных ситуаций различного характера и пр. В игре позиция взрослого и ребенка равнозначна и выстраивается на паритетных началах, что обусловлено характером игровых взаимоотношений.

Обогащающим и преобразующим элементом развивающей предметной среды являются развивающие компьютерные игровые программы. Во многих компьютерных игровых программах для детей дошкольного возраста заложен образовательный и развивающий потенциал, однако он может быть реализован только при грамотном методическом обеспечении компьютерных игровых технологий.

В работах С. Л. Новоселовой и Г. И. Петку, отмечается, что компьютер является специфическим «интеллектуальным орудием» человека, позволяющим выйти на новый информационный уровень, он представляется в качестве современного средства деятельности дошкольника [5]. Авторы, указывают, что ребенок в этом возрасте способен осознанно выбирать способ действия, принимать особые условия, предлагаемые компьютерной технологией. Принять эти условия он может потому, что к пяти годам у детей в полной мере развивается символическая функция наглядно-образного мышления, что становится основной характеристикой достижений умственного развития в этом возрасте.

В дошкольных организациях содержание обычных дидактических и развивающих игр и электронных игр вза-

имно обогащает друг друга [5]. Использование компьютера как средства воспитания и развития математических способностей ребенка, формирования его личности, обогащения интеллектуальной сферы дошкольника позволяют расширить возможности педагога, создает базу для приобщения детей к компьютерным обучающим программам [4].

Детские компьютерные обучающие программы способствуют развитию активного словаря, мелкой моторики, представлений о предметах и явлениях окружающего мира, воображения, памяти, наглядно-действенного мышления, речи, внимания, пространственного ориентирования. Компьютерная обучающая программа представляет собой некоторую программную оболочку, заполненную разнообразным предметным содержанием. К обучающим программам зачастую относят широкий круг компьютерных программ, таких как электронные учебники и учебно-методические комплексы, обучающие игры, кроссворды и головоломки, образовательные сайты, онлайн виртуальные лаборатории, онлайн моделирование и т.д. В компьютерных играх у детей развиваются конструкторские, организаторские, художественно-изобразительные, иные творческие способности. Компьютерные развивающие программы не только повышают самооценку ребенка, уровень его притязаний, но и рождают уверенность в себе, а также чувство удовлетворенности от достигнутых успехов. [6]

Игровые компьютерные программы делятся (классифицируются) на подгруппы, по различным критериям: возрасту детей, сюжетной тематике, уровню сложности игровой задачи, сложности управления, задач развития умственных способностей и других характеристик. Но в первую очередь все образовательные компьютерные программы для детей дошкольного возраста можно сгруппировать в следующие большие классы: развивающие игры; обучающие игры; игры-экспериментирования; игры-забавы; компьютерные диагностические игры [3].

По мнению Н.О. Дроговцовой и Е.А. Тупичкиной, *развивающие* игры и программы для детей дошкольного возраста — это компьютерные программы так называемого «открытого» типа, предназначенные для формирования и развития у детей общих умственных способностей, целеполагания, способности мысленно соотносить свои действия по управлению игрой с создающимися изображениями в компьютерной игре, для развития фантазии, воображения, эмоционального и нравственного развития [3]. В них нет явно заданной цели — они являются инструментами для творчества, для самовыражения ребенка. Такие игры предполагают множество педагогических методик их использования.

*Обучающие* игры и программы для детей дошкольного возраста — это игровые программы дидактического (закрытого) типа, в которых в игровой форме предлагается решить одну или несколько дидактических задач. К этому классу относятся игры, связанные с формированием у детей начальных математических представлений; с обучением азбуке, слово- и слоогообразованию, письму через чтение и чтению через письмо, родному и ино-

странным языкам; с формированием динамических представлений по ориентации на плоскости и в пространстве; с эстетическим, нравственным воспитанием; экологическим воспитанием; с основами систематизации и классификации, синтеза и анализа понятий [3].

*Игры-экспериментирования* для детей дошкольного возраста. В играх этого типа цель игры и правила игры не заданы явно — скрыты в сюжете игры или способе управления ею.

В *игры-забавы* предоставляют возможность детям развлечься, осуществить поисковые действия и увидеть на экране результат в виде какого-либо «микромультлика».

К компьютерным *диагностическим* играм для детей дошкольного возраста относят все выше перечисленные виды игр, поскольку опытный педагог и, тем более, психолог по способу решения компьютерных задач, стилю игрой действий смогут многое сказать о ребенке. Однако, более строго, компьютерными диагностическими методиками считаются лишь реализованные в виде компьютерной программы валидизированные психодиагностические методики.

По данным Н. Старшовой, все образовательные компьютерные программы, можно сгруппировать по тематическому, психолого-педагогическому и возрастному критериям и представить следующими разделами: «Первое знакомство с компьютером», «Живая математика», «Русский язык в картинках», «Конструирование», «Мир природы», «Вместе и отдельно», «Ориентация в пространстве», «Режиссерские игры», «Комбинаторика», «Закономерности движения» и «Диагностика». Каждая программа содержит в себе в соответствии с идеями ее авторов дидактические, развивающие и диагностические задания [7].

Так, программы серии «Живая математика» способствуют формированию начальных математических представлений, помогают детям освоить прямой и обратный порядковый счет, счет с заданным шагом, состав числа, геометрические фигуры, понятия величины и формы, простейшие арифметические действия сложение и вычитание.

В тоже время, как отмечает М. Степанова, необходимо, чтобы обучение с использованием компьютера соответствовало возрастным возможностям пользователей (в частности дошкольникам) [8]. Компьютерные средства обучения и развития детей в дошкольный период могут быть использованы в работе при безусловном соблюдении физиолого-гигиенических, эргономических и психолого-педагогических ограничительных и разрешающих норм-рекомендаций.

Таким образом, компьютер в дошкольном учреждении является обогащающим и преобразующим элементом развивающей предметной среды. Именно при таком понимании проблемы внедрение новых информационных технологий приобретает гуманитарный развивающий характер. Комплексное использование различных игровых технологий разной целевой направленности помогает подготовить ребенка к школе.

## Литература:

1. Васенина, С. И., Винокурова Н. В. Развитие творческой активности у детей дошкольного возраста в условиях группы кратковременного пребывания / С. И. Васенина, Н. В. Винокурова // Педагогические системы развития творчества: IX Международная научно-практическая конференция, 13–14 декабря 2011 г.: [материалы] в 2 ч. Ч. 1 — Екатеринбург: Издатель Калинина Г. П., 2011. — с. 123–127.
2. Васенина, С. И. Конструирование предметно-развивающей среды как средство математического образования дошкольников // Казанская наука. 2015 — № 8. — С. 115–117
3. Дроговцова, Н. О. Познавательный диалог в компьютерной игровой среде / Н. О. Дроговцова, Е. А. Тупичкина // Детский сад от А до Я. — 2010. — № 2. — с. 49–57.
4. Ломбина, Т. Н. Психологические особенности взаимодействия дошкольников с информационными технологиями / Т. Н. Ломбина, В. Г. Лукша // Детский сад от А до Я. — 2010. — № 2. — с. 23–30.
5. Новоселова, С. Л. Компьютерный мир дошкольника / С. Л. Новоселова, Г. П. Петку. — М.: Новая школа, 1997. — 128 с.
6. Сафонова, Л. А. О проблеме выбора обучающих компьютерных программ для детей // Проблемы образования в условиях инновационного развития: сб. ст. по материалам Всерос. заочной науч. — практ. конф. «Проблемы образования в условиях инновационного развития» (25 февраля — 01 апреля 2014 г.) [материалы] [Электронный ресурс] / редкол.: Т. И. Шукшина (отв. ред.), С. Н. Горшенина; Мордов. гос. пед. ин-т. — Саранск, 2014. — с. 79–81
7. Старшова, Н. В. Как помочь ребенку сохранить здоровье / Н. В. Старшова // Детский сад от А до Я. — 2003. — № 1. — с. 51–54.
8. Степанова, М. И. Правила безопасного общения с компьютером / М. И. Степанова // Детский сад от А до Я. — 2003. — № 1. — с. 40–50.

## Коммуникативное развитие младших школьников

Наталья Викторовна Вершинина доцент, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры методики дошкольного и начального образования  
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

Актуальная задача современной школы — воспитать культурную личность, способную к эффективному общению, личность творческую, умеющую найти свое место в постоянно изменяющейся действительности, готовую принимать неординарные решения в различных жизненных ситуациях. В этой связи особое внимание следует уделять коммуникативному развитию личности ребенка.

«Коммуникативное развитие — формирование компетентности в общении, включая сознательную ориентацию учащихся на позицию других людей как партнеров в общении и совместной деятельности, умение слушать, вести диалог в соответствии с целями и задачами общения, участвовать в коллективном обсуждении проблем и принятии решений, строить продуктивное сотрудничество со сверстниками и взрослыми, на основе овладения вербальными и невербальными средствами коммуникации, позволяющими осуществлять свободное общение... [5]. Коммуникативное развитие предполагает и формирование ряда психологических и мыслительных свойств, которые проявляются в процессе коммуникации, и помощь в овладении средствами коммуникации, и формирование ряда социальных установок, необходимых для

эффективного общения. Но в первую очередь, коммуникативное развитие — есть процесс формирования определенных умений и навыков, становление которых неразрывно связано с речью. Без наличия устойчивых речевых навыков нельзя говорить о полноценном коммуникативном развитии личности. В системе коммуникации личность рассматривается с точки зрения ее роли в процессах формирования речи, механизмов экспрессивности, особенностей индивидуальной речи. Таким образом, с одной стороны, в основе коммуникативных навыков лежат навыки речевые, с другой — речевые умения и навыки реализуются в процессе общения, коммуникации. Данная взаимообусловленность позволяет использовать понятия коммуникативно-речевые знания/умения/навыки как синонимичные понятия.

Для успешного коммуникативно-речевого развития необходимы условия, позволяющие младшим школьникам самостоятельно творчески подойти к созданию своего текста. Известно, что эстетическое переживание пробуждает мотивационную сферу: рождается потребность в выражении мыслей и чувств, в желании поделиться переживанием с окружающими. Поэтому в процессе коммуникативного развития младшим школьникам

нужен эмоциональный стимул, который станет основой для собственной речевой деятельности. Исходя из данного положения, «учителю следует подбирать задания, основанные на синтезе умений» [4, с. 28]. Коммуникативные умения — важные для развития детей личностные характеристики, которые проявляются в процессе коммуникативной деятельности младших школьников; это речевые умения, направленные на восприятие чужого и создание собственного текста, именно данные умения должны стать результатом коммуникативного развития младших школьников. Учитель должен предвидеть образовательный результат учащихся, и на основе этого предвидения задавать «различные формы, способы организации или реализации программы» [6, с.101].

Основой для постановки и решения коммуникативных задач могут быть различные творческие задания необычного для младших школьников содержания. Такие задания позволяют проявить фантазию, индивидуальность в личностном подходе к теме, основной мысли, композиции, подборе изобразительно-выразительных средств и передаче эмоционального отношения к материалу.

На занятиях в начальной школе (уроки русского языка, литературного чтения, внеурочные занятия) можно предложить использовать следующие творческие задания: буриме, создание малых фольклорных жанров и т.д. Так, для создания буриме детям предлагаются последние слова каждой строки, наполнить строки содержанием следует самостоятельно. Примеры детских работ: Открыл учитель наш журнал / Взял в руки старенький пенал / А почему сухая тряпка? / Сказал учитель очень мягко. Данный вид работы можно разнообразить, предложив младшим школьникам только начало стихотворения: В школе маленький мальчишка / Потерял рюкзак... Дети сами придумывают сюжет, развивают его, подбирая различные языковые средства, стараясь при этом соблюдать законы построения стихотворного текста (*В школе маленький мальчишка / Потерял рюкзак и книжку / Но малыш не унывает / Про двойку мама не узнает*).

Важным средством наглядности, создания эмоционального, эстетического импульса могут быть произведения живописи, декоративно-прикладного искусства и устного народного творчества (поговорки, загадки, сказки). Особый интерес вызывают задания на сочинение историй от имени неживого предмета или животного. Младших школьников увлекает также решение занимательных речевых задач: придумай как можно больше эпитетов к слову... Примерами для такого речетворчества могут стать индивидуально-авторские новообразования: весело-колбасно-угощательный, венико-выгонятельный (Э. Успенский. Дядя Федор, пес и кот), подробно описанные в статье С.А. Бабиной, Е.В. Белоглазовой «Градуальная функция индивидуально-авторских новообразований» [1, с. 88–90].

Существенным элементом в процессе коммуникативного развития младших школьников является их обучение нормам национального речевого этикета, применению

его правил в различных ситуациях общения. Этикетные нормы должны стать неотъемлемой частью детского общения, поскольку умение быстро и правильно оценить ситуацию, завести и поддержать разговор с незнакомым человеком, грамотно изложить свои мысли, отличает человека высокой культуры, образованного и интеллигентного. Учащимся уже в начальных классах следует прививать мысль о том, что национальный этикет — это достояние культуры русского народа.

В младшей школе возможно изучение этикетных формул, применяемых для трёх стадий разговора: начало разговора (приветствие/знакомство), основная часть, заключительная часть. Для младших школьников доступно понимание ситуации общения, ее характеристик: личности собеседников, место, тема, время, мотив, цель. «Овладение нормами речевого этикета на вербальном и невербальном уровне должно происходить в результате систематического и целенаправленного выполнения практикоориентированных упражнений, задающих определённую коммуникативную ситуацию и требующих выбора соответствующих языковых средств для установления и поддержания доброжелательного контакта в процессе общения» [2, с. 34]. Особую ценность в процессе речевого взаимодействия представляют качества, основанные на взаимоуважении (тактичность, предупредительность, терпимость, доброжелательность, выдержанность). Все названные качества, характеризующие этические нормы общения и составляющие, по сути, саму систему этих норм, отражены в многочисленных русских пословицах и поговорках («Кто говорит — тот сеет, кто слушает — тот собирает», «Если говоришь, что думаешь, так думай, что говоришь», «Красна речь слушаньем, а беседа смиреньем», «Лучше не договорить, чем переговорить» и т.д.

Жестово-мимическое сопровождение, количество и качество невербальных сигналов, их социостилистическая характеристика в различных коммуникативных ситуациях также имеют национальную специфику.

Знание речевого этикета, является одним из важнейших для развития культуры речевого поведения как части коммуникативной культуры.

Процесс формирования коммуникативной личности невозможен без использования метода моделирования речевого высказывания, т.е. создание речевых ситуаций, позволяющих ввести ребенка в конкретную ситуацию общения и научить ориентироваться в ней. Данный методический прием предложен Т.А. Ладыженской в конце прошлого века и эффективно используется современными методистами и учителями [7].

«Ситуация урока принуждает ребенка к искусственному говорению: он говорит так, как «надо», по шаблону, заданному учителем. Ученик чувствует дискомфорт сначала от того, что свою мысль следует загонять в некие «рамки» шаблона, а затем — от того что, выходя из этих рамок, он начинает путаться, вызывая неодобрение учителя и одноклассников. Это вызывает нежелание об-

щаться с учителем на уроке, вне урока, а нередко может переноситься и на другие ситуации, даже те, где нет учителя и одноклассников. Задача учителя состоит в том, чтобы превратить искусственное говорение на уроке (причем, не только на уроке русского языка или литературного чтения, как это обычно принято) в естественное высказывание, направленное на достижение определенных, реальных целей, т.е. должна возникнуть ситуация реального и нужного каждому живого общения — речевая ситуация... Чтобы ребенок считал, что его мысль нова и интересна для собеседника, чтобы речь его стала яркой и непринужденной, чтобы говорить на уроке «хотелось, и не было страшно», надо ввести учащегося в речевую ситуацию и научить ориентироваться в ней» [3, с. 3]. Такие упражнения помогают развить умение соотносить содержание и форму своих высказываний с речевой ситуацией, активизируют мышление, обостряют чувство родного языка, приучают гибко пользоваться им, выбирая из нескольких речевых вариантов один, наиболее подходящий данным условиям речи. Ситуативные (коммуникативные) упражнения повышают речевую культуру, являются главным средством создания возможностей педагогического общения, поэтому процесс коммуникативно-речевого развития ребенка следует строить на основе решения подобных задач.

Общеизвестная модель речевой ситуации (кто (адресант) — кому (адресат) — где (место общения) — когда

(время общения) — почему, зачем (цель) позволяет продублировать любое речевое высказывание, предполагает «выход» на различные стили и жанры речи. Континуальность социальной коммуникация обуславливает неисчислимо множество речевых ситуаций. Можно и нужно не только отбирать готовые ситуации, но и выстраивать в зависимости от задач и условий школьного обучения модели типовых ситуаций (сделать объявление, поздравить учителя, узнать у прохожего, как найти улицу и т.п.). На основе таких моделей дети сами учатся моделировать речевое высказывание, повышается эффективность обучения речи, формируется интерес к обучению, развиваются коммуникативные качества личности. Прогрессивное и анализ речевой ситуации помогает детям взглянуть на свой текст со стороны: определить коммуникативную успешность или неудачу, выявить и преодолеть коммуникативные барьеры, научиться уважать собеседника и т.д.

Итак, коммуникативное развитие младших школьников как необходимая и важная часть образовательного процесса представляет собой комплекс адресной, упорядоченной педагогической работы. Она включает в себя передачу предметных знаний, знаний об окружающем мире, трансляцию социального опыта, накопленного в процессе культурно-исторического развития общества, выработку социально приемлемых и социально одобряемых форм коммуникативно-речевого поведения.

#### Литература:

1. Бабина, С. А. Градуальная функция индивидуально-авторских новообразований / С. А. Бабина, Е. В. Белоглазова // Гуманитарные науки и образование. — № 1 (21), 2015. — с. 88–90.
2. Вершинина, Н. В. Возможности формирования коммуникативной речевой культуры младших школьников средствами русского этикета / Н. В. Вершинина // Русский язык в контексте национальной культуры: сборник статей: материалы III Международной научной конференции (21–23 мая 2014 г.). — Изд-во Мордов. гос. ун-та. — Саранск, 2015. — с. 31–35.
3. Вершинина, Н. В. Развитие лингвориторических умений как основа формирования коммуникативно-речевой компетентности учащихся начальных классов // Научно-методическое обеспечение региональной системы общего образования в условиях реализации ФГОС: монография [Электронный ресурс] / под ред. Т. И. Шукшиной; Мордов. гос. пед. ин-т. — Саранск, 2014. — 20 с. — Режим доступа: <http://home.mordgpi.ru>
4. Вершинина, Н. В. Творческая самостоятельность как основа для формирования языковой личности младшего школьника / Н. В. Вершинина // Гуманитарные науки и образование. — № 1, 2015. — с. 27–31.
5. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. акад. образования; под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. — М.: Просвещение, 2008. — 39 с.
6. Кузнецова, Н. В. Образовательные результаты как инструмент проектирования основной профессиональной образовательной программы подготовки педагогов / Н. В. Кузнецова // Гуманитарные науки и образование. — № 3 (23), 2015. — с. 99–103
7. Ладыженская, Т. А. Устная речь как средство и предмет обучения / Т. А. Ладыженская. — М.: Флинта, Наука, 1988. — 135 с.

## Пословицы и поговорки в системе развивающей речевой работы с детьми 5–6 лет

Киркина Елена Николаевна, кандидат филологических наук, доцент  
Мордовский педагогический институт имени М. Е. Евсевьева (г.о. Саранск)

Савина Наталья Викторовна, воспитатель  
МДОУ «Детский сад № 18 комбинированного вида» (г.о. Саранск)

**М**алые формы народного творчества, воплощенные в пословицах и поговорках, представляют собой маркированные лексические единицы и продукты языковой деятельности народа, кодирующие духовные ценности общества и окружающие художественные ценности языка. Если рассматривать в этом ключе использование малых фольклорных форм, в частности пословиц и поговорок, для комплексного развития речевых задач, то очевидной становится реализация в них основных функций языка: коммуникативной (передача информации), кумулятивной (культуроносной) и директивной (регулирующее развитие личности).

Пословицы, поговорки рассматриваются нами как органическое соединение художественно-образной формы и логического содержания, построенное на обобщении социального опыта в свернутой, краткой форме и служащие индикацией образа мира в понимании народа.

Использование пословиц и поговорок представляет большую ценность и экономный по форме дидактический материал в лексико-фразеологической работе. В целях лучшего уяснения содержания пословиц и поговорок, а следовательно и более успешного усвоения рекомендуется использовать такие приемы и упражнения в работе с пословицами, поговорками:

- сгруппировать данные пословицы по темам (о трудолюбии и лени, о правдивости и лживости, о храбрости и трусости);
- вспомнить пословицы о книге и учении;
- подобрать примеры (из жизни, из басен, из литературных произведений) к данным пословицам;
- объяснить переносное значение слов в пословице, поговорке («сорную траву с поля вон»), употребить эти же слова в прямом значении;
- рекомендации рассказать о проделанной работе, употребив несколько пословиц;
- подобрать как характеризуют людей пословицы, поговорки («он сухим из воды выйдет»)

Механизм усвоения и употребления дошкольниками пословиц и поговорок зависит от следующих педагогических условий:

- приобщение детей к народным формам речи в гармоничной связи с другими формами речевой деятельности;
- от уровня знаний пословично-поговорочных выражений со стороны воспитателей; наличия достаточного уровня развития словаря у детей;
- включения дошкольников в полифонические отношения с окружающими его взрослыми в совместной деятельности, для обобщения опыта и последующей актуализации его в пословицах и поговорках;
- развития логико-мыслительных операций в речи, совершенствования речи — рассуждений, доказательства.

С целью определения имеющегося уровня знаний пословиц и поговорок и понимание лексико-семантических связей этих выражений детьми нами была организована опытно-экспериментальная работа.

В состав пословицы, поговорки входят конкретные лексемы, которые создают обобщенные образы, значения пословично-поговорочных выражений. Правильное использование пословиц, поговорок зависит, прежде всего, от способности устанавливать истинные значения слов, а затем выделять связи между объектами и интерпретировать скрытый смысл слов, речевое поведение других лиц. Учитывая эту связь понимания прямого и переносного значения слов в отдельности, а затем в единстве, мы использовали методику определения уровней развития знаний пословиц, поговорок Ильковой А.П.

Данная методика включает несколько заданий с соответствующими сериями речевых ситуаций. Оценка результатов выполнения заданий проводилась по пятибалльной системе. Правильное название пословицы оценивалось в 1 балл, название всех пяти пословиц задания составляло 5 баллов. Невыполнение задания — 0 баллов.

Таблица 1. Знание пословиц, поговорок по тематическим заданиям и методам включения в речь

Серия. Задание А	Оценка выполнения задания			
	Невыполнение	1 задание	2 задание	3 задание
	0 баллов	1 балл	2 балла	3 балла
1	5	3	2	-
2	4	4	2	-
3	4	2	3	1

Как видно из таблицы, только один дошкольник выполнил 3 задания и получил 3 балла (Оля Ф.). При выявлении знаний детей в первой серии заданий, связанных с включением пословиц и поговорок в слышимой речи воспитателя, обнаружилось, что такие изречения не выделялись ими в речи. Приведем пример. После названия пословицы «Слово — серебро, молчание — золото» задание по теме № 1. «Речь. Слово», Женья С. говорит: «есть серебряные колечки, а есть золотые». Юра К. после слов воспитателя «слово не воробей: вылетит не поймаешь»: «Я тоже не мог поймать воробья».

В задании по теме № 2. «Дружба». Катя Г. Называет пословицу с упущением слова противоположного по значению «Старый друг лучше ... двух» (новых). На вопрос воспитателя «Кто это — старый друг?», девочка отвечает: «дедушка старый». Слово понимается в его прямом значении.

Выделение пословиц, поговорок в двух заданиях было характерно для небольшой части детей (3 человека).

Выполнение второго задания составило в экспериментальной группе 2 человека. Чаще всего, такие дети припоминали пословицу, поговорку, но без выделения значения слов, входящих в выражение. Например: Костя К. называет пословицу «Ученье — свет, а неученье — тьма». Воспитатель: Что такое тьма? Костя К.: Это так говорят. Оля К.: Еще говорят тьма — тьмушая.

Подавляющее число детей не смогли выполнить ни одного из предложенных заданий. В ходе общения с воспитателем при объяснении задания детьми не было проявлено интереса к выполнению предложений со стороны воспитателя. Часть таких детей называла начало пословицы, или повторяла ее окончание.

Вторая серия заданий опиралась на соотнесение слов пословицы или поговорки с наглядным изображением. Выполнение этой серии заданий показало, что никто из детей не смог выполнить больше двух заданий.

Большая часть детей, принявшая участие в эксперименте, не справилась с заданиями. Типичным для них было поведение, при котором наглядный материал рассматривался, но не сопровождался названием пословицы.

Третья серия констатирующего эксперимента по блоку заданий А показала некоторые количественные изменения в выполнении заданий детьми. Дети смогли выполнить 3 задания. Количество ответивших детей по 1 заданию составило 2 человека, по второму — 3 человека, по третьему — 1 человек.

Большая часть детей не дала верных ответов по тематическим заданиям. При побуждениях к ответу со стороны воспитателя такие дети делали попытки припомнить словесное выражение, иногда называли пословицу, но с ошибками.

Например, Дима К. оживившись после напоминания воспитателя о случае с котенком (задание № 2, тема

№ 2), назвал пословицу: «Друга ищи, а нашел не ищи» (вместо «береги»). Типичную ошибку допускает Яна Д. при выполнении задания № 5: при назывании пословицы «Книга мала, а ума придала» изменяет словесные формы этого выражения — «Книга мала, а ума мне дала». Неточность называния пословицы, изменение или упущение входящих в нее слов, не позволило детям выполнить задание и получить условные баллы. Количество детей не сумевших выполнить задания, составило в 1 серии — 5 человек, во второй — 4 человека, в третьей — 4 человека.

В целом, наши наблюдения показали, что старшие дошкольники испытывали значительные затруднения в выполнении заданий. При выделении пословично-поговорочных выражений из речи, дети допускают искажения слов, обнаруживают непонимание предметного и понятийного значения слова, общего смысла изречения. Высокий уровень знаний пословиц и поговорок не свойственен детям старшего дошкольного возраста в начале экспериментальной работы. Незначительная часть детей показали средний уровень знаний пословиц и поговорок и понимания их значений. Подавляющая часть детей находилась на низком уровне владения пословицами и поговорками. Выявлен недостаток понимания значения отдельных лексических единиц, входящих в идиоматическое сочетание, а также недостаточное понимание семантического значения выражения в целом. Знания детей ограничивались выделением народного изречения в речевом потоке, проявлялся перенос пословиц, поговорок на жанр загадок, отсутствовали четкие представления особенностей пословиц и их использования в речи. Дошкольниками выделялась иносказательность языка, знакомая по включению загадок в лексическое развитие детей, но выделение знакомых лексем не приводило к самостоятельному освоению их переносного значения. Дети откликались только на пословицы, поговорки, которые содержали прямое указание, назидание в привычной словесно-художественной форме. Обобщенный смысл выражения не улавливался дошкольниками, но побуждал к поиску точной интерпретации пословицы, поговорки.

Указанные сложности обусловлены отсутствием системы работы по ознакомлению детей с пословицами, поговорками, неразработанностью принципов отбора материала для речевого развития детей, отсутствие доверительных отношений в разнообразных формах совместной деятельности ребенка и воспитателя, недостаточным вниманием воспитателей к обогащению собственной речи пословицами, поговорками.

Результаты констатирующего эксперимента позволили сделать вывод о необходимости дальнейшей планомерной работы по ознакомлению детей с пословицами и поговорками.

## Нелитературная лексика в речи детей дошкольного возраста и способы ее устранения

Киркина Елена Николаевна, кандидат филологических наук, доцент  
Мордовский педагогический институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

Тужилкина Анна Олеговна, воспитатель  
МБДОУ «Детский сад № 88» (г.о. Саранск)

Весь словарный состав русского языка можно представить в виде двух пластов, в один из которых входят слова всем известные по своему звучанию, написанию и значению — их называют общеупотребительными. Этими словами пользуются все русские люди, независимо от того, в какой местности они проживают, какой трудовой деятельностью занимаются или в какой форме речи (устной или письменной) они общаются. Поэтому и называется такая лексика общеупотребительной. Наряду с такими словами в языке существуют и такие, которые употребляются не всеми, а только определенной группой людей. Это так называемая лексика, ограниченная в употреблении.

Последнее двадцатилетие в России происходят радикальные изменения, касающиеся всех сфер жизни. Они принесли изменения в общественно-политическом строе, перестановку в социально-классовом составе участников общения. Данные сдвиги сопровождаются полным снесением правил-ограничителей. В итоге происходит своеобразный «языковой взрыв». Таким образом, можно выделить несколько основных причин популяризации ненормативной лексики в современном обществе:

- 1) криминализация общественного сознания, начавшаяся со времен перестройки, когда было дозволено делать все, и при этом была забыта нравственная сторона;
- 2) увеличение деклассированных элементов (нищих, беспризорных, эмигрантов и т.д.);
- 3) свобода слова;
- 4) отсутствие однословного эквивалента в нормированной лексике;
- 5) экспрессивность, необычность ненормативной лексики;
- 6) влияние моды.

В жизни многих родителей наступает такой момент, когда их малолетний ребенок однажды в разговоре вдруг употребляет не совсем уместные в детской речи слова и выражения.

З.К. Закирова отмечает, что источников нелитературных слов вокруг нас очень и очень много. Это и детский сад, и улица, и телевизионные программы, и мультфильмы, и знакомые взрослые, и семья. Взрослые не всегда замечают за собой, а потом помнят об этом, что в периоды раздражения и гнева они произносят вслух те же самые ненормативные слова. Так чего же ждать потом от маленького ребенка, который только учится жить в этом мире и впитывает, как губка, всё то, что он видит

и слышит вокруг? Какие же слова можно отнести к нелитературным? Безусловно, это нецензурная лексика, грубые и ругательные слова (дерьмо, сволочь, гад и т.п.), выражения, унижающие и оскорбляющие человека (дурак, идиот, псих и т.п.). Есть еще и жаргонные словечки, которые нельзя отнести к ругательным, но, с другой стороны, они служат для выражения своих эмоций («йес», «вау» и т.п.) или для вхождения в детский коллектив. Бороться с такими словами или нет — решают сами родители в зависимости от того, насколько приемлемым они считают это поведение [1, с. 32].

Родители и воспитатели отмечают, что употребление детьми «плохих» слов происходит всё чаще и чаще, и, самое главное, стало очень трудно справиться с таким поведением. Причём выговор, замечание или другое наказание делают детей более сдержанными только на некоторый период времени, но при этом не способствуют перевоспитанию и стойкому изменению поведения к лучшему.

Как отмечает И. Колосова в более раннем возрасте (до 4–5 лет) употребление бранных слов может быть неосознанным, то есть ребенок просто не знает, что это плохо. Здесь самое главное — первичная реакция родителей на ругательство, чтобы эти слова не вошли в привычное употребление. Сквернословие ребенка может привести родителей в замешательство и шокировать, однако необходимо не реагировать слишком остро. Часто дети экспериментируют, следуя новой модели поведения, чтобы посмотреть на реакцию родителей. Лучше всего спокойно и твердо сказать малышу, поступившему так впервые: «В нашей семье такие слова не говорят, это неправильно» и предложить другой вариант. Дети от 5 лет и старше, нарушая правила, начинают испытывать чувство вины. В этом возрасте активно развиваются нравственно-этические стороны личности: чувство долга, обязанности. Вместе с тем появляется страх быть не тем, о ком хорошо говорят, кого одобряют, т.е. страх социального несоответствия. Если 5–7-летний ребенок произносит ругательства, зная о том, что это неправильно и плохо, для начала достаточно просто сделать замечание: «Ты знаешь, что ты сказал плохо. Я не хочу этого больше слышать». Но если это повторяется снова и сквернословие становится привычкой, то нужно выяснить причину. Рассмотрим наиболее распространенные и характерные причины нарушений поведения [2].

Для правильного психического развития ребенка и его эмоционального благополучия необходимо достаточное

количество любви, ласки, заботы и внимания со стороны взрослых. Если малыш этого не получает по ряду причин (родители заняты на работе, слишком много бытовых проблем, нередки семейные конфликты), то он будет искать способ привлечь их внимание. Даже если это будут окрики, замечания и тому подобное, он достигнет своей цели. Ведь для него важно, чтобы мама и папа интересовались его желаниями, увлечениями, принимали участие в его играх.

Ребёнок может выбрать себе образец для подражания, на кого он хотел бы быть похожим (брат, старший друг, родственник, герой фильма или мультфильма), таким образом, ассоциируя ругань с силой и храбростью. Желание казаться взрослее, самостоятельнее и серьёзнее тоже может послужить поводом для употребления бранных словечек. Необходимо иметь в виду, что в силу своего возраста дети часто идеализируют какого-либо человека или героя фильма — если он положительный, значит, всё, что он делает, безоговорочно хорошо. Полностью отгородить ребенка от влияния внешнего мира невозможно, да и не нужно. В этой ситуации можно посоветовать внимательно следить за атмосферой, в которой происходит развитие ребенка.

Особенно хочется отметить влияние телевидения — ведь оно забирает у детей и родителей то время, которое они могли бы провести с семьей. Телевидение стало неотъемлемой частью нашей жизни, и совсем отказываться от него было бы неправильно. По возможности старайтесь ограничивать время, проведенное ребенком у телеэкрана. Необходимо выбирать только те передачи и мультфильмы, которые соответствуют его возрасту. И никаких сцен насилия, агрессии с участием «колоритных» отрицательных персонажей.

Может случиться и такое, что ребенок переживает неудачи в какой-то одной области жизни (не складываются отношения с братом или сестрой, со сверстниками в детском саду или на детской площадке, хочет научиться играть в футбол, а получается хуже всех), а признаки неблагополучия проявляются и в другом. Ребенок теряет уверенность, слыша в свой адрес упреки и критику. И, употребляя бранные слова, он говорит: «Зачем стараться, ведь всё равно ничего не получится», «Все говорят, что я плохой, я и буду плохой». То же происходит, если критика со стороны родителей затрагивает личность ребёнка, а не его поведение и действия. Например, если вместо «я расстроилась, что ты не убрал игрушки» ребёнок слышит, что он лентяй, неаккуратный, то он воспринимает это как «ты — плохой, я тебя не люблю». А для ребёнка очень важно услышать, что его будут любить независимо от того, убрал он игрушки или нет. Ребенок страдает от нереализованной естественной потребности в признании его успехов и достижений, уважении его личности и стремится восполнить эту нехватку любыми способами, которые ему доступны.

Как отмечает А. Лосева, дети подчас могут быть обижены на кого-то. Причинами этого могут быть гло-

бальные изменения в жизни ребенка — появился маленький братик или сестренка, и ребенок чувствует себя лишним, ненужным; развелись родители; ввиду сложившихся обстоятельств ребенка отправляют жить к бабушке; родители все время ссорятся. Или это единичный и мелкий повод — не купили игрушку, не пошли в гости, несправедливо наказали. И снова ребенок переживает боль и обиду и выражает ее своей руганью [3, с. 7].

Большое влияние оказывает улица, и касается оно уже детей более старшего возраста. Если ребёнок попадает в уже сформировавшийся коллектив (детский сад, двор, группа по интересам), нередко возникает конфликт, и, чтобы его избежать, «новенький» может слепо копировать поведение и манеру общения в коллективе. Вряд ли стоит из-за этого изолировать ребёнка, ведь сверстники играют огромную роль в жизни наших детей, однако помочь ему развить чувство уверенности в себе — необходимо. Тогда он сможет достичь успеха в любой социальной обстановке и без показного сквернословия.

И. В. Сушкова предлагает следующие приемы борьбы с нелитературной лексикой детей. Во-первых, необходимо устранить саму причину сквернословия — проявлять к ребёнку больше внимания, заботы, при этом давая еще и некоторую свободу, снять ограничения, которые уже не соответствуют его возрасту. Очень важно создавать благоприятную атмосферу в доме, помочь добиться успеха в какой-либо сфере деятельности, показать, что быть сильным, храбрым и взрослым можно и без сквернословия. Во-вторых, как очень строго наказывать, так и игнорировать брань нельзя. Это может привести к закреплению такой формы поведения. Самое правильное — добиться понимания ребёнком, почему так нельзя говорить. И здесь задача взрослых — помочь ребёнку чётко сориентироваться, объяснив, что сквернословить — плохо. Если Вы наказываете ребёнка, помните о том, что он должен знать, за что его наказывают, штрафные санкции должны следовать сразу за проступком, и наказание ни в коем случае не должно унижать достоинство ребёнка. Ребёнок должен бояться не самого наказания, а возможности расстроить родителей своим неправильным поведением. В-третьих, это еще и собственный пример. Говоря: «Мне ругаться можно, а тебе нет», родители не должны ждать, что он с ними согласится, если родители сами служат моделью неподобающего поведения. Родителям необходимо задуматься об обстановке, царящей дома: употребляются ли унижительные прозвища, обидные выражения в отношении членов семьи, в том числе и детей, И самое главное нужно стараться избегать семейных конфликтов в присутствии ребенка. В такие моменты взрослые заняты только выяснением отношений и ничего не видят вокруг себя. Люди совершенно не задумываются о том, что они делают и говорят в подобной ситуации. Говорить о том, что ругаться запрещено, и самому это делать — значит наносить серьёзный вред воспитанию. Очень часто дети прибегают к вызывающему поведению только потому, что они не

знают других способов выражения своих эмоций. Родителям необходимо научить ребенка нескольким словам, описывающим чувства (я злюсь, расстроен, сержусь). Таким образом, возможно не только решение проблемы употребления бранных слов, но и приучение ребенка распознавать свои чувства и говорить о них, что тоже очень важно [4, с. 120].

Важной также является проблема употребления ругательств в детском коллективе, когда ребенку трудно противостоять одному. Выход один — объединиться с родителями других детей и с педагогами. Можно предложить следующий метод: собрав вместе этих детей, расспросить их, какие оскорбительные выражения они могут вспомнить, и написать все это на бумаге. Потом символически эти слова уничтожить (можно закопать, сжечь, порвать). Таким образом дать понять детям, что все перечисленные бранные слова им никогда больше не следует употреблять. Можно также составить «Договор о взаимопочтении», где будет записано, что членам детского коллектива не разрешается употреблять оскорбительные

выражения. После того, как все дети торжественно пообещают, что больше не будут их произносить, необходимо прикрепить его на видном месте как напоминание о принятом решении. Если ребенок спрашивает родителей, ругаются ли они когда-нибудь, то необходимо сказать ему правду. Важно помнить о поощрении хорошего поведения. Поэтому, замечая малейшие изменения поведения ребенка в лучшую сторону, обязательно необходимо поощрять и подчеркивать.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что сквернословие — это способ выражения гнева и протеста ребенка. А чувство гнева появляется в ответ на причиняемую ему боль, унижение и обиду. Ребенок дает понять, что у него есть проблема. Задача взрослого в этом случае — не акцентировать внимание на своих отрицательных эмоциях и переживаниях, а попытаться понять, что происходит с ребенком и, может быть, изменить что-то в себе. Важно помнить и о том, что такая проблема не решится за один день, и настроиться надо на долгую и кропотливую работу.

#### Литература:

1. Закирова, З.К. Что такое хорошо, что такое плохо? / З.К. Закирова // Воспитатель ДОУ. — 2014. — № 2. — с. 32–36.
2. Колосова, И. Речевая развивающая среда. Основные направления ее организации / И. Колосова // Дошкольное воспитание. — 2014. — № 6. — с. 67–70.
3. Лосева, А. «Плохие слова». Как отучить ребенка ругаться / А. Лосева // Мама и малыш. — 2013. — № 2. — с. 6–9.
4. Сушкова, И.В. Как объяснить дошкольнику, что такое «добро» и «зло» / И.В. Сушкова // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. — 2014. — № 10. — с. 124–133.

## Этнокологическое образование детей 6–7 лет в процессе ознакомления с земноводными Мордовии

Кондратьева Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент;  
МордГПИ им. М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

Аюпова Ляила Няимовна  
МАДОУ «Детский сад № 89 комбинированного вида» (г. Саранск)

*В статье раскрывается технология ознакомления с земноводными Мордовии, применяя достижения многовекового опыта народной педагогики мордвы в воспитании культуры общения с природой и его использованием в этнокологическом образовании детей дошкольного возраста.*

**Ключевые слова:** этнокологическое образование, земноводные, народная педагогика.

Защита земноводных, необходима для сохранения природы на Земле и рационального действия с ней для того, чтобы сохранить себя и всё живое как общий дом — одна из наиболее важных проблем, требующих безотлагательного решения.

Как отмечалось еще в работах западных (Я. А. Коменский, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Ф. Фребель и др.) и отечественных педагогов (К. Д. Ушинский, Е. Н. Во-

довозова, Е. И. Тихеева и др.), формирование представлений о природе, соответствующего отношения к ней, грамотного поведения происходит на основе знакомства ребенка с объектами ближайшего природного окружения. Педагогами развитых стран одним из основополагающих принципов экологического образования признается взаимодействие краеведческого, национального, регионального и глобального подходов к решению экологических

проблем. Экологическое образование на современном этапе требует использования национально-регионального компонента его содержания и традиций этнопедагогики в природоведческой работе.

Таким образом, существует противоречие между социальной значимостью проблемы, достижениями многовекового опыта народной педагогики мордвы в воспитании культуры общения с природой и его использованием в этноэкологическом образовании детей дошкольного возраста, недостаточной научно-методической разработанностью этой области дошкольной педагогики, что обусловило выбор темы [1, с. 4].

Этноэкологическое образование детей старшего дошкольного возраста — это приобщение к духовно-нравственному наследию и культуре своего народа; формирование интереса к природе родного края, системы знаний о ее многообразии и сложившихся народных обычаях и традициях; воспитание эмоционально-ценностного отношения к этнокультурной и природной среде и эколого-сообразного поведения [1, с. 11].

Самыми распространенными из земноводных почти в любой местности являются лягушка (прудовая, травяная). Земноводные прекрасный материал для возбуждения у детей любознательности и для познания процессов жизни в живой природе.

Программа «От рождения до школы» [3] раздел «Ознакомление с природой» с детьми 6–7 лет ставит следующие задачи: расширять знания детей о земноводных; знакомить с некоторыми формами защиты земноводных от врагов; уметь связно рассказать об особенностях внешнего вида, жизненных проявлений лягушки травяной, жабы (живут на суше, любят сырые, влажные места, на зиму лягушки прячутся в водоеме, зарываются в ил, а жабы прячутся в ямы, под корни). Весной мечут икру в воду, из нее выводятся головастики, а из них вырастают молодые животные. У головастика и очень маленьких лягушек и жаб есть хвост, у больших — нет. Питаются насекомыми, тем самым приносят большую пользу.

В примерном региональном модуле программы дошкольного образования «Мы в Мордовии живем» [2] рекомендуется знакомить детей с представителями животного мира, проживающих на территории Мордовии земноводными (лягушка остромордая и травяная, чесночница, жаба зелёная и серая).

Наиболее эффективным средством этноэкологического образования детей старшего дошкольного возраста, способствующим не только лучшему усвоению старшими дошкольниками природоведческого материала, но и оказывающими воздействие на формирование мировоззрения, национального мироощущения детей, являются произведения устно-поэтического творчества, которые дают воз-

можность показать знакомый мир с новой, неожиданной для детей стороны, позволяют острее ощутить красоту родной природы, почувствовать ее неповторимость.

Знакомство с произведением Ф. Н. Бобылева «Лягушка-путешественница» позволило познакомить детей 6–7 лет с характерными особенностями внешнего вида и передвижения лягушки как представителя определенного класса животных: лягушка может передвигаться как по суше (прыгает), так и в воде (плавает); тело ее покрыто голой кожей; питается насекомыми; головастики живут в воде, лягушка на суше.

Уделив особое внимание непосредственному наблюдению за лягушками и жабами на прогулках и экскурсиях в ближайшее природное окружение, дети довольно легко научились устанавливать связь между особенностями передвижения и строения конечностей животных. Использование произведений устного народного творчества (пословиц, загадок, народных примет, игр) способствовало приобщению к духовно-нравственному наследию, традициям и культуре мордовского народа.

Для формирования ответственного отношения ко всем проявлениям жизни в природе и осознания своей роли, возможностей в охране окружающей среды дошкольников знакомили с народными традициями мордвы, проводили праздники и досуги с этноэкологической тематикой (летний праздник, день Земли, день воды и др.), различные природоохранные акции. При ознакомлении с земноводными подчеркивалось, что эти животные полезны, так как поедают насекомых и слизней — вредителей садов и огородов. В процессе наблюдения и ухода за животными дети убеждались в правоте слов воспитателя. Задача педагога в том, чтобы воспитывать у ребят бережное, заботливое отношение к живым существам (нельзя их мучить, для наблюдения поймать только одно животное и через некоторое время отпустить его и т.д.). Вместе с тем учили детей соблюдать меры предосторожности в обращении с животными: после того как держали в руках лягушку или жабу, нужно вымыть руки; слизь на коже этих животных безвредна для кожи человека, но если она попадет на слизистую глаз или рта, может вызвать раздражение.

Таким образом, все это помогло накопить знания детей о земноводных Мордовии с учетом многовекового опыта; использовать идеи и традиции народной педагогики мордвы в формировании умения позитивно взаимодействовать с окружающей средой, в том числе с земноводными; направить эколого-педагогический процесс на формирование нравственно-ценностных ориентаций дошкольников по сохранению и улучшению природы данной местности, позволяющих не только оценивать ее состояние, но и стремиться действовать в ней, не нанося вреда.

#### Литература:

1. Кондратьева, Татьяна Николаевна. Этноэкологическое образование детей старшего дошкольного возраста (На материале Республики Мордовия): дис. ... канд. пед. наук / Кондратьева Татьяна Николаевна. — Москва, 2006. — 193 с.

2. Мы в Мордовии живем: пример. регион. модуль программы дошк. образования / О. В. Бурляева [и др.]. — Саранск: Мордов. кн. изд-во, 2011. — 104 с.
3. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. — 304 с.

## **Экологическое воспитание детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с промыслами мордвы**

Кондратьева Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент;  
Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

Турулина Елена Михайловна, воспитатель  
МДОУ «Детский сад № 86» (г. Саранск)

*В статье раскрываются актуальность и эффективные условия экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с промыслами мордвы.*

**Ключевые слова:** экологическое воспитание дошкольников, промыслы мордвы, духовно-нравственное наследие, народная культура.

Изучение историко-этнографического материала Республики Мордовия (Н. Ф. Беляева, Э. М. Бларакина, М. Е. Евсевьев, А. И. Маскаев, Н. Ф. Мокшин, К. Т. Самородов, Н. В. Талдин, Э. Н. Таракина) дает основание полагать, что ее этнопедагогическое наследие содержит продуманный механизм социализации ребенка в микросоциуме, богатый опыт бережного, разумного отношения предков к родной земле и природной среде. Экологические приоритеты отражены, прежде всего, в процессе взаимодействия между ландшафтом и этносом, человеком и окружающей средой [1, с. 4].

Самобытность каждого народа в его творческом потенциале, отраженном в материальной и духовной культуре. Особое место в ней занимают народные промыслы. Народные промыслы — неотъемлемая часть культуры. В них воплощен многовековой опыт эстетического восприятия мира, обращенный в будущее, сохранены глубокие традиции. Проведя анализ краткого исторического экскурса развития промысловой деятельности мордовского народа (земледелие, пчеловодство, охота и рыболовство, плетение лаптей), мы пришли к выводу о том, что по своей сути народные промыслы являются не только своеобразной отраслью материального производства, но и особой областью духовной жизни, непосредственно влияющей на экологическое сознание человека, в том числе и детей старшего дошкольного возраста.

Анализ программ «От рождения до школы» [2] и «Мы в Мордовии живем» [3], на основании которых выстраивается воспитательно-образовательный процесс во многих детских садах нашего региона, наглядно продемонстрировал, что на этапе дошкольного детства детей знакомят лишь с элементами народного декоративно-прикладного искусства (мордовская вышивка),

формируют фрагментарные представления о творческой деятельности всемирно знаменитых земляков (Ф. В. Сычков, Д. С. Эрзя), что является далеко, не всегда достаточным для пытливого детского ума, стремящегося к новым знаниям и увлекательным открытиям, которые таит в себе матушка-природа. Все это определяет актуальность совершенствования теории и практики экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с промыслами мордвы.

При организации работы по экологическому воспитанию детей старшего дошкольного возраста на основе ознакомления с промыслами мордвы важно учитывать региональный компонент (ближайшее природное окружение и экологическую ситуацию в регионе), ресурсное обеспечение педагогического процесса.

Для детей 6–7 лет промыслы мордвы — весьма занимательный материал, обладающий огромным потенциалом развивающего воздействия, позволяющий во многом восполнить пробелы в экологическом направлении воспитательно-образовательного процесса детского сада.

На данный момент в Республике Мордовия функционируют несколько организаций, занимающихся производством товаров народного промысла. Наиболее крупными являются ЗАО «Мордовские узоры», АНО «Дом народных ремесел», музейно-этнографический комплекс в селе Подлесная Тавла Кочкуровского района, музейно-выставочный комплекс по валяльному делу в Урусове и др. А село Редкодубье, славится мастерами, исстари занимающимися лозоплетением (изготовление плетёных изделий из лозы: корзина, вазы, мебель) и бондарным промыслом (изготовление деревянных бочек). В Мордовии создана широкая сеть

художественных школ, в которых изучаются народные промыслы (резьба по дереву, лозоплетение и др.). Во многих школах работают заслуженные и признанные мастера. Поэтому очень важно введение в образовательный процесс дошкольных учреждений этнокультурного содержания, включающего промыслы мордовского народа.

Мы считаем, что эффективными условиями экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с промыслами мордвы является: естественнонаучная осведомленность педагогов в вопросах экологического воспитания детей посредством ознакомления с народными промыслами мордовского народа (изучение специальной научно-методической литературы, проведение тематических педагогических советов, консультации для педагогов, направленных на обмен опытом, участие в конференциях, методических объединениях, как в рамках своего детского сада, так и за его пределами); эффективные методы и средства педагогического воздействия (беседы, экскурсии, экологические акции, трудовой десант, выставки работ народных умельцев, детских рисунков, просмотр видеофильмов о разных видах народных промыслов мордовского народа); включение познаватель-

ного материала о народных промыслах, в контексте экологического воспитания, в различные доступные ребенку виды деятельности, учитывая возрастные и индивидуальные особенности детей (народные праздники и игры, устное народное творчество, танцы, дидактические игры этнокультурного содержания); преемственность детского сада и семьи по проблеме экологического воспитания старших дошкольников посредством ознакомления с промыслами мордвы (совместное проведение выходных дней на природе; совместная подготовка к народным праздникам; родительские собрания в форме круглого стола и деловой игры; экологические КВН семейных команд «Тайны природы», совместные посещения музея).

Таким образом, экологическое воспитание детей старшего дошкольного возраста посредством ознакомления с промыслами мордвы является результатом освоения ими доступного этнокультурного содержания, накопленного многовековым народным опытом. Для детей 6–7 лет промыслы мордвы — весьма занимательный материал, обладающий огромным потенциалом развивающего воздействия, который очень важно использовать в педагогическом процессе детского сада, учитывая выше перечисленные условия.

#### Литература:

1. Кондратьева, Татьяна Николаевна. Этноэкологическое образование детей старшего дошкольного возраста (На материале Республики Мордовия): дис. ... канд. пед. наук / Кондратьева Татьяна Николаевна. — Москва, 2006. — 193 с.
2. Мы в Мордовии живем: пример. регион. модуль программы дошк. образования / О. В. Бурляева [и др.]. — Саранск: Мордов. кн. изд-во, 2011. — 104 с.
3. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. — М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. — 304 с.

## Произведения о природе как средство развития познавательных универсальных учебных действий младших школьников

Кузнецова Наталья Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент,  
зав. кафедрой методики дошкольного и начального образования  
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (г. Саранск)

Современное общество характеризуется стремительным развитием науки и техники, созданием новых информационных технологий, коренным образом преобразующих жизнь людей. Приоритетной целью школьного образования становится формирование умения учиться. Предъявление к учащимся начальной школы новых требований к усвоению образовательной программы начального общего образования повлекло за собой «формирование у студентов специальных компетенций, востребованных современной школой» [3, с. 36]. Учащийся сам должен стать «архитектором и строителем»

образовательного процесса. Достижение данной цели становится возможным благодаря формированию системы универсальных учебных действий. При этом задача учителя транслировать обучающимся «знания об окружающем мире, социальном опыте, накопленном в процессе культурно-исторического развития общества» [1, с. 10]. Универсальные учебные действия группируются в четыре основных блока: 1) личностные; 2) регулятивные; 3) коммуникативные; 4) познавательные. Подробнее хотелось бы остановиться на познавательных универсальных учебных действиях, которые для успешной

самореализации должны быть сформированы уже в начальной школе.

Познавательные универсальные учебные действия (УУД) — система способов познания окружающего мира, построения самостоятельного процесса поиска, исследования и совокупность операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации [2, с. 11]. Познавательные УУД включают: общеучебные действия, действия постановки и решения проблем, логические действия и обеспечивают способность к познанию окружающего мира: готовность осуществлять направленный поиск, обработку и использование информации.

На уроках русского языка и математики проще формировать УУД. Сложнее обстоит дело с учебным предметом литературное чтение. Казалось бы: читай, рассуждай, меняй виды деятельности. Но достаточно ли это для урока чтения? Любое действие ученика, совершаемое им на уроке, — это учебная деятельность. Но в основе учебной деятельности лежат познавательные мотивы и интересы. И всегда ли ребенку интересно то, что он читает на уроке? Всегда ли он понимает, для чего он это читает? Нет, только тогда, когда имеются знания, которые позволят понять смысл прочитанного. Отсюда возникает следующий вопрос: какие произведения лучше будут усваиваться детьми? Для ответа на него был проведен опрос учителей начальных классов, русского языка и литературы, а также родителей. Результат показал, что 48% опрошенных ответили «сказки», а 52% — «рассказы о природе и животных».

Обобщим, чем опрошенные мотивировали свой выбор: «Сказки имеют интересные сюжеты, героев знакомых с детства, учат верить в чудеса, воспитывают понятия о добре и зле. Рассказы о природе и животных содержат более реалистичные образы, учат ценить окружающий мир, позволяют узнать особенности живой природы».

Познавательные УУД — способы познания окружающего мира. Несомненно, сказки нужно читать детям, но лишь произведения о природе смогут сформировать у ребенка целостную неискаженную картину мира. С природой ребенок сталкивается повсюду, с самого раннего возраста знаком с её явлениями. Поэтому возможности развития познавательных УУД рассматривались на примере произведений о природе, изучаемых в курсе литературного чтения за 1–4 класс.

В результате проведенного анализа учебников по литературному чтению за 1–4 класс на предмет изучения произведений о природе был сделан вывод о том, что произведения о природе занимают в курсе литературного чтения значительное место. Авторы учебников включают как художественные, так и научно-познавательные учебные произведения о природе. Следует отметить, что более 90% из них являются художественными. Дети изучают их круглый год, соотносят содержание с окружающей природой, подкрепляют прочитанное наблюдениями, материалом по окружающему миру.

По результатам количественного анализа тематического распределения часов за 1–4 класс можно сделать вывод о том, что в курсе литературного чтения УМК «Школа России» и УМК «Школа 2100» уделено примерно одинаковое количество часов на изучение произведений о природе: 84 часа в УМК «Школа России» и 81 час в УМК «Школа 2100». Анализ результатов изучения курса «Литературное чтение» рабочих программ «Школа России» и «Школа 2100» показал, что они равноценно направлены на формирование и развитие УУД, в том числе *познавательных*.

Приведем примеры заданий, способствующих развитию познавательных УУД на примере рассказа Михаила Пришвина «Берестяная трубочка».

1) Поиск и выделение необходимой информации.

— *Что такое берестяная трубочка? Как нам объясняет это автор?*

— *Сколько открытий сделал автор? Найдите и прочитайте.*

2) Осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной форме.

— *Что вас удивило?*

— *Что для вас было самым интересным?*

— *Как вы представляли берестяную трубочку до прочтения рассказа?*

3) Смысловое чтение.

— *Прочитайте и подумайте, почему автор так назвал произведение?*

— *В процессе чтения выделите открытия, которые сделал автор.*

4) Анализ объектов с целью выделения признаков.

— *Посмотрите на картинку. Как художник изображает на ней берестяную трубочку? Какого она цвета? Какую форму имеет? Из чего она сделана?*

— *Сможем ли мы найти берестяную трубочку? По каким признакам мы определим, что это она?*

5) Установление причинно-следственных связей.

— *Почему берестяная трубочка быстро сворачивается?*

6) Выдвижение гипотез и их обоснование.

— *Нужна ли людям береста? Для чего?*

— *В какое время года происходят действия в рассказе? Почему так думаете?*

Таким образом, на уроках литературного чтения при изучении произведений о природе учитель имеет большие возможности по формированию познавательных УУД.

Подобная работа над произведениями о природе может быть очень полезной для ребенка в двух направлениях: формирование познавательных УУД при анализе текста и открытие новых знаний об окружающей природе. У детей формируются навыки работы с информацией, её обработки и использования. Они познают с помощью всего этого окружающий мир. Сформированными УУД и полученными знаниями дети смогут воспользоваться как на других уроках, так и в быденной жизни.

Литература:

1. Вершинина, Н. В. К вопросу о формировании коммуникативно-речевой компетенции как базового компонента профессиональной коммуникативной культуры личности современного учителя начальной школы / Н. В. Вершинина // Гуманитарные науки и образование. — 2013. — № 2 (14). — с. 8–12.
2. Дунилова, Р. А. Реализация требований ФГОС к формированию и оценке универсальных учебных действий у младших школьников // Управление начальной школой. — 2013. — № 5 — с. 10–13.
3. Кузнецова, Н. В. Подготовка студентов к организации литературной деятельности в условиях реформирования дошкольного и начального образования / Н. В. Кузнецова // Гуманитарные науки и образование. — 2013. — № 3 (19). — с. 36–41.

## Реализация принципа коммуникативной направленности обучения в курсе русского языка в начальной школе

Люгзаева Светлана Ильинична, кандидат педагогических наук, доцент;  
Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

Утверждение о том, что человек — существо социальное, он живет в обществе и неразрывно связан с ним, воспринимается как общепризнанный, достоверный факт, не требующий особых доказательств. Наиболее ярко социальный характер человека раскрывается в процессе коммуникации. Общение предполагает не только обмен жизненно необходимой для субъекта информацией, но и удовлетворение его духовных, эстетических потребностей. От того, насколько лаконично, точно, целесообразно в соответствии со сложившейся речевой ситуацией и логично сформулирована мысль, зависит продуктивность процесса коммуникации. Следовательно, коммуникативно-речевое умение излагать свои мысли, а именно создавать текст, является не просто важным в жизнедеятельности людей, но и крайне необходимым, так как без общения, без социума человек существовать не может [3].

В последнее время большое развитие получает коммуникативное направление в обучении русскому языку, на первое место ставится обучение языку как средству общения.

Особенностью коммуникативно-ориентированного подхода к преподаванию русского языка в начальной школе заключается в практической направленности, которая является не только целью, но и средством. Для формирования навыков общения необходимо в процессе обучения создавать условия речевого общения. Система работы должна вызывать необходимость общения и потребность в общении. Из чего можно заключить, что основная характеристика коммуникативности — учиться общению, общаясь, что требует особой организации учебного материала на уроках русского языка.

Одной из главных задач школьного курса русского языка в начальных классах является развитие связной речи, что предполагает обязательную и целенаправ-

ленную работу над текстом. Текст является основной дидактической единицей, с помощью которой изучается языковая система.

Все это заставляет учителя искать новые подходы к обучению младших школьников родному языку.

Не случайно, в основе современных программ по русскому языку в начальных классах лежит коммуникативный метод обучения, предусматривающий, как было сказано выше, практическое овладение русским языком, переход от сознательного усвоения единиц языка к употреблению их в речевых ситуациях. Учащиеся должны научиться не только грамотно, в соответствии с языковыми нормами, говорить, но и приобрести умения задавать вопросы собеседнику, выражать согласие или несогласие с услышанным, высказывать пожелание, просьбу, оценивать высказывание и т.д.

В программах по русскому языку (М. С. Соловейчик «К тайнам нашего языка», Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, О. В. Пронина — образовательная система «Школа-2100», Н. А. Чуракова — УМК «Перспективная начальная школа» и др.) наряду с языковыми умениями и навыками сформулированы и коммуникативно-речевые, которыми учащиеся овладевают при изучении грамматических, орфографических тем курса.

Известно, что речевое развитие детей предполагает работу в разных направлениях, на разных уровнях языковой системы — на уровне слова, словосочетания, предложения и текста. Вышеназванные уровни являются традиционными для отечественной методики, однако авторы современных программ по русскому языку предлагают новые методические подходы к реализации традиционных задач обучения. Это связано, прежде всего, с использованием в качестве основного метода при обучении русскому языку — коммуникативно — деятельностного, который включает:

— формирование умений и навыков осуществлять речевое общение в типичных речевых ситуациях с учетом функционально-стилистических языковых норм;

— использование текста в качестве основной дидактической единицы на уроках русского языка;

— личностно-деятельностный подход к организации урока с четко сформулированными целями обучения.

По мнению Быстровой Е. А., Ипполитовой Н. А. обязательным условием каждой языковой единицы в коммуникативной методике должно стать знание ее текстообразующей функции [1; 4]. В значительной степени это относится к лексическим и грамматическим средствам языка, но особенно к единицам синтаксического уровня.

Приступая к изучению определенного языкового понятия, необходимо определить круг явлений, которые могут быть осознаны школьниками с учетом содержания программы, материалов учебника и знаний учащихся, полученных ими на предыдущих этапах обучения. Так, в ходе изучения падежей имен существительных (программа «К тайнам нашего языка» М. С. Соловейчик) учащиеся знакомятся не только с падежами и падежными окончаниями вышеназванной части речи, но также ведется наблюдение за употреблением форм слова в тексте. На новый уровень поднимается работа над предложением. Учащиеся знакомятся с соответствующим понятием, с видами предложений по цели высказывания и интонации, в то же время большое внимание уделяется построению предложений разных видов, т. е. предложение изучается не только как синтаксическая единица, но и как компонент текста. В связи с этим объем речеведческих знаний в данной программе увеличен. Таким образом, учащиеся получают знания о роли изучаемых явлений в реализации текстовых категорий. На их основе формируется умение использовать текстообразующие возможности языковых единиц при создании самостоятельных высказываний.

В курсе русского языка, разработанного Р. Н. Бунеевым, Е. В. Бунеевой, О. В. Прониной, ведущими направлениями учебной деятельности является овладение письменной речью, культурой письменного общения, поэтому основными разделами в каждом классе являются «Предложение», «Текст». Так, при изучении частей речи особое внимание уделяется выяснению их роли в предложении, в тексте, особенностям употребления имен существительных, прилагательных, глаголов, личных местоимений, а также синонимов, антонимов и так далее. Авторами программы отмечено, что одной из особенностей курса является единый методический подход при работе с текстом как на уроках русского языка, так и на уроках чтения. Это свидетельствует, что текстообразующие свойства

языковых единиц и явлений усваиваются не абстрактно, а в процессе чтения и анализа текстов. Читая и анализируя тексты, учащиеся должны осознавать, какие средства языка и почему именно они позволяют реализовать текстовые категории, какую роль в них играет изучаемое понятие [2].

В учебниках русского языка, входящих в УМК «Перспективная начальная школа» реализация коммуникативного подхода происходит в процессе выполнения системы разнообразных творческих, ситуативных упражнений, интересного «игрового» материала, материала для работы в группах. Наличие двух точек зрения на исследуемую проблему позволяет учащимся примерить свое мнение, свой жизненный опыт к одной из них, дети учатся доказывать правильность собственных суждений. Этому способствуют тексты учебников русского языка, направленные не только на формирование языковых умений и навыков, но и коммуникативно-речевых.

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что большое значение авторы современных учебников русского языка уделяют правильности речи младших школьников. Через тексты учащиеся знакомятся с правильным произношением слов, учатся правильному употреблению в речи слов типа: «одел», «надел», «оделся» и других. Особое место в системе работы по развитию речевой деятельности учащихся занимают упражнения, направленные на воспитание культуры речевого общения. Так выполняя упражнения учебника, дети задумываются над вопросами, какие слова можно употребить, прощаясь со своими товарищами, и с какими можно обратиться к учителю или другому взрослому. Таким образом на примере типичных ситуаций учащимся показано, как следует пользоваться различными средствами речевого этикета при приветствии, прощании, просьбе, извинении и так далее, а также как нужно вести себя в подобных ситуациях. В учебниках вполне достаточно упражнений, формирующих специальные речевые умения: различать текст, типы текстов, определять тему и главную мысль, подбирать заголовок, выделять части текста и композиционно правильно строить текст, выбирать опорные слова, замечать изобразительно-выразительные средства языка и уметь использовать их в речи [1, 5].

Таким образом, современные курсы русского языка для начальной школы, несмотря на некоторые различия в плане содержания и подачи языковых единиц, имеют практическую направленность, показывают значимость всех единиц языка для успешного общения, сообщают необходимые знания об этих единицах языка, формируют языковые, грамматические и орфографические умения и навыки, необходимые для общения.

#### Литература:

1. Быстрова, Е. А. Культуроведческий аспект преподавания русского языка в национальной школе / Е. А. Быстрова // Русская словесность. — 2001. — № 8. — С. 35–41.
2. Бунеев, Р. Н. и др., Русский язык. 1–4 класс. Учебник / Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева. — М.: «Баласс», 2010

3. Вершинина, Н. В. Риторические умения как основа формирования коммуникативно-речевой культуры будущих педагогов // Концепт. — 2015. — № 04 (апрель). — ART 15097. — URL: <http://e-koncept.ru/2015/15097.htm>. — ISSN 2304–120X.
4. Ипполитова, Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе: Учебное пособие для студентов педагогических вузов / Н. А. Ипполитова/. — М.: Флинта, Наука, 1998. — 176 с.
5. Программа средней общеобразовательной школы. Начальные классы (1–4 классы). — М.; Просвещение, 2000. — 214с.
6. Соловейчик, М. С., Кузьменко Н. С. К тайнам нашего языка: 1–4 класс: / М. С. Соловейчик., Н. С Кузьменко. — Смоленск: Ассоциация XXI век, 2011.

## Патриотическое воспитание дошкольников в процессе выполнения заданий краеведческой направленности

Мазуренко Оксана Владимировна, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования;

Сергеева Елена Евгеньевна, студент

Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

Современное развитие российского общества выдвигает нравственно-патриотическое воспитание и его организацию на новые позиции в обществе. Система образования России разрабатывает программы развития нравственно-патриотического воспитания детей и молодежи, с целью воспитания достойного гражданина, патриота, человека духовного, высоко образованного.

Воспитание чувства привязанности к родному детскому саду, родной улице, родной семье, краю, в котором живешь — все это служит фундаментом для формирования чувства любви к своей Родине. Совершенствование детей дошкольного возраста по данному направлению невозможно без приобщения его к истории своего города, родного края и России в целом.

Учитывая потребность использования в работе педагогов различных форм организаций занятий с детьми, с целью формирования у них более глубоких знаний о своем городе, крае, возникла необходимость разработки заданий краеведческой направленности.

Выполнение данных заданий ребенком ориентировано на речевое развитие детей дошкольного возраста (умение высказывать свое мнение, составлять рассказ по картинке/об увиденном, беседовать на заданную тему и пр.) и обогащение их словарного запаса посредством формирования осознанного отношения к ценностям родного края (людям, природе, истории, культуре) и выработке на этой основе жизненной позиции, позволяющей понимать принадлежность к родному краю и чувствовать гордость за свою малую Родину. Содержание и формулировка заданий обусловлены определенной тематикой. Приведем примеры.

Тема 1. *Кто я такой? Где я живу?*

Знакомство с личностью ребёнка. Первичное знакомство с малой родиной.

Практическая часть.

1. Составление рассказа о себе «Я — хороший».
2. Просмотр презентации «Мордовия моя!».
3. Беседа «Расскажи, что ты увидел».

Тема 2. *Мордовский музыкальный фольклор.*

Знакомство с мордовскими музыкальными инструментами. Прослушивание музыкальных произведений. Знакомство с простейшими фольклорными жанрами.

Практическая часть.

1. Знакомство с текстом мордовской песни и ее исполнением, беседа «Расскажи, о ком (о чем) эта песня».
2. Практическое задание: выбери понравившийся музыкальный инструмент, расскажи — какой он.
3. Игра «Я знаю много мордовских музыкальных инструментов».

Тема 3. *Мордовские сказки.*

Знакомство с мордовскими сказками.

Практическая часть.

1. Практическое задание: совместное чтение и обсуждение мордовских сказок.
2. Беседа «Чему научила меня сказка».
3. Практическое задание: «Придумай продолжение сказки».
4. Практическое задание: расскажи, что ты видишь на иллюстрации.

Тема 4. *Мордовское народное искусство.*

Знакомство с мордовским народным искусством. Народные художественные промыслы (народное ремесло). Национальные особенности мордовского народного искусства.

Практическая часть.

1. Просмотр презентации «Мордовские народные промыслы».
2. Беседа «Что интересного я увидел».

3. Составление простого рассказа по схеме «Мне захотелось сделать ..., потому что.....».

4. Практическое задание: описание внешнего вида поделки.

Тема 5. *Мордовские народные игры.*

Знакомство с играми мордовского народа.

Практическая часть.

1. Проведение нескольких игр.

2. Составление простого рассказа по схеме «Больше всего мне понравилась игра ..., потому что.....».

3. Практическое задание: расскажи, что ты видишь на картинке.

Тема 6. *Мордовский национальный костюм.*

Знакомство с мордовским национальным костюмом.

Практическая часть.

1. Просмотр презентации о мордовском национальном костюме.

2. Беседа «Что интересного я увидел».

3. Практическое задание: выбери понравившийся мордовский костюм, расскажи — какой он.

4. Игра «Найди отличия в костюмах».

Тема 7. *Произведения мордовских детских писателей и поэтов.*

Знакомство с произведениями мордовских детских писателей и поэтов.

Практическая часть.

1. Чтение произведений.

2. Беседа по содержанию произведений.

3. Практическое задание: нарисуй иллюстрацию к произведению, расскажи, что изображено.

4. Практическое задание: придумай собственное произведение, расскажи его.

Тема 8. *Мордовия — моя малая родина. Символика Мордовии.*

Углубление знаний о малой родине. Мордовия как часть России и как самостоятельная республика. Символика Мордовии.

Практическая часть.

1. Беседа «Что является символикой Мордовии».

2. Практическое задание: составь рассказ-описание на тему «Герб Мордовии».

3. Практическое задание: расскажи, о чём поётся в мордовском гимне.

4. Практическое задание: расскажи, что ты видишь на картинке.

Тема 9. *Саранск — столица Мордовии. Достопримечательности города.*

Мой город: из глубины веков до сегодняшних дней. Достопримечательности Саранска.

Практическая часть.

1. Просмотр презентации «Экскурсия по городу»

2. Беседа «Что интересного я увидел».

3. Составление рассказа по схеме «Больше всего из достопримечательностей города Саранск мне понравилась (понравился) ..., потому что.....».

4. Практическое задание: составь рассказ об одной из увиденных достопримечательностей.

Тема 10. *Мои соседи по Республике. Мы разные, но мы вместе!*

Люди разной национальности, живущие в нашей Республике. Правила общения с людьми другой национальности.

Практическая часть.

1. Просмотр презентации «Мои соседи по Республике».

2. Беседа «Что интересного я увидел».

3. Беседа на тему «Как нужно себя вести, чтобы не обидеть человека другой национальности».

4. Практическое задание: нарисуй жителей нашей дружной Республики, расскажи, что изображено.

Тема 11. *Я — достойный житель Республики. Мой вклад в сохранение достояний малой родины.*

Правила поведения в природе, в общественных местах, практическая деятельность по благоустройству, помощь пожилым.

Практическая часть.

1. Беседа: «Как нужно себя вести, чтобы быть достойным жителем Республики»

2. Практическое задание: составить рассказ на тему «Мордовия — моя малая Родина».

3. Практическое задание: расскажи, что ты видишь на картинке.

Старшим дошкольникам могут быть предложены задания на печатной основе типа:

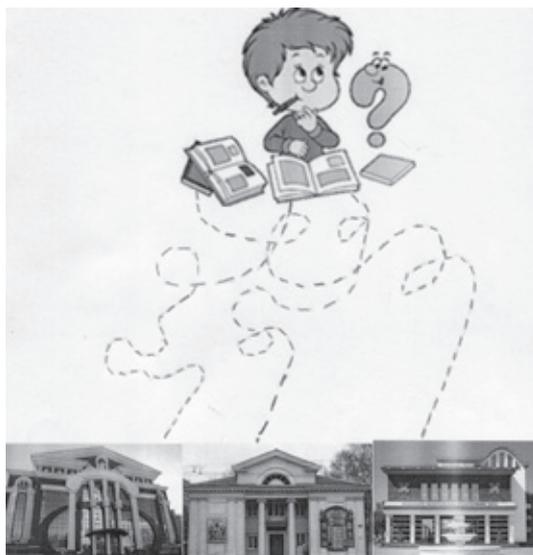
1. Дорисуй по точкам. Скажи, что изображено на рисунке?



2. У каждого города есть свой герб. У Саранска свой герб. В каком году был принят герб Мордовии? Раскрась герб Мордовии.



3. Помоги Пете выбрать правильный путь до Мордовского Национального Драматического театра. Правильную дорожку обведи цветным карандашом.



Наряду с усвоением знаний о родном крае при выполнении изобразительных заданий у детей формируются линейно-графические, пространственные навыки. Рисование по опорным линиям является хорошим тренингом для развития произвольной регуляции графического движения.

Таким образом, систематическое выполнение с дошкольниками заданий краеведческой направленности позволяет не только знакомить с историей, культурой города, своего края, с особенностями природных условий, но и формировать у детей чувство связи с вышеперечисленным, осознание себя частью этого.

#### Литература:

1. Абдулкаримов, Г.Г. Об опыте работы по формированию у детей этнической толерантности / Г.Г. Абдулкаримов // Дополнительное образование. 2002. — № 2. — С.49–54.
2. Всё о Мордовии: энциклопедический справочник / сост.: Н. С. Крутов, Е. М. Голубчик, С. С. Маркова. — Саранск: Мордов. кн. изд-во, 2005. — 836 с.
3. Мокшин, Н. Мы — мордва!: рассказы о родном крае для маленьких читателей — жителей Мордовии и её гостей / Н. Мокшин. — Саранск: Изд. Центр ИСИ МГУ им. Н.П. Огарёва, 2007. — 48 с.
4. Саранск — столица Мордовии: рассказы о столице нашей республики для маленьких читателей / сост.: Н. М. Арсентьев, К.И. Шапкарин; авт. Текста: Т. С. Баргова, Е. С. Руськина. — Саранск: Типография «Красный октябрь», 2007. — 47 с.

## Современные подходы к организации дополнительного профессионального образования профессорско-преподавательского состава МордГПИ

Максимкина Ольга Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент

*В статье раскрыты основные подходы к организации дополнительного профессионального образования профессорско-преподавательского состава вуза на примере ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева».*

**Ключевые слова:** кадровый потенциал, дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации.

Развитие кадрового потенциала вуза — одна из приоритетных задач работы ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (МордГПИ). Ее решение осуществляется посредством реализации двух основных направлений работы:

1) организация повышения квалификации и стажировок на базе ведущих российских и зарубежных образовательных организаций;

2) повышение квалификации ППС института на базе МордГПИ.

Так, при осуществлении первого направления в 2014 году повышение квалификации, стажировки, обучающие семинары и тренинги в ведущих российских и зарубежных вузах прошли 270 преподавателей института, в том числе по программам: «Страноведение Германии» (г. Дюссельдорф, Германия); «Методика преподавания французского языка как иностранного», Льежский университет, г. Льеж, Бельгия; «Ребенок в многонациональном мегаполисе» (Республика Беларусь), «Система образования Республики Беларусь на примере учреждений образования города Минска» (Республика Беларусь), «Изучение нанотехнологий в школе как основа внедрения междисциплинарного и проектного подхода» (г. Иркутск), «Новые подходы к преподаванию истории в условиях принятия концепции нового учебно-методического комплекса по отечественной истории» (г. Москва), «Дидактика перевода — профессиональный тренинг преподавателей» (г. Москва), «Подготовка научно-педагогических кадров высшей квалификации: от аспирантуры до диссертационных советов», «От лицензирования до аккредитации» (г. Москва), «Контроль и оценка качества образования в условиях реализации компетентного подхода», «Управление проектами» (г. Ярославль), «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» (г. Нижний Новгород), «Подготовка председателей и членов предметных комиссий по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ ЕГЭ 2014 г.» (г. Саранск), «Современные образовательные технологии в развитии профессиональной компетентности педагога высшей школы» (г. Саранск), «Business Education: American Experience», (г. Саратов), «Testing Speaking. assessment and Practice», Представи-

тельство департамента экзаменов по английскому языку Кембриджского университета (Cambridge English Language Assessment) (г. Москва) и др.

За 1 полугодие 2015 года 209 человек прошли повышение квалификации на базе ведущих российских вузов: Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета), ФГБОУ ВПО «Московский государственный педагогический университет», ФГБОУ ВПО «Южный федеральный университет», ФГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет», ФГАОУ ВПО Научно-исследовательский университет «Высшая школа экономики», ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет имени М. А. Шолохова», ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена», ФГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет», ФГБНУ «Институт художественного образования РАН», ФГБОУ ВПО «Российский университет дружбы народов», ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы»; ФГБОУ ДПО «Государственная академия промышленного менеджмента им. Н. П. Пастухова» и др.

Эффективной формой профессиональной подготовки являются года стажировки в сфере инновационной деятельности на базе ведущих зарубежных вузов. Так, в первом полугодии 2015 года зарубежные стажировки проходили в следующих странах: Черногория, г. Будва, МТОО «Союз педагогов-художников», тема стажировки: «Международный пленэр «Черногорская весна»; Финляндия, г. Хельсинки, Общество «Финляндия — Россия», тема стажировки: «Финно-угорские языки и культура в дошкольном образовании»

Основные подходы в организации повышения квалификации на базе МордГПИ таковы:

1) *Организация языковой подготовки преподавателей неязыковых факультетов вуза в целях совершенствования их иноязычной коммуникативной компетенции.* Актуальность данного подхода обусловлена важностью развития международного сотрудничества с ведущими зарубежными вузами, необходимостью увеличения количества публикаций в высокорейтинговых научных изданиях, в том числе иностранных. В рамках ре-

ализации данного подхода осуществляется повышение квалификации по программе «Совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции преподавателей неязыковых факультетов вуза (английский язык)».

2) *Совершенствование профессиональных компетенций преподавателей вуза в области применения современных воспитательных технологий.* Актуальность данного подхода обусловлена необходимостью эффективного развития института кураторства как одной из важнейших форм эффективной организации воспитательной работы в современном вузе, а также необходимостью проведения профилактических мероприятий, связанных с проявлениями ксенофобии и экстремизма в молодежной среде. В рамках реализации данного подхода осуществляется повышение квалификации по программам «Современные воспитательные технологии в деятельности куратора высшей школы», «Профилактика ксенофобии и экстремизма в высших учебных заведениях Российской Федерации».

3) *Совершенствование профессиональных компетенций преподавателей вуза в области применения современных образовательных и информационно-коммуникационных технологий.* Актуальность реализации данного подхода обусловлена необходимостью оперативного внедрения новых технологий обучения в об-

разовательный процесс вуза, а также эффективного использования новейшего оборудования в данном процессе. В рамках реализации данного подхода осуществляется повышение квалификации по программам «Современные образовательные технологии в развитии профессиональной компетентности педагога высшей школы», «Инновационные технологии электронного обучения».

Основными результатами данной работы являются:

— повышение мобильности профессорско-преподавательского состава вуза;

— расширение международных связей, приобретение ценного опыта международного сотрудничества;

— совершенствование профессиональных компетенций, необходимых современному вузовскому преподавателю (компетенции в области применения современных информационно-коммуникационных, воспитательных технологий, иноязычные коммуникативные компетенции и др.);

— активизация использования современных образовательных технологий в образовательном процессе вуза.

Реализация вышеперечисленных направлений работы, предварительный анализ ее результатов позволяет говорить об эффективности организации дополнительного профессионального образования профессорско-преподавательского состава МордГПИ.

## Творческое и дивергентное мышление в начальном общем образовании

Маслова Светлана Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент  
Мордовский государственный педагогический институт имени М. В. Евсевьева (г. Саранск)

Педагогам, психологам и практикующим учителям с каждым годом все менее и менее эффективной видится концепция обучения как передача учащимся знаний, умений и навыков. Для современного образования характерно переосмысление устоявшихся педагогических ценностей, поэтому на передний план уверенно выходит формирование в человеке творческих качеств личности, потребности и возможности выйти за пределы изучаемого. Этот процесс продолжается до сих пор, и пока мы еще не можем констатировать его завершение.

Современному обществу требуются не просто исполнители, а творчески работающие люди. Во главу обучения ставится развитие ребенка. Стало важно не просто передать ему определенные знания, но также развить его умственные возможности, не дать угаснуть тому малому, что заложено в нем изначально.

Еще в начале 30-х годов XX в. выдающийся русский психолог Л. С. Выготский обосновал возможность и целесообразность обучения, направленного на развитие ребенка. Наиболее полное воплощение его идеи получили в психологической теории деятельности (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец и др.), хотя

одна из самых первых и весьма удачных попыток реализовать идеи развивающего обучения все же принадлежит Л. В. Занкову. Под развивающим обучением понимается такое обучение, которое при обеспечении полноценного усвоения знаний оказывает большое влияние на умственное развитие.

В качестве одного из основных направлений развивающего обучения выдвигается включение учащихся в творческую деятельность.

Учеными до сих пор так и не выработана единая трактовка творческой деятельности: одни акцентируют внимание на получении определенного продукта (С. А. Рубинштейн, А. Н. Ждан и др.), другие останавливаются на процессуальной стороне дела (И. Я. Лернер, Ю. А. Самарин, Я. А. Пономарев, П. И. Пидкасистый и др.). Но и те, и другие сходятся в одном: чем старше человек, тем сложнее его переориентировать с воспроизводящего типа деятельности на творческий.

При воспроизводящей, репродуктивной активности ученик как бы идет вслед за правилом, и чем более точно он воспроизводит заданный в нем маршрут, тем выше шансы достижения конечной цели.

Для более полного овладения понятием, определяющим принципом построения того или иного действия, необходимо включение ученика в творческую деятельность, где понятие или действие может быть усвоено учеником только в результате поиска либо нового способа решения той или иной задачи, либо в результате решения новой задачи. Нетрудно заметить, что, осуществляя этот поиск, ребенок в основных чертах воспроизводит те действия, которые осуществляет ученый в процессе исследования. Конечно, это не научное исследование в полном смысле этого слова, а его своеобразная, значительно упрощенная учебная модель [4]. Но именно такая поисковая активность обеспечивает возможность усвоения системы научных понятий, позволяет ученику стать реальным субъектом учения, приобретающего характер исследовательской учебной деятельности.

Кроме вопроса о творческой деятельности, творческом мышлении целесообразно параллельно поднимать вопрос и о дивергентном мышлении. Впервые в науку понятие «дивергентное мышление» ввел Дж. Гилфорд в 1967 году, указав принципиальное различие между такими мыслительными операциями, как конвергенция и дивергенция. Определяя дивергентное мышление как тип мышления,двигающийся в различных направлениях, Дж. Гилфорд [2] соотносил дивергенцию с основой креативности, рассматривающейся в качестве общей творческой способности.

Анализируя составляющие дивергентного и творческого мышления, можно, в какой-то степени, говорить об их идентичности: и тот, и другой тип мышления может быть охарактеризован с помощью таких основных качеств, как быстрота, гибкость, оригинальность, точность.

В данном случае под быстротой понимается способность высказывания максимального количества идей за определенный промежуток времени, где обращается внимание не на качество выдвигаемых идей, а лишь на их количество. Под гибкостью видится способность высказывания широкого многообразия идей. Оригинальность выступает как способность порождать новые нестандартные идеи, часто проявляющиеся в высказываниях, не совпадающих с общепринятыми, доказанными, «узаконенными». Под точностью понимается законченность, завершенность выдвигаемой мысли. В настоящее время дивергентному мышлению можно дать следующее определение — это самостоятельное, поисковое, оригинальное, продуктивное мышление, характеризующееся инверсионностью и дискретностью.

Одни ученые отождествляют дивергентное и творческое мышление, другие — выстраивают определенную иерархию (конвергенция — дивергенция — творчество).

Развести теоретические понятия на бумаге возможно. Намного сложнее определить на практике степень развития дивергентного или творческого мышления у конкретного человека с указанием той зыбкой границы, что существует между этими типами мышления.

И все-таки дивергентное мышление не является синонимом мышления креативного. Это подтверждается хотя бы тем, что дивергентное мышление может складываться из некоторого множества идей, но каждая (или большая часть) из них может быть банальной и непродуктивной [5].

По мнению Дж. Гилфорда, основанием дивергентного мышления является порождение множества решений на основе однозначных данных. Человек в окружающем мире каждый день сталкивается с ситуациями, выход из которых далеко не однозначен. Большую часть психологических проблем, на сегодняшний день, мы имеем по той причине, что привыкли считаться с единственно возможным решением любой задачной ситуации.

Одним из основных способов развития дивергентного мышления является решение дивергентных задач. Будущих учителей начальных классов необходимо готовить к использованию задач подобного вида, акцентируя внимание на том, что задачи, в самом содержании которых заключено несколько верных вариантов ответа, способствуют уничтожению ненужных стереотипов, развитию видения различных решений существующих проблем.

Рассмотрим некоторые конкретные задачи, которые могут быть использованы в практике начального обучения. Например, при изучении сравнения двузначных чисел могут быть предложены такие задания дивергентного типа: «Какие цифры можно поставить вместо точек 2..., чтобы получить числа меньше, чем 29?»; «Какие цифры можно поставить вместо точек 3...>3..., чтобы получилась верная запись?».

Изучая уравнения и способы их решения, после конвергентных задач вида «Решите данное уравнение и сделайте проверку», целесообразно предложить дивергентные задачи. Например, такие: «Составьте различные уравнения с числами 7, 5, 4, x, 8 и решите их»; «Составьте уравнения, в которых неизвестное число — уменьшаемое, а значение разности равно 32».

Аналогичные задачи дивергентного типа могут рассматриваться даже в процессе выработки вычислительных навыков: «Запишите примеры: а) на сложение, в которых сумма равна 12, 15, 17; б) на вычитание, в которых разность равна 9, 18, 21»; «Используя числа 10, 8, 2, 4, 6, составьте различные примеры на вычитание»; «Коля считает, что если сумма первых трех цифр шестизначного номера автобусного билета равна сумме последних трех цифр, то билет — счастливый. Билет с номером 198675 — счастливый. Какой ближайший к нему билет тоже счастливый?»

Изучая геометрический материал, также полезно поработать над дивергентными задачами: «Разделите четырехугольник отрезком на части так, чтобы: а) обе части были треугольниками; б) обе части были четырехугольниками; в) одна часть была треугольником, а другая — четырехугольником; г) одна часть была треугольником, а другая — пятиугольником»; «Разделите четырехугольник на части так, чтобы получились две геометрические фигуры»; «Вырежьте из клетчатой бумаги прямоу-

гольники одинаковой площади, но с разными сторонами»; «Вырежьте из клетчатой бумаги прямоугольники одинакового периметра».

Все предлагаемые задачи имеют несколько верных решений. Если младшему школьнику показать возможность получения несколько верных ответов на предложенную задачу ситуацию, то это будет способствовать уничто-

жению ненужных стереотипов мышления, развитию видения различных решений возникающих проблемных ситуаций. Развивая дивергентное мышление младших школьников посредством работы над задачами, имеющими неоднозначное решение, мы сможем впоследствии иметь дело с глубоко и неоднозначно мыслящей творческой личностью.

#### Литература:

1. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления; под ред. А. М. Матюшкина. — М.: Прогресс, 1965. — с. 433–456.
2. Кулюткин, Ю. Н. Развитие творческого мышления школьников / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. — Л.: Знание, 1987. — 38 с.
3. Меерович, М. И. Технология творческого мышления / М. И. Меерович, Л. И. Шрагина. — Минск: Харвест; М.: АСТ, 2000. — 432 с.
4. Савенков, А. И. Одаренные дети в детском саду и школе / А. И. Савенков. — М.: Академия, 2000. — 232 с.
5. Щебланова, Е. И. Теория и тесты творческого мышления Е. П. Торренса / Е. И. Щебланова // Психологическая диагностика. — 2004. — № 11. — с. 3–20.
6. Юркевич, В. С. Проблема эмоционального интеллекта / В. С. Юркевич // Вестник практической психологии образования. — 2005. — № 3 (4). — Июль–сентябрь. — с. 4–10.

## Методика обучения технологии изготовления дымковской игрушки на уроках изобразительного искусства в начальной школе

Уланова Светлана Львовна, кандидат педагогических наук, доцент  
Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

Современным обществом востребована личность, способная творить и оценивать прекрасное в искусстве. В педагогических и психологических исследованиях доказывается необходимость занятий изобразительным творчеством для умственного, эстетического и творческого развития детей. В работах А. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Н. Н. Поддьякова установлено, что дети способны в процессе предметно-чувственной деятельности выделять существенные свойства предметов и явлений, устанавливать связи между ними, отражать их в образной форме. Посредством изобразительного искусства, в частности декоративно-прикладного, у детей формируются обобщенные способы анализа, синтеза, сравнения и сопоставления, развивается умение самостоятельно находить способы решения творческих задач, планировать свою творческую деятельность [5, с. 9]. Отсюда вытекает необходимость уроков не только изобразительным искусством, но и специфичными видами изобразительного творчества, в частности декоративно-прикладным искусством.

Проблема творческого развития детей средствами искусства исследовалась Д. Б. Богоявленской, Н. А. Ветлугиной, Л. С. Выготским, А. А. Мелик-Пашаевым, С. А. Рубинштейном, Б. М. Тепловым и другими. Отечественные

ученые доказали, что развитие творческих способностей детей происходит при овладении ими общественно выработанными средствами деятельности в процессе специально организованного обучения. Таким эффективным обучением является обучение технологии изготовления дымковской игрушки на уроках изобразительного искусства в начальной школе.

В школьной практике знакомство с изобразительным искусством начинается с произведений большого искусства, а их понимание требует определенной подготовки. Народная пластика — это образы, близкие мировосприятию и мироощущению младшего школьника, это художественный язык, доступные их пониманию и усвоению. Практика доказала, что именно с игрушки начинается эстетическое освоение младшими школьниками окружающего мира. Через народную игрушку ребенок связан с наследием окружающего мира, с добротой, народной мудростью.

Влияние декоративно-прикладного искусства и декоративной деятельности на воспитание детей дошкольного возраста рассматривалось исследователями в разных аспектах.

Так, А. А. Грибовская, Ю. В. Максимов, Н. П. Сакулина, А. П. Усова, Е. А. Флерина считали декоративное

творчество важным средством художественного развития детей.

Использованию декоративных образцов как средству эстетического развития дошкольников значительное внимание уделяли Р. С. Зырянова, Т. С. Комарова и другие.

Т. С. Комарова глубоко исследовала проблему развития ручной умелости у детей дошкольного возраста, необходимой для любой деятельности, в том числе декоративной, и ручного художественного труда [4]. Т. С. Комаровой определено содержание работы по формированию детского творчества средствами народного декоративно-прикладного искусства по трем направлениям:

1. Обогащение представлений детей о разных видах народного декоративно-прикладного искусства: некоторые сведения о промысле, материале, характерных признаках, средствах выразительности (элементы узора, их цвет, связь формы предмета и его назначения и узора и др.). Детей учат рассматривать предметы, узоры, замечать сходство и различие в одном виде изделий, затем в разных видах, подводят к пониманию общих декоративных закономерностей, традиций (элементы, сочетания цветов, типичные композиции).

2. Обучение детей декоративному рисованию, лепке, аппликации на основе предметов народного декоративно-прикладного искусства, знакомство с некоторыми приемами работы народных мастеров. На данном этапе развивают умение составлять на бумаге узоры разной геометрической формы, украшать объемные предметы (лепка, готовые формы — стаканы, тарелки из бумаги, предметы из папье-маше и пр.), используя элементы геометрические и растительные, передавать колорит росписи, характерные композиции (симметричные, асимметричные); изготавливать глиняные игрушки, изучать особенности технологии этого изготовления.

3. Формирование декоративного творчества при знакомстве с народным искусством, при обучении рисованию, лепке (из пластилина, теста, глины), аппликации.

Народные игрушки своей богатой тематикой влияют на замысел ребенка во время лепки, обогащают представление об окружающем мире.

Развивая детское декоративное творчество, детей знакомят с определенным видом декоративно-прикладного искусства (его промыслами, содержанием, назначением, материалами, характерными признаками, выразительными средствами), с различными видами орнаментов (геометрическим, растительным, зооморфным, антропоморфным, комбинированным); учат законам построения различных композиций.

Дымковская игрушка — один из русских народных глиняных художественных промыслов. Он возник в заречной слободе Дымково, близ города Вятка (ныне территории г. Кирова).

Возникновение игрушки связывают с весенним праздником Свистунья, к которому женское население слободы Дымково лепило глиняные свистульки в виде коней, баранов, козлов, уток. Позднее, когда праздник потерял

свое значение, промысел не только сохранился, но и получил дальнейшее развитие.

Дымковская игрушка отличается предельной простотой и ясной пластической формой, обобщенностью силуэта, яркой орнаментальной росписью по белому фону.

Дымковская игрушка — изделие ручной работы. Каждая игрушка — создание одного мастера. Изготовление игрушки, от лепки и до росписи — процесс занимательный и творческий, никогда не повторяющийся. По мнению Н. Шмыревой, «нет двух абсолютно одинаковых изделий — каждая игрушка уникальна, единственна и неповторима» [3, с. 125].

Для производства дымковской игрушки используется местная ярко-красная глина, тщательно перемешанная с мелким коричневым речным песком. Фигурки лепят по частям, отдельные детали собирают и долепливают, используя жидкую красную глину как связующий материал. Следы лепки заглаживают для придания изделию ровной и аккуратной поверхности.

Если раньше много времени тратилось на подготовку глины и побелки, то сейчас уделяется больше внимания процессу лепки и росписи игрушки. Куски глины разделяют и раскатывают в шарики. Из шариков делают отдельные детали игрушки. Дымковская игрушка тем и отличается, что она делается не из одного куса глины, а из нескольких. Шарик глины раскатывают в блин, из блина делают конус — готова юбка барыни. Она полая, внутри со стенками толщиной 4–6 мм. Стенки конуса выравнивают — вертя заготовку в руках. Затем, смачивая водой, прикрепляют ручки-колбаски, шарик голову. Все выполняется из небольших кусков глины.

Все основные элементы игрушки делают в первую очередь. Все стыки разглаживают влажной тряпочкой. Получается словно единое целое. Затем украшают дымковскую игрушку деталями — кокошником, муфтой, сумочкой, собачкой, косичкой, шляпкой и т.д. [2, с. 69].

Сушат слепленную заготовку в течение 3–5 дней, иногда дольше, на воздухе. В старые времена игрушку обжигали в русских печах. Ставили прямо на дрова, либо на железный противень. Глина начинает разогреваться и скоро становится как бы прозрачной — светится ровным красным цветом в огне. На этом процесс обжига заканчивался, и игрушки медленно остывали в потухшей печи.

Сейчас игрушки обжигают в муфельных печах при температуре более 1000 градусов. Такая высокая температура придает глине еще большую прочность. Печи довольно большие, в них игрушки загружают партиями. Опять же у мастериц не отнимается драгоценное время на нетворческие процессы.

После полной просушки в течение от двух до пятидесяти дней и обжига при температуре 700–900 градусов игрушки покрывают темперными белилами в два-три слоя (прежде побелку осуществляли мелом, разведенным на молоке). После печи заготовка получается коричнево-красной.

Финальная часть процесса изготовления дымковской игрушки — роспись. Для росписи применяются анилиновые красители и мягкие колонковые кисти. Использование широкой гаммы, в которой много красного, желтого, синего, зеленого, алого, придает дымковской игрушке особую яркость и нарядность [1, с. 35].

Обучение младших школьников технологии изготовления дымковской игрушки может быть успешным, если соблюдать следующие условия:

- учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей;
- раскрывать для учащихся особенности технологии изготовления дымковской игрушки;
- создавать эмоциональный комфорт и творческую обстановку на уроках изобразительного искусства;
- адаптировать методику обучения технологии изготовления дымковской игрушки на уроках изобразительного искусства в начальной школе.

Для реализации методики обучения младших школьников изготовлению дымковской игрушки предлагаются следующие обучающие занятия:

#### 1. Урок на тему: «Дымковская игрушка».

Целью данного урока было познакомить учащихся с дымковской игрушкой. В число задач урока вошло: знакомство детей с историей развития дымковской игрушки; эстетическое развитие детей; формирование представлений учащихся о технологии изготовления дымковской игрушки; воспитание интереса к изобразительному искусству.

2. Урок на тему: «Путешествие в город мастеров: Дымковская игрушка и технология ее изготовления». Целью урока было знакомство учащихся с технологией изготовления дымковской игрушки. В число задач урока вошло: создание художественного образа; развитие творческих способностей и творческой инициативы учащихся; развитие представлений учащихся о технологии изготовления дымковской игрушки; воспитание усидчивости, воли, художественного вкуса.

3. Урок на тему: «Орнамент дымковской игрушки». Целью урока было знакомство учащихся с выполнением орнамента дымковской игрушки. В число задач урока вошло: обучение росписи дымковской игрушки узорами; развитие чувства цвета при составлении узора дымковской игрушки, воображения; закрепление знаний детей о процессе изготовления дымковской игрушки и умение рассказать об этом; воспитание самостоятельности и творчества.

В ходе данных уроков большой акцент был сделан на обучении учащихся технологии изготовления дымковской игрушки, на выработке знаний об истории дымковской игрушки, особенностях ее обжига, росписи, характерных деталей народного промысла. В ходе уроков дети изучают отличительные особенности деталей дымковской игрушки: раньше они могли издавать шум (свист, грохот, треск и пр.). Считалось, что злые духи, таким образом, изгонялись из дома, с полей, огородов. Дети узнают, что дымковская игрушка — одна из разновидностей

шумовых инструментов, что значительный слой дымковской игрушки составляют свистульки, в первую очередь, исполненные в виде животных, — небольшие по размеру фигурки.

Учащиеся усваивают отличительные черты дымковской игрушки: специфические стилизованные формы; белый фон; яркая раскраска; способность издавать шум, свист (по возможности).

Процесс изготовления дымковской игрушки младшими школьниками проходит в два этапа: создание собственно формы; раскраска формы.

Дети учатся выполнять дымковскую игрушку средствами лепки из различных материалов: художественной глины, пластилина, самозатвердевающей полимерной глины, соленого теста.

Методика обучения технологии изготовления дымковской игрушки на уроках изобразительного искусства реализуется творческой деятельностью учащихся в ходе следующих этапов:

— выбор образца дымковской игрушки, готового изделия (выбранные образец дети мысленно членили на составляющие, выделяли основу, оценивали форму и т.д.);

— создание основы дымковской игрушки (туловища животного или человека). Основу создают из комка глины шарообразной формы. Сначала скатывают шарик нужного размера, затем вытягивают, стягивают, сплющивают его в соответствии с общей формой туловища будущей игрушки;

— изготовление придатков (выработка навыка работы с глиной);

— соединение придатков с туловищем дымковской игрушки (для этого «конечности» дымковской игрушки прижимают к ее туловищу; затем с помощью воды создают плавный переход между придатками и туловищем игрушки);

— соединение придатков с туловищем дымковской игрушки (для этого «конечности» игрушки прижимают к ее туловищу, а потом, с помощью некоторого количества глины и чуть большего, чем обычно, количества воды, создают плавный переход между придатками и туловищем игрушки);

— оформление украшений дымковской игрушки (колечек, шариков, колбасок, канавок). Осуществляется сушка готового изделия, затем дымковская игрушка красится в яркие цвета (красный, синий, желтый, оранжевый, белый, зеленый).

Итак, в процессе обучения технологии изготовления дымковской игрушки младшие школьники получают необходимые знания о ее истории, способах и этапах выполнения, навыки работы с глиной, представления о технике безопасности и личной гигиены при работе с инструментами; узнают о специфике образов и цветовой окраске дымковской игрушки, а также проявляют интерес к изготовлению дымковской игрушки, эмоционально-эстетическую отзывчивость на изделия дымковского народного промысла.

Литература:

1. Бурлакова, А. М. Дымковская игрушка / А. М. Бурлакова // Начальная школа. — 2011. — № 10. — с. 34–36.
2. Горожанина, С. Дымковская игрушка / С. Горожанина // 60 лет не возраст. — 2011. — № 4. — с. 67–70.
3. Шмырева, Н. Знакомим с дымковской игрушкой: средний дошкольный возраст / Н. Шмырева // Дошкольное воспитание. — 2008. — № 7. — с. 125–128.
4. Комарова, Т. С. Детское художественное творчество: кн. для педагога / Т. С. Комарова. — М.: Мозаика—Синтез, 2005. — 120 с.
5. Мелик-Пашаев, А. Истоки и специфика детского художественного творчества / А. Мелик-Пашаев // Искусство в школе. — 2014. — № 5. — с. 8–12.

## **Развитие познавательной активности детей дошкольного возраста в процессе создания объемных конструкций**

Уразлина Надежда Александровна, воспитатель  
МДОУ «Детский сад № 78» (г. Саранск)

Детское творчество является специфической деятельностью, свойственной именно ребенку. В процессе творческой деятельности у детей развиваются образные представления, образное мышление, воображение. Следствием этого является удовлетворение познавательной активности ребенка. Познавательная активность дошкольника — это активность, проявляемая в процессе познания. Она выражается в заинтересованном принятии детьми информации, в желании уточнить, углубить свои знания, в самостоятельном поиске ответов на интересующие вопросы, в проявлении элементов творчества, в умении усвоить способ познания и применять его на другом материале [4]. Одним из средств развития познавательной активности ребенка считается детское конструирование.

Детское конструирование означает процесс сооружения построек, в которых предусматривается взаимное расположение частей и элементов, а также способы их соединения. Конструктивная деятельность значительно расширяет содержание сенсорного воспитания, поскольку во время занятий дети существенно углубляют свои познания о различных свойствах предметов [3]. В дошкольном возрасте развиваются две взаимосвязанные стороны конструктивной деятельности: конструирование — изображение и строительство для игры. Согласно А. Н. Давидчук, конструирование, побуждаемое игровым мотивом, сближается с конструктивно-техническим творчеством взрослых, ведь оно подчиняется практическому назначению постройки, а при ее создании необходимо учитывать ряд важных условий: детей обучают по словесному описанию, по рисункам, на предложенную тему, по замыслу, по условиям, по фотографиям (дома, башни Кремля) [1]. Например, построенный корабль должен вмещать всех матросов. В то же время детские конструкции имеют свою специ-

фику: детская постройка может не отвечать всем требованиям, предъявляемым к определенному сооружению. Не включая всех элементов, постройка напоминает реальную только общей формой. Кроме того, в игре назначение постройки может меняться в зависимости от сюжета. Основопологающим моментом в конструировании выступает аналитико-синтетическая деятельность по обследованию предметов. Она дает возможность установить структуру объекта и его частей, учесть логику их соединения. Так, башня, имеющая слишком узкое основание, рушится. Аналитико-синтетическая деятельность позволяет определить способы конструирования. В анализе образца и выборе способов его конструирования дошкольнику помогает не само по себе зрительное восприятие, а специально организованная познавательная деятельность. Ребенок обследует не только основные свойства предметов (форму, пропорции, величину и пр.), но прежде всего их специфические конструктивные качества (устойчивость, равновесие, протяженность и др.). На основе аналитико-синтетической деятельности ребенок планирует ход конструирования, создает замысел. Успешность реализации замысла во многом определяется умением дошкольника планировать и контролировать его ход. Например, на занятиях конструированием из бумаги и бросового материала детям 6–7 лет необходимо освоить следующие способы работы; складывать квадратный лист бумаги в 16 маленьких квадратиков, затем сделать выкройки кубика, бруска, таких же по форме коробочек, а уж потом выполнить из них игрушки; делить лист бумаги по диагонали; чертить круг с помощью шнурка и карандаша; делать игрушки, складывая лист в различных направлениях; готовить бумажные формы, которыми дети пользуются как деталями для изготовления объемных игрушек (автомашин, елочных игрушек и так далее) [2].

Конструирование как вид детского творчества способствует активному формированию технического мышления: благодаря ему ребенок познает основы графической грамоты, учится пользоваться чертежами, выкройками, эскизами. Ребенок сам производит разметку, измерение, строит схемы на основе самостоятельного анализа, что способствует развитию его пространственного, математического мышления. Конструирование знакомит ребенка со свойствами различных материалов: строительных элементов, бумаги, картона, ткани, природного, бросового материала и пр. Следует отметить, что данный вид творческой деятельности способствует развитию пространственной ориентировки, пространственного воображения, элементарного умения видеть в плоскостной выкройке объемный предмет. Дети учатся самостоятельно готовить выкройку игрушки, умению выделить основную ее часть, определить форму, а затем изготовить, дополняя деталями, характеризующими данную игрушку. Так, из кубической коробки можно сделать корзиночку, стол, стул и прочее. Важно, чтобы дети сами нашли, у каких предметов основная часть похожа на коробку. Каждый ребенок должен увидеть в выкройке предмет, уметь сравнить эту выкройку с готовым изделием, а затем уже сделать игрушку. Самостоятельное выполнение задания поможет воспитателю определить, насколько правильно ребенок представляет, где находятся на выкройке отдельные части изделия. Основное внимание при организации конструирования и ручного труда уделяется развитию у ребят наблюдательности, любознательности, сообразительности, находчивости, усидчивости, умелости.

В процессе конструирования решаются определенные технические задачи, предполагающие создание построек, приведение в определенное взаимное расположение предметов, их частей и элементов. Замысел продуктивной деятельности воплощается с помощью разных изобразительных средств. Ребенок, осваивая эту деятельность, учится выделять в реальном предмете те стороны, которые могут быть отражены в том или ином ее виде. Таким образом, признаки и качества изображаемых предметов выступают опорными точками ребенка в познании действительности. У дошкольника складывается умение вариативно использовать выразительные средства и орудия, возникают обобщенные способы изображения объектов окружающего мира. Так простые предметные изображения, составленные из нарезанных детьми полосок и дополненные силуэтами, помогают создать более выразительный образ, иногда небольшой сюжет. Например, такие «объекты», как лесенка, забор, скамеечка, ворота, станут более интересными, если при выполнении работы использовать готовые контуры: по лесенке карабкается мишка, на скамеечке сидит кошка, на заборе кукарекает петушок, а под воротами проезжает машинка. Из полосок можно сделать тележку для любой игрушки, построить кукольную мебель, домик, сделать елочку, снежинку и т.д. [5]. Обучая детей конструированию из бумаги, педагог использует в основном поэтапный показ

изготовления поделок, объяснение последовательности их выполнения, показ способов изготовления, обследование готового образца, вопросы с целью привлечения имеющегося у детей опыта и так далее.

Выбор методов и их применение в различных сочетаниях на занятии зависят от задач обучения и опыта, которым овладели дети. Если на занятии при изготовлении поделки используется новый способ действия, воспитатель, во-первых, дает детям для воспроизведения поделку простой конструкции, во-вторых, подробно показывает и объясняет как сам способ, так и последовательность ее выполнения. По мере того как дети овладевают этим способом, воспитатель отходит от подробного объяснения и показа и больше использует готовый образец, обследование и вопросы. Чтобы привлечь внимание детей к новым видам поделок, воспитатель за несколько дней до занятия в уголке ручного труда организует небольшую выставку образцов предстоящей работы. Показывая поделки, воспитатель обращает внимание детей не только на сходство, но и на то, из каких частей они состоят и как эти части скреплены между собой и так далее. На занятиях воспитатель, прежде всего, говорит детям, с какой целью и для чего они будут делать ту или иную поделку, игрушку, и обязательно использует поделку по назначению (в игре, как подарок малышам, близким, как елочное украшение и так далее). Если поделка достаточно трудоемкая и требует большой затраты времени, то ее изготовление воспитатель может распределить на два занятия. Например, при поделке игрушек с двигающимися деталями на первом занятии воспитатель показывает забавных зверушек, сделанных им самим из картона, отмечает, что такие же игрушки следует изготовить для игры в театр сегодня. Но сначала зверушку следует нарисовать на картоне. Дети придумывают зверушку, рисуют и раскрашивают в соответствии с замыслом (туловище, голову, лапы и так далее). На втором занятии дети по показу и объяснению воспитателя матерят игрушки. Умения, полученные на двух предыдущих занятиях, воспитатель закрепляет на занятии по замыслу: дети самостоятельно определяют, что они будут делать, из какого материала и как. Однако на последующих занятиях, тема которых — изготовить из коробок поделки более сложной конструкции (грузовик, санки, корабль), воспитатель опять обговаривает с детьми весь процесс. Объясняя последовательность изготовления поделок, воспитатель уделяет внимание показу способов соединения отдельных частей и возвращается к этому на протяжении всего занятия. Как видим, занятия конструированием по замыслу дают возможность детям самостоятельно применять на практике полученные знания, развивают творчество, воображение.

Таким образом, педагогическое руководство конструктивными играми открывает большие возможности в развитии детей. Систематическое обучение конструированию и руководство педагога детской игрой приводят к существенному изменению характера творческой деятельности детей.

Литература:

1. Давидчук, А. Н. Развитие у дошкольников конструктивного творчества: учеб. пособие / А. Н. Давидчук. — М.: Просвещение, 1976. — 79 с.
2. Парамонова, Л. А. Детское творческое конструирование: учеб. пособие / Л. А. Парамонова. — М.: Карапуз, 1999. — 240 с.
3. Тарловская, Н. Ф. Обучение детей дошкольного возраста конструированию и ручному труду: кн. для воспитателей детского сада и родителей / Н. Ф. Тарловская, Л. А. Топоркова. — 2-е изд. — М.: Просвещение; Владос, 1994. — 216 с.
4. Штепина, И. С. Особенности развития познавательной активности дошкольников [Текст] / И. С. Штепина // Актуальные задачи педагогики: материалы междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). — Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. — с. 89–91.
5. Эльконин, Д. Б. Развитие конструктивной деятельности дошкольников: учеб. пособие / Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов. — М.: Просвещение, 1946. — 34 с.

## Народная педагогика как средство воспитания культуры речи дошкольников

Федаева Тамара Ильинична, доцент кафедры методики дошкольного и начального образования

Балыкова Кристина Алексеевна, студент

Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

Дошкольный возраст — это период активного усвоения ребенком разговорного языка становления и развития речи: фонетической, лексической, грамматической. Чем раньше будет начато обучение родному языку, тем свободнее ребенок будет им пользоваться в дальнейшем.

Речь — яркий показатель развития ребенка. Гарантия успешного обучения будет выше, если речь ребенка будет развита. Ребенок усваивает родной язык прежде всего, подражая живой разговорной речи окружающих.

Важнейшим источником научных представлений о воспитании и обучении подрастающего поколения является народная педагогика. Она представляет собой педагогический опыт, сложившийся за историю существования того или иного народа.

Термин «народная педагогика» в научный обиход ввел К. Д. Ушинский еще в прошлом столетии, подтверждая, что воспитание такое же древнее, как и сам народ. Он считал, что педагогика, созданная народом и основанная на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа [3, с. 51].

Одной из форм использования народной педагогики в современных условиях является обучение на родном языке, который по праву считается самым первым, самым главным, самым сильным непревзойденным представителем народного воспитания. Усваивая родной язык, ребенок усваивает не одни только слова, их сложения и видоизменения, но и бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, множество мыслей, чувств, художественных образов, логику и философию языка — и ус-

ваивает легко и скоро. Обучение, как и умственное воспитание личности, без языка невысказуемо.

В решении задач речевого развития неоценимую помощь может оказать фольклор или произведения народного творчества, в которых народный опыт уже отобрал самые естественные и необходимые формы развития речи. С произведениями устного народного творчества хорошо знакомы и взрослые, и дети; они сопровождают нас на протяжении всей жизни.

Фольклор для детей рассматривается как обособленная область народного творчества. Это сумма определенных методических приемов, облеченная в художественную форму. В фольклоре учтено все: психология детей, основные законы детской логики и восприятия, а также законы речевого развития ребенка; в фольклоре, как и в природе, все развивается от простого к сложному.

Обратимся к некоторым жанрам фольклора.

Красота и богатство родного слова, прежде всего, раскрывается перед детьми в народных сказках.

Сказка — повествовательное, обычно народно-поэтическое произведение о вымышленных лицах и событиях, преимущественно с участием волшебных, фантастических сил [1, с. 141].

Народной сказке, по возможности не прочитанной, а образно и художественно рассказанной, важное место уделяла Е. И. Тихеева. Она отмечала влияние сказок на культуру речи детей: «Присущая сказке необычайная простота, яркость, образность, особенность повторно воспроизводить одни и те же речевые формы и образы заставляют выдвигать сказки как фактор культуры речи детей». Из изобилия материала народного творчества Е. И. Тихеева отбирала более доступное для детей, осо-

бенно если образы живого слова при этом были связаны с личными воспоминаниями и переживаниями детей, их опытом [3, с. 52].

Доступные и увлекательные по содержанию народные сказки развивают речь ребенка, пришедшего в дошкольное учреждение с небольшим запасом слов и неустойчивым вниманием. С их помощью дети учатся логически мыслить, рассуждать, делать выводы. Они входят в мир сказок и сопереживают вместе с их положительными героями. Воображая себя на месте героя, они думают о собственном поведении, своих поступках.

Одним из качеств народных сказок является выразительность их языка. Показатели выразительности на лексическом уровне — это сравнения, метафоры, постоянные эпитеты общефольклорного характера, характеризующие нравственные качества персонажей сказок, их поступки, внешность, дающие оценку поведения. Средства художественной выразительности сказки способствуют более действенному вовлечению ребенка в развитие сюжета, более активному сопереживанию. Старшие дошкольники совместно с воспитателями составляют «Альбом рисунков по мотивам народных сказок». Дети могут называть и пересказать знакомую сказку воспитателю, другу, родителям; сочинить сказки на новый лад: «Приключения колобка»; «Теремок». А затем проиллюстрировать эти сказки. Ребята с удовольствием принимают участие в этом занимательном творческом процессе.

Не менее ярким жанром фольклора являются загадки. Они содействуют пробуждению у ребенка любознательности, развитию памяти, учат анализировать, систематизировать свои знания, обобщать, использовать накопленный опыт. Благодаря своему познавательному содержанию, загадки весьма популярны в детской среде и поддерживают живой интерес к живому слову. Нередко, разгадывая загадки, дети по аналогии с ними придумывают новые. Лаконичность языка загадок, образность, занимательный характер содержания, богатый словарный запас, рифмы и ритмы — все это вызывает интерес и стремление у дошкольников к изучению красоты поэтического слова.

Загадке присуща метафора — перенос признака одного предмета на другой на основе их сходства (например, «Бежит конь вороной, много тащит за собой» — паровоз). Переход от образного сравнения к метафоре происходит посредством творческого синтеза, в результате которого сравнение сокращается на один из элементов, что делает загадку лаконичной. Дошкольники знакомятся с тремя элементами сравнения (то, что сравнивается; то, с чем сравнивается; то, на основе чего сравнивается) и на основе этих знаний пытаются создать собственные сравнения в речевых высказываниях [4, с. 161].

При отгадывании загадок необходимо ставить перед ребенком конкретную цель: не просто отгадать загадки, но и обязательно доказать, что отгадка правильна. В совместной деятельности с детьми можно создать альбом любимых загадок.

В полной мере особенности русского фольклора проявляются в его малых жанрах — пословицах и поговорках.

К общим признакам пословиц и поговорок относятся краткость, лаконичность, устойчивость, широкая употребляемость. И пословицы, и поговорки можно определить как поэтические, многозначные, широко употребляющиеся в речи, устойчивые краткие выражения, имеющие переносные значения изречения.

Поговорка — это образный, выразительный по своей форме элемент суждения. Чаще всего это «метафора»: «душа в пятки ушла», «мастер на все руки». Не реже это сравнение: «как гром среди ясного неба», «мчится как угорелый». Подчас поговорка звучит как гипербола: «проще пареной репы», «в трех соснах заблудился». Есть среди поговорок большое количество словосочетаний, которые называются идиомами: «зубы на полку», «кровь с молоком».

Главное предназначение всех этих изречений — придавать разговорной речи красочность, эмоциональную выразительность, образность.

К поговоркам близки пословицы. Пословицу от поговорки отличают логическая законченность суждения и наличие обобщающего поучительного смысла.

В народных пословицах отразились различные стороны жизни человека: мифологические представления («вещий сон не обманет»); особенности крепостной жизни («вот тебе, бабушка, и юрьев день»); события вражеских нашествий и войн («пусто, словно Мамай прошел»); храбрость, мужество и героизм народа («смелость города берет», «волков бояться, так и в лес не ходить»). В них запечатлены все стороны трудовой деятельности народа, любовь к родине, прославляется труд («без дела только небо коптить», «труд кормит, а лень портит»), выражается чувство глубокого достоинства человека («гол, да не вор», «денег ни гроша, да слава хороша», «беден, да честен»).

Свойство народных пословиц — сжато и понятно выражать мысль — достигается особой структурой и художественным оформлением. Звуковое, ритмическое, интонационное мастерство пословиц, соединяясь и мимикой и жестом, театральностью, свойственным исполняющему ее, способно повлиять на чувственно-эмоциональную сферу человека, что немаловажно и в нравственном воспитании [2, с. 253].

Пословицы открывают детям некоторые правила поведения, моральные нормы, с их помощью можно эмоционально выразить поощрение, деликатно высказать порицание, осудить неверное или грубое действие. Из множества русских пословиц и поговорок мы выбрали те, которые могут сопровождать трудовую деятельность детей и, конечно же, обогащать их речь. В контексте трудовой деятельности при соответствующих условиях дети учатся понимать значение пословиц, ясно формулировать свои мысли. Приведем пример такой ситуации. Дети играют, а один мальчика сучает и постоянно спрашивает, когда

за ним придет мама. Я говорю: — «Скучен день до вечера, коли делать нечего» и попросила его собрать игрушки в коробку. Ребенок охотно приступил к делу. А после того, как работа была закончена, похвалила и спросила, почему так говорить. Таким образом, дети понимают смысл пословиц и результат своего труда.

Весьма важно, чтобы пословицы или поговорки произносились выразительно, с разной интонацией (с удивлением, осуждением, сожалением, радостью, удовлетворением, размышлением, утверждением и т.п.), а также сопровождалась жестами, мимикой. Это помогает осмыслить суть пословицы и побуждает к желаемому поступку. Таким образом, использование пословиц и поговорок на занятиях и в повседневной жизни активизирует речь ребенка, способствует развитию умения ясно формулиро-

вать свои мысли, помогает лучше понять правила житейской мудрости.

Большой раздел устного народного творчества русского народа составляет народный календарь. Полезно с детьми организовать календарно-обрядовые праздники («Праздник Осени», «Рождество», «Масленица»), а также литературные развлечения (игру-викторину, литературный КВН, игру-соревнование, игру-путешествие). Данная непосредственно образовательная деятельность позволит использовать произведения фольклора различных жанров, сочетание различных видов деятельности.

Отсюда вывод, что все перечисленные жанры фольклора могут послужить богатым языковым материалом при формировании культуры речи детей дошкольного возраста.

#### Литература:

1. Бережнова, Л. Н. Этнопедагогика: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Л. Н. Бережнова, И. Л. Набок, В. И. Щеглов. — М.: Академия, 2013. — 240 с.
2. Набок, И. Л. Педагогика межнационального общения: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / И. Л. Набок. — М.: Академия, 2010. — 304 с.
3. Рябова, И. Г. Народная педагогика и формирование толерантности в деятельности известных просветителей / И. Г. Рябова, А. П. Орлова // Гуманитарные науки и образование. — 2014. — № 2. — с. 50–56.
4. Хухлаева, О. В. Этнопедагогика: учебник и практикум: учеб. для бакалавров / О. В. Хухлаева, А. С. Кривцова. — М.: Юрайт, 2014. — 333 с.

## К вопросу сохранения здоровья младших школьников

Чиранова Ольга Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент  
Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

Здоровье и обучение взаимообусловлены: чем крепче здоровье учащихся, тем продуктивнее обучение, тем выше его активность и противостояние вероятному негативному воздействию извне, то есть успешность адаптации к условиям среды (М. В. Антропова, Е. К. Глушкова, В. Р. Кучма, А. Г. Сухарев, Л. М. Сухарева,). В настоящее время в России происходит смена образовательной парадигмы: предлагается иное содержание, подходы, право, поведение, педагогический менталитет (А. Н. Леонтьев, И. Д. Фрумин, И. С. Якиманская и др.).

Стартовым моментом перемен в образовании, прежде всего, в школьном следует считать появление в 1993 году Закона РФ «Об образовании». Провозглашенный в нем принцип вариативности дает возможность коллективам учебных заведений выбирать, конструировать педагогический процесс по любой модели, включая авторские, внедрять различные программы и технологии обучения. Как показывает практика, свидетельствуют данные педагогической литературы и средства массовой информации, вариативность учебных программ, режимов и технологий обучения проявилась, прежде всего, в увеличении

школьных нагрузок, использовании интенсифицирующих методов уже на начальном этапе обучения детей. В этой связи совершенствование школьного образования понималось, да и сейчас нередко понимается как:

— увеличение объема знаний, продиктованное желанием угнаться за темпами развития всего обилия наук (так, в 50–60-х гг. в учебном плане было 14 основных учебных дисциплин, сейчас их более 20; по пути увеличения набора обязательных учебных курсов идут гимназии и лицеи);

— усложнение программ: многие школьные учебные программы напоминают урезанные вузовские курсы, что отнюдь не сделало их научными и привлекательными для школьников (В. П. Беспалько) [6].

Определенной *интеллектуальной и психологической нагрузкой* учащихся неизбежно сопровождается образовательный процесс. Более того, необходимым условием организации развивающего обучения является пребывание ребенка в так называемой зоне ближайшего развития, что обеспечивает напряженную учебную деятельность (Ю. К. Бабанский, Л. С. Выготский). Как

справедливо отмечают авторы научно-методических рекомендаций к широкомасштабному эксперименту по обновлению содержания и структуры общего среднего образования, «формирование у учащихся способности к организации ритмичной учебной и трудовой деятельности, <...> воспитание умения выдерживать кратковременные значительные повышения нагрузки, справляться с различными стрессовыми ситуациями является одной из целей образования» [1].

Однако как показывают исследования врачей-гигиенистов, *содержание образования значительно превышает психофункциональные возможности современных школьников*. С требованиями, которые школа предъявляет учащимся, на должном уровне справляются от 15 до 30% детей в зависимости от предмета, а по всем дисциплинам — не более 10% учащихся (Г.Ю. Ксенозова). Не случайно, что только 4–7% учащихся традиционной школы сохраняют интерес к учению [7, с. 2]. По мнению исследователей, рост объемов учебных предметов ставит учащихся и учителей в безвыходное положение, поскольку выполнить в полной мере предлагаемые программы физически невозможно (В.П. Беспалько, М.И. Степанова). В этом случае часть учеников перестает выполнять домашнее задание: возникает внутренняя защитная реакция. Вместе с тем они начинают испытывать внутреннюю тревогу, чувство неудовлетворенности собой. Старательные дети за свою усидчивость расплачиваются физическим здоровьем в условиях перегрузок, а те, кто из-за природных данных не в состоянии справиться с таким объемом заданий — нравственным здоровьем. Неблагополучие в ситуации с учебными нагрузками неоднократно отмечалось в нормативных документах и инструктивно-методических письмах Министерства образования РФ.

Перегрузки в современной школе связаны не только с *большим объемом образовательных программ, но и с интенсификацией обучения*. Интенсификация учебной деятельности школьников шла разными путями. Наиболее явный, как справедливо замечает М.М. Безруких, — увеличение количества учебных часов и учебных предметов. Это касается не только уроков, но и внеурочных занятий, факультативов которые в условиях введения Федеральных государственных стандартов начального общего образования являются обязательной составляющей образовательного процесса.

Еще одна особенность учебного процесса в современной начальной школе — появление новых учебных предметов. В процессе проводимых исследований выявлено, что в расписании занятий можно встретить ряд дополнительных учебных предметов, таких как логика, музееведение, риторика, киноведение и другие. Введение дополнительных предметов, которые, как правило, являются одночасовыми (т.е. включаются в расписание уроков один раз в неделю, один раз в две недели), подвергается критике со стороны дидактов и педагогов-практиков, как мало эффективные (Н.Ф. Виноградова, Л.Е. Жу-

рова). При этом, как отмечает доктор медицинских наук М.И. Степанова, не наблюдается увеличение числа столь необходимых детям 7–10 лет занятий, восполняющих дефицит двигательной активности, который многие исследователи фиксируют у поступивших в школу детей (Л.А. Давыденко, Н.И. Латышевская, Н.Т. Лебедева, А.Г. Сухарев и др.).

В многочисленных публикациях гигиенистов и педиатров (Л.В. Александров, А.Г. Ильин, В.А. Кирбшин, В.Р. Кучма, М.И. Степанова, Г.И. Стунеева, А.М. Цурган и др.) мы находим самые серьезные беспокойства по поводу небывалой перегрузки учащихся в последнее десятилетие. Результаты научных исследований свидетельствуют о том, что сложившиеся в предыдущие годы тенденции ухудшения состояния здоровья школьников приняли устойчивый характер, наблюдается неблагоприятная динамика основных показателей здоровья учащихся по мере обучения в школе (Г.Г. Онищенко, Л.Ф. Бережков и др.).

Обоснованные требования гигиенистов, физиологов, психологов, педагогов были учтены при разработке и принятии образовательных стандартов начального общего образования. По мнению одного из ведущих разработчиков стандартов В.В. Фирсова, «мы не имеем права не использовать стандарты для облегчения давления учебного процесса, который калечит детей» [6, с.19]. При этом, как справедливо отмечает А.А. Леонтьев, образовательные стандарты не снижают образовательную «планку», а построены по принципу «минимакса». Это означает, что «школа обязана предложить ученику содержание по максимальному уровню, а ученик обязан усвоить это содержание по минимальному уровню», тогда школа станет действительно адаптивной, «школой для всех» (Е.А. Ямбург, 1997).

Большая учебная нагрузка создает серьезные препятствия для реализации возрастных биологических потребностей детского организма в двигательной активности, сне, пребывании на воздухе (И.Э. Александрова, М.В. Антропова, В.Р. Кучма и др.). Еще одним потенциально неблагоприятным фактором для здоровья является статический режим работы (В.И. Белявская, В.А. Доскин, П.И. Храмов и др.). Эта характерная особенность сопровождается тем, что большинство групп мышц у сидящих за партой находится в постоянном напряжении, что приводит к быстрой утомляемости, способствует развитию патологических изгибов позвоночника. Так как эта работа носит малоподвижный характер и нередко осуществляется в течение продолжительного времени, то часть вызывает жалобы на мышечный дискомфорт: боли в области шеи, плечевого сустава, спины.

Так, влияние на здоровье школьников оказывают многие факторы. Усилилась роль «внутришкольных факторов»: интенсификация обучения; снижение двигательной активности; увеличение простудных заболеваний и пропусков уроков по болезни; нарушение зрения, осанки; ухудшение нервно-психического здоровья. Спо-

собы, методы, средства, с помощью которых педагог реализует обучение детей, являются значимыми факторами организации учебного процесса, которые определяют психическое и психофизиологическое состояние ученика.

Сложившаяся ситуация актуализировала вопросы сохранения здоровья учащихся. Проблема сохранения здоровья школьников отражена не только в исследованиях медицинского направления, но и психолого-педагогического, методического.

К исследованиям психолого-педагогического направления отнесены работы, авторы которых отражают возможности создания психолого-педагогических условий формирования навыков здорового образа жизни; психологических оснований реализации здоровьесберегающих технологий; условий, позволяющих сохранить и поддержать психическое, психологическое, эмоциональное здоровье через учебное моделирование, знаково-символическое опосредование и др. (Р. Г. Дорбянская, В. М. Кабаева, И. В. Кузнецова, О. В. Суворова, Л. В. Тарабакина, М. М. Халидов, А. В. Шувалов [2]).

Проблема сохранения здоровья школьников в связи с обучением математике учащихся начальной школы рассматривалась в работах Т. В. Смолеусовой (2005), М. Г. Волчек (2006).

М. Г. Волчек в своей работе анализирует компоненты систем начального обучения математике и формулирует следующие условия здоровьесбережения:

- включение в учебный процесс жизненного опыта ребенка, опора на него в обучении; помощь в «присоединении» нового знания к прежнему опыту;

- представление предметных понятий, в частности, математических понятий и способов действий на языке и средствами, доступными детям;

- обеспечение каждому ребенку достаточного уровня понимания нового знания; расширение и развитие способов представления математического знания в речи детей как естественное обогащение их языковых средств;

- исключение перегрузки учащихся большим количеством информации, равно как исключение «недогрузки» и интеллектуального безделья, обеспечение непротиворечивости учебной информации;

- обеспечение положительного и эмоционального состояния младших школьников и понимания учителем того, что эмоциональное состояние служит индикатором общего состояния здоровья;

- использование в процессе обучения группы средств, обеспечивающих все стороны благополучия ребенка, характеризующих здоровье комплексно, во взаимосвязи [2, с. 19–20]

С целью определения средств реализации данных условий здоровьесбережения при обучении младших школьников математике необходимо выяснить, что определяет методическую систему обучения данному предмету.

Г. И. Саранцев считает, что систему обучения математике составляют цели и содержание математического образования, методы, средства, формы обучения, инди-

видуальность ученика и результаты обучения [5, с.11]. С нашей точки зрения определенный вклад в решение вопроса может внести такая форма обучения как *образовательная экскурсия*. Между тем этот вид учебной деятельности используется не в полном объеме и крайне не эффективно. Так, в ходе опроса учителей-предметников выяснилось, что только 56% респондентов постоянно или периодически используют экскурсионные занятия с учащимися в своей работе [4, с.69].

Экскурсия обладает длительной историей как организационная форма обучения. Зародилась она в античности. Геродот — первый специалист в области экскурсий, о котором имеются достоверные данные. Познавать природу в непосредственном общении с ней советовали в своих трактатах о воспитании Аристотель, Демокрит, Квинтиллиан.

О значении экскурсий, применении ее с позиций дидактического принципа писал в Я. А. Коменский: «... пусть будет для учащихся золотым правилом: все, что только можно представлять для восприятия чувствами, а именно: видимое — для восприятия зрением, слышимое — слухом, запахи — обонянием, что можно вкушать — вкусом, доступное осязанию — путем осязания» [4, с. 69–70].

Значимость экскурсий аргументировал Ж.—Ж. Руссо, призывая наблюдать природу и следовать по пути, который она нам прокладывает [3].

Один из специалистов по методике и организации проведения экскурсионных занятий в школе, Б. Е. Райков выделяет два самых главных, по его мнению, специфических признака экскурсии. Первый, внешний признак он называет моторным, считая, что «всякое экскурсионное изучение, есть такая познавательная работа, которая так или иначе связана с передвижением обучающегося в пространстве». С этой точки зрения «даже десятиминутный выход с учащимися на школьный двор с образовательными целями, есть уже экскурсия». Второй признак сводится к оправданности моторного элемента. Экскурсант сам идет к объекту изучения, его невозможно доставить в класс не потому, что это не реально, хотя технически это иногда и осуществимо, а потому, что «такой объект может быть понят школьниками на месте своего нахождения и не может быть с удобством доставлен под крышу, в комнату, в виде обычного наглядного пособия» [4, с.73].

В процессе аналитического обзора нами установлено, что экскурсия имеет большой методический потенциал педагогического воздействия на формирование и развитие личности школьников. Начальная школа является частью непрерывного образовательного процесса, служит фундаментом для развития интеллектуальных, нравственных качеств личности современного человека, поэтому учителю начальной школы отводится большая роль в вопросе формирования всесторонне развитой личности. Именно образовательные экскурсии позволяют соединить логические и эмоциональные начала, строить процесс образования в условиях здоровьесбережения учащихся, на основе привлечения воспитательного потенциала урока.

## Литература:

1. Аспекты модернизации российской школы: научно-методические рекомендации к широкомасштабному эксперименту по обновлению содержания и структуры общего и среднего образования. — М.: ГУ-ВШЭ, 2001. — 164 с.
2. Волчек, М. Г. Обучение математике младших школьников в условиях здоровьесбережения: дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / М. Г. Волчек. — Новосибирск, 2006. — 205 с.
3. Коменский, Я. А. Педагогическое наследие / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж. — Ж. Руссо [и др.] — М.: Педагогика, 1987. — 416 с.
4. Садыков, Г. Г. Учебная экскурсия как форма экологической деятельности в микросоциуме: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Г. Г. Садыков. — Екатеринбург, 2000. — 199 с.
5. Саранцев, Г. И. Методика обучения математике в средней школе [Текст]: учеб. пособие для студентов мат. спец. пед. вузов и ун-тов / Г. И. Саранцев — М.: Просвещение, 2002. — 242 с.
6. Степанова, М. И. Гигиенические основы организации начального обучения детей в современной школе: дисс... док. мед. наук: 14.00.07 / М. И. Степанова — М., 2003. — 296 с.
7. Шемянов, Н. Н. Экскурсионный метод в математике [Электронный ресурс] / Н. Н. Шемянов. — Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/617105/>.

## Чистоговорки и скороговорки как средство воспитания звуковой культуры речи старших дошкольников

Щемерова Надежда Николаевна, кандидат филологических наук, доцент  
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный институт им. М. Е. Евсевьева»;

Буланова Марина Александровна, воспитатель  
МДОУ «Детский сад № 101» (г. Саранск)

Воспитание звуковой стороны речи осуществляется в условиях детского сада в двух формах: в процессе обучения в непосредственно организованной образовательной деятельности и воспитания всех сторон звуковой культуры речи в свободной деятельности.

Правильное произношение звуков зависит от деятельности речевого аппарата в целом и от деятельности органов артикуляции, от их подвижности и гибкости, от координации артикуляционных движений, их силы и точности. Поэтому необходимо систематически упражнять органы артикуляции, проводить упражнения, направленные на тренировку мышц языка с целью придания ему нужного положения; на подвижность губ, челюстей, щек, на выработку воздушной струи, правильного дыхания.

На всех этапах обучения звукопроизношению рекомендуются упражнения в форме игр: с картинками, игрушками, звукоподражанием, с элементами движений, с пением; чтение и заучивание стихов, прибауток, потешек, чистоговорок. Пересказ коротких рассказов и рассказывание по картинкам с учетом возраста и стоящих задач обучения начинается с этапа автоматизации звука [2, с. 13].

В зависимости от поставленных задач, работа над звуковой культурой речи может состоять из двух или трех частей. На наш взгляд, наиболее рациональной является такая структура: первая часть — задания по уточ-

нению и закреплению правильного произношения звуков; вторая и третья — игры и упражнения по развитию слухового восприятия, словопроизношения, голосового аппарата.

В непосредственно организованной образовательной деятельности работа по формированию звуковой культуры речи проводится в совокупности с другими задачами речевого развития детей — развитие связной монологической и диалогической речи, грамматического строя речи и словарного запаса и пр. При решении любой задачи по развитию речи воспитатель обращает внимание на звукопроизношение, учит дифференцировать звонкие и глухие звуки, шипящие и свистящие, сонорные.

Наблюдения показывают, у старших дошкольников часто нарушается плавность речи, поэтому их необходимо упражнять в негромком протяжном произношении. Развитию речевого дыхания способствует проговаривание скороговорок. Вначале воспитатель напоминает текст, а затем дети несколько раз проговаривают его хором в разном темпе. После этого можно приступать к индивидуальным упражнениям и проговаривать в быстром темпе.

Л. В. Кривошеева указывает, что скороговорки — это своеобразный речевой материал, который предназначается для тренировки четкости произношения и дикции у человека. Проговаривание чистоговорок и скороговорок необходимо детям для улучшения качества их дикции [5].

Чистоговорки и скороговорки представляют собой фразы, построенные из сложных сочетаний звуков, слогов, слов, трудных для произношения. Само их название указывает на то, что говорить их нужно чисто (чистоговорки), скоро, быстро (скороговорки). Чистоговорки произносятся в обычном темпе, а скороговорки — в ускоренном.

В словарях можно найти следующее определение: скороговорка — это короткая, правильная в синтаксическом плане фраза для развития дикции и произношения с усложненной артикуляцией. Обычно это фраза специально придумывается, и ее требуется произнести не только чисто, но и быстро. Издавна скороговорки использовались для скорого произношения и чистоты речи.

На Руси скороговорки появились еще в глубокую старину. Скороговорки придумывались для обучения, поэтому они являются не самостоятельным жанром искусства, а прикладным, помогают ребенку быстрее освоить родную речь и научиться хорошо говорить [7].

Авторы скороговорок стремились к тому, чтобы ребенок учился правильно произносить слова с удовольствием, поэтому изображенные в них картины жизни часто вызывают смех, улыбку.

Анализируя скороговорки и чистоговорки как средство развития речи детей, В. Дмитриева замечает: «Когда малыш еще только учится говорить, ему трудно выговаривать отдельные звуки. Такому малышу нужны простые скороговорки, в которых просто повторяется какой-то один трудный для малыша звук, например [р]: «Стоит гора посреди двора».

Но вот ребенок подрос, развилась его речь и ему уже становятся по плечу более сложные скороговорки, где не просто повтор одного звука, а труднопроизносимое сочетание разных звуков, например: «На дворе трава, на траве — дрова, — в словах «дворе» и «дрова» переставлены местами звуки [в] и [р].

Еще подрос ребенок, и «усеченная» скороговорка, усложняясь, удлиняется:

На дворе — трава,

На траве — дрова,

Не руби дрова:

На дворе — трава» [3, с. 28].

Скороговорки — незаменимый речевой материал не только для совершенствования дикции детей старшего дошкольного возраста, но и для развития сенсорных способностей и укрепления нервной системы. Они напоминают колыбельные, слова из народных песен, которые очень сильно впечатываются в нашу память с детства.

По мнению О. А. Новиковской, одним из главных достоинств скороговорок является то, что они непонятные и смешные. А человек так устроен, что его необычное больше привлекает, и запоминает он это легче. Предки наши также использовали скороговорки для забавы, но и не забывали об их обучающем действии [6, с.63].

Чистоговорки — это стихотворные упражнения, направленные на развитие органов артикуляционного ап-

парата и помогающие отработке произношения какого-то звука при регулярном их повторении.

Выделяют чистоговорки, основанные только на повторении обрабатываемых звуков и не несущие смысловой нагрузки, и чистоговорки, имеющие вид обычного детского стихотворения, в котором часто повторяется обрабатываемый звук, несущие в себе обязательную смысловую нагрузку.

Например, фразы «та-та-та — у нас дома чистота», «ты-ты-ты — сметану съели всю коты» не несут смысловой нагрузки, а вид обычного стихотворения имеет чистоговорка типа:

Индок из города идёт,

Игрушку новую везёт.

Игрушка не простая —

Индюшка расписная [3, с. 29].

Произносить любые чистоговорки рекомендуется сначала медленно, четко артикулируя каждый звук, словно говоришь глухому человеку, который умеет читать по губам. Затем темп следует увеличивать, но, не снижая качества произношения. Можно проговаривать чистоговорки сначала шепотом, стараясь при этом активно работать губами и языком, а затем — громко, с такой же активностью органов артикуляции. Или можно произносить текст вначале со сжатыми зубами, активизируя работу губ, а потом повторить фразы с разжатыми зубами.

Чистоговорки можно использовать и в качестве тренировки некоторых элементов интонации. Так, можно предложить одной группе детей (а при индивидуальной работе отдельным детям) спрашивать, а другим отвечать. Например, одна группа спрашивает: «Вымыли мышки миски у мишки?», а другая отвечает: «Вымыли мышки миски у мишки». Затем роли меняются. Или один ребенок произносит чистоговорку сначала в форме вопроса, а затем сам же и отвечает.

Можно предложить детям выделять в чистоговорках отдельные слова.

М. Г. Генинг считает, что чистоговорки в качестве речевого материала можно использовать и в работе над речевым дыханием с детьми среднего и старшего дошкольного возраста. Сначала подбираются небольшие по объему чистоговорки, состоящие из трех-четырёх слов, и дети произносят их на одном выдохе, затем из четырех-шести слов и более, при чтении длинных чистоговорок дети учатся правильно делать паузы [1, с. 66].

В старшем дошкольном возрасте чистоговорки можно использовать и для совершенствования фонематического слуха. Упражнения с использованием чистоговорок и скороговорок можно применять как в непосредственно организованной образовательной деятельности, так и вне ее: во время игр, например, «Кто лучше скажет», «Кто скажет быстро и не ошибется» и других.

Старшим дошкольникам можно предлагать более сложные шутки-чистоговорки: на дифференциацию звуков, близких по звучанию и произношению, например: «Саша сушила шубу на солнышке», «Лара у Вали играет

на рояле». Такие чистоговорки не только способствуют формированию четкого и правильного произношения звуков, но и укрепляют артикуляционный аппарат детей, способствуют выработке быстрой переключаемости мышц языка, губ с одного движения на другое.

Чистоговорки и скороговорки могут с большим успехом использоваться и в работе с детьми, имевшими дефекты звукопроизношения, как один из заключительных этапов по закреплению звуков и введению их в речь.

По рекомендации Л. А. Колунова: полезно предлагать детям проговаривать шутки-чистоговорки, в которых звук неоднократно повторяется в различных слогах и словах. Так, при закреплении звука [к] можно использовать такую чистоговорку: «Ко-ко-ко — не ходите далеко», звука [х]: «Ха-ха-ха, ха-ха-ха — не поймала петуха». Такие упражнения обычно сопровождаются игрой. Наблюдения доказывают, что не все дети при повторении шуток-чистоговорок могут сохранять в них слоговую структуру, то есть произносить слоги *ко* и *ха* трижды. Некоторые ребята просто договаривают последнее слово, но и это очень важно, особенно если в игру включаются малоактивные дети [4, с. 11].

Уточняя и закрепляя правильное произношение звуков, воспитатель обращает особое внимание на тех

детей, которые с трудом или неправильно их усваивают, например, произносят звук [с], высунув язык. Предупредить недостаток звукопроизношения бывает легче, чем устранить его в более старшем возрасте, так как ребенок быстро привыкает говорить неверно.

Правильность и четкость произношения звуков не всегда можно проследить при групповых ответах. Поэтому коллективное произнесение звуков, звукосочетаний, слов, фраз надо обязательно периодически чередовать с индивидуальным. Тогда воспитатель может контролировать правильность выполнения упражнения, в нужных случаях помогать, поправлять ребенка, показывать, как надо произносить звук, обращая внимание группы на точное выполнение задания.

Таким образом, чистоговорки и скороговорки имеют большой потенциал в работе по формированию звуковой культуры речи. В процессе проговаривания скороговорок и чистоговорок у детей формируется правильное звукопроизношение, четкое и ясное произнесение слов в соответствии с языковыми нормами, развитие голосового аппарата, вырабатывается умеренный темп речи, правильное речевое дыхание, навыки умелого использования интонационных средств выразительности.

#### Литература:

1. Генинг, М. Г. Воспитание у дошкольников правильной речи: пособие для воспитателей дет. садов / М. Г. Генинг, Н. А. Герман. — Чебоксары: Чувашское кн. изд-во, 2012. — 122 с.
2. Давыдович, Л. Правильно ли говорит ваш ребенок / Л. Давыдович // Дошкольное воспитание. — 2003. — № 8 — с. 12–23.
3. Дмитриева, В. Скороговорки и чистоговорки для развития речи: кн. для педагогов ДОУ / В. Дмитриева. — М.: Астрель. Сова, 2008. — 128 с.
4. Колунова, Л. А. «Умноватый мальчик»: работа над словом в процессе развития речи старших дошкольников / Л. А. Колунова, О. С. Ушакова // Дошкольное воспитание. — 2004. — № 9. — с. 11–14.
5. Кривошеева, Л. В. Чистоговорки и скороговорки в воспитании звуковой культуры речи // Детский сад № 1 [Электронный ресурс]
6. Новиковская, О. А. Мир вокруг тебя. Чистоговорки и скороговорки: кн. для педагогов ДОУ / О. А. Новиковская. — М.: Астрель, 2009. — 96 с.
7. Скороговорки для развития дикции: Портал для всей семьи [Электронный ресурс]

## Ознакомление старших дошкольников с национальной культурой посредством мордовской детской литературы

Щемерова Надежда Николаевна, кандидат филологических наук, доцент  
ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный институт им. М. Е. Евсевьева»;

Юдина Юлия Касимовна, воспитатель  
МАДОУ «Центр развития ребенка — детский сад № 46» (г. Саранск)

В условиях реализации Закона РФ «Об Образовании», «Федеральной программы развития образования», при обновлении содержания образования появилась возможность строить процесс обучения и воспитания детей

с учетом специфики региона. На современном этапе приоритетным считается формирование личности ребенка в контексте родной культуры, языка; ознакомление дошкольников с географическими, культурно-этническими

особенностями Мордовии, актуализация национальных обычаев в народнобытовых традициях. Приобщение к национальной культуре играет важную роль в воспитании ребенка.

Перспективы развития современного образования, определённые, в частности, в государственных образовательных стандартах, связаны с воспитанием саморазвивающейся, функционально грамотной личности — человека деятельного, культурного, проявляющего себя субъектом бытия, свободно реализующего себя в динамичном мире. Многочисленные исследования доказывают прямую связь успешности развития личности с художественной литературой. Художественная литература веками служила средством выстраивания личности, раскрытия высших потенций человека. Её можно считать определяющим фактором решения актуальных задач Российского образования; читательскую культуру — основой социально-личностного, познавательно-речевого, художественно-эстетического и духовного развития личности.

На необходимость и значение использования народного творчества своей местности в образовании дошкольников указывали как педагоги прошлого (Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский, А. Е. Водовозова, Е. М. Тихеева), так и современные исследователи (А. П. Усова, Н. Ф. Виноградова, Т. Г. Казакова, З. А. Богатеева, Р. Ш. Халикова и др.).

Современная мордовская детская литература, уверенно звучащая в общероссийском диалоге культур, исследуется давно, накоплен обширный теоретический и практический материал, появляются новые имена детских поэтов и прозаиков, произведения которых активно переводятся на другие языки, в республике издаются два специальных детских журнала «Чилисема» и «Якстерь тяштенья». Не обойдена она вниманием в работах мордовских литературоведов и критиков. Об этом красноречиво свидетельствуют фундаментальные работы известных критиков и литературоведов Мордовии, которые в своих исследованиях затрагивают важные проблемы становления, развития и современного состояния мордовской детской литературы: «Единство традиций» (1978) и «Эпос дружбы» (1985) А. В. Алешкина, «Современная мордовская проза (движение жанра)» (1995) И. Брыжинского, «Поэзия — душа народа» (1973) и «Признание» (1984) В. Горбунова, «Вешнемань ки лангсо», «На пути поисков» (1984) Г. И. Горбунова, «Мордовский рассказ» (1987) Г. С. Девяткина, «Многоцветие смеха» (1988), «История. Литература. Личность» (2000) Е. А. Жиндеевой, «Мордовская детская литература на современном этапе» (1978) М. Г. Имярекова, «Мордовский советский роман» (1965) Б. Е. Кирышкина, «Начало пути» (1976) и «Обретение зрелости» (1984) В. М. Макушкина, «В братском содружестве» (1969) и «Притоки» (1973) Н. И. Черапкина, «Годы и конфликты» (1981) Е. И. Чернова и др.

Первопроходцем всестороннего исследования закономерностей развития мордовской детской литературы от её

истоков до 1970-х годов, без сомнения, является Семен Аверьянович Самошкин, монография которого «Мордовская детская литература» (1970) явилась «первой попыткой проследить пути развития национальной детской литературы, рассказать о ее достижениях, известных писателях и их наиболее популярных произведениях», как отмечают научные редакторы данного издания, известные литературоведы Ф. И. Сетин, а так же В. В. Горбунов. Автором собран, систематизирован, подвергнут анализу большой материал, охватывающий значительный период времени (1920–1960 гг.), воссоздана верная в целом картина формирования мордовской детской литературы.

Монография С. А. Самошкина, к сожалению, в духе времени нередко не свободна от идеологии, соответствующих стереотипов, клише, как правило, не допускает плюрализма точек зрения, взглядов, концепций и т. д. Но она подкупает своей искренностью, честностью, является ярким примером отображения закономерностей литературного процесса советского периода. Поэтому данное исследование, особенно его эмпирическая часть, востребована и сегодня.

Отличительная черта современной мордовской литературы заключается в стремлении приобщить детей к современности в самом широком смысле этого слова, в стремлении раскрыть через чувство писателя удивительный мир, окружающий нас, показать многообразие природы, взаимосвязь явлений и взаимоотношений.

В функционирующей системе дошкольного образования существует несколько типов программ различной направленности. Однако они не могут отразить всего разнообразия региональных и тем более — национальных особенностей. Не всегда учитывались и учитываются культурно-национальные особенности, место проживания детей, недостаточно полно реализуется воспитательные и развивающие возможности этнокультурной среды.

С целью реализации национально-регионального компонента дошкольного образования в республике Мордовия с 2001 года используется программа «Валдоня» [10] и программа и методические рекомендации «Обучение мордовским (мокшанскому, эрзянскому) языкам в дошкольных образовательных учреждениях Республики Мордовия» А. И. Исайкиной [3]. Однако за последние годы были наработаны новые материалы по этноэкологическому, эстетическому, литературному развитию детей, а также обновлена нормативно-правовая база дошкольного образования.

На основе результатов многолетней работы в 2011 г. коллективом авторов МГПИ им. М. Е. Евсевьева был издан примерный региональный модуль содержания дошкольного образования в современных условиях «Мы в Мордовии живем» [5, с. 3], который разработан с учетом современных достижений науки и практики и в соответствии с действующими «Федеральными государственными требованиями к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования».

В представленных материалах на первый план выдвигается развивающая функция образования, обеспечивающая становление личности ребенка в контексте культуры родного края, и принцип культуросообразности, предполагающий учет национальных ценностей и традиций народной педагогики в образовании.

При составлении модуля программы авторы учитывали положения ведущих педагогов и психологов о необходимости воспитания ребенка на материале социального и природного окружения родного края; о влиянии на общее развитие ребенка условий, в которых он проживает — народного творчества, фольклора, языковых особенностей, праздников, обычаев, традиций, обрядов и пр. (А. В. Антонова, Н. Ф. Виноградова, М. Б. Зацепина, Т. С. Комарова, Т. Г. Казакова, Э. Я. Суслова, Т. Я. Шпикалова, А. П. Усова и др.)

В представленных материалах сделан акцент на ознакомление дошкольников с мордовской культурой (мордовскими языками, детской мордовской литературой и фольклором, мордовской музыкальной культурой, мордовским изобразительным и декоративно-прикладным искусством, мордовскими подвижными играми).

Наши наблюдения показывают, что произведения мордовских писателей благотворно влияют на ознакомление детей старшего дошкольного возраста с литературой родного края. Старших дошкольников знакомят с более сложными произведениями мордовской детской литературы по содержанию и объему. Важными являются вопросы, связанные с восприятием содержания и формой произведения. Поэтому перечень основных вопросов остается неизменным: «Что я вам рассказала? О чем эта сказка? Как она начинается? Почему?»

В данном возрасте нужно побуждать ребенка давать самостоятельно несколько определений: например, «Медведь — доверчивый, глупый, добродушный, бесхитростный» (мордовская народная сказка «Лиса и медведь»). Для них становится доступным оценочная характеристика произведения.

Важную роль в развитии образности речи играют средства выразительности языка: эпитеты, сравнения, крылатые слова и выражения, фразеологизмы и метафоры. При чтении произведения важно обращать на них внимание детей, выделять голосом, повторять такие фразы совместно. Например: «Голова у репы была сочная, густая»; «Возьму-ка я вершки, — решил медведь, — в корешках много ли проку» (мордовская народная сказка «Лиса и медведь»).

Для заучивания наизусть можно использовать мордовские потешки, прибаутки, считалки, заклички. Воспитатель обязательно отмечает, что эту потешку дети будут заучивать наизусть.

#### Литература:

1. Валдоня (Светлячок): программа и методические рекомендации: для дошк. образов. учреждений Респ. Мордовия / отв. редактор И. М. Фадеева. — Саранск. — Красный Октябрь. — 2001. — 108 с.

Знакомство детей с произведениями литературы и фольклора не должно ограничиваться лишь чтением и беседами по содержанию. Признанные в современном литературоведении культурологический и аксиологический подходы к анализу литературного произведения могут быть внедрены и в практику дошкольного учреждения. Так, по мнению Л. М. Гурович, аксиологический и культурологический ориентированный литературоведческий анализ того или иного фольклорного текста, с которым планируется ознакомить дошкольника, может выступать первоначально, подготовительным этапом в работе с текстом. Прежде чем перейти к непосредственному ознакомлению детей с произведением, педагогу предстоит определить, в какой мере и за счет каких средств содержание и форма, сам поэтический строй произведения будут способствовать решению задач этнокультурного, художественно-речевого развития [2, с. 69].

Пятый год жизни благоприятен для развития у детей «языкового чутья», большую роль в этом играет доступный ребенку анализ произведения с позиций образности и выразительности языка. Во время чтения произведения воспитателю следует выделять наиболее яркие в образном отношении слова и фразы. Он приучает детей не только следить за ходом событий, но и замечать новые слова, необычные сравнения.

Н. А. Короткова считает, что к старшему дошкольному возрасту у ребенка накапливается довольно обширный жизненный опыт, помогающий ему осмысливать более сложные литературные факты. Дети уже способны понимать в книге такие события, какие подчас не было в их собственном опыте. У ребенка формируются умения воспринимать литературное произведение в единстве содержания и формы, осмысливать словесный образ, относиться к нему как к авторскому слову [4, с. 93].

Поэтому, развивая ребенка в этнокультурной среде, необходимо делать акцент на приобщении его к красоте и добру, на желании видеть неповторимость родной культуры, природы родного края, участвовать в их сохранении и приумножении. Вся работа должна строиться с учетом возрастных особенностей восприятия и освоения детьми этнокультурного содержания как на занятиях, так и в ходе праздников, утренников, развлечений, прогулок и экскурсий.

На наш взгляд, мордовская литература играет огромную роль в познании ребенком окружающего мира, жизни и быта мордовского народа, в расширении их кругозора, который служит одним из важнейших средств, позволяющих развивать родную речь дошкольников и приобщать их к лучшим образцам родного языка. Она помогает ребенку всей душой, всем сердцем полюбить родной народ, свою этническую и национальную культуру, испытать чувство национальной гордости.

2. Гурович, Л. М. Проблема содержания работы по ознакомлению детей с художественной литературой в детском саду: учеб. пособие / Л. М. Гурович. — М.: Педагогика, 1987. — с. 81—89.
3. Исайкина, А. И. Обучение мордовским (мокшанскому, эрзянскому) языкам в дошкольных образовательных учреждениях Республики Мордовия: программа и методические рекомендации / А. И. Исайкина. — Саранск: Некоммерческая ассоциация «Поволжский центр культур финно-угорских народов»; М-во Республики Мордовия, МРИО, 2007. — 64 с.
4. Короткова, Н. А. Художественная литература в образовательной работе с детьми старшего дошкольного возраста: метод. пособие / Н. А. Короткова // Дошкольное воспитание. — 2001. — № 8. — с. 38—41.
5. Мы в Мордовии живем: пример. регион. модуль программы дошк. образования / [О. В. Бурляева и др.]. — Саранск: Мордов. кн. изд-во, 2011. — 104 с.

## Управление учебной деятельностью студентов при обучении математике

Янкина Лариса Александровна, кандидат педагогических наук, доцент  
Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск)

В подготовке студента — будущего учителя начальных классов — к успешному обучению и воспитанию младших школьников важное место занимает математика. Курс математики призван обеспечить дальнейшее углубление и расширение математических знаний студентов. Кроме того, одна из основных задач обучения математике — дать студентам необходимые математические знания, на основе которых строится курс математики начальной школы, сформировать умения, необходимые для глубокого овладения его содержанием. Ведь именно выпускникам в их последующей практической деятельности предстоит сформировать ту основу, на которой будет строиться математическая подготовка учащихся средней школы. Таким образом, математическая подготовка учителя начальных классов должна обеспечить ему действенные математические знания в пределах, выходящих за рамки школьного курса математики. Вместе с тем содержание математического образования будущего учителя начальных классов должно определяться с акцентом на содержание курса математики начальной школы.

Анализ содержания математического образования будущих учителей начальных классов показывает, что из всех математических знаний, которыми должны овладеть студенты на первых этапах изучения математики, решающее значение приобретают вопросы, связанные с изучением элементов теории множеств. Следует отметить, что процесс решения типовых задач по различным разделам теории множеств имеет четко выраженную алгоритмическую структуру. Проблема использования алгоритмов в обучении широко рассматривается в психолого-педагогической и научно-методической литературе, где отмечается, что алгоритмы играют важную роль в овладении содержанием обучения, в формировании обобщенных приемов мышления, в организации управления учебной деятельностью. В связи с этим следует подробнее рассмотреть понятие алгоритма и осветить его роль в управлении учебной деятельностью.

Понятие «управление» — весьма широкое, охватывает, прежде всего, некоторые особенности человеческой деятельности. Управление рассматривают как совокупность целенаправленных воздействий на объект (систему), обеспечивающую переход этого объекта (системы) в заданное состояние. Выделяют прямой и косвенный пути управления. Прямое управление характеризуется непосредственным воздействием на управляемый объект (путем конкретных указаний, команд). Сущность косвенного управления состоит в том, что путем различных воздействий (набор и организация содержания обучения, выбор методов и приемов работы и т.д.) осуществляется наведение на определенную деятельность.

Под алгоритмом обычно понимают точное, однозначно понимаемое предписание о выполнении в указанной последовательности операций (действий), приводящих к решению любой из задач, принадлежащих к некоторому классу (или типу) [2]. Каждый алгоритм может быть представлен в виде последовательности шагов двух типов — операторов и логических условий. Оператор обозначает некоторое действие, в результате которого образуется какой-то новый промежуточный результат из уже имеющихся к данному моменту промежуточных результатов или исходных данных. Логическое условие включает: а) проверку, находятся ли некоторые промежуточные результаты или исходные данные в определенном отношении, или обладают ли они определенным свойством; б) решение вопроса о том, какой шаг будет следующим в зависимости от результатов проверки. Существуют различные способы задания и описания алгоритмов: образец, словесное описание, правило, формула, блок-схема и др. Принципиальных различий между способами задания и описания алгоритмов нет. Они тесно связаны, часто переходят друг в друга. Например, словесное описание является способом задания алгоритма, когда оно дается учащимся в готовом виде, и является способом описания алгоритма, когда учащимся требуется его построить.

Способы описания и задания алгоритмов используются в различной форме: развернутой, частично-свернутой и свернутой. Развернутая форма алгоритма характеризуется детальным описанием как исходных данных, так и промежуточных состояний, подробным показом выполнения каждой операции, каждого шага настолько, чтобы обучающиеся способны были выполнять их как элементарные. Частично свернутая форма алгоритма образуется в процессе овладения алгоритмом путем свертывания, выпадения ряда операций из процесса осознания. Свернутая форма алгоритма характеризуется наличием лишь основных операций; вспомогательные операции ни в записи, ни в речи не отражаются. Формулировки шагов лаконичны, выражают самую суть того, что результирует действия.

Итак, у человека алгоритм в ходе формирования подвергается изменениям. Основное направление его деформации — сокращение, «свертывание», выпадение ряда элементов из процесса осознания. Чем лучше человек овладевает алгоритмом, тем быстрее он в состоянии от него «отказаться» [1].

Процесс «свертывания» можно рассматривать как процесс овладения алгоритмом, когда отдельные операции (шаги) алгоритма осуществляются с известным автоматизмом, степень их осознания обучаемым уменьшается. Овладевая алгоритмом, обучаемые переходят от последовательного выполнения следующих друг за другом шагов алгоритма (развернутая форма) к одноактному выполнению ряда шагов (свернутая форма). Создается впечатление, что при выполнении алгоритма происходит скачок к «дальним» операциям, минуя в явном виде предыдущие операции, что создает эффект одновременности всех действий и обеспечивает успех решения задачи. Свертывание алгоритма является важным условием его переноса при решении конкретных задач. Это своеобразное растворение в частном с удержанием каждый раз именно тех элементов общего метода, которые обеспечивают решение данной задачи.

Деятельность обучаемого в процессе решения задачи с помощью алгоритма (как и любая другая деятельность) состоит из трех частей: ориентировочной, исполнительной и контрольной. Ориентировочную основу деятельности составляет совокупность объективных условий, необходимых для успешного выполнения деятельности. «Ядро» ориентировочной основы деятельности по решению некоторой задачи составляет алгоритм решения этой задачи. Таким образом, алгоритм управляет деятельностью обучаемого, обеспечивая реализацию исполнительной части деятельности. В данном случае алгоритм осуществляет прямое управление учебной деятельностью, так как содержит непосредственные указания «что делать?» и «как делать?».

Используя алгоритм, обучаемый контролирует не только конечные результаты своей мыслительной деятельности, но осознает правильность и последовательность тех операций, с помощью которых он к этим опе-

рациям приходит. Таким образом, усваивая алгоритм решения некоторого класса задач, обучаемый овладевает и способом контроля за правильностью решения этих задач, то есть алгоритм является не только управляющим, но и контролирующим органом, обеспечивающим успешное решение определенного класса задач.

На одном из конечных этапов формирования нового действия наступает такой момент, когда обучаемый сам может оценить правильность его выполнения, не ощущая при этом необходимости в какой-либо дополнительной информации для осуществления такой оценки. Вместе с системой знаний о содержании и условиях правильного выполнения действий обучаемый постепенно усваивает и способы их оценки. На этой основе формируется механизм внутренней обратной связи. Таким образом, процесс усвоения нового действия (алгоритма) есть процесс преобразования внешней обратной связи во внутреннюю.

Итак, алгоритм, являясь общим методом решения задач некоторого класса, осуществляет прямое управление деятельностью учащихся при решении ими задач этого класса. Являясь «ядром» ориентировочной основы деятельности, алгоритм обеспечивает реализацию исполнительной части деятельности и служит средством контроля за правильностью решения задачи.

Рассмотрим пример реализации управления учебной деятельностью в процессе обучения решению задач с помощью алгоритма.

Задача. Установить отношение между множествами  $A$  и  $B$ .

Решение этой задачи осуществляется с помощью следующего алгоритма:

1. Если множества  $A$  и  $B$  не имеют общих элементов, то ответ:  $A \cap B = \emptyset$ .

2. Если любой элемент множества  $A$  принадлежит множеству  $B$  и любой элемент множества  $B$  принадлежит множеству  $A$ , то ответ:  $A = B$ .

3. Если любой элемент множества  $A$  принадлежит множеству  $B$ , и найдется элемент множества  $B$ , не принадлежащий множеству  $A$ , то ответ:  $A \subset B$ .

4. Если любой элемент множества  $B$  принадлежит множеству  $A$ , и найдется элемент множества  $A$ , не принадлежащий множеству  $B$ , то ответ:  $B \subset A$ .

5. Если множества  $A$  и  $B$  имеют общие элементы, и существует элемент множества  $A$ , не принадлежащий множеству  $B$ , и существует элемент множества  $B$ , не принадлежащий множеству  $A$ , то ответ  $A \cap B \neq \emptyset$ ,  $A \not\subset B$ ,  $B \not\subset A$ .

Данный алгоритм предусматривает пять возможных случаев отношений между двумя множествами. Следуя указаниям алгоритма, обучаемый должен пойти по одному из «путей» решения. Рассмотренный алгоритм представлен в обобщенном виде и предусматривает все возможные исходы рассматриваемой ситуации. И формироваться у обучаемых он должен именно в таком (обобщенном полном) виде. При решении задачи с помощью алгоритма на начальных этапах обучения деятельность обучаемых должна подвергаться пооперационному контролю. Например, вы-

полнив первую операцию алгоритма, обучаемый установил, что множества  $A$  и  $B$  имеют общие элементы и сформулировал окончательный ответ:  $A \cap B \neq \emptyset$ . При этом он не проверил возможность того, что одно из этих множеств может быть подмножеством другого. В этом случае нельзя при-

нимать этот ответ как правильный и полный. Нужно дать указание исполнить операции алгоритма до конца. Только в этом случае обучаемый осознает весь алгоритм в целом, что решительно влияет на его дальнейшее свертывание, а, значит, и на его усвоение.

Литература:

1. Ланда, Л. Н. Алгоритмизация в обучении / Л. Н. Ланда. — М.: Просвещение, 1966. — 523 с.
2. Российская педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Pedagog/russpenc/01.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/russpenc/01.php).

# Молодой ученый

Научный журнал  
Выходит два раза в месяц

№ 20.1 (100.1) / 2015

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Главный редактор:**

Ахметов И. Г.

**Члены редакционной коллегии:**

Ахметова М. Н.  
Иванова Ю. В.  
Каленский А. В.  
Куташов В. А.  
Лактионов К. С.  
Сараева Н. М.  
Авдеюк О. А.  
Айдаров О. Т.  
Алиева Т. И.  
Ахметова В. В.  
Брезгин В. С.  
Данилов О. Е.  
Дёмин А. В.  
Дядюн К. В.  
Желнова К. В.  
Жуйкова Т. П.  
Жураев Х. О.  
Игнатова М. А.  
Коварда В. В.  
Комогорцев М. Г.  
Котляров А. В.  
Кузьмина В. М.  
Кучерявенко С. А.  
Лескова Е. В.  
Макеева И. А.  
Матроскина Т. В.  
Матусевич М. С.  
Мусаева У. А.  
Насимов М. О.  
Прончев Г. Б.  
Семахин А. М.  
Сенцов А. Э.  
Сенюшкин Н. С.  
Титова Е. И.  
Ткаченко И. Г.  
Фозилов С. Ф.  
Яхина А. С.  
Ячинова С. Н.

**Ответственные редакторы:**

Кайнова Г. А., Осянина Е. И.

**Международный редакционный совет:**

Айрян З. Г. (Армения)  
Арошидзе П. Л. (Грузия)  
Атаев З. В. (Россия)  
Бидова Б. Б. (Россия)  
Борисов В. В. (Украина)  
Велковска Г. Ц. (Болгария)  
Гайич Т. (Сербия)  
Данатаров А. (Туркменистан)  
Данилов А. М. (Россия)  
Демидов А. А. (Россия)  
Досманбетова З. Р. (Казахстан)  
Ешиев А. М. (Кыргызстан)  
Жолдошев С. Т. (Кыргызстан)  
Игиснинов Н. С. (Казахстан)  
Кадыров К. Б. (Узбекистан)  
Кайгородов И. Б. (Бразилия)  
Каленский А. В. (Россия)  
Козырева О. А. (Россия)  
Колпак Е. П. (Россия)  
Куташов В. А. (Россия)  
Лю Цзюань (Китай)  
Малес Л. В. (Украина)  
Нагервадзе М. А. (Грузия)  
Прокопьев Н. Я. (Россия)  
Прокофьева М. А. (Казахстан)  
Рахматуллин Р. Ю. (Россия)  
Ребезов М. Б. (Россия)  
Сорока Ю. Г. (Украина)  
Узаков Г. Н. (Узбекистан)  
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)  
Хоссейни А. (Иран)  
Шарипов А. К. (Казахстан)

**Художник:** Шишков Е. А.

**Верстка:** Голубцов М. В.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.  
За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.

Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.

При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

**АДРЕС РЕДАКЦИИ:**

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.

E-mail: info@moluch.ru

http://www.moluch.ru/

**Учредитель и издатель:**

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», 420029, г. Казань, ул. Академика Кирпичникова, 25