

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЛГПУ»)



АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ
НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(4 апреля 2023 г.)

*материалы
открытой студенческой научной конференции*


Луганск
2023

УДК 373.3.011.33(06)

ББК 74.20я43

А43

Рецензенты:

Турянская О.Ф.

– профессор кафедры педагогики
ФГБОУ ВО «ЛГПУ», доктор
педагогических наук, профессор;

Паламарчук Н.С.

– директор ГУ ЛНР «Луганское
общеобразовательное учреждение -
специализированная школа № 54
имени Алексея Еременко»;

Скнарина Е.Ю.

– доцент кафедры физической
реабилитации ФГБОУ ВО «Луганский
государственный университет имени
Владимира Даля», кандидат
филологических наук, доцент.

А43 Актуальные проблемы теории и практики начального образования : материалы открытой студенческой научной конференции (4 апреля 2023 г., ФГБОУ ВО «ЛГПУ»). – Луганск : Книто, 2023. – 204 с.

В сборнике представлены статьи магистрантов и студентов, посвященные рассмотрению актуальных научных проблем в сфере начального образования в современных условиях.

Сборник предназначен для студентов, магистрантов, практикующих учителей и молодых ученых.

Под редакцией
коллектива авторов

*Печатается по решению Научной комиссии
Луганского государственного педагогического университета
(протокол № 10 от 13.06.2023 г.)*

УДК 373.3.011.33(06)

ББК 74.20я43

© Коллектив авторов, 2023

© ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Амелина В.Е.</i> Особенности формирования мотивов учения у детей младшего школьного возраста в условиях современной начальной школы	6
<i>Антамонова Э.В.</i> Использование методов и приемов развивающего обучения В.В. Давыдова в практике работы начальной школы	12
<i>Баранова В.А.</i> В.А. Сухомлинский о музыкальном воспитании младших школьников	19
<i>Бондарчук О.В.</i> Литературоведческий компонент профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов	26
<i>Глизнаца А.С.</i> Использование воспитательного потенциала книги В.А. Сухомлинского «Сердце отдаю детям» в практике начальной школы»	30
<i>Деревлева А.Р.</i> Развитие орфографической зоркости на уроках русского языка в начальной школе	36
<i>Долгополова Н.В.</i> Воспитательный потенциал слов-фатиков в речевых жанрах учителя начальных классов	43
<i>Захарова Т.С.</i> Ценностный потенциал русских летописей в формировании у младших школьников исторической памяти на уроках литературного чтения	50
<i>Кпникковская О.В.</i> Использование проектной технологии на уроках русского языка в начальной школе	58
<i>Коломийцева Е.В.</i> Воспитание у младших школьников уважительного отношения к родным средствами народной педагогики	64
<i>Кононенко Т.А.</i> Дидактические возможности межпредметных связей в обучении младших школьников (на примере математики и музыки)	72

Коровина Д.А. Экскурсия как средство формирования у младших школьников познавательных универсальных учебных действий	78
Кучманова А.М. Взаимодействие классного руководителя и родителей при формировании коллектива младших школьников	84
Магамедова Н.Р. Публицистический текст как средство формирования основ медиаграмотности младших школьников на уроках русского языка	91
Маркова Д.А. Лингводидактические основы обучения младших школьников служебным частям речи на уроках русского языка	99
Мартыненко О.С. Изучение педагогического наследия И.А. Ильина как средство формирования аксиосферы младшего школьника	106
Матюнина Л.В. Коллекционирование как педагогическое средство формирования познавательного интереса младших школьников к окружающему миру	112
Набоженко А.С. Гражданское воспитание младших школьников в практике работы учителя начальных классов	121
Орлова В.В. Музыкальное развитие младших школьников средствами народного музыкального фольклора	130
Пономарева Ю.С. Использование сказкотерапии во внеклассной работе в начальной школе	136
Потапова И.Л. Роль уроков физической культуры в воспитании лидерских качеств младших школьников	140
Пшеничникова А.А. Теоретические аспекты формирования морфологической компетенции у младших школьников на уроках русского языка	146
Савилова И.А. Реализация идеи проблемного обучения	155

Джона Дьюи в современной начальной школе	
Сапрыкина М.М. Формирование познавательного интереса у младших школьников	163
Старцева О.С. Реализация эколого-аксиологического подхода в воспитании у младших школьников ценностного отношения к природе	172
Улыбкина Е.Р. Реализация закономерностей и принципов развивающего обучения Д.Б. Эльконина в начальной школе	179
Холодкова Е.Г. Информационные технологии как средство интеграции видов искусств в процессе изучения литературного чтения	184
Хоменко Н.А. Формирование у младших школьников понятия «основы научной картины мира» на уроках в начальной школе	189
Швачка Ю.В. Формирование ценностного отношения к природе у младших школьников в контексте духовно-нравственного воспитания	195

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВОВ УЧЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Амелина Валерия Евгеньевна, Институт педагогики и психологии, магистрантка 2 курса, направление подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», магистерская программа «Начальное образование», ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Научный руководитель: Сущенко Ольга Григорьевна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

***Аннотация.** В статье охарактеризованы особенности формирования мотивации учения у младших школьников в практике работы современной начальной школы; сделаны выводы о динамике учебных мотивов на протяжении всего периода обучения детей в начальной школе.*

***Ключевые слова:** мотивы учения, младший школьный возраст, формирование мотивов учения, современная начальная школа.*

Анализ исследований в области формирования мотивации учебной деятельности, в частности Л. И. Божович, А. Н. Леонтьева, А. К. Марковой, М. В. Матюхиной и др. позволяет утверждать, что учебная мотивация у различных возрастных групп школьников формируется по-разному. Специфика структуры учебной мотивации у школьников определяется их возрастными особенностями. Младший школьный возраст (7–10 лет) характеризуется сменой ведущей деятельности, поскольку дети впервые включаются в новую социально-значимую деятельность – учебную. К концу периода дошкольного детства у ребенка, как правило, формируется

достаточно сильная мотивация к обучению в школе. Зримым ее проявлением является готовность посещать школу и ощущать себя учеником с присущими этому статусу атрибутами (школьная форма, ранец, канцелярские принадлежности и т.п.), а также включение в новую для себя деятельность – учение. Первоклассник готов занять новое для себя положение среди сверстников. Наряду с такими внешними проявлениями готовности к обучению проявляется и объективная готовность к школе, которая отражает актуальный уровень умственного развития, а также наличие базовых знаний и опыта деятельности, с которыми ребенок приходит в школу.

Обобщение позиций исследователей в области мотивации учения детей младшего школьного возраста свидетельствует, что в этом возрастном периоде происходят существенные изменения в образе жизни и видах деятельности [1; 4]. В частности, появляются новые требования, правила, которые необходимо соблюдать; происходит смена социального статуса (школьник), а также изменения в области социальных положений: «ребенок – учитель», «ребенок – родители», «ребенок – дети». В данной иерархии очень значимой становится система «ребенок–учитель». Кроме того, появляется оценивание учебных достижений, от которого в значительной мере зависят взаимоотношения с родителями: они довольны хорошей и разочарованы плохой оценкой, и сверстниками, которые, скорее всего, будут дружить с теми, кто хорошо учится.

Учебная деятельность сложна по своей структуре и как ведущий вид деятельности определяет теперь всю систему отношений младшего школьника с окружающим миром, формирует его интеллектуальные и духовные качества, личность в целом. Структура учебной деятельности, согласно Д.Б. Эльконину, [5] включает в себя:

- 1) мотивы;
- 2) учебные задания;
- 3) учебные мероприятия;

- 4) контроль действий;
- 5) действия по оценке.

Продуктивность учебной деятельности требует целенаправленного формирования потребностей, мотивов, целей. Первоклассник, поступая в школу, обладает общим мотивом «стать школьником», но постепенно под руководством учителя переходит к мотиву «хорошо учиться» [2]. По мнению С.В. Гани [3], в младшем школьном возрасте преобладают широкие социальные мотивы, понятные детям. Для организации же продуктивного обучения важно, чтобы мотивация учения стала внутренним мотивом, т.е. собственно учебным. Эта мотивация может быть отнесена в целом к познавательной деятельности, отвечающей когнитивным потребностям детей, их потребностям в умственной деятельности («Я хочу знать все», «Мне нравится учиться интересному») [1; 2].

Специалисты в области формирования учебной мотивации школьников (А.К. Маркова, М.В. Матюхина, А.Б. Орлов, и др.) акцентируют внимание на том, что мотивация учения младшего школьника имеет как позитивные, так и негативные стороны, а также претерпевает определенную динамику на протяжении этого возраста. В качестве исходных благоприятных характеристик мотивации психологи отмечают общее положительное отношение ребенка к школе, широту интересов, любознательность, т.е., выраженность широких социальных и познавательных мотивов.

К негативным характеристикам мотивации учения младших школьников, снижающих эффективность обучения, исследователи относят недостаточную действенность и устойчивость мотивов. То есть, их мотивы являются ситуативными, быстро удовлетворяются и без соответствующей поддержки учителя могут угасать и не возобновляться (программная учебная информация и задания нередко быстро надоедают ученику, вызывают у него утомление). Кроме того, мотивы младшего школьника, особенно первоклассника, являются малоосознанными, что проявляется в неумении

школьника объяснить, что и почему ему нравится в конкретном учебном предмете. Мотивация часто ориентирована на достижение знаний как результат обучения, а не на овладение способами учебной деятельности.

Психологи отмечают, что практически до конца обучения в начальном звене у довольно значительного количества учащихся выявлен низкий уровень сформированности воли к преодолению трудностей в учебной работе (это нередко косвенно стимулируется самими учителями, так как в отметке фиксируется, прежде всего, результат, а не стремление к преодолению трудностей).

Если проследить общую динамику мотивов обучения с 1-го по 4-й класс, то можно выявить следующее. В самом начале у детей младшего школьного возраста доминирует интерес к внешнему виду посещаемости школы, после чего интерес проявляется к первым результатам образовательной работы, и только после этого к учебному процессу, содержанию обучения и только позже к методам получения знаний.

Познавательные мотивы развиваются в соответствии со следующей логикой: дети младшего школьного возраста от интереса к отдельным фактам переходят к интересам законов и принципов. В младшем школьном возрасте могут возникнуть мотивы самообразования, но они проявляются в самой простой форме: как интерес к дополнительным источникам знаний. Социальные мотивы прогрессируют от общего недифференцированного понимания социальной значимости образования, с которым приходит первоклассник, к более глубокому осознанию причин необходимости учиться, пониманию смысла учебной деятельности «для себя», что делает социальные мотивы более эффективными, чаще всего реализуемыми в поведении. Позиционные социальные мотивы в этом возрасте выражаются желанием ребенка получить похвалу, одобрение учителя. Младший школьник в целом относится к учителю любезно и с уверенностью, хотя он расстроен тем, что получает плохие оценки [1; 3; 4].

Интерес к образовательной деятельности у младших школьников последовательно возрастает в 1–2 классах и заметно уменьшается в 3–4 классах как среди учеников городских, так и сельских школ. По мнению большинства ученых, снижение интереса связано с тем, что деятельность школьника является репродуктивной, подражательной. То есть обучающиеся начальной школы проявляют интерес к тем задачам, где есть возможность инициативы и независимости.

Как показал анализ результатов диагностики [1; 2; 4], снижение интереса является более существенным в тех классах начальной школы, где преобладала установка учителя на сообщение готовых знаний, на их запоминание и воспроизведение, где активность школьника носила репродуктивный характер.

В классах же, где работали учителя, ориентированные на придание учебно-познавательной деятельности творческой, исследовательской направленности, где для учащихся есть возможность проявления инициативы и самостоятельности, снижение интереса было незначительным.

Если говорить о ситуации снижения интереса к учению у младших школьников в целом, то положительное отношение детей к учению начинает утрачиваться, многие дети начинают тяготиться школьными обязанностями, их старательность уменьшается, авторитет учителя заметно падает. Переломным моментом, как правило, становится третий класс.

В значительной мере это обусловлено возрастными особенностями, поскольку начинают проявляться характеристики, присущие переходному периоду от младшего подросткового возраста к среднему, что выражается в снижении роли авторитета учителя и повышении значимости роли коллектива сверстников.

Обобщая изложенное, можно сделать вывод о том, что с учетом структуры мотивации учения и особенностей ее динамики в младшем школьном возрасте к концу обучения в начальной школе у учащихся необходимо сформировать хотя бы

в первом приближении, наиболее ценные мотивы, стимулирующие учебную деятельность. Это - учебно-познавательный мотив-интерес к новым знаниям и постижению общих закономерностей (мотивация содержанием) и стремление к способам добывания новых знаний (мотивация процессом). Формирование этих мотивов необходимо для подготовки ученика к переходу в среднюю школу. Кроме того, формирование новых уровней мотивации составляет существенный резерв воспитания позитивного отношения к обучению в начальной школе и базу для развития на последующих этапах обучения.

Список литературы

1. Валеева, Р. К. Педагогические условия формирования учебной мотивации младших школьников в условиях безотметочного обучения: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Валеева Рита Кадыровна. – М., 2004. – 164 с.

2. Власова, Н. Н. Изучение особенностей доминирования мотивов у детей младшего школьного возраста / Н. Н. Власова // Вопросы психологии. – 1977. – № 1. – С. 101-102.

3. Гани, С. В. Развитие мотивации в младшем школьном возрасте: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Гани Светлана Вячеславовна. – М., 2009. – 199 с.

4. Иванова, Н. А. Формирование мотивации к учебной деятельности у младших школьников / Н. А. Иванова, О. В. Бахтина // Известия Воронежского гос. пед. ун-та. – 2016. – № 1(270). – С. 21-25.

5. Эльконин, Д. Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте / Д. Б. Эльконин // Хрестоматия по возрастной психологии: учеб. пособие / Моск. психол.-социал. ин-т; сост. Л. М. Семенюк. – М. : Моск. психол.-социал. ин-т; Воронеж : МОДЭК, 2003. – С. 219-222.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ И ПРИЕМОВ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ В.В. ДАВЫДОВА В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Антамонова Эльвира Владимировна, Институт педагогики и психологии, магистрантка 1 курса, направление подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», магистерская программа «Начальное образование», ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Научный руководитель: Дьяченко Борис Андреевич, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

***Аннотация.** Данная статья посвящена использованию методов и приемов развивающего обучения В.В. Давыдова в практике работы начальной школы.*

***Ключевые слова:** В.В. Давыдов, развивающее обучение, методы и приемы.*

В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования учителя начальных классов применяют методы и приемы развивающего обучения В.В. Давыдова. Сама система развивающего обучения базируется на основе формирования универсальных учебных действий у младших школьников. Идеи научной школы В.В. Давыдова как никогда актуальны, они являются основой образовательных технологий XXI века, формирующих теоретическое мышление и сознание младших школьников.

Развивающее обучение рассматривается учеными как развитие младшего школьника специальными методами и приемами. Начинается развивающее обучение с детского сада и начинает раскрываться в начальной школе. Сущность

развивающего обучения понималась в педагогике в разные годы по-разному, но развитие младшего школьника всегда было главной проблемой психолого-педагогической науки. Понятие «развивающее обучение» обязано своим происхождением В.В. Давыдову. Ключевыми понятиями его теории являются:

- введение в обучение высших форм мышления, включая и теоретическое мышление;

- реализация деятельностного подхода в целях саморазвития, использования творческого потенциала учащихся, а также их умственного, эстетического, нравственного и физического совершенствования.

Психолого-педагогическим открытием В.В. Давыдова, таким образом, явилось то, что младший школьник может и должен подняться до высот теоретических обобщений, опираясь на доступный ему опыт осмысления окружающей действительности [1].

Для обеспечения системы развивающего обучения вся традиционная дидактика начального общего образования должна трансформироваться, переходить к педагогическому мышлению учителя, который определяет методическую цель урока в начальной школе как создание условий для проявления познавательной активности обучающихся. Особенности таких уроков являются:

- организация познания «от учеников», т. е. того, что они знают или не знают;

- преобразующий характер деятельности обучающегося: ученики наблюдают, сравнивают, группируют, классифицируют, делают выводы, выясняют закономерности;

- самостоятельная деятельность младших школьников, связанная с эмоциональным переживанием, которая сопровождается эффектом неожиданности задания, включением ориентировочно-исследовательской реакции, механизма творчества;

- коллективный поиск, направляемый учителем;

- создание педагогических ситуаций общения на уроке, позволяющих каждому ученику проявлять инициативу;
- гибкая структура урока.

В.В. Давыдов подчеркивал, что ученик не начинает мыслить теоретически в какой-то определенный момент. Он мыслит всегда. Однако в жизненных ситуациях младший школьник осуществляет пробы в осмыслении окружающей действительности в значительной мере спонтанно, большей частью случайно. Целенаправленное привитие младшим школьникам способов культурной ориентации в окружающей действительности происходит в начальной школе. Тем не менее, в свое время В.В. Давыдов заметил, что процесс включения учащихся на уроках в содержание основных понятий, которые они осваивают, на традиционном уроке происходит случайно. Он предложил процесс обучения строить особым образом, систематически, постоянно создавая проблемные ситуации на уроках, применяя методы и приемы развивающего обучения.

В.В. Давыдов подробно описал вред изучения понятий в отрыве от информации об их происхождении, истории возникновения. Так, в процессе преподавания математики в начальной школе это оборачивается тем, что учитель предлагает детям для выполнения действий с известными единицами, представленными в виде «чисел». Как и из каких нечисловых предпосылок они возникли, как оформилось и исторически сложилось содержание понятие о числе часто остается вне рассмотрения. Ученик начинает знакомиться сразу с итогами этого процесса, имевшего место в истории познания [3]. В тоже время, если в процессе обучения развернуть раскрытие условия происхождения числа, то обучающиеся могут выявить такое предметное содержание понятия, которое будет не совпадать со свойствами «числовых фигур», выражающими внешнюю сторону учебного познания.

Таким образом, сущностное содержание понятия обнаруживается только в процессе знакомства с историей его происхождения. Вместе с тем В.В. Давыдов не отождествлял

научное и учебное познание. Учащиеся, конечно, не создают научные понятия, образы, ценности и нормы общественной морали, а присваивают их в процессе учебной деятельности. В процессе учебно-познавательной деятельности младшие школьники осуществляют мыслительные действия, адекватные тем, посредством которых исторически вырабатывались эти продукты научной и духовной культуры [3].

Наиболее ярко, подчеркивают ученые, драма учения в начальной школе проявляется в постановке учебной задачи, вынуждая обучающихся искать общий способ решения всех задач данного типа [2]. В качестве иллюстрации такой задачи, а также психологического анализа того, как решают ее дети, исследователь показывал урок математики в 1 классе по теме «Сравнение площадей», снятый на видео. Сама учебная задача была предварительно сконструирована группой сотрудников лаборатории В.В. Давыдова. Видео начиналось с того, что учитель предлагал учащимся решить задачу, в которой ребята из другого класса сравнили площади и записали это формулой $M \dots K \text{ на } A$. Но часть записи стерлась. Давайте поможем ребятам восстановить эту запись. По форме эта задача является практической, но решить ее практически обучающиеся затруднялись. Значит, надо действовать иначе. При этом у обучающихся нет предварительных намерений относительно способа ее решения. То есть, ученик должен извлечь из своего опыта нечто, что позволит ему придать всей этой ситуации некоторый смысл, касающийся истинных оснований реальности понятия «площадь». Намерения отсутствуют, но, тем не менее, есть некоторая готовность двигаться вперед. Ученик черпает определенную уверенность, когда учитель создает некоторую искусственную ситуацию на пути ученика в его стремлении двигаться вперед. Вместе с тем оказывается недостаточным просто поставить задачу, необходимо было, чтобы учащиеся увидели ее.

С этой целью учитель занимается разбором условия решения задачи. Это чрезвычайно важный момент, потому что

ребенку нужно осознать условие этой задачи. И учитель проясняет: что дано, чего не дано. В традиционной педагогике учителя чаще всего этим не занимаются, потому что важно поддерживать высокий темп урока. В развивающем обучении, наоборот, учитель часто выдерживает паузу, чтобы ученики смогли поразмышлять и подумать. Таким образом учитель открывает учащемуся пространство для мысли.

Второе учебное действие – представление выделенного исходного отношения в виде модели, схемы, чертежа. В нашем уроке учащиеся апеллируют к формуле $M=K+E$ и, опираясь на нее, пытаются определить, какие там, в принципе, могут быть отношения. Это третье учебное действие. После того, как все в чистом виде выделено и найден принципиальный способ решения всех задач данного класса или типа, надо применить его к данной практической задаче и проверить: подходит ли способ, можно ли его использовать? Если нет, то общий способ найден неправильно. Здесь описан классический пример выполнения учащимися четвертого действия. На основе общего способа учащиеся решили данную конкретную задачу.

Но подлинный теоретик не может остановиться на этом. Он должен построить систему учебных задач, проверить, насколько его способ пригоден для других учебных задач. Определить, насколько далеко он может продвинуться в решении этих задач с помощью найденного общего способа решения всех задач данного класса. И это пятое учебное действие.

Что же представляет собой учебная деятельность? Как отмечал В.В. Давыдов, это есть деятельность ученика по усвоению теоретического отношения к действительности. В результате такой деятельности у ученика формируются основы теоретического сознания (научная, художественная, нравственная его формы), которому присущи основные характеристики теоретического мышления. Основное условие обучения и учебной деятельности – это взаимодействие в «зоне ближайшего развития» учащегося, когда ученик в

сотрудничестве с взрослым приобретает новые для себя способности. Основной системообразующей целью при этом является развитие ребенка как субъекта учебной деятельности.

Для достижения системообразующей цели необходимо, чтобы все компоненты учебной деятельности ученика были действительно учебными, начиная с мотивации его действий и заканчивая самоконтролем и самооценкой, то есть оценкой собственных знаний и того, как они помогают получить новые знания и умения. Компоненты учебной деятельности включают: мотивы → цели → учебные действия → действия контроля → действия оценки.

Учебный цикл состоит из ориентировочно-мотивационного, поисково-исследовательского, практического и рефлексивно-оценочного этапов. Ориентировочно-мотивационный этап включает совместную с детьми постановку учебной задачи, мотивацию учащихся на предстоящую деятельность. На этом этапе необходимо добиться возникновения у детей ощущения конфликта между знанием и незнанием. Этот конфликт и понимается как очередная учебная задача или проблема. На поисково-исследовательском этапе педагог приводит учащихся к самостоятельному постижению нового материала (недостающего знания, формулированию необходимых выводов, их фиксированию в модельной форме, удобной для запоминания. Рефлексивно-оценочный этап предполагает создание условий, когда ученик сам предъявляет к себе требования. Результатом рефлексии является осознание учеником недостаточности имеющихся в распоряжении способов умственных действий или знаний.

Основная и наибольшая трудность, с которой сталкивается учитель, – это организация учебной деятельности учащихся. Работа учителя начальных классов в системе развивающего обучения требует опыта организации учебной деятельности. При этом важнейший прием организации – это обеспечение и поддержка коллективного учебного диалога, который возникает

в результате поставленной проблемы. Ребенок готов самостоятельно находить способы ее решения.

Вторая трудность – это разнообразие типов уроков. Мы приводим разные типы уроков: постановки учебной задачи, решения частных учебных задач, контроля и оценки. На предшествующих уроках ставятся задачи, определяются цели предстоящей деятельности, т.е. четкое осознание содержания, которое должно быть усвоено.

Урок начинается с обращения к познавательным интересам учащихся, с «включения» их любознательности. Центральную роль играет учебно-познавательный интерес. Ученики стремятся выйти за пределы заданной системы задач на совершенно новый материал, проявляя интерес к собственным действиям, пытаются их обосновать, разобраться в причинах успехов и неудач, дают советы товарищам, стремятся к обучению своих родителей. У учащихся может быть снижен интерес к отметкам как «мотиваторам» учебной деятельности, зато они охотно выслушивают содержательный анализ со стороны сверстников, доброжелательно принимают поддержку, консультации своих одноклассников.

В ходе уроков учителя начальных классов предусматривают создание проблемных ситуаций, для решения которых не подходит старый способ действия. Учащиеся по собственной инициативе выдвигают разнообразные гипотезы относительно возможностей применения, стремятся проверить обоснованность своих гипотез. Это придает учебной деятельности форму активного исследования, основанного на постановке все новых и новых познавательных целей. В результате «столкновений» с новыми задачами ученики самостоятельно начинают строить учебные действия в виде развернутых анализов условий задачи и ранее усвоенных способов действий.

Для достижения целей урока на каждом его этапе мы выделяем дидактические задачи, которые решаем в ходе парных, групповых, коллективно-исследовательских работ учащихся.

Условие нормального выполнения учебных действий, выявление того, правильно или неправильно они совершены, определяет оценка – как детей, так и учителя. Обучающиеся самостоятельно оценивают свои возможности и способности, свои сильные и слабые стороны. В общении с ними придерживаемся формулы: мы - партнеры.

Таким образом, применение системы методов и приемов развивающего обучения усиливает необходимость направленного формирования знаний, умений, навыков, предметных и метапредметных результатов, требует, чтобы ученик сам захотел научиться учиться, т.е. приобретать знания и овладеть осознанными способами выполнения учебно-познавательных задач.

Список литературы.

1. Гуружапов, В. А. Идеи В. В. Давыдова о единстве практики и теории обучения детей / В. А. Гуружапов, В. В. Идеи // Вестник практической психологии образования. – 2007. – Том 4. – № 3. – С. 19–21.

2. Гуружапов, В. А. Учебная деятельность в развивающем обучении (система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова). Часть I : методическое пособие к дисциплине «Психологическая теория учебной деятельности» / В. А. Гуружапов. – М. : АНО «ПЭБ», 2008. – 80 с.

3. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.

УДК 373.3.015.31 : 78 : 929Сухомлинский

В.А. СУХОМЛИНСКИЙ О МУЗЫКАЛЬНОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Баранова Виктория Алексеевна, Институт педагогики и психологии, магистрантка 2 курса, направление подготовки

44.04.01 «Педагогическое образование», магистерская программа «Начальное образование», ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Научный руководитель: Якименко Людмила Николаевна, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

***Аннотация.** Автор статьи убедительно доказывает, что музыкальное воспитание младших школьников является важным условием и показателем всестороннего развития личности ребенка. В историко-педагогическом контексте на этих же позициях стоял и В.А. Сухомлинский. В статье предложены методические рекомендации по осуществлению музыкального воспитания детей младшего школьного возраста на уроках музыки согласно педагогическим идеям В.А. Сухомлинского.*

***Ключевые слова:** младшие школьники, музыкальное воспитание, уроки музыки в начальных классах, В.А. Сухомлинский.*

Теория музыкального воспитания личности – это система научных знаний и понятий о закономерностях управления музыкальным развитием ребенка, воспитания у него эстетических чувств в процессе приобщения к музыке. Научными и методологическими основами теории музыкального воспитания детей разной возрастной категории являются данные таких наук, как эстетика, музыкознание, физиология, психология и педагогика.

Методика музыкального воспитания в данном контексте является частной методикой, изучающей закономерности педагогического процесса, реализуемого средствами музыки, с целью совершенствования его содержания и методов. Теория и методика музыкального воспитания входят в общую систему педагогических наук. В основе методики музыкального воспитания лежит теория эстетического воспитания, изучающая процесс формирования эстетического отношения ребенка к

окружающему миру, своеобразие эстетического переживания [1].

Рассмотрев музыкальное воспитание как объект научно-педагогического исследования, можно сделать вывод, что музыкальное воспитание можно понимать в широком или в узком смысле. В широком смысле – это формирование духовных потребностей человека, его нравственных представлений, интеллекта, развития идейно-эмоционального восприятия и эстетической оценки жизненных явлений. В таком понимании – это воспитание человека. В более узком – это развитие способности к восприятию музыки. Оно осуществляется в различных формах музыкальной деятельности, которые ставят своей целью развитие музыкальных способностей, воспитание эмоциональной отзывчивости к музыке, понимание и глубокое переживание его содержания воспитанниками. В таком понимании музыкальное воспитание – это еще и формирование музыкальной культуры человека [1].

Процесс музыкального воспитания характеризуется сочетанием разнообразных внутренних процессов и внешних влияний: природных задатков ребенка и музыкальных способностей; внутренних процессов развития и внешних воздействий, связанных с музыкой; опыта музыкальной деятельности и усвоения общечеловеческих ценностей, заключенных в музыкальных произведениях.

Учеными доказано, что период младшего школьного возраста является наиболее сенситивным для музыкального воспитания ребенка. Младший школьник, обучаясь в начальной школе, уже имеет определенный слуховой опыт и запас представлений о музыке, может распознавать художественный смысл воспринимаемых произведений, оценивать и соотносить музыкальный язык разных эпох и стилей, участвовать в обсуждении явлений музыкального искусства и декларировать личностный выбор предпочитаемых образцов музыкальной культуры [3].

В дальнейшем его вкусовые проявления трансформируются, происходит собственно музыкальное развитие младших школьников, что тесно связано с формированием музыкального вкуса, характеризующегося накопленным музыкально-эстетическим опытом (включающим рациональный, эмоциональный (опыт переживания), интонационный (слуховой) и деятельностный компоненты), сформированными представлениями об эстетических идеалах в музыке как «эталонах красоты» и активным проявлением оценочного отношения к музыкальному искусству (объективным сравнением, выбором и выражением обоснованной эстетической оценки – суждения) [3].

В.А. Сухомлинский в свое время указывал на огромное значение музыки в воспитании детей. Музыка, считал он, – могучий источник мысли. Без музыкального воспитания невозможно полноценное умственное развитие ребенка. В.А. Сухомлинский был убежден, что первоисточником музыки является не только окружающий мир, но и сам человек, его духовный мир, мышление и речь. Музыкальный образ по-новому раскрывает перед людьми особенности предметов и явлений действительности. Музыка – воображение – фантазия – сказка – творчество – такова дорожка, утверждал великий педагог, идя по которой, ребенок развивает свои духовные силы [2].

В процессе изучения современной педагогической практики по реализации задач музыкального воспитания младших школьников нами были проанализированы образовательные программы по предмету «Музыка» в 1 – 4 классах (УМК «Школа России» [4]). Было установлено, что они имеют одинаковые цели: формирование образного мышления и творческого потенциала детей, музыкальной культуры и музыкального вкуса у младших школьников; приобщение школьников к миру музыкального искусства; развитие творчества и эмоциональной отзывчивости; овладение элементарной музыкальной грамотой, что нашло свое отражение

в педагогической практике современной начальной школы, где учителя придерживаются мнения Д.Б. Кабалевского, что музыкальное развитие и воспитание, как и музыкальная культура личности ребенка в целом, связаны с духовным постижением музыкального искусства.

В современной российской педагогической практике прослеживается тенденция создания широкого музыкально-эстетического пространства, охватывающего школу, семью, микрорайон, где одновременно существуют самые различные формы бытования музыки, развиваются старые и складываются новые традиции музыкального общения.

Музыкально-эстетическое воспитание – духовно-материально по своей природе. Основное его содержание составляют музыкальные образы и другие явления общественного музыкального сознания (интересы, идеалы, нормы, взгляды, вкусы и т. д.), формируемые на уроках музыки в начальной школе.

Не случайно процесс обучения младших школьников музыке опирается на два принципиальных положения: целостный подход к музыкальной деятельности и тематизм построения содержания. Реализация целостного подхода предполагает включение в учебно-воспитательный процесс разнообразных видов деятельности: исполнение (хоровое пение, игра на ритмических музыкальных инструментах, музыкально-пластическое движение), слушание и импровизирование музыки [1].

Формированию самостоятельности детей в их музыкальном воспитании служат «Дневники музыкальных наблюдений», которые помогают учителю проследить за тем, какую музыку слушают младшие школьники дома и что о ней думают, как воспринимают ее. Музыкальное воспитание младших школьников часто осуществляется учителем средствами сказочных композиций, в процессе проектной деятельности учеников на уроках музыки, где предлагается, например, провести восемь уроков-этапов реализации проекта

под названием «Сказочные картины», «Курочка Ряба», «Колобок», «Волк и семеро козлят», «Волшебное озеро», «Сказочный лес», «В пещере Горного короля», «Царство Деда Мороза».

В процессе изучения современного педагогического опыта музыкального воспитания нами установлено, что младшие школьники свободно определяют общее настроение музыкального произведения, реагируют на простейшие средства музыкальной выразительности, темп, динамику, регистр и др. В своей работе на уроках музыки учителя сочетают ряд методов и приемов музыкального воспитания средствами музыкальных и других произведений искусства [3].

Итак, на основании анализа теоретических исследований, обобщения опыта реализации задач музыкального воспитания младших школьников нами могут быть предложены методические рекомендации учителям начальной школы по повышению уровня музыкальной воспитанности младших школьников с учетом рекомендаций В.А. Сухомлинского [2], а именно:

1. Изобразительное воплощение музыкальных или словесных текстов.
2. Цветовое и графическое моделирование музыки.
3. Словесное и музыкальное рисование.
4. Продуктивное развитие способности эстетического сопереживания действительности и искусства как умения вступать в особую форму духовного общения с эстетически преображенным миром человеческих чувств, эмоций, жизненных реалий.
5. Осуществление художественного познания мира обучающимися через собственную созидательную деятельность. Импровизация – вот самая доступная форма продуктивного самовыражения детей, которая в конечном итоге ведет к раскрепощению личности. Воспитать ребенка творчески – это значит сформировать гуманную, самобытно мыслящую

личность. Эвристическая деятельность в процессе импровизации несет в себе игровой элемент.

6. Активизация способностей художественного обобщения как основы для целостного восприятия многомерности искусства.

7. Развитие интегративных качеств восприятия и оптимизация навыков целостного и динамичного охвата явлений искусства.

8. Активное осознание внутренних связей между различными видами творчества.

9. Оптимизация образного мышления как важнейшего фактора художественного постижения мира, ведь именно образное мышление развивает у младшего школьника понимание эстетической разноплановости окружающей действительности, стимулирует поиск нового, неординарного решения жизненных проблем.

Список литературы

1. Осеннева, М. С. Методика музыкального воспитания младших школьников / Осеннева М. С., Безбородова Л. А. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 368 с.

2. Сухомлинский, В. А. Музыка выпрямляет душу человека [Электронный ресурс] / В. А. Сухомлинский. – Режим доступа : <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000009/st022.shtml>. – Дата обращения: 19.03.2023.

3. Тарасова, К. В. Онтогенез музыкальных способностей / К. В. Тарасова. – М. : Педагогика, 1988. – 173 с.

4. УМК «Школа России». Музыка 1 – 4 класс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://prosv.ru/umk/music-sergeeva1-4.html>. – Дата обращения: 19.03.2023.

ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕННОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Бондарчук Ольга Викторовна, студентка 2 курса, направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Начальное образование, ФГБОУ ВО «ЛГПУ», Ровеньковский факультет.

Научный руководитель: Тыщук Дарья Сергеевна, старший преподаватель кафедры начального образования, Ровеньковский факультет, ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

***Аннотация.** В предлагаемой статье рассматривается литературоведческий компонент в профессиональной компетентности учителя начальных классов. На примере понятия «сказка» показан вариант литературоведческих знаний, которыми должен владеть будущий учитель начальных классов.*

***Ключевые слова:** литературоведческий компонент, профессиональная компетентность, сказка.*

Профессионализм учителя начальных классов определяется совокупностью факторов, особенную значимость в системе которых имеет наличие у педагога высокого уровня специальных знаний и владение ими. Такими специальными знаниями являются и литературоведческие, важность которых обуславливается тем, что учитель должен не просто ознакомить обучающихся с содержанием литературного произведения, назвать его жанровые особенности, но и научить понимать уникальную природу искусства слова.

Владение будущим учителем начальных классов литературоведческими знаниями, умениями и навыками определяет его готовность осваивать учебный материал, постоянно расширяя свои познавательные возможности. Умение

передавать учебный материал воспитанникам, в соответствии с особенностями их возраста, восприятия, образовательной программе, приобретает будущим педагогом только на основе глубокого знания им учебного материала.

Так, вариант литературоведческого понимания сущности понятия «сказка» как основы для дальнейшего изучения с воспитанниками представлен ниже.

Сказка – это «устный эпический рассказ с соединением реальных и сказочных событий, отражающий отношение народа к действительности. В сказках наиболее выразительно отражены черты национального характера, быта, культуры, своеобразия природы, поэзии, традиций» [2, с. 82].

Сказка – один из основных жанров устного народнопоэтического творчества, эпическое, преимущественно прозаическое художественное произведение волшебного, авантюрного или бытового характера с установкой на вымысел. Сказкой называют различные виды устной прозы, отсюда – разночтения в определении ее жанровых особенностей. От других видов художественного эпоса сказка отличается тем, что сказочник рассказывает ее, а слушатели воспринимают, прежде всего, как поэтический вымысел, игру фантазии. Это, однако, не лишает сказку связи с действительностью, определяющей идейное содержание, язык, характер сюжетов, мотивов, образов [4, с. 382].

Фольклорная сказка, в основе которой лежит традиционный сюжет, относится к прозаическому фольклору (сказочной проза). Миф, потеряв свои функции, стал сказкой. Первоначально сказка, выделившаяся из мифа, противостояла мифу как:

1. Профанное – сакральному. Миф связан с ритуалом, поэтому миф, в определённое время, в определённом месте, раскрывает посвящённым тайные знания;

2. Нестрогая достоверность – строгой достоверности. Отход сказки от этнографии мифа привёл к тому, что художественная сторона мифа вышла на первый план в сказке. В

сказке заимствована увлекательность сюжета. Историчность мифа утратила актуальность для сказки. События сказки происходят вне географической приуроченности в рамках сказочной географии [3].

Фольклорная сказка имеет свою специфическую поэтику, исследованием которой занимались А.И. Никифоров и В.Я. Пропп.

Поэтика сказки имеет обозначенные особенности. Так, тексты данного жанра строятся с помощью установленных традицией клише, среди которых:

– сказочные формулы – ритмизованные прозаические фразы: («Жили-были...»), «В некотором царстве, в некотором государстве...» – сказочные инициалы, зачины; «Скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается» – срединные формулы; «И я там был, мёд-пиво пил, по усам текло, да в рот не попало», «Сказка – ложь, да в ней намёк, добрым молодцам урок», – сказочная концовка, финал);

– «общие места» – кочующие из текста в текст различные сказочные сюжеты, целые эпизоды (приход Ивана-царевича к Бабе-Яге, где проза перемежается с ритмизованными местами, клишированное описание портрета – «Баба-Яга, костяная нога»; клишированные формульные вопросы-ответы – «куда путь-дорогу держишь», «встань ко мне лицом, к лесу задом», и т.д.; клишированное описание места действия: «на калиновом мосту, на реке смородиновой»; клишированное описание действий: перемещение героя на «ковре-самолёте»;

– общефольклорные эпитеты: «красна девица», «добрый молодец» [3, с. 3].

В русских народных сказках отражены этнические черты, его устремления и мечты, его взгляд на окружающий мир, на социум, на взаимоотношения людей в нем, на то, что истинно, что ложно, что исконно ценится, что осуждается и т.д.; созданы образы народных героев, поступающих по чести и совести, сражающихся за высокие жизненные идеалы народа, за правду и

справедливость, за обездоленных и несчастных, героев, готовых на самопожертвование, на подвиг [1, с. 421].

Именно в народных сказках сложился ряд образных выражений, близких и доступных детям, например: «добрый молодец», «красная девица», «чистое поле», «травя-мурава», «яблочки наливные», «ясный сокол», «ковыль-травя», «рыжая плутовка», «ни в сказке сказать, ни пером описать», «служить верой-правдой» и многие другие, образно передающие характерные особенности явлений природы и поведения человека. Составными элементами народных сказок являются и многочисленные примеры малых фольклорных жанров: поговорки, загадки, поверья, скороговорки, считалки, небылицы, которые добавляют народной речи образность красочность, яркость [2, с.159].

Русские народные сказки – это значительный элемент национальной истории, через призму которого можно рассмотреть не только народ, как целостное образование, но и его отдельные стороны. Веру в добро и зло, справедливость, семейные устои, религиозные воззрения, осознание собственного места в окружающем мире. Русская народная сказка всегда несет в себе обучающий компонент, скрывая его под оболочкой легкого, незатейливого повествования.

Таким образом, теоретический кейс для понимания литературоведческой сущности термина «сказка» состоит из определения понятия, определения жанровых и поэтикальных особенностей, эстетической функции.

Интерпретация изложенной выше информации на уроке литературного чтения в процессе рассмотрения жанра сказки позволит учителю предоставить обучающимся подробную и содержательную информацию, стимулирующую дальнейшую познавательную активность обучающихся.

Список литературы

1. Климкова, Л. А. Русская народная сказка: варианты текста и прочтения / Л. А. Климкова // Нижегородский

государственный университет им. Н. И. Лобачевского. – 2015. – № 2 (2). – С. 426–427.

2. Павлинова, И. А. Методика освоения образной речи при изучении народных сказок в начальной школе / И. А. Павлинова // Наука и школа. – 2018. – № 2. – С.153–167.

3. Савкина, С. Б. О чем сказка рассказывает. Опыт аналитической интерпретации [Электронный ресурс] / С. Б. Савкина. – Режим доступа : <https://www.b17.ru/article/87071/>. – Дата обращения: 20.02.2023.

4. Соляник, О. Е. Баба-Яга в Русской народной волшебной сказке. Этимология слова «Яга» / О. Е. Соляник. // Гуманитарная парадигма. – 2018. – №3 (6). – С. 103–107.

УДК 373.3.015.31 :17.022.1: 371.4 Сухомлинский

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА КНИГИ В.А. СУХОМЛИНСКОГО «СЕРДЦЕ ОТДАЮ ДЕТЯМ» В ПРАКТИКЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Глизнаца Анна Сергеевна, Институт педагогики и психологии, магистрантка 1 курса, направление подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», магистерская программа «Начальное образование», ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Научный руководитель: Дьяченко Борис Андреевич, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

***Аннотация.** Данная статья посвящена использованию воспитательного потенциала книги В.А. Сухомлинского «Сердце отдаю детям» в учебно-воспитательном процессе начальной школы.*

***Ключевые слова:** В.А. Сухомлинский, воспитательный потенциал, начальная школа.*

Педагогический труд В.А. Сухомлинского «Сердце отдаю детям» содержит богатейший воспитательный потенциал для работы педагога с младшими школьниками. Другими словами, книга посвящена миру детства. Искренняя любовь к детям и подлинная педагогическая культура, по В. А. Сухомлинскому, понятия неразделимые. Не случайно он отмечал, что самое главное, что было в его жизни, – это любовь к детям» [2].

В педагогическом произведении «Сердце отдаю детям» В.А. Сухомлинский в первую очередь выделяет три составные части воспитательного процесса: педагог – воспитанник – коллектив. Так вот, коллектив, по мнению В.А. Сухомлинского, – третья составная часть воспитательного процесса. В «Школе радости» (так называли отцы и матери воспитанников группу дошкольников) [1] педагог создает коллектив из 16 мальчиков и 15 девочек 6-летнего возраста на основе сердечности, задушевности, отзывчивости и взаимопомощи, коллектив, объединенный одной целью, близкой и понятной каждому.

В первую очередь В.А. Сухомлинский утверждает, что воспитывающая сила коллектива начинается с того, что есть в каждом отдельном человеке, какие духовные богатства имеет каждый человек, что он привносит в коллектив, что дает другим, что от него берут люди.

Для формирования классного коллектива [1] в первые три недели занятий с воспитанниками В.А. Сухомлинский пытался приобщить их к прекрасному, показывал красоты природы. «Уголок мечты» – большой овраг, заросший кустарником и деревьями, полный таинственного и неизвестного [1], стал для ребят местом для первой совместной деятельности: «Дети визжали, пели, перекликались друг с другом, играли в прятки» [1].

Вторым шагом к созданию классного коллектива стали уроки мышления, когда из живого слова, из окружающего мира дети совместно рождали стихи («Ночью упали росинки на серебряные паутинки, – говорит Лариса... – И задрожали,

затрепетали янтарные бусинки, – продолжает Юра...» [1]; «Сосна уснула до весны, – сказал Серёжа... – Ей снятся, снятся, снятся сны, – произносит кто-то из ребят»). Через заботу о живом и прекрасном, которая вошла в жизнь с появлением «птичьей лечебницы» и «школьной 101 усадьбы» [1].

В.А. Сухомлинский воспитывал в детях огромную силу – коллективное чувство ласки и доброты, коллективной доброжелательности. Как известно, коллектив – это та база, на которой формируются ценностные ориентации личности. Индивидуальное своеобразие классного коллектива характеризуется выраженной направленностью его жизнедеятельности, сочетанием индивидуальных и коллективных интересов, эмоциональным климатом. Поэтому так важно знать, что коллектив считает наиболее важным и значительным в его жизнедеятельности, в личности каждого члена; социальные нормы, традиции, поскольку именно они определяют ценности коллектива. Благодаря совместной деятельности воспитанников В.А. Сухомлинского, у маленького, постепенно складывающегося коллектива появлялись свои материальные ценности («В шкафу хранились игрушки, карандаши, тетради. В «Уголке мечты» был «продовольственный склад» [1], тайны и заботы. Сплочение коллектива Василий Александрович видел в непосредственном совместном труде [2].

На протяжении всего произведения «Сердце отдаю детям» педагог старался приобщить детей не только к совместному умственному труду, но и физическому. Труд, как считает В.А. Сухомлинский, не только облагораживает каждое отдельное юное сердце, но и учит действовать на благо общими усилиями [1].

Таким образом, благодаря подробному изучению педагогической работы «Сердце отдаю детям», можно проследить, что В.А. Сухомлинский рассматривал коллектив как средство нравственного и духовного развития ребенка. В коллективе он посредством своих воспитательных методов

создавал единство общественного и индивидуального. Наибольшее воспитательное значение Василий Александрович придает целостному школьному коллективу, в котором учащиеся устремлены к общественно значимым целям и нравственным идеалам. Духовное богатство каждого человека, его гуманистические мотивы составляют, по мнению В.А. Сухомлинского, основу полноценной, содержательной жизни коллектива и условие совершенствования внутри коллективных отношений. Он видел коллектив как совокупность богатых и насыщенных индивидуальностей. Именно в таком коллективе каждый его член, то есть ребенок, берет что-то ценное или драгоценное для себя от своего сверстника. Правильно сформированный коллектив помогает отдельной личности, входящей в него, преодолеть черты эгоизма, равнодушия, занять гражданскую позицию, включиться в созидательную, гуманистически направленную деятельность во благо других людей.

Главная цель воспитания в педагогической концепции В.А. Сухомлинского – формирование и развитие гармоничной личности, которая достигается посредством позитивного воздействия на младшего школьника всего спектра разнообразных явлений, с которыми каждый человек сталкивается в процессе жизнедеятельности. В этой книге рассматривается одна из злободневных проблем – проблема семейного воспитания ребенка.

В.А. Сухомлинский разработал и внедрил идею сближения семьи и школы. Личность младшего школьника изначально закладывается в семье, и кто как не родители являются для него авторитетом, примером того, какой должна быть семья. В таком сложном аспекте важно не допустить ошибок и не стать для ребенка примером плохого поведения, аморальных поступков, сформировать в его сознании образ «псевдосемьи», которая построена на грубости, безразличии и лжи. Самое большое зло – эгоизм, индивидуализм отдельных родителей [1]

Когда ребенок идет в школу, в его жизни, кроме его близких, появляется новый «член семьи» – учитель. Именно он играет ведущую роль в процессе воспитания и обучения ребенка, так как большинство времени ребенок проводит в стенах школы. Но не стоит забывать о том, что педагог иногда бывает бессилён в решении многих вопросов без привлечения родителей ребенка. Школа не может в полной мере заменить семью и особенно мать, но, если ребенок лишен дома ласки, заботы, учитель должен уделять много внимания такому ребенку. Тот факт, что это дети послевоенных лет, дает нам представление о том, что они ощутили на себе боль, горе, потерю близкого человека, ужасы войны. И очень важно педагогу было подарить любовь каждому из них, научить полюбить мир, видеть в нем прекрасное.

Мы часто слышим, что современные дети жестоки, но не знаем или просто не хотим знать и решать причины жестокости и безразличия. Многим кажется, что дети обладают такими качествами независимо от происходящего вокруг. А ведь В.А. Сухомлинский просто на своем примере дает нам советы о том, что если мы проникнем в душу ребенка, отдадим ему свое сердце, то в мире обязательно не будет жестокости, которую так часто мы сами порождаем в наших детях.

В педагогической практике своей школы В.А. Сухомлинский акцентировал внимание на трудовом воспитании. Трудолюбие как важнейшая черта морального облика воспитывается как в процессе физического труда, так и в процессе интеллектуальной, эмоциональной и волевой жизни младших школьников. Трудовое воспитание и процесс обучения взаимосвязаны. Поскольку учение в жизни ребенка занимает главное место, с него, по мнению В.А. Сухомлинского, и надо начинать трудовое воспитание. С первых дней пребывания в школе ребенок должен воспринимать уважительное отношение к труду, в частности труду физическому, и выполнять посильные поручения, которые со временем становятся сложнее и ответственнее. Очень важно, чтобы общественно полезный

труд был ребенку в радость. В процессе воспитания труд и коллектив неразрывно связаны между собой. Трудолюбие формируется только в том случае, если систематический труд ребенка приносит ему радость от результатов, достигнутых совместными с коллективом усилиями. Возможность разделить с окружающими чувство радости значительно усиливает получаемые положительные эмоции.

Важным моментом в системе трудового воспитания В.А. Сухомлинского является положение о том, что труд позволяет наиболее полно и ярко раскрыть природные задатки и склонности ребенка. Анализируя готовность ребенка к трудовой жизни, нужно думать не только о том, что он может дать для общества, но и о том, что труд дает лично ему. В каждом ребенке дремлют задатки каких-то способностей. Эти задатки – как порох: чтобы зажечь, необходима искра. Ребенок должен понимать, что необходимо трудиться. Труд воспитывает в каждом из нас целеустремленность, терпеливость, упорство. Очень важным в этой работе оказалось то, что примером подражания человека-труженика выступил обычный рабочий, чей труд добывается огромными силами. Нас поражают истории «путешествий ребят» по различным зерновым цехам, полям, в ходе которых ребят изумляет красота простого человека-труженика.

В.А. Сухомлинский огромную роль отводил физическому воспитанию, так как именно физическое состояние ученика отражается на его успеваемости, активности на уроках и темпу мышления.

В главе «Родители моих учеников» В.А. Сухомлинский впервые упоминает о важности здоровья ребенка в процессе обучения. В.А. Сухомлинский хорошо понимал, что перед ним стоит нелегкая задача воспитать из детей послевоенного времени сильных, здоровых, счастливых ребят. Здоровье является необходимым условием эффективного воспитания и обучения. Заботиться о здоровье необходимо в любое время года. Так, в главе «Зимние забавы» В. А. Сухомлинский писал:

«Я приучал детей быть на морозе, дышать чистым морозным воздухом» [1].

Кроме того, в рекомендациях педагог говорил о том, что у ребенка должен быть режим дня, правильное питание и частое нахождение на воздухе, также он рекомендовал сон с открытой форточкой. Излишняя отстраненность детей от естественной природы в стенах класса негативно сказывается не только на успеваемости, но и на состоянии здоровья учащихся.

Таким образом, воспитание здорового ребенка в процессе обучения предполагает тесные связи между всеми сторонами данного процесса, учет индивидуальных особенностей каждого ребенка, дифференцированный подход в учении, создание ситуаций успеха для детей и многое другое. В педагогической деятельности между явлениями и фактами существуют самые тесные взаимосвязи: успеваемость ребенка отражается на состоянии его духа, состояние духа отражается на полноте духовной жизни, на его здоровье и на здоровье педагога.

Список литературы

1. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Киев : Рад. шк., 1988. – 271 с.
2. Сухомлинский, В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский – М. : КВАНТА, 2001. – 436 с.
3. Сухомлинский, В. А. Духовный мир школьника / В. А. Сухомлинский. – М. : Просвещение, 1961. – 423 с.

УДК 372.881.161.1

РАЗВИТИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Деревлёва Анастасия Романовна, ОП «Стахановский педагогический колледж Луганского государственного педагогического университета», студентка 4 курса, направление подготовки 44.02.02 «Преподавание в начальных классах», программа подготовки специалистов среднего звена, ОП СПК ЛГПУ.

Научный руководитель: Заблодская Кристина Игоревна, преподаватель психолого-педагогических дисциплин ОП СПК ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

***Аннотация.** В данной статье рассматривается проблема формирования орфографической зоркости младших школьников в реальной практике обучения. Описано современное развитие педагогического процесса, которое предлагает современные приёмы и способы развития орфографической зоркости на уроках русского языка в начальной школе.*

***Ключевые слова:** развитие орфографической зоркости; начальная школа, русский язык в начальной школе, орфография.*

Главной причиной плохой орфографической грамотности в начальном звене общеобразовательной школы являются несформированные орфографические навыки.

Орфографический навык является сложнейшим навыком. Он формируется в результате длительных упражнений и основывается на навыках письма, умении распознавать морфемный состав слов, на анализе слов с фонетической стороны, а также умении пользоваться соответствующим ей правилам. Проблемой современного преподавания русского языка считается поиск современных способов обучения школьников письму. Обучение, грамотность, способность усваивать родной язык на письме зависит от того, насколько правильно сформированы навыки орфографии.

Изучение теоретических аспектов формирования орфографической зоркости у младших школьников на сегодняшний день очень актуальны. В работах психологов Д. Н. Богоявленнского, В. В. Репкина, в исследованиях педагогов Н. Н. Алгазиной, М. Т. Баранова, М. Р. Львова, Н. С. Рождественского доказано, что обучение орфографии напрямую зависит от того, насколько у детей развита способность обнаруживать орфограммы, так называемая орфографическая зоркость.

Г. Г. Граник, описывая закономерности формирования орфографического навыка, обращает внимание на то, что данная проблема является важной из-за того, что уровень сформированности орфографического навыка напрямую влияет на дальнейшее формирование устной и письменной речи ребенка [4, с. 28].

Согласно исследованию М.Р. Львова, ученики начальных классов могут самостоятельно обнаружить орфограмму в 15–45% случаях, однако при системной работе учителя над формированием орфографической зоркости вероятность обнаружения орфограммы вырастает до 70–90% [6, с. 25].

Иногда дети жалуются на сложность решения орфографических задач, так как нужно точно знать правила и уметь ими пользоваться, что влечет за собой многочисленные ошибки в написании.

По мнению П.Я. Гальперина, формирование орфографической зоркости необходимо начинать еще в 1 классе. При этом в качестве главного средства воспитания орфографической зоркости выступает своевременный процесс формирования понятия об орфограмме [3]. Именно поэтому для формирования этого навыка учителя с 1 класса строят систему работы, подбирая различные приёмы, упражнения, игры.

Орфографические способности и навыки – главная составная часть речевых знаний и навыков, языкового процесса в целом. Важнейшее значение имеет разработка орфографической наблюдательности, которая основывается на сознательном употреблении грамматического опыта, использовании орфографических правил, предполагает активную мыслительную способность школьников [11].

Не менее важен в этом контексте и зрительный фактор. Активизация зрительного фактора происходит в процессе запоминания непроверяемого написания. Учеными-психологами доказано, что даже единожды неправильно написанное ребенком слово запоминается им зрительно, и это способствует запоминанию рукой неверного графического образа слова. Для

развития зрительного фактора можем подобрать такие упражнения: «Найди ошибку в предложении», «Большая буква», «Твёрдый и мягкий»

Слуховой фактор. Одним из главных условий создания орфографической зоркости школьников является развитый фонематический слух, в ходе которого выполняется следующие условие: вооружение детей знаниями тех опознавательных признаков, по которым они могли бы, ещё не владея орфографическими правилами, обнаруживать подавляющее большинство орфограмм. Пишущий человек, как известно, всегда отталкивается от услышанного. Поэтому он должен хорошо слушать и слышать то, что говорит учитель или что он сам себе проговаривает.

Таким образом, учитель должен развивать фонематический слух у детей.

Для развития слухового фактора можем использовать такие игры, как «Наоборот», «Кто вернее и быстрее», «Загадки», направленные на развитие умения дифференцировать звонкие и глухие согласные, развивать умения выделять первый согласный в слове и определять его по глухости (звонкости), формировать умения выделять первый согласный в слове-отгадке, характеризовать его по звонкости-глухости.

Значение *руководительного фактора* заключается в том, что, используя ежедневные упражнения в письме, рукой самостоятельно создаются графические образы слов, которые впоследствии будут писаться рукой уже автоматически. Для развития руководительного фактора можем подобрать такие упражнения:

Упражнение «Лишняя буква»

Цель: развитие умения работать в группе, закрепление учебного материала невербальными средствами.

Упражнение: «Игра на рояли»

Цель: Упражнение способствует развитию мелкой моторики и фонематического анализа.

Педагогической методике проговаривания придается большое значение, что можно объяснить следующим фактом. Функционируя в процессе орфографического проговаривания, речевой аппарат создает слово в виде своеобразного запоминания образа. Многократно повторяя это слово про себя и вслух, школьник более прочно запомнит его правильное написание. Наиболее эффективен данный прием при запоминании правильности написания «трудных слов». Как правило, подобному проговариванию уделяется внимание в течение нескольких уроков. Но для того, чтобы запомнить было интересно, учитель может подобрать такие игры:

Игра «Магазин»

Цель: чистое произношение мягких и твердых согласных.

Игра: «Можно ездить или нет»

Цель: чистое произношение отдельных звуков, расширение кругозора детей.

Игра: «Возьми игрушку»

Цель: развитие фонематического слуха и произношения.

Упражнение «Комментированное письмо»

Цель: при комментировании достигается высокий уровень самоконтроля, т.к. ученик не просто фиксирует, а объясняет правописание.

Русский язык богат словами иностранного происхождения, а написание этих слов усложняется тем, что написание слов действуют по правилам языка, из которого они пришли. Результатом последнего считается большое количество слов нерусского происхождения, написание которых нужно запоминать. Как показывает практика, детям тяжело запомнить правильное написание таких слов, как «колонна», «бойлер», «кроссворд», «трамвай», «троллейбус».

Для того, чтобы учащимся помочь сформировать навык правильного написания иностранных слов, учитель может использовать такие виды работ, как: проговаривание слов слух; написание одного и того же слова в строку много раз; учить стихи с иностранными словами; угадывание слов по картинкам.

Орфографические способности и навыки – главная составная часть речевых знаний и навыков, языкового процесса в целом. Важнейшее значение имеет разработка орфографической наблюдательности, которая основывается на сознательном представлении грамматического опыта, использовании орфографических правил, предполагает активную мыслительную способность школьников.

Прием правильного письма в начальном звене квалифицируется частым переходом от изображения звуков слов точно соответствующим им буквам – к соотношению буквенного состава со звуковым составом и выявление несоответствий – к нахождению орфограмм, определение их типов к простейшим способам проверки, к решению орфографических задач по грамматической и словообразовательной основе, к запоминанию слов.

Как видим, на сегодняшний день существует множество методик формирования орфографической зоркости у детей младшего школьного возраста. Учитель в своей работе проводит комплексно и систематически работу по формированию орфографической зоркости младших школьников. Применяя системно-деятельностный подход, решая орфографические задачи, школьник учится: находить орфограмму; устанавливать, какое орфографическое правило необходимо применить в данном случае; решать вопросы о конкретном написании, выделив существенные признаки, необходимые и достаточные для применения орфографического правила.

Главным средством воспитания орфографической зоркости является правильное, своевременное формирование понятия об орфограмме. При этом обучение умению находить орфограммы, ставить орфографические задачи рассматривается как первоначальный и специальный период в обучении правописанию.

Список литературы

1. Алгазина, Н. Н. Формирование орфографических навыков / Н. Н. Алгазина. – М.: Просвещение, 1987. – 158 с.
2. Богоявленский, Д. Н. Психологические принципы усвоения орфографии, обучение орфографии / Д. Н. Богоявленский // Начальная школа. – 2003. – №4. – С. 39–43.
3. Гальперин, П. Я. Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе / П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии : девятый год издания / Ред. Б. М. Теплов, В. Н. Колбановский, Ф. А. Сохин. – 1963. – №5. – Сентябрь–октябрь 1963. – С. 61–73.
4. Гранник, Г. Г. Формирование у школьников приемов умственной работы в процессе выработки орфографических навыков: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.00 / Генриетта Григорьевна Гранник; АПН РСФСР. науч.-исслед. ин-т психологии. – Москва: [б. и.], 1965. – 19 с.
5. Львов, М. Р. Правописание в начальных классах / М. Р. Львов. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
6. Львов, М. Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка: Пособие для студентов пед. вузов и колледжей / М. Р. Львов. – М.: Асад.: Высш. шк., 1999. – 269 с.
7. Репкин, В. В. Развивающее обучение: теория и практика: сборник статей / В. В. Репкин, Н. В. Репкина. – Томск : Пеленг, 1997. – 288 с.
8. Рождественский, Н. С. Обучение формирований в начальной школе: Пособие для учителей / Н. С. Рождественский. – 2-е изд., перераб. – М.: Учпедгиз, 1960, 2000. – 241 с.
8. Соловейчик, М. С. Русский язык: Оценка достижения планируемых результатов освоения предмета «Русский язык» в рамках образовательной системы «Гармония»: пособие для

учителя / М. С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2012. – 55 с.

9. Соловейчик, М. С. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения: [по спец. «Педагогика и методика нач. обучения» / М. С. Соловейчик и др.]; под ред. М. С. Соловейчик. – М.: Просвещение, 1993. – 383 с.

10. Фролова, Л. А. Развитие орфографической зоркости младших школьников / Л. А. Фролова. – Магнитогорск, 2011. – 104 с.

УДК 373.2.091.12:811'373.4'42'27

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СЛОВ-ФАТИКОВ В РЕЧЕВЫХ ЖАНРАХ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Долгополова Наталья Валерьевна, Институт педагогики и психологии, студентка 3 курса, направление подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», профиль подготовки «Начальное образование», ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Научный руководитель: Гелюх Наталья Анатольевна, старший преподаватель кафедры начального образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

***Аннотация.** В предлагаемой статье сделана попытка исследования речевых жанров благодарности на уроках и во внеурочной работе в начальной школе, использование слов-фатиков для закрепления и активизации в речи учащихся формул речевого этикета, создания позитивной коммуникации.*

***Ключевые слова:** речевой жанр, фатическое общение, типы фатики, педагогический дискурс, знаки речевого этикета.*

В современном мире с его многообразием межличностных отношений и собственно способов коммуникации наблюдается и соответствующий количественный рост коммуникативных ситуаций, каждая из которых подразумевает наличие определённых стереотипных языковых культурно значимых

единиц, реализующихся в большинстве вариантов той или иной ситуации коммуникации, при этом помогая собеседникам поддерживать положительную тональность общения.

Русский язык и литературное чтение как предметная область начального образования имеет одну особенность: здесь язык выступает не только как предмет изучения, но является орудием, материалом, с помощью которого осуществляется это обучение. Именно по этой причине в начальной школе учитель на уроках русского языка несет большую ответственность за свою речь, чем любой другой учитель и имеет несравнимо большие возможности формировать языковую личность учащегося. По мнению К.С. Федоровой, особая роль учителя-филолога в решении названных выше задач очевидна, так как язык «активизирует мозговые центры, исполняет роль «учителя мышления» [7, с. 13] и, таким образом, формирует у подрастающего человека умение *учиться*.

Учитель-словесник, с одной стороны, предлагает школьнику главный инструмент познания и развития; с другой стороны – на уроке русского языка профессиональный вариант речевого поведения позволяет педагогу «осуществить информативно-познавательную задачу в качестве риторика, автора-профессионала и художника слова» [6, с. 53].

Исходным моментом в формировании речевой культуры учащихся является речь самого учителя. М.А. Рыбникова подчеркивает: «Сам учитель, его манера речи, его выразительное слово... – все это постоянный пример для учащихся» [5, с. 37].

Понятие «речевой жанр» в педагогике используется достаточно широко. Под ним понимаются и речевые акты, и собственно речевые жанры, и типы сложных речевых событий.

Фатическими жанрами предлагается считать жанры, где суть общения не столько в передаче информации, сколько в выражении разнообразных нюансов взаимоотношений между участниками коммуникации. Эти жанры важны и для эффективного педагогического общения: прощание,

приветствие, обращение, благодарность и мн. др. реализуют оценивающую, содействующую и организующую педагогические стратегии.

Границу между многими из анализируемых жанров провести крайне трудно, поскольку в рамках учебно-воспитательного процесса они постоянно взаимодействуют. Уроки словесности в начальной школе обладают широкими жанровыми возможностями, существенно расширяющиеся, если учитель использует различные устойчивые этикетные формулы благодарности, подбадривания учащихся.

Считаем целесообразным рассмотреть этикетные знаки вежливости, благодарности, которые может использовать педагог начального образования в ситуации, направленной на установление контакта между коммуникантами (учитель и ученик) и обуславливающей обратную связь и эмоциональную динамику педагогического дискурса.

Оценивающие фатические речевые жанры:

– похвала + обращение + благодарность: *«Молодцы, ребята! Благодарю за участие!»*.

Этикетные фатические речевые жанры:

– приветствие + обращение + благодарность: *«Доброе утро, девочки и мальчики! Спасибо, что подготовили утренник»*.

– приветствие + формула призыва к соблюдению ритуала + благодарность: *«Здравствуйте! Все встали. Внимание на учителя! Спасибо, что все меня услышали»*.

– приветствие + формула замечания + последующая благодарность: *«Добрый день! Я жду, когда все подготовятся. Спасибо»*;

– обращение + просьба + благодарность: *«Будьте добры, выучите это к завтрашнему уроку! Я буду вам очень признательна»*;

– благодарность + извинение + обращение: *«Спасибо, что не обижаетесь, дорогие мои»*;

– прощание + обращение + благодарность: *«До завтра, 2А. Спасибо за внимание»;*

– прощание + благодарность + наставление: *«До свидания, я буду вам очень признательна, если вы не будете больше опаздывать!».*

– благодарность: *«Спасибо за урок».*

Императивные фатические речевые жанры:

– просьба + благодарность: *Вытрите с доски. Спасибо;*

– совет + благодарность: *«Я буду очень признательна, если вы соберетесь и сосредоточитесь».*

Другие типы фатики на уроке:

– напутственная речь: *«На контрольной работе не волноваться и сконцентрироваться на заданиях. Всем спасибо»;*

– выговор: *«Прекратите шуметь! Успокойтесь! Спасибо, что услышали»;*

– нотация: *«Так девочки себя не ведут, это очень некрасиво. Благодарю, что услышали»;*

– разрешение, подбадривание: *«Входи быстрее и занимай свое место. У тебя все получится, просто соберись. Ты молодец! Спасибо».*

Коллективное однословное косвенное поощрение в форме множественного числа часто используется учителем наряду с формулой благодарности: *«Молодцы, благодарю за хорошую работу»*, – адресованное всему классу и индивидуально адресованное: *«Молодец, благодарю за понимание»*, – высказывание-стереотип, имеющее фатическую семантику общего рода, обладает высокой частотностью. *«Спасибо за хорошую работу на уроке!»* – фатический жанр благодарности.

Жанр благодарности-замечания нередко сочетается с обращением индивидуальным или коллективным: *«Спасибо, Катюша, чувствуется, что ты всю душу постаралась вложить в стихотворение!».*

Однословная благодарность иногда дополняется высказыванием, перспективно стимулирующим

интеллектуальную деятельность учащихся с установкой на положительный результат [3, с. 63]: *«Если вы это сделаете, то я буду вам очень признательна»*. В то же время учитель акцентирует необходимость четкого выполнения задания в соответствии с инструкцией. С точки зрения фатического общения, подобные контексты могут служить базой для создания гармонических коммуникативных отношений, целесообразных в педагогическом общении с младшими школьниками.

В некоторых случаях благодарность, сопровождаемая иронической интонацией, контекстуально получает антонимическое значение: *«Спасибо тебе, один из класса на двойку умудрился написать»*. Данная формула нередко используется как порицание, вызванное учебными неудачами, обычно оно имеет конкретизирующую часть: *«Десять ошибок! Спасибо за хорошую подготовку к контрольной!»*.

Благодарность в сочетании с похвалой: *«Правильно. Спасибо»*, – является синонимом характеризующих сочетаний типа *«Правильный ответ (написание, произношение, решение и др.)»*, *«Большое спасибо»*. В речи учителя, однако, такие словосочетания нечасты в силу ситуативной избыточности.

Антонимическое высказывание неправильно выражает крайнюю степень отрицания, если сопровождается интонацией неудовольствия, выявляет эмоциональную реакцию учителя (здесь важны тон, интонация, громкость, кинестетика).

В контексте урока встречаются взаимозаменяемые стандартные синонимы; *«Правильно! Согласна» // «Правильно. Спасибо» // «Согласна с таким решением» // «Согласна. Спасибо»*.

Данные высказывания представляют речевые акты оценивания интеллектуальных усилий и ценностных предпочтений учащихся и выражения благодарности одновременно. В то же время подобные оценки соответствуют асимметрии социально-коммуникативного взаимодействия: наставник хвалит ученика. На первый план выдвигается

значение «ценности» [3, с. 37], что создаёт определённую возможность для формирования общего для ученика и учителя культурно-ценностного пространства. Умелое использование в речи учителя фатического потенциала жанра одобрения, благодарности создает устойчивые возможности для установления конвенциональных отношений [1, с. 59].

При общении с младшими школьниками как на уроке, так и во внеурочной деятельности учитель должен использовать соответствующие эмоционально окрашенные нормативные средства, соответствующие речевой и педагогической этике, выступать в качестве рассказчика с образцом разговорного монолога.

А. А. Леонтьев в книге «Педагогическое общение» описывает «такое общение учителя со школьниками в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат (в частности, препятствует возникновению «психологического барьера»), обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя» [4, с. 54–55].

Используя различные жанры речевого общения, привлекая этикетные знаки благодарности, учитель помогает ученику осознать необходимость достойного поведения, вежливого отношения к окружающим и самому себе. Воспитание истинной вежливости – это, прежде всего, формирование уважительного отношения к человеку (и тем самым к самому себе), привитие доброты. Поэтому учитель должен быть сам предельно вежлив, корректен с детьми. Если школьники слышат в классе грубые окрики-замечания или если учитель формально вежлив, но невнимателен, не спешит помочь, вряд ли он добьётся желаемых результатов в воспитании вежливости.

Работа над формулами речевого этикета в начальной школе состоит, прежде всего, в формировании у учащихся знаний о способах словесного выражения вежливости в русском языке и умений соотносить речевое выражение вежливости с поведенческим. Это достигается в результате объяснения, закрепления и активизации в речи формул речевого этикета, а также на основе примеров из повседневной жизни и художественной литературы.

Правильное использование знаков речевого этикета, выражающих благодарность, поможет учащимся расширить свой словарный запас, совершенствовать навыки грамотной устной и письменной речи, построить позитивную коммуникацию. Воспитание истинной вежливости – это, прежде всего, воспитание уважительного отношения к человеку.

Список литературы

1. Гойхман, О. Я. и др. Основы речевой коммуникации / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеждина. – М. : Наука, 1997. – 272 с.
2. Зорина, Л. Ю. Вологодские диалектные благопожелания в контексте традиционной народной культуры : монография / Л.Ю. Зорина. – Вологда : [Вологодский государственный педагогический университет], 2012. – 215 с.
3. Иссерс, О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.01. / Иссерс Оксана Сергеевна. – Екатеринбург, 1999. – 30 с.
4. Леонтьев, А. А. Речевая деятельность. Основы теории речевой деятельности : коллективная монография / А. А. Леонтьев. – Ин-т языкозн. АН СССР; М.: Наука, 1974. – С. 21–28.
5. Рыбникова, М. А. Методика преподавания литературы : учебник / М. А. Рыбникова. – М. : Просвещение, 1930. – 94 с.
6. Федоренко, Л. П. Анализ теории и практики методики обучения русскому языку: учебное пособие / Л. П. Федоренко. – Курск: Изд. КГПИ, 1994. – 205 с.

7. Федорова, К. С. Лингвоповеденческие стратегии в ситуации общения с иностранцем (на материале русского языка): дис. ... канд. филол. наук : 10 02.19 / Федорова Капитолина Сергеевна. – СПб., 2002.– 230 с.

8. Филин, Ф. П. К проблеме социальной обусловленности языка / Ф. П. Филин // Язык и общество. – М., 1968. – С. 5–22.

УДК 373.3.016:808.1

ЦЕННОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РУССКИХ ЛЕТОПИСЕЙ В ФОРМИРОВАНИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Захарова Татьяна Сергеевна, Институт педагогики и психологии, магистрантка 2 курса, направление подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», магистерская программа «Начальное образование», ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Научный руководитель: Якименко Людмила Николаевна, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

***Аннотация.** Автором статьи рассмотрены теоретические, методологические, психолого-педагогические и аксиологические вопросы, связанные с формированием исторической памяти у младших школьников, выявлены подходы к определению дефиниции «историческая память», представлена ее структура, перечислены функции. Значительное внимание уделено характеристике летописи как средства формирования исторической памяти у обучающихся начальной школы на уроках литературного чтения.*

***Ключевые слова:** историческая память, младшие школьники, литературное чтение, древнерусская литература, летопись.*

В педагогических научных исследованиях понятие «историческая память» трактуется по-разному: как способ сохранения и трансляции прошлого в эпоху утраты традиции; как индивидуальная память о прошлом; как часть социального запаса знания, существующая уже в примитивных обществах; как коллективная память о прошлом – если речь идет о группе – и как социальная память о прошлом – когда речь идет об обществе; как идеологизированная история, более всего связанная с возникновением государства-нации; наконец, просто как синоним к понятию «историческое сознание». Разные трактовки свидетельствует о том, что единого подхода в номинации нет, *границы понятия не установлены* и термин используется в разных смыслах, включая метафорические [7, с. 40].

В контексте изучения процесса формирования исторической памяти у младших школьников нами выявлены особенности в его осуществлении, связанные с психолого-возрастными характеристиками младшего школьного возраста. Мы исходим из того, что у детей этого возраста хорошо развито наглядно-образное мышление, поэтому в первую очередь следует говорить об их умении конструировать образы событий и персонажей исторического прошлого, прежде всего, с помощью художественных средств, что является базой для формирования эмоционально-ценностного отношения к содержанию учебного материала. Если учесть, что историческая память, одним из носителей которой выступает обучающийся начальной школы, по своей сути образна и сохраняет (воспроизводит) сведения о прошлом на основе чувств и ощущений, вызванных настоящим, то моделирование и конструирование исторических образов-триггеров является необходимым методическим приемом. В целом, формирование образов исторического прошлого является подспорьем и для формирования самой исторической памяти младшего школьника. Также целесообразным здесь считается применение методического приема мультисенсорного восприятия образов

исторического прошлого, посещение музеев, дидактические игры, творческие мастерские, дискуссионные площадки, квесты, а также проектно-исследовательская и научная деятельность [3, с. 55 – 56].

К сожалению, в отечественной педагогической науке отсутствуют исторические, педагогические, методические наработки по формированию у младших школьников исторической памяти средствами русских летописей, что позволило актуализировать эту проблему в нашей статье.

Летопись – это жанр древнерусской литературы, который представляет собой развёрнутое изложение исторических событий в хронологической (погодовой) последовательности. Летопись можно назвать оригинальным жанром древнерусской литературы. На Руси они велись с XI по XVII век. Люди стали фиксировать важные события в летописях со времен появления письменности. Монахи-летописцы при их составлении опирались не только на документы, но и на рассказы других людей или на собственные впечатления от того или иного события, в случае, если летописцы были современниками-очевидцами, поэтому в них содержатся интересные для детей детали, описания, характеристики, которые «оживляют» историю, воссоздают ее в ярких, красочных, неповторимых, часто непонятных, но ментально близких образах [5, с. 28].

Основные задачи уроков литературного чтения, направленных на формирование исторической памяти у детей средствами древнерусской литературы, следующие: обогатить представления учащихся об особенностях художественного мира, тематике и проблематике, жанрах литературы Руси; отметить основные тенденции в ее развитии; познакомить с жанрами летописи и жития, особенностями их сюжета, композиции, образной системы и языка, идейно-эмоционального содержания.

Академик Д.С. Лихачёв писал по этому поводу: «Меня удивляет, как мало времени уделяется в школе на изучение древнерусской культуры. Из-за недостаточного знакомства с

русской культурой среди молодёжи распространено мнение, что всё русское неинтересно, вторично, заимствовано, поверхностно. Планомерное преподавание литературы и призвано разрушить это неверное представление» [2].

Древнерусская литература, переведенная на современный русский язык, воспринимается младшими школьниками с интересом, поскольку ярко повествует о событиях, связанных с далеким прошлым и позволяет лучше понять быт, язык и культуру наших предков. Знакомство с древнерусскими книгами воспитывает у учащихся интерес к зарождению книжного дела, бережное отношение к книге. Древнерусская литература в начальной школе изучается только в жанрах летописей и жития и остается далеко не освоенной младшими школьниками.

Так, в учебниках Л. Ф. Климановой, В. Г. Горецкого, М. В. Головановой «Литературное чтение» (для 3 – 4 классов) (программа «Школа России») и в аналогичных учебниках Р. Н. Бунеева, Е. В. Бунеевой (программа «Школа 2100») содержится минимум материалов для знакомства с древнерусской литературой.

В рамках программы учебника предусмотрено изучение былин об Илье Муромце, знакомство с «Житием Сергия Радонежского» и отрывками из «Повести временных лет». В качестве задания на урок внеклассного чтения младшим школьникам рекомендовано прочтение повести о «Петре и Февронии Муромских».

Следствием такой фрагментарности в изучении древнерусской литературы, и летописей в том числе, является недостаточно полное представление младших школьников о летописях, об их своеобразии как жанра литературы; представление о средневековом книжном деле носит поверхностный характер. Таким образом, потенциал литературы периода Древней Руси и летописных текстов практически не используется педагогами для формирования исторической памяти младших школьников [1, с. 40].

Изучая древнерусскую литературу на уроках литературного чтения, необходимо говорить детям о своеобразном художественном методе и его последующем развитии. В художественном методе древнерусских писателей Д.С. Лихачёв, прежде всего, отмечал способы изображения человека – его характера и внутреннего мира. Этот признак учёный особо выделял и говорил о дальнейшем его развитии в литературе XVIII века. В своих работах «Проблема характера в исторических произведениях начала XVII в.» (1951) и «Человек в литературе Древней Руси» (1958) он отразил историческое развитие таких основных понятий, как «характер», «тип», «литературный вымысел», и наглядно показал, какой трудный путь прошла русская литература, прежде чем обратилась к изображению внутреннего мира человека, его характера, т.е. к художественному обобщению, ведущему от идеализации к типизации. Это обосновывается тем, что «мало материала разработано для изучения истории наших предков, а изучая древнерусскую литературу, младшие школьники знакомятся с жанрами литературы» [2].

Методисты склонны согласиться с тем, что о чем бы ни заходил разговор на уроках литературного чтения при изучении летописей и житий (о жанрах, тематике, проблематике, поучительном характере или о сочетании реальных фактов и вымысла в произведениях литературы Древней Руси), следует по возможности проводить параллели с современностью [3, с. 66]. Например, стоит сказать об особом интересе во все времена к жизнеописаниям и путешествиям, изображению военных событий и нравственных исканий человека, а также о необычайной популярности в настоящее время литературы о прошлом, о современных модификациях жанра летописи, в том числе используемых в Интернете («лента новостей», «архив новостей»). И, разумеется, особая задача уроков – установление преемственных связей русской классической и современной литературы с богатейшей традицией литературы Древней Руси [3, с. 88].

Рассказ учителя о своеобразии древнерусской литературы, содержащий элементы беседы, обращая младших школьников к ранее изученному материалу по литературе Древней Руси (летописи, поучения и жития), строится по такому плану:

1. Хронологические рамки древнерусской литературы: от первого дошедшего до нас свода русских летописей «Повесть временных лет» до поэтического сборника Симеона Полоцкого «Вертоград многоцветный» и анонимных сатирических произведений «Повесть о Горе-Злочастии» и «Повесть о Фроле Скобееве». Рассказ об основных тенденциях в развитии литературы Древней Руси (в частности, об усилении собственно художественной, поэтической стороны) может быть проиллюстрирован фрагментами из летописей, ранних воинских повестей и стихотворений Симеона Полоцкого («Стихи утешные к лицу единому»), «Повести о Горе-Злочастии» (отрывки из диалога молодца и Гора-Злочастиа).

2. Собственный, особый путь развития литературы Древней Руси (более позднее по сравнению с Западной Европой введение письменности, книгопечатания, открытие учебных заведений).

3. Особенности произведений древнерусской литературы:

– связь с народнопоэтической традицией (устным эпосом и устной поэзией);

– сочетание языческих и христианских образов;

– защита Отечества как центральная тема («Повесть временных лет», «Слово о полку Игореве», «Повесть о разорении Рязани Батыем», «Житие Александра Невского», «Задонщина» и др.);

– историзм содержания, преобладание эпических произведений с ярко выраженной исторической основой, повествующих о реальных событиях и лицах (повести, жития, хождения);

– анонимность большей части памятников древнерусской литературы;

- патриархальность (влияние «Домостроя»);
- литературный этикет и постепенное преодоление нормативности и жанрового канона (например, в «Житии протопопа Аввакума») [1, с. 42].

Проиллюстрировать тесную связь между древнерусской литературой и фольклором учащиеся могут примерами из знакомых им произведений: народных песен, былин, «Повести о Петре и Февронии Муромских», «Жития Сергия Радонежского». Важно сделать вывод об общих темах, сюжетах и приемах изображения (например, постоянные эпитеты, гиперболы, повторы). Назидательность и патриархальность произведений древнерусской литературы учащиеся могут продемонстрировать на знакомых им текстах. Учитель дополнит эти примеры фрагментами «Домостроя» («Как дочерей воспитать и с приданым замуж выдать», «Как детей учить и страхом спасать» или др.).

В ходе рассказа и при выполнении исследовательских и творческих проектов целесообразно обращение к иллюстративному материалу, фрагментам подготовленных учащимися презентаций, посвященных древнерусскому зодчеству (Софийский собор в Киеве, Софийский собор в Новгороде Великом, Московский Кремль, Собор Василия Блаженного и др.) и живописи (фрески и иконы Феофана Грека, Дионисия, Андрея Рублева) [1, с. 43].

Произведения литературы Древней Руси по-прежнему сохраняют свои позиции в школьных программах. Разумеется, большинство литературных памятников, представляющих самый ранний этап становления национальной литературы, формирования ее самобытной тематики, философской, социальной и нравственной проблематики и поэтики, имеет преимущественно исторический интерес для современного читателя. Однако отдельные страницы древнерусской литературы вполне могут вызвать у школьников не только эстетическое удовольствие, но и ощущение своей причастности к историческому прошлому России («сквозь кровь и пыль», как

его определил А.А. Блок), к великой культуре и вечному поиску смысла человеческой жизни, и, значит, положительно влиять на формирование исторической памяти у младших школьников [6].

Таким образом, учителям необходимо расширять кругозор детей с помощью изучения такого жанра древнерусской литературы, как летописи, поскольку ознакомление с их содержанием, анализ образов, сюжета, композиции, лексики формирует у младших школьников научное представление о процессе развития русской литературы, о ее специфике, дает знания об истории языка и культуры, воспитывает патриотизм и другие гражданские качества, а также формирует историческую память.

Список литературы

1. Закуренко, А. В Почему древнерусскую литературу нужно учить в школе / А. В. Закуренко // Начальная школа. – 2013. – № 4. – С. 35–40.

2. Лихачев, Д. С. Исследования по древнерусской литературе [Электронный ресурс] / Д. С. Лихачев – Режим доступа: <https://www.lihachev.ru/lihachev/bibliografiya/nauka/literatura/3858/>. – Дата обращения: 19.03.2023.

3. Лыжина, О. А. Формирование исторических представлений младших школьников на уроках исторической пропедевтики : дис. ... канд. пед. наук / О. А. Лыжина. – Екатеринбург, 2004. – 279 с.

4. Миллер, А. И. Политика исторической памяти как основа формирования коллективной идентичности и воспитания деятельного патриотизма [Электронный ресурс] / А. И. Миллер // Стратегия XXI // Совет по оборонной и внешней политике. – Режим доступа: <http://svop.ru/проекты/strategy-xxi/9997/#more-9997>. – Дата обращения: 19.03.2023.

5. Приселков, М. Д. История русского летописания XI – XV вв. / подготовка текста к публикации В.Г. Вовиной / М. Д. Приселков. – СПб.: Дмитрий Буланин, 1996. – 325 с.

6. Рачипа, А. В. Феномен исторической памяти и проблемы формирования ценностей и ориентаций молодежи в современной системе управления [Электронный ресурс]/ А. В. Рачипа, В. В. Бурьков // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2019. – С. 220 – 226. – Режим доступа: file:///C:/Users/Admin/ Downloads/fenomen-istoricheskoy-pamyati-i-problemy- pdf. – Дата обращения: 19.03.2023.

7. Репкин, В. В. Историческая память и современная историография / В. В. Репкин // Новая и новейшая история. – 2004. – №5. – С. 39–45.

УДК 373.31

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Каниковская Ольга Владимировна, студентка 1 курса, направление подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование», Ровеньковский факультет, ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

Научный руководитель: Тыщук Дарья Сергеевна, старший преподаватель кафедры начального образования, Ровеньковский факультет, ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

***Аннотация.** В предлагаемой статье рассматриваются особенности применения проектной технологии на уроках русского языка в начальной школе. Подчеркивается, что организация проектной деятельности является одним из условий максимально эффективного образовательного и личностного развития младших школьников.*

***Ключевые слова:** проектная технология, уроки русского языка, начальная школа.*

Проектная технология – это методика обучения, основанная на разработке и реализации проектов. Применение

этой методики делает возможным активное взаимодействие участников образовательного процесса.

Цель предложенной статьи – рассмотреть особенности применения проектной технологии на уроках русского языка в начальной школе.

Теоретическая основа – в работах С.В. Бондаренко [2], Н.В. Глазковой [3], Е.Г. Карапетян [4] и других исследователей.

Кроме образовательной функции, важными функциями проектной технологии считается развитие творческих и коммуникативных способностей учащихся.

Проектная деятельность «стимулирует творческий подход к решению задач и помогает развить у учеников умение генерировать новые идеи. Участие в проектах требует взаимодействия с другими учениками и педагогами. В процессе общения учащиеся учатся слушать друг друга, выражать свои мысли и убеждения, находить компромиссы» [1, с 160].

Применение проектной технологии в начальной школе имеет свои особенности.

Начальный этап работы младших школьников над проектом – планирование и организация. Для успешной реализации проекта необходимо тщательно его спланировать и организовать. Педагог должен ясно определить цели и задачи проекта, определить роли участников и создать график работ.

Не менее значим и выбор индивидуального или коллективного подхода. Индивидуальные проекты позволяют учащимся развивать свои способности и интересы в соответствии с индивидуальными потребностями. Коллективные проекты способствуют развитию коммуникативных навыков и умения работать в команде.

Педагог должен уделить значительное внимание целесообразному формату организации учебной работы. Проектную деятельность можно организовать в различных форматах: исследовательские проекты, проекты на создание презентаций или мини-спектаклей, литературные проекты и т.д.

Реализация проектов может включать использование различных ресурсов: библиотек, интернет-ресурсов, материалов из различных источников. Это позволяет учащимся расширять свой кругозор, получать новые знания и умения.

Важной частью проектной технологии является оценка результатов. Педагог должен провести анализ проделанной работы, оценить уровень достижения поставленных целей и задач, а также провести обратную связь с учащимися [2].

Проектная технология на уроках русского языка может быть использована для развития важнейших учебных умений и навыков. В рамках проектной деятельности учащиеся могут развивать навыки выразительного чтения, письма, анализа текста и т.д. Проекты могут быть связаны с созданием собственных текстов, разработкой сценариев, созданием иллюстраций и т.д.

Работа в команде по проекту способствует развитию умения слушать других, убеждать, договариваться и находить компромиссы. В рамках проектной деятельности учащиеся могут научиться искать нужную информацию, анализировать ее и использовать для решения задач.

Проектная технология является эффективным инструментом для обучения русскому языку в начальной школе. Она позволяет учащимся активно взаимодействовать в рамках образовательного процесса, развивать творческие способности и культуру общения, а также получать новые знания и умения. Важно помнить, что успешная реализация проекта требует тщательной подготовки, организации и оценки результатов [3].

Проектная технология может использоваться на уроках русского языка в начальной школе для развития языковых и речевых навыков учащихся; формирования умения работать в команде и решать образовательные задачи; развития творческих способностей и воображения; развития информационной грамотности.

Для успешного применения проектной технологии на уроках русского языка в начальной школе необходимо учитывать следующие особенности:

1. *Выбор темы проекта.* Тема проекта должна быть интересной и понятной для учащихся, а также соответствовать возрастным особенностям и уровню подготовки учащихся.

2. *Планирование проекта.* Педагог должен провести тщательное планирование проекта, определить цели, задачи, сроки, ресурсы и критерии оценки.

3. *Работа в команде.* Учащиеся должны работать в команде, разделяя обязанности и сотрудничая друг с другом. Важно, чтобы каждый участник команды вносил свой вклад в проект.

4. *Использование различных ресурсов.* Для успешной реализации проекта учащиеся могут использовать различные ресурсы, такие как библиотеки, интернет-ресурсы, материалы из различных источников.

5. *Оценка результатов.* Важной частью проектной технологии является оценка результатов. Педагог должен провести анализ проделанной работы, оценить уровень достижения поставленных целей и задач, а также провести обратную связь с учащимися.

6. *Дифференциация обучения.* Важно учитывать уровень подготовки каждого учащегося и предоставлять индивидуальную помощь в случае необходимости.

7. *Развитие метапредметных умений.* Реализация проектов на уроках русского языка способствует развитию метапредметных умений, таких как умение планировать свою работу, анализировать информацию, работать в команде и т.д. [4, с. 144].

На уроках русского языка в начальной школе учащимся можно предложить проектную работу на различные темы.

Учащиеся могут работать в командах и создать энциклопедию на определенную тему, например, «Животные мира» для проекта на тему «Создание энциклопедии». Они

могут собрать информацию о разных животных, подготовить описания, добавить фотографии и рисунки. В конце проекта обучающиеся могут сделать презентацию и поделиться своими знаниями.

Для проекта «Создание книги» учащиеся могут написать свою книгу, используя различные литературные жанры, такие как сказки, истории или стихи. Они могут использовать свои собственные идеи или вдохновиться известными произведениями литературы. Кроме того, они могут иллюстрировать свои книги и сделать оформление.

В проекте «Создание рекламы» учащиеся могут создать рекламу на определенный продукт, например, книгу или игру. Они могут использовать свои творческие способности, чтобы сделать рекламу интересной и привлекательной. Они также могут написать текст рекламы и придумать слоган.

В проекте «Создание театральной постановки» учащиеся могут работать в командах и создать театральную постановку на основе известной сказки или истории. Они могут написать сценарий, придумать костюмы и реквизит, а также научиться играть на сцене и выступать перед аудиторией [5, с. 80].

Проектная технология на уроках русского языка в начальной школе может быть эффективным инструментом, который способствует развитию языковых и речевых навыков, творческих способностей, информационной грамотности и метапредметных умений учащихся. Важно правильно выбирать тему проекта, планировать его реализацию, работать в команде, использовать различные ресурсы, проводить оценку результатов и предоставлять индивидуальную помощь в случае необходимости.

Применение проектной технологии на уроках русского языка в начальной школе имеет свои особенности, которые необходимо учитывать при ее использовании:

1. Необходимо выбирать темы и задания, которые соответствуют возрасту и уровню развития учащихся, чтобы они могли выполнить проект успешно и с интересом.

2. Проектная технология должна быть связана с учебной программой по русскому языку, чтобы учащиеся могли применять полученные знания на практике.

Работа в командах позволяет учащимся развивать навыки сотрудничества, коммуникации, распределения обязанностей и решения проблем. Учащиеся должны иметь доступ к различным источникам информации, таким как книги, журналы, Интернет и т.д., чтобы они могли получить необходимые знания для выполнения проекта.

Необходимо проводить оценку результатов проекта, чтобы учащиеся могли увидеть свои достижения и ошибки, а учителя – выявить проблемные места и корректировать дальнейшую работу [6, с. 135 – 143].

Использование проектной технологии на уроках русского языка в начальной школе имеет несколько преимуществ, которые способствуют развитию языковых и речевых навыков, творческих способностей, информационной грамотности и метапредметных умений учащихся.

Проектная технология на уроках русского языка в начальной школе представляет собой эффективный метод обучения, который способствует развитию языковых и речевых навыков, творческих способностей, информационной грамотности и метапредметных умений учащихся. При ее использовании необходимо учитывать особенности применения, такие как соответствие уровню развития учащихся, связь с учебной программой, работа в командах, использование разнообразных ресурсов, проведение оценки результатов и предоставление индивидуальной помощи.

Список литературы

1. Амонашвили, Ш. А. Проектная деятельность в начальной школе / Ш. А. Амонашвили. – М. : Академия, 2015. – 160 с.
2. Бондаренко, С. В. Проектная технология как средство формирования ключевых компетенций школьников /

С.В. Бондаренко // Педагогика и психология профессионального образования. – 2018. – № 2 (24). – С. 11–19.

3. Глазкова, Н.В. Проектная технология в начальной школе: учебно-методическое пособие / Н. В. Глазкова. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 144 с.

4. Карапетян, Е.Г. Проектная технология обучения: методические рекомендации для учителей начальных классов / Е. Г. Карапетян. – М. : Просвещение, 2006. – 80 с.

5. Поташева, Т.А. Проектная технология на уроках русского языка в начальной школе / Т.А. Поташева // Научный диалог. – 2016. – (12). – С. 135–141.

УДК [373.3.015.31 : 173.7] : 39

ВОСПИТАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УВАЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К РОДНЫМ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Коломийцева Елена Владимировна, Институт педагогики и психологии, магистрантка 2 курса, направление подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», магистерская программа «Начальное образование», ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Научный руководитель: Якименко Людмила Николаевна, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

***Аннотация.** В статье рассматриваются возможности народной педагогики – устного народного творчества, праздников, игр, трудовых традиций, обычаев, обрядов, ритуалов, ремесел и др. – в воспитании у младших школьников уважения к своим родителям, доказана эффективность использования с этой целью методов убеждения, поощрения, специальных упражнений.*

***Ключевые слова:** младшие школьники, народная педагогика, уважительное отношение, родители.*

Социально-экономические преобразования, происходящие в современном мире, усложняют требования к воспитанию личности младшего школьника, формированию у него нравственной культуры, гуманного отношения к окружающим, уважительного отношения к родным, друзьям, незнакомым людям, к самой себе. Ситуация, которая складывается в российском обществе на сегодняшний день, позволяет с сожалением констатировать, что нация находится в глубоком нравственном кризисе. В пользу этого заявления свидетельствует возросший уровень разводов, детской беспризорности, преступности, а также распространение оскорбительного отношения к старшим, отрицательное, унижающее, несправедливое обращение с родителями. Прогрессируют страшные явления – геронтофобия и эйджизм: молодежь не уважает старших, особенно людей пожилого возраста, с недоверием относятся к их опыту, безразлично, а иногда с насмешкой воспринимает замечания и наставления, считая дедушек и бабушек «отсталыми», а их взгляды «отжившими свою время». Свообразными индикаторами усиления, распространения этой социальной и нравственной болезни может служить следующие: увеличение количества домов для престарелых, растущее число преступлений по отношению к отцу и матери, физическая агрессия, распространение негативного мнения о старшем поколении среди молодежи в целом.

К сожалению, даже у младших школьников приходится наблюдать проявления неуважения, безразличия, грубости, бестактности не только по отношению к незнакомым людям, но и к родителям, дедушкам-бабушкам, членам своей семьи в целом. Так, постоянный экономический цейтнот, стремительно возрастающий объем информации и развитие ориентации на результат не позволяют уделить должное внимание нравственному воспитанию детей младшего школьного возраста. Более того, несмотря на развитие, внедрение гуманистической педагогики и распространение идей

развивающего обучения, которые нацелены на формирование личностных характеристик ребёнка, мы всё чаще наблюдаем незнание элементарных основ вежливости и отсутствие нравственных ценностей у подрастающего поколения. Да и современная социальная среда не способствует воспитанию у молодежи нравственных норм поведения, а проявления вежливости, застенчивости, дружелюбия в общении между представителями разных поколений – скорее исключение, нежели правило.

Дети не понимают, что высшей ценностью в обществе является конкретный человек, которого нужно уметь уважать, а высшей ценностью в семье – мать и отец. Поэтому особую актуальность приобретает вопрос воспитания у младших школьников уважительного отношения к другим людям, особенно к родителям, создание для этого нужных педагогических и социокультурных условий и поиск эффективных способов и принципов совершенствования воспитательного процесса в учебной и внеучебной деятельности [1, с. 56].

Убеждены, что существующая ныне проблема непочтительного отношения к родителям связана, в первую очередь, с отсутствием образцов уважительного отношения младшего поколения к старшему, «скопированного» детьми. Формированию у младших школьников уважительного отношения к людям препятствует ряд проблем, связанных именно с семейным воспитанием: родители сами подают отвратительный пример аморального поведения, грубого отношения к своим родителям. Отсутствие теплой атмосферы в семье, положительной эмоциональной межпоколенческой связи; ограниченное общение детей со сверстниками, друзьями; слишком жертвенное или безразличное отношение родителей к детям; освобождение детей от посильного домашнего труда; создание псевдоавторитета родителей в семье; отсутствие у родителей знаний о возрастных особенностях развития ребенка; несоблюдение единой формы требований по воспитанию детей;

низкий уровень педагогической культуры родителей; уверенность родителей в том, что воспитание обязана осуществлять школа – все это приводит к инфантильности и завышенной самооценке младших школьников, отражающихся и на уровне межличностных отношений [1, с. 120].

Кроме того, в лексике взрослых, быстро усвояемой и перенимаемой детьми, остаются уничижительно-безликие, пренебрежительные слова типа «женщина», «мамаша», «папаша», «старик», «старуха», «предки», «чувак» и множество других брутальных обращений, которые носят ассоциативный характер.

Вопрос о взаимоотношениях родителей и детей в условиях семейного воспитания с передовых гуманистических позиций ставится прогрессивными педагогами давно. Об этом идет речь в педагогических трудах Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта, а также в работах революционеров-демократов – В.Г. Белинского, А.Й. Герцена, Н.А. Добролюбова, Н.Г. Чернышевского. В их педагогических воззрениях содержится мысль о необходимости внушать детям с ранних лет – дошкольного и младшего школьного возраста – глубокую любовь и уважение к родителям.

Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский рассматривают совершенствование взаимоотношений родителей со своими детьми как условие нравственного воспитания ребенка в семье; уважение к человеку трактуют как требование, норму отношений между людьми; подчеркивают важность формирования у детей стремления оказывать помощь нуждающимся. Уважение к родителям, по их мнению, – это должно быть, в первую очередь, признание детьми их заслуг в продолжении и воспитании человеческого рода.

Психологическое содержание уважения детей к родителям проявляется в ценностно-оценочном отношении, являющимся осознанным устойчивым социально-желательным отношением, обладающим позитивной валентностью. Уважительное

отношение к родителям является и важным свойством гуманной личности, аксиологической категорией, ценностью и означает стремление их понять, сопереживать, проявлять посильную заботу о них [2, с. 188].

В структуре понятия «уважительное отношение к родителям» исследователи выделяют следующие компоненты: когнитивный, который предполагает наличие знаний о его содержании; эмотивный – умение детей различать эмоциональное состояние родителей и адекватно на него реагировать; проявление эмпатии к родителям; деятельностный – установление сотрудничества в процессе взаимодействия с родителями; оказание им посильной помощи [2, с. 189].

В целом, уважение к родителям является самостоятельной характеристикой детско-родительских отношений. Представления младших школьников об уважении отличаются от их представлений о других видах межличностных отношений. Уважение воспринимается респондентами как отношение, в большей степени связанное с безопасностью, более осознанное и длительное, чем отношения любви и авторитета. В исследованиях Л. Адлера, Л.И. Божович, Дж. Боулби, А. Валлона, А.Я. Варги, Л.И. Вассермана, Л.С. Выготского, Ю.Б. Гиппенрейтера, О.А. Карабановой, М. И. Лисиной, Ф. Райе, Е.О. Смирновой, А.С. Спиваковской, Г.Г. Филипповой, А. Фрейда, З. Фрейда, Э. Фромма, Г.Т. Хоментausкаса, К. Хорни, Т.Н. Шульги, Э.Г. Эйдемиллера, Д.Б. Эльконина, Э. Эриксона указывается, что именно в младшем школьном и подростковом возрасте ребенок открывает для себя родителя в качестве личности, обладающей целым рядом индивидуально-психологических особенностей, рассматривает его как участника широкого круга внесемейных социальных отношений.

Можно выделить два вида уважения к родителям: предписанное и оценочное уважение. Предписанное уважение – интроецированное почтительное отношение к родителям; результат усвоения социальных норм, определяющее ценность

родительства и навязывающее конкретную модель поведения, включающую послушание, согласие и почтительность к родителям. Оценочное уважение – внутренняя позиция ребенка, базирующаяся на оценивании родителя на основе тех или иных субъективно значимых характеристик, признанных достойными уважения, и реализуемая как осознанное почтительное отношение, выражающееся в различных моделях поведения и обладающее высокой эмоциональной насыщенностью.

Степень оценочного уважения в отношении матери и отца часто различается, так как оценочное уважение является результатом оценивания качеств и характеристик конкретного родителя, тогда как степень предписанного уважения в отношении матери и отца совпадает, потому что предписанное уважение является результатом усвоения норм долженствования такого отношения. Как результат, условиями становления оценочного уважения к родителям в младшем школьном возрасте являются: 1) субъективная оценка детьми социальной успешности родителей; 2) особенности детско-родительских отношений и тип семейного воспитания; 3) оценка детьми качества реализации родительских функций в части удовлетворения их материальных потребностей [2, с. 191].

Также важными условиями уважительного отношения детей младшего школьного возраста к родителям являются их включенность в жизнь ребенка, позитивный интерес и эмоциональное принятие, близкие и доверительные отношения, родительское участие и поддержка, адекватный уровень требований и санкций.

К сожалению, чем выше оценка детьми социальной успешности родителей и качества реализации родительских функций в части удовлетворения материальных потребностей детей, с тем большим оценочным уважением младшие школьники относятся к родителям. С наибольшим уважением (как оценочным, так и предписанным) младшие школьники относятся к тем родителям, чье воспитание они воспринимают как гармоничное, без проявления враждебности,

гиперпротекции, потворствования и непоследовательности; а с наименьшим – к тем родителям, чье воспитание воспринимают как конфликтное.

Разделяем мнение, высказанное А.Н. Афанасьевым, Ф.И. Буслаевым, А.В. Василенко, Г.С. Виноградовым, В.Е. Гусевым, П.В. Киреевским, М.Р. Львовым, В.А. Сухомлиным, что стандарты, нормы, пути и средства воспитания у младших школьников уважительного отношения к родителям заложены в народной педагогике. Обращение к кладезю мудрости – народным традициям воспитания в контексте анализа взаимоотношений в семье, поведения в присутствии взрослых, почтительного отношения к родителям считаем перспективным направлением работы по воспитанию подрастающего поколения и в наше время [3].

Воспитательные средства в народной педагогике составляют несколько групп: устное народное творчество, праздники, игры, трудовые традиции, обычаи, обряды, ритуалы, ремесла. Идеалом родительского воспитания в народной педагогике мы можем назвать формирование личности человека, обладающего социально значимыми добродетелями: трудолюбием, верностью своей семье и роду, послушанием воле старших, смелостью, мудростью и находчивостью в принятии жизненных решений.

Воспитание уважения к матери и отцу – неотъемлемая составляющая и цель такого воспитания, и чтобы ее достичь, как свидетельствует анализ устного народного творчества, родители могли применять по отношению к детям наказание, поощрение, принуждение. Среди приемов можно назвать такие, как: доброжелательное предложение без адреса, похвала; сообщение полезного; вовлечение в интересное дело, педагогическое взаимодействие, стимулирование самостоятельности, демонстрация умений, обучение ремеслам, тренировка и закрепление навыков; обращение за советом; проявление внимания, заботы, одобрения, снисхождения, радостного удивления, доверия, внушение уверенности [4]. Все это,

применяемое в совокупности с достижениями современной гуманистической педагогики, семейной психологии, дидактики, даст положительный результат в воспитании у младших школьников уважительного отношения к родителям.

Итак, считаем, что изучение народной педагогики и культуры как средства воспитания уважительного отношения детей к своим родителям является одним из путей сохранения национальной самобытности в условиях массового распространения деструктивных зарубежных псевдотрадиций и псевдоценностей. Это связано с тем, что каноны воспитания детей запечатлены в народной педагогике, которую мы, вслед за А. Б. Измайловой [5], понимаем, как совокупность накопленных и проверенных практикой эмпирических знаний, сведений, умений и навыков, передаваемых из поколения в поколение преимущественно в устной форме как продукт исторического и социального опыта народных масс. Памятники народной педагогики хранятся народом в создаваемых им сказках, легендах, эпосах, поговорках и пословицах, преломляются сквозь призму национальных обычаев и традиций и, в конечном счете, имеют своей целью целенаправленное воспитание и обучение молодого поколения на лучших образцах доверительных, уважительных, созидательных отношений между разными поколениями в семье.

Список литературы

1. Андреева, Т.В. Психология современной семьи. Монография / Т. В. Андреева. – СПб.: Речь. – 2005. – 436 с.
2. Ахундова, Ш.Дж. Уважение, его основа и типы / Ш. Дж. Ахундова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – №1. – С. 188–192.
3. Волков, Г.Н. Этнопедагогика: учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Г. Н. Волков. – М., 1999. – 436 с.
4. Газизова, Ф.Г. Народные традиции как средство нравственного воспитания младших учащихся сельской школы:

автореферат диссертации канд. пед. наук / Ф. Г. Газизова. – Казань, 2004. – 24 с.

5. Измайлова, А.Б. Сказка в русской народной педагогике: монография / А. Б. Измайлова; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2013. – 171 с.

УДК 373.016:78:51–029.63–043.86

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ МАТЕМАТИКИ И МУЗЫКИ)

Кононенко Татьяна Александровна, Институт педагогики и психологии, студентка 3 курса, направление подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», профиль подготовки «Начальное образование», ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Научный руководитель: Божко Вера Геннадиевна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

***Аннотация.** В статье показан развивающий потенциал межпредметных связей математики и музыки в обучении младших школьников.*

***Ключевые слова:** межпредметные связи, математика, музыка, младший школьник.*

Современная школа призвана научить ребенка познавательной мобильности, рациональному отбору, эффективному усвоению насыщенной информации. Необходимость формирования у младших школьников целостной картины мира, становления всесторонне развитой личности актуализирует проблему реализации межпредметных связей в начальном образовании. Интеграция знаний позволяет уже на ранних этапах обучения выявлять способности и круг

интересов ребенка, т.к. младший школьный возраст является сенситивным для эмоционально-чувственного развития, которое способствует активному усвоению законов внешнего и внутреннего мира.

Межпредметными связями в рамках образования называют взаимосвязи между различными учебными предметами, посредством которых достигается единство образовательной программы. Они позволяют рассматривать любые процессы в совокупности их свойств, в целостности внутренней организации и в разностороннем взаимодействии с внешними факторами развития. Традиционно межпредметные связи в содержании обучения реализуются на уровне учебного предмета и учебной информации.

Отдельные аспекты проблемы реализации межпредметных связей в образовании рассматривались в работах М.Н. Берулавы, Е.И. Бражника, Б.Н. Воронина и др. В работах М.В. Шевчук, Л.Н. Моториной, Е.В. Щеголевой, Н.А. Залиевой и др. затронуты вопросы формирования познавательной активности младших школьников средствами межпредметных связей различных предметов. Однако анализ теории и практики начального образования с позиции интегрированного воздействия на развитие обучающихся позволил выделить следующее противоречие: педагогические поиски в области организации интегрированных форм учебных занятий не всегда сочетаются с развивающим потенциалом межпредметных связей в начальном образовании.

Целью статьи является выявление потенциала межпредметных связей математики и музыки в обучении младших школьников.

Связь математики и музыки обусловлена как исторически, так и внутренне, несмотря на то, что математика – одна из точных наук, а музыка – наиболее отвлеченный вид искусства. С древних времен в Пифагорейском учении математика и музыка рассматривались как единое целое, как «родные сестры». Открытие математической закономерности в музыкальных

созвучиях послужило первым «экспериментальным» подтверждением пифагорейской философии числа, что стало первым примером установления числовых связей в природе. Пифагорейцев интересовало не только музыкальное искусство и эстетика звуков, а сами пропорции и соотношения, которые в них лежат. Согласно их учению объединяющим началом всех вещей служат числовые отношения, которые выражают гармонию и порядок природы.

Интересны и закономерности, существовавшие у разных народов. Так, в древнем Вавилоне были известны 7 планет, к которым причисляли Солнце и Луну. Все непонятные явления природы приписывались богам, и постепенно представление о богах соединилось с 7 планетами. 7 – священное число, так как человек воспринимает мир через 7 отверстий в голове: два глаза, два уха две ноздри и рот. Приписывая числу 7 таинственную силу, знахари вручали больному 7 разных лекарств, настоянных на 7 травах, и советовали пить их семь дней. Одиссей 7 лет был в плену у нимфы Калипсо. У вавилонян подземное царство окружено 7 стенами. У мусульман небесный свод состоит из 7 небес, и все угодные Богу попадают на седьмое небо блаженства. В Индии есть обычай дарить на счастье 7 слоников. В Библии – 7 ангелов. Нот тоже семь: до, ре, ми, фа, соль, ля, си. При помощи повторений в разных регистрах и различных сочетаний между собой ноты образуют множество прекрасных мелодий. Не зная математических понятий, не умея различать дроби, не умея сравнивать их, невозможно было бы сыграть музыкальный фрагмент. Именно здесь мы сталкиваемся с математической операцией сравнения. В музыке, как и в математике, тоже есть понятие параллельности. Параллельные тональности, а ещё линии нотного стана всегда параллельны, то есть никогда не пересекаются [1, с. 21].

В младших классах начинается погружение в мир школьной программы: математика и музыка – два предмета, два полюса человеческой культуры. Слушая музыку, ученик попадает в волшебный мир звуков. Решая задачи, погружается в

строгое пространство чисел. Ребенок даже не задумывается о том, что мир звуков и пространство чисел соседствуют друг с другом. При этом часто в процессе изучения различных песен на уроках музыки он может услышать такие замечания: «Пой ритмично, ровно, считай». В музыке, что обычно забывается, немало математики. Мы используем западноевропейской нотную систему, основа которой – две вполне строгие шкалы частоты и времени. Свои размышления о математике в музыке и о музыке в математике высказывали многие известные нам ученые и музыканты, такие как Плутарх, Альберт Эйнштейн, Готфрид Лейбниц, Пётр Чайковский, Джордж Сантаяна и др. Советский пианист, народный артист РСФСР Генрих Нейгауз писал: «Раздумывая об искусстве и науке, об их взаимных связях и противоречиях, я пришел к выводу, что математика и музыка находятся на крайних полюсах человеческого духа, что этими двумя антиподами ограничивается и определяется вся творческая духовная деятельность человека и, что между ними размещается все, что человечество создало в области науки и искусства» [3, с. 14].

Как утверждают авторы [2, с. 24], интеграция освоения математики и музыки в начальном образовании предполагает равнозначное использование общих и аналогичных понятий, включение межпредметного характера методов, учебных действий и иллюстративного, пояснительного и дополнительного материала, который способствует осознанию детьми содержания и механизмов работы изучаемых явлений и их синтеза. Такой подход можно применить при освоении нот и цифр, длительностей и пропорций, ритма такта и дробей, темпа и скорости и т.д.

Когда новый материал проходит через чувства ребенка, урок становится живым процессом познания. Математика словно «оживает», становится интересной и увлекательной для ребят, чему способствует обучение с элементами интеграции, введение в уроки математики приемов «оживления» математических символов музыкой, изобразительной

деятельностью и театрализацией. Это обусловлено доминированием наглядно-действенного и наглядно-образного мышления в этом возрасте. Особенно этот тип мышления свойствен девочкам: они в большей степени, чем мальчики младшего школьного возраста, мыслят образами и лучше понимают и запоминают то, что прочувствовали, в действии. В освоении математики чрезвычайно важно избегать механического запоминания, неосмысленного заучивания терминов и правил. Основой мыслительной деятельности должны выступать интерес, понимание, усвоение и рефлексия, именно так и возникает естественное запоминание. Использование интегрированных форм работы на уроках математики позволяет развить пространственное мышление детей, заложить основы математической грамотности и познавательного интереса к предмету.

Успешность ребенка в освоении математического содержания во многих случаях связана с наличием способностей, но организация математического развития ребенка, не обладающего математическими способностями, вполне реальна при условии применения соответствующих методик, в том числе применения музыки на уроках математики. Например, понятие «часть-целое», необходимое для усвоения обыкновенных, десятичных дробей и процентов, в большой степени относится к пониманию ритма. Грамотный музыкант обязан постоянно мысленно разбивать ритм на равные составляющие, контролировать его, чтобы правильно отображать ритмический рисунок произведения, состоящий из различных длительностей. Контекст разный, но структура задачи, по существу, такая же, как и у любой математической задачи, использующей понятие «части-целого». Игра на музыкальном инструменте развивает «мелкую моторику», которая тесно связана с определенными зонами в головном мозге. Вот почему систематическая тренировка пальцев, игра одновременно обеими руками способствуют развитию мелкой моторики и заодно развивают мышление, память,

математические способности. Занятия музыкой помогают гармоничной работе обоих полушарий мозга, что повышает общий уровень интеллекта ребенка и академическую успеваемость в целом.

Отметим, что даже простое прослушивание музыкальных произведений также благоприятно влияет на развитие математических способностей у детей. Это связано с тем, что музыкальное восприятие очень сложно, а сама музыка очень многообразна. Для того, чтобы услышать, понять и принять музыку, необходимо «поймать» её на слух, уловить ритм, громкость, интонации мелодии.

Начиная с 1 класса, реализуя межпредметные связи математики и музыки, учитель может использовать разнообразные игры, например, «Живые числа». При изучении цифр на каждом уроке математики или музыки младшим школьникам предлагается сначала представить цифру своим телом под музыку, а потом уже выполнять технику написания и вычислительные операции. Прием театрализации и озвучивания музыкой помогает усилить восприятие и понимание учебного материала, ведь то, что дети пропустили через свои эмоции и чувства, им запомнить гораздо легче.

Необходимо отметить, что наиболее эффективно реализацию межпредметных связей математики и музыки может осуществлять учитель начальных классов с музыкальным образованием. К сожалению, процент таких кадров минимален. По этой причине некоторые учителя к обучению младших школьников музыке подходят формально, считая этот предмет не главным. В некоторых школах музыку ведет учитель-предметник, для которого на первый план выходит формирование музыкальных понятий, а не связь с математикой. Естественно, о межпредметных связях математики и музыки в этих случаях вообще речь не идет. Несмотря на все имеющиеся трудности и противоречия, считаем, что межпредметные связи математики и музыки обладают огромным развивающим потенциалом в обучении младших школьников. Осознание

взаимосвязей музыки и математики позволит младшим школьникам расширить представления о системном единстве мира, увидеть возможности интеграции различных его объектов и процессов, развить способность творчески воспринимать окружающую действительность и осознавать свое место в ней.

Список литературы

1. Арбонес, Х., Милруд, П. Мир математики : Числа – основа гармонии. Музыка и математика / Х. Арбонес, П. Милруд : пер. с исп. – М. : Де Агостини, 2014. – 158 с.

2. Кобозева, И.С., Чинякова, Н.И., Чинякова, Ю.В. Современный подход ко взаимосвязи математики и музыки как эффективному педагогическому средству / И .С. Кобозева, Н. И. Чинякова. Ю. В. Чинякова // Ярославский педагогический вестник Гуманитарные науки : научный журнал. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2015. – № 4. – С. 23–26.

3. Нейгауз, Г.Г. Об искусстве фортепианной игры : записки педагога / Г. Г. Нейгауз. – М. : Музыка, 1988. – 240 с.

УДК 371.485

ЭКСКУРСИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Коровина Дарья Александровна, Институт педагогики и психологии, магистрантка 2 курса, направление подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», магистерская программа «Начальное образование», ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Научный руководитель: Сущенко Ольга Григорьевна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Аннотация. В статье раскрыты общие характеристики экскурсии как формы организации обучения, представлена

типология экскурсий; охарактеризованы дидактические возможности экскурсии как средства формирования универсальных учебных действий у младших школьников.

Ключевые слова: младшие школьники, экскурсия, познавательные универсальные учебные действия.

Экскурсия является одним из видов учебных занятий и основной формой организации работы по изучению окружающего мира, что проводится вне образовательного учреждения. Это своего рода занятие под открытым небом.

Дидактические возможности экскурсии в плане формирования у младших школьников познавательных универсальных учебных действий проявляются в том, что она позволяет в естественной обстановке познакомить учащихся с явлениями и объектами природы. На экскурсиях школьники знакомятся с животными, растениями и одновременно с условиями их обитания и произрастания, что способствует формированию первичных представлений о взаимосвязях в природе, а также развитию наблюдательности и возникновению интереса к природе; формированию умений устанавливать факты, систематизировать и обобщать их. Велика роль экскурсии в эстетическом воспитании детей, формировании у них эстетического отношения к природным явлениям и объектам. Красота окружающего мира вызывает глубокие переживания у младших школьников [3, с. 76].

Специфика данной формы учебной работы заключается в выявлении связей между отдельными сторонами явлений и объектов, в определении в наблюдаемых объектах наиболее важного, существенного и концентрировании вокруг этого изучения всего материала, в увязывании вновь изучаемого материала со знаниями и опытом младших школьников.

Методисты выделяют две группы экскурсий - школьные и внешкольные. Школьная экскурсия является формой учебно-воспитательной работы с классом либо группой учащихся, которая проводится с познавательной целью при передвижении

от одного объекта к другому по выбору учителя, в соответствии с темами, связанными с программами.

Школьные экскурсии бывают двух видов: урочные, которые проводятся в учебное время и включаются в систему уроков по темам учебных дисциплин, поэтому педагог заранее планирует их проведение в своем плане; внеурочные (факультативные), которые проводятся либо до, либо после занятий в классе. Материал, изучаемый на внеурочных экскурсиях, может выступать в качестве дополнения к школьному курсу, а может нести в себе и отвлеченную, развивающую информацию [1, с. 112]. Следует отметить, что и урочные экскурсии, и внеурочные имеют общую черту – их содержание так или иначе связано с учебной программой соответствующего класса школы. Проводятся и организовываются эти экскурсии педагогами образовательных учреждений в соответствии с планом работы по конкретному предмету.

Внешкольные экскурсии направлены на расширение культурного кругозора учащихся, воспитание их в духе патриотизма, любви и уважению к труду, на всестороннее гармоничное воспитание. Объектами внешкольных экскурсий чаще всего становятся промышленные и производственные и предприятия, что профессионально ориентирует учащихся; открытая местность для знакомства с природой в лес, на реку и т.д.; исторические места, архитектурные ансамбли, знаменитые здания и т.д. По содержанию экскурсии делятся на следующие группы:

- группа природоведческих экскурсий или «экскурсии в природу». Природоведческие экскурсии целесообразно проводить в одни и те же места в разные времена года, с тем, чтобы показать детям сезонные изменения, которые происходят в природе;

- краеведческие экскурсии (в первую очередь – знакомство с микрорайоном, в котором находится школа);

- музейные экскурсии, которые непосредственно связаны с

таким понятием, как «музейная педагогика» [2, с. 77].

Как отмечают исследователи, в частности Т. А. Маслюкова [2], А. И. Савенков [4], в структуре экскурсии выделяют три основных этапа: подготовка; проведение; послеэкскурсионная работа. На подготовительном этапе осуществляется подготовка учителя и подготовка учащихся. Учитель в процессе календарного планирования учебной работы определяет тему экскурсии, ее программное содержание и сроки проведения, изучает литературу по выбранной теме, чтобы быть осведомленным в затрагиваемых вопросах. Перед экскурсией педагог должен провести инструктаж по технике безопасности, а вначале экскурсии повторить правила поведения на природе; сообщить детям ее цели и задачи.

Подготовка к предстоящей экскурсии учащихся необходима в силу того, что их учебная деятельность будет проходить в особых условиях, при наличии различных отвлекающих факторов. Результаты её во многом будут зависеть от психологической установки, созданной у детей на подготовительном этапе экскурсии. Для этого используются следующие педагогические приемы и средства:

- сообщение новых, интересных для младших школьников сведений о явлениях и объектах, с которыми им предстоит встретиться на экскурсии;

- актуализация опыта учащихся;

- использование произведений искусства и средств ИКТ (репродукций картин, видеофильмов, презентаций и т.п.) с целью воздействия на эмоциональную сферу детей, поскольку это, в свою очередь, обостряет наблюдательность и восприятие.

По мнению Б.Е. Райкова [2], при подготовке и проведении экскурсии как формы обучения в начальной школе следует учитывать следующие моменты:

- экскурсия – это не прогулка, она является обязательной частью учебной работы, поэтому необходимо выдерживать её тему, не отвлекаться на случайные вопросы;

- размер поля наблюдения, проводимого на экскурсии,

должен соответствовать возрастным особенностям учащихся, которых нужно инструктировать, чтобы они в процессе наблюдения не отвлекались на посторонние объекты от главного;

– экскурсии в природу должны строиться таким образом, чтобы максимально подчеркнуть красоту родной природы, поэтому следует выбирать наиболее живописные места, позволяющие вызвать у школьников глубокие эстетические переживания, а также желание оберегать эту замечательную красоту;

– оборудование для экскурсии подбирается исходя из принципа необходимости, исключая всё лишнее, но при этом обязательно следует брать с собой походную аптечку, а также карандаши и блокноты для записи и зарисовок наиболее интересных моментов;

– содержание экскурсии должно соответствовать интересам учащихся, т.е. следует учитывать психологическое состояние школьников в момент восприятия [2, с. 69-70].

При выборе содержания экскурсии необходимо учитывать возрастные и индивидуально-психологические особенности детей:

– в процессе экскурсии должна поддерживаться постоянная интерактивная связь между учителем и учащимися, при этом руководство деятельностью школьников должно осуществляться ненавязчиво, без излишнего дидактизма;

– необходимо стремиться к тому, чтобы экскурсия проходило живо и увлекательно, следует избегать длинных объяснений, при этом рассказывать нужно только о том, что можно показать;

– в ходе экскурсии следует использовать различные формы активности: дети должны передвигаться, останавливаться, наблюдать, чувствовать запахи, слушать звуки, делать свои собственные открытия. Учащиеся не должны только созерцать, но и двигаться, играть, экспериментировать. Это будет способствовать лучшему усвоению фактов, более осознанному

их анализу [3].

Послеэкскурсионная работа направлена на уточнение, расширение и систематизацию знаний, на упрочение чувств и отношений, зародившихся на экскурсии. Обобщающая беседа играет существенную роль и используется для обобщения знаний, формирования элементарных понятий, более глубокого осмысления детьми увиденного, что способствует формированию и совершенствованию познавательных УУД.

На результативность экскурсии оказывает влияние ряд факторов, среди которых можно выделить содержание, методику и технику её ведения, знания учителя, подготовленность учащихся к освоению экскурсионного материала, условия проведения самой экскурсии.

Таким образом, по итогам данной части исследования можно сделать следующий вывод: экскурсия – это особая форма организации обучения, позволяющая проводить наблюдения, а также изучение различных предметов, явлений и процессов в естественных условиях. Дидактические возможности экскурсии для формирования УУД, в том числе и познавательных, проявляются в том, что она позволяет в естественной обстановке познакомить учащихся с явлениями и объектами природы, многообразием растений и животных, и одновременно - с условиями их обитания, что способствует образованию первичных представлений об окружающем мире.

Список литературы

1. Брушлинский, А. В. Развитие познавательного интереса у детей / А. В. Брушлинский. – М. : Научное творчество, 2013. – 116 с.
2. Маслюкова, Т. А. Экскурсоведение. Методика подготовки и проведения экскурсий / Т. А. Маслюкова. – Шахты : Изд-во ЮРГУЭС, 2013. – 48 с.
3. Петрова, И. В. Формирование познавательных универсальных учебных действий младшего школьника / И. В. Петрова. – М. : Наука, 2011. – 411 с.

4. Савенков, А. И. Методика исследовательского обучения младших школьников / А. И. Савенков. – Самара: Учеб. лит., 2017. – 207 с.

УДК 37.018.26:371.213.1

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ И РОДИТЕЛЕЙ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОЛЛЕКТИВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Кучманова Алина Максимовна, ОП «Стахановский педагогический колледж Луганского государственного педагогического университета», студентка 4 курса, направление подготовки 44.02.02 «Преподавание в начальных классах», программа подготовки специалистов среднего звена, ОП СПК ЛГПУ.

Научный руководитель: Заблодская Кристина Игоревна, преподаватель психолого-педагогических дисциплин ОП СПК ЛГПУ.

***Аннотация.** В предлагаемой статье раскрывается сущность понятия «взаимодействия классного руководителя и родителей при формировании коллектива младших школьников»; рассматривается значимость взаимодействия классного руководителя и родителей при формировании коллектива младших школьников*

***Ключевые слова:** младший школьный возраст, взаимоотношения с родителями, классный коллектив*

В основе Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования заложен системно-деятельностный подход, основной целью которого является воспитание и развитие гармоничной личности ребенка. Таким образом, задача школы состоит в том, чтобы создать условия, в которых будет всесторонне развиваться личность ребенка. Одним из таких условий является формирование детского коллектива, как средства развития личности. При этом педагогам начальной школы в данном

процессе следует привлекать родителей обучающихся к процессу формирования детского коллектива.

Работа с родителями – сложный и важный процесс. Сложность заключается в том, что классному руководству необходимо буквально разрушить сложившийся стереотип о том, что воспитание ребенка полностью ложится на плечи педагогов.

Известные представители педагогической науки А. С. Макаренко, М. Г. Казакина, Т. Е. Конникова внесли в исследования процессов развития и формирования детских коллективов огромный вклад. В работах этих исследователей изучались факторы, которые могут повлиять на формирование личности в процессе взаимодействия ее в коллективе сверстников.

Т. Е. Конникова, Л. И. Уманский исследовали личность в контексте влияния ее на процессы становления и развития коллектива. Л. И. Новикова, В.А. Сухомлинский затрагивали проблемы лидерства, его проявления в детских коллективах с точки зрения различных психологических теорий о развитии и становлении личности. Таким образом, вопрос формирования ученического коллектива, рассматривался учеными комплексно и разносторонне и является актуальным и сейчас.

Мы в свою очередь обратим внимание на проблемы формирования коллектива младших школьников через активное взаимодействие с родителями. Проблема привлечения родителей к процессу создания коллектива является недостаточно разработанной, что говорит о наличии противоречий между осознанием важности данного вопроса в психолого–педагогической теории и практике и неразработанностью проблемы на программно – методическом уровне.

Создание сплоченного дружного коллектива – одна из задач современной школы, которая отнюдь не так проста, как кажется. Так как формирование и сплочение коллектива младших школьников, как воспитательной среды, должно обеспечивать развитие каждого ребенка. Эта задача будет

успешно решена, если в основу воспитательной работы будет положена идея сотрудничества педагогов, родителей и детей.

В практике социальных и воспитательных учреждений хорошо зарекомендовала себя система работы с семьей В. А. Сластенина, включающая пять основных направлений:

1. Консультирование и тренинги.

Консультирование предусматривает расширение и углубление имеющихся знаний о воспитании и развитии детей, обсуждение накопленного опыта в этой сфере. Тренинг проводится один раз в год. Он имеет четкую структуру и требует длительной и тщательной подготовки с активным подключением к этому процессу родителей. Родители должны быть не только слушателями, но и выступающими, активными участниками обсуждения.

Особенность тренингов в том, что в ходе их проведения родителей информируют о правильных способах поведения с детьми и отрабатывают их, доводя до автоматизма.

Примеры тем тренингов, которые можно проводить с родителями: «Урок доброты», «Взаимоотношения детей в коллективе», «Детская дружба и проблемы общения со сверстниками», «Застенчивый ребенок. Проблемы застенчивости и пути ее преодоления».

2. Диагностика родительства.

Методы работы с родителями, которые помогают изучить и сплотить коллектив: наблюдение; беседа; тестирование; анкетирование.

Диагностику можно проводить по следующим вопросам:

–изучение отношения родителей к собственному ребенку, к перспективам его обучения и воспитания;

–изучение качеств характера учащихся, взаимоотношений в семьях.

Когда известно, что волнует родителей и детей можно сформулировать тематику классных часов, провести индивидуальные беседы, определить группу родителей и детей с общими проблемами. Для них можно устроить встречу, где

произойдет обмен опытом. Результаты диагностики позволяют получить информацию для раздумий, рассуждений, переживаний, побудить к самоанализу.

3. Психолого-педагогическое просвещение.

Педагогическое просвещение – одна из традиционных форм взаимодействия педагогов образовательных учреждений и родителей. Разнообразные формы работы с родителями должны быть взаимосвязаны и представлять единую стройную систему (лекции, практикумы, семинары, беседы, консультации и др.) предусматривают ознакомление родителей с основами теоретических знаний, с новаторскими идеями в области педагогики и психологии, в большей степени с практикой работы с детьми. Для этого психолог или классный руководитель может провести лекции для родителей: «Как семейные взаимоотношения отражаются на общении ребёнка», «Что такое коллектив?», «Важно ли ребенку место в коллективе?». Далее все знания, полученные на лекции, родителю необходимо воплотить в реальности. Проводя практические занятия с родителями и детьми, педагогу необходимо точно знать, как настроен каждый родитель и насколько важна для него эта тема. Осознавая все тонкости, родители примером общения между собой, своей слаженной работой, выполнением всех заданий на практических занятиях, подготовкой к мероприятиям показывают детям насколько это важно – быть частью коллектива.

4. Дистанционная работа с семьей.

Формой дистанционного взаимодействия педагога и родителей являются социальные сети, которых в настоящее время насчитывается огромное количество. В них участники могут обмениваться фото-, видео-, аудиоматериалами, задавать интересующие вопросы, комментировать информацию. Педагог непосредственно может ознакомить законных представителей с планами работы, рекомендовать ссылки для самостоятельного изучения той или иной темы, информировать о предстоящих мероприятиях: праздниках, конкурсах, акциях, семинарах и

т.д. Дистанционное общение и обмен информацией с родителями происходит через мобильное приложение WhatsApp, Facebook, Telegram.

5. Информирование.

Создание информационной базы литературы и документов в электронном формате на сайте школы и в бумажном – в библиотеке или на стенде позволит тиражировать важные сведения среди родителей. Электронная литература может быть на такие темы как: «Ваш ребенок в коллективе детей», «Друзья в жизни ребенка», «Причины детского одиночества». Классный руководитель должен сообщать родителям все моменты, связанные с их детьми, а именно связанные с коллективом. Для этого может быть предоставлен фото-, видеоотчёт со школьных командных мероприятий, тематических классных часов. Для подкрепления всего отправленного родителям в электронном виде необходимо также приглашать родителей на мероприятия, где они могут увидеть результаты своей работы с педагогом по формированию коллектива младших школьников.

Кроме этого важную роль играет формирование и накопление положительных обычаев и традиций в классе, которые закладывают основу сплоченности. Единство коллектива понимается как идейное, моральное, интеллектуальное, эмоциональное и волевое единство его членов, которое развивается на основе объективных характеристик, как организационное единство. В этом случае класс будет сплоченным, дружным. Следовательно, ребенок будет расти, развиваться в благоприятной атмосфере [1].

Формирование традиций в классном коллективе может происходить параллельно с привлечением родителей и знакомством с семейными традициями отдельной семьи. Например, празднование дней рождения, капустники, приглашение родителей на праздники, исполнение любимой песни класса на каждом классном часе и соблюдение ритуалов класса. В общей деятельности возникает новая система отношений между учениками. Если раньше все они отвечали

только перед учителем, то теперь появляются такие признаки коллектива, как взаимная ответственность, формируются и новые качества, которые становятся руководящим началом в поведении детей: общественное мнение, общественный долг, честь коллектива. Идет развитие мотивов поведения от интереса, который был основным стимулом на первой стадии, к общественному долгу и чести коллектива [2].

Интересными и эффективными для всех участников воспитательного процесса становятся совместные дела, интересные классные мероприятия, которые больше всего сплачивают коллектив.

Планируя воспитательную работу по формированию коллектива младших школьников, классный руководитель должен в первую очередь обратить внимание на родителей, привлекая их к участию в классных и внеклассных мероприятиях. Совместные посещения театров, музеев и семейных праздников, которые проводятся по инициативе самих детей и их родителей, не только сближают их, но и способствуют укреплению коллективных отношений [3].

Анализ психолого-педагогических источников по проблеме исследования позволил сделать вывод о том, что концепция сплоченности имеет четкую коллективистскую направленность. Эта концепция интересна практикующим педагогам, психологам и социологам. Ученые, изучающие вопросы развития детского коллектива, говорят о существовании определенных этапов этого процесса, которые необходимо учитывать при организации мероприятий, направленных на воспитание дружеских и доброжелательных отношений в детском коллективе.

Классному руководителю необходимо:

1. Формировать нравственную культуру детей и родителей.

2. Способствовать развитию коммуникативных умений, доброты и взаимопонимания.

3. Организация игр, совместных, творческих дел на сплочение детского коллектива [4].

Залогом успешной воспитательной деятельности с учащимися является сотрудничество классного руководителя с родителями, ведь семья оказывала и продолжает оказывать значительное влияние на процесс развития личности ребенка. Следовательно, сделать родителей активными участниками педагогического процесса – это важная и ответственная задача учителя. Следует отметить, что в начальной школе, родители часто бывают на уроках, классных часах, принимают активное участие в подготовке классных и школьных мероприятий, отличаются высокой посещаемостью родительских собраний, как классных, так и общешкольных, практикумов для родителей, оказывают помощь в ремонте кабинета, в подготовке кабинета к началу учебного года.

Каждый ребенок должен найти свое место в классном коллективе и реализовать себя в различных внеклассных мероприятиях.

Список литературы

1. Акулинина, Н. В. Взаимодействие родителей и детей младшего школьного возраста / Н. В. Акулинина // Вестник Совета молодых ученых и специалистов. – 2014. – №5. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-roditeley-i-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta>. – Дата обращения: 21.03.2023.

2. Васильев, А. М. Становление теории коллектива и ее роль в формировании развития личности / А. М. Васильев, Н. А. Васильева // Развитие человека в современном мире. – 2014. – №5 – С.28–34.

3. Климова, К. Ю. Воспитание личности младшего школьника в коллективе / К. Ю. Климова // Новая наука: Опыт, традиции, инновации. – 2016. – № 4-2(77). – С. 43–45.

4. Меренков, А. В. Родители и педагоги: растим ребенка вместе / А. В. Меренков. – Екатеринбург : Изд-во Дом учителя, 2005. – 143с.

5. Слостенин, В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин.– М.: Издательский центр «Академия», 2013 – 573с.

6. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – М. : Концептуал, 2016.– 312с.

7. Ткаченко, О. В. Развитие личности в младшем школьном возрасте / О. В. Ткаченко // Психология, социология и педагогика. – 2015. – № 1(40). – С. 138–146.

8. Фархшатова, И. А. Воспитание ученического коллектива: результаты исследования / И. А. Фархшатова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2016. – Т. 4. –№ 2. – С. 45
Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-uchenicheskogo-kollektiva-rezultaty-issledovaniya>. – Дата обращения: 21.03.2023.

УДК [373.3.016 : 811.161.1] : [373.3.017 : 82-92]

ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ МЕДИАГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Магамедова Наталья Романовна, Институт педагогики и психологии, магистрантка 1 курса, направление подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», магистерская программа «Начальное образование», ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Научный руководитель: Якименко Людмила Николаевна, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Аннотация. Автором статьи выявлен дидактический потенциал публицистических текстов, изучение которых на

уроках русского языка позволят сформировать основы медиаграмотности младших школьников. Дано определение понятию «медиаграмотность», описана структура медиаграмотности, приведены примеры работы с публицистическими текстами в контексте решения проблемы исследования.

Ключевые слова: *младшие школьники, медиаграмотность, публицистический текст, уроки русского языка.*

Становление и развитие информационного общества, эволюционирующего в общество знаний, привело к замене парадигмы «образование на всю жизнь» на парадигму «образование в течение всей жизни», а также к кардинальному изменению информационно-образовательной среды. Глобальный характер процесса информатизации, динамичное развитие информационно-коммуникационных технологий и новых медиа выдвинули на первый план необходимость специальной информационной подготовки людей, особенно подрастающего поколения, ведущим видом деятельности которого является учебная [3, с. 51].

В информационной подготовке специалистами условно выделяются две разные области: информационная грамотность и медийная грамотность. Информационная грамотность ассоциируется с готовностью к самостоятельному решению проблемы поиска информации, ее оценки и этичного использования, а медийная грамотность направлена на то, чтобы человек знал особенности воздействия медиаинформации, владел навыками ее критического анализа с целью защиты от возможности манипулятивного воздействия, умел обеспечивать рациональное взаимодействие с медиа в интересах самовыражения.

Особое значение проблема информационной грамотности и медиаграмотности приобретает при работе с детьми младшего школьного возраста. Средства массовой информации и

Интернет, заняв приоритетные позиции в формировании у детей картины мира, к сожалению, представляют определенную угрозу для еще не устоявшейся, ранимой детской психики. Увеличение влияния на ребенка неконтролируемой информации о мире, человеке, обществе, природе актуализирует проблему информационного образования, формирования информационной грамотности, медиаграмотности, развития критического мышления и воспитания критического отношения к информации, начиная с младшего школьного возраста [5, с. 22].

Проблема информационной подготовки человека к жизни в информационном обществе традиционно находится в центре внимания педагогического сообщества. Анализ научной литературы в области начального образования, информатики и медиа, а также опыт ученых в области языкового образования (Т.А. Ладыженская, Е.Ю. Никитина, Н.Н. Обозова, А.Н. Леонтьев, В.Г. Горецкий, М.Р. Львов, Л.Ф. Климанова и др.); в области информатизации начального образования (С.З. Алборова, Н.В. Василенко, О.В. Даниленко, Ю.Н. Егорова, А.А. Журин, Л.С. Зазнобина, И.Г. Захарова и др.); по теории влияния отдельных медиа на развитие и воспитание детей (Е.С. Полат, А.В. Спичкин, О.Р. Самарцев, Е.В. Якушин); вопросы интегрированного подхода в медиаобразовании (через уже имеющиеся предметы) (Л.С. Зазнобина, А.А. Журин, А.В. Спичкин, Э. Харт, К. Бээлгет и др.); исследования общетеоретического характера, выдвигающие и анализирующие концепции, модели, методы медиаобразования и масс-медиа в целом (Л.С. Зазнобина, Р. Кьюби, Л. Мастерман, С.Н. Пензин, А.В. Спичкин, К. Тайнер, Ю.Н. Усов, А.В. Фёдоров, А.В. Шариков и др.), собственный опыт работы в качестве учителя начальной школы позволили утверждать, что формированию медиаграмотности младших школьников должны быть подчинены дидактические ресурсы таких предметов, как литературное чтение и русский язык, а средством могут выступать публицистические тексты, в наибольшей мере отвечающие критериям медиатекста [2, с. 5].

Медиаграмотность – это 1) результат медиаобразования, изучения медиа. Чем больше вы изучаете медиа, тем более вы медиаграмотны: «медиаграмотность – это способности к экспериментированию, интерпретации/анализу и созданию медиатекстов»; 2) результат процесса медиаобразования (media education); 3) способность использовать, анализировать, оценивать и передавать сообщения в различных формах; 4) умение анализировать и синтезировать пространственно-временную реальность, умение «читать» медиатекст, то есть результат медиаобразования [4, с. 102].

Итак, под медиаграмотностью нами понимается умение использовать, оценивать, критически анализировать, создавать и передавать сообщения (медиатексты) в различных формах с помощью медиасредств, цель всего этого – формирование критического мышления младшего школьника. Показателем сформированности определенного уровня медиаграмотности является то, чтобы человек проявляет активность в информационном пространстве, обладает развитой способностью к восприятию, созданию, анализу, оценке медиатекстов, к пониманию социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентационных систем, используемых медиа; а жизнедеятельность такого индивида в обществе связана с высоким уровнем гражданской ответственности.

В научной литературе существуют разные подходы к описанию структуры медиаграмотности. Р. Хоббс, опираясь на широко распространенное определение медиаграмотности, разработанное международной группой экспертов, предлагает выделять в ее структуре четыре группы умений: умения осуществлять доступ, умения анализировать, умения оценивать и умения создавать медиатексты. Все названные умения, на наш взгляд, действительно являются неотъемлемыми компонентами медиаграмотности, однако и в этом случае наблюдается неоправданное сужение структуры медиаграмотности до поведенческого компонента. Как и в представленных выше

подходах, такое сужение представляется неправомерным с позиций рассмотрения медиаграмотности как ключевой компетенции, определяющей готовность граждан к адекватному взаимодействию с современной медиакulturой [6, с. 123].

С понятием «медиаграмотность» неразрывно связано понятие «медiateкст», которое так же имеет многочисленные, отличающиеся друг от друга определения. Анализ существующих дефиниций этого понятия позволил дать следующее рабочее определение: медiateкст – это предназначенный для массовой аудитории креолизованный текст, состоящий из двух разнородных частей: вербальной (языковой/речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык), размещенный на разных носителях, обладающий актуальным для общества содержанием [4, с. 64].

Формирование основ медиаграмотности младших школьников может осуществляться на всех уроках в начальной школе, но наибольшими дидактическими возможностями в этом отношении обладают уроки русского языка, так как именно на них изучается текст как лингвистическая единица и как объект анализа, а средством такого формирования могут служить тексты публицистического стиля, в связи с тем, что именно этот функциональный стиль присущ большинству медiateкстов [2, с. 11].

Публицистический текст – связанный знаковый комплекс, сориентированный на взаимодействие автора и массовой аудитории для обмена актуальной социальной информацией, представлениями, мнениями и максимально актуализирующий потенциал текстовой динамики. Публицистический текст наделен теми особенностями, свойствами и стилевыми характеристиками, выявление которых, анализ позволит учителю формировать у младших школьников основы медиаграмотности на уроке русского языка.

Специфика публицистического текста заключается в его способности оперативно и непосредственно воздействовать на аудиторию. Оперативная составляющая этого вида текстов

вытекает из природы публицистики, деятельность которой связана с актуальными общественно-политическими вопросами: такой текст – всегда результат злободневных проблем, требующих мгновенной реакции. Важной особенностью публицистического текста является то, что он синтезирует научные и художественные методы, сочетая одновременно мышление понятийное (логическое) и образное (чувственное) [11].

Публицистика использует те же методы исследования, что и наука, для нее также важны выводы, доказательства, термины и понятия. Самое главное из доставшегося ей от искусства – это образ. Отсюда следует основная специфическая черта публицистического текста – его синкретизм, то есть использование одновременно в их нерасчленимом единстве как научных, рационально-понятийных, так и художественных, эмоционально-образных средств.

Интерактивность и диалогичность как признаки публицистического текста отражают, прежде всего, его дискурсивную природу, которая как раз находит свое выражение в актуализации взаимоотношений автора и аудитории. Дискурсивность является особой чертой публицистических текстов, и характеризуют ее следующие признаки: а) ситуативность (прочная связь со временем и местом высказывания); б) социальная направленность (инициация предполагаемого в данной ситуации социального действия); в) активизация взаимоотношений автора и аудитории; г) активизация восприятия сообщения аудиторией (установка на инициативный отклик аудитории); д) генерализация (наличие определенной установки автора/издателя) [11].

Например, при закреплении тем по русскому языку в 4 классе можно использовать следующие задания, формирующие медиаграмотность младших школьников, в том числе и при работе с публицистическим текстом:

1. Соедините стрелками задание по русскому языку и наиболее приемлемое для его выполнения медиасредство как источник информации.

2. Предложить детям преобразовать в эссе правило, задание в виде рисунка, схемы (в графическом редакторе) или текста (в текстовом редакторе) и сохранить его на карту памяти.

3. Младшие школьники могут получить задание по работе с информацией (представление, поиск, обработка, кодирование и др.), скрытой в публицистическом тексте, распределить ее на группы по своему усмотрению, но исходя из определенных критериев, учитывая, что для публицистических текстов характерны также вымысел и домысел.

4. Самостоятельный поиск ответа на проблемный/провокационный вопрос урока.

5. Создать интерактивную памятку основных понятий по предмету «Русский язык».

6. Креативное оформление правила по русскому языку с применением медиасредств (программ компьютера).

7. Демонстрация уровня знаний по формированию медиакомпетенции на уроках русского языка с помощью разработки и представления собственного творческого проекта.

Итак, формирование медиаграмотности младших школьников на уроках русского языка является очень важным и сложным аспектом процесса обучения. Выявление процессуально-технологических особенностей позволяет логически выстроить, упростить, грамотно составить и успешно реализовать программу формирования медиаграмотности младших школьников на уроках русского языка в начальном образовании в соответствии с ФГОС НОО средствами публицистических текстов. Теоретический анализ убеждает, во-первых, в ее необходимости для формирования медиаграмотности младших школьников; во-вторых, в огромном потенциале, который заключен в публицистических текстах для реализации этой цели; в-третьих, открывает

большие перспективы в использовании различных приемов, методов и форм обучения на уроках русского языка.

Список литературы

1. Клушина, Н.И. Стилистика публицистического текста / Н. И. Клушина. – М. : Флинта, 2019. – 241 с.
2. Косолапова, Е. В. Формирование медиаграмотности как компонента информационной культуры младших школьников в условиях школьных и детских библиотек: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Косолапова Елена Владимировна. – Казань, 2013. – 24 с.
3. Немирич, А. А. Формирование медиаграмотности детей дошкольного возраста. К вопросу о систематизации результатов медиаобразования / А.А. Немирич // Международный журнал экспериментального образования. – 2011. – №5. – С. 50–52.
4. Федоров, А. В. Медиаобразование и медиаграмотность / А. В. Федоров. – Таганрог: Изд-во Кучма, 2004. – 340 с.
5. Чичерина, Н. В. Медиаобразование в контексте изменяющейся социальной реальности: моногр. / Н. В. Чичерина. – Архангельск, 2008. – 81 с.
6. Шариков, А. В. В поисках общего методологического базиса теорий медиаобразования и информационной грамотности / А. В. Шариков // Медиа- и информационная грамотность в обществах знания. – М.: МЦБС, 2013. – С. 122–129.

УДК 372.881.161.1

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СЛУЖЕБНЫМ ЧАСТЯМ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Маркова Диана Алексеевна, Институт педагогики и психологии, магистрантка 2 курса, направление подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», магистерская программа «Начальное образование», ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Научный руководитель: Якименко Людмила Николаевна, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

***Аннотация.** В предлагаемой статье раскрываются методические основы и представлен дидактический инструментарий по изучению младшими школьниками служебных частей речи на уроках русского языка. Обобщены психолого-педагогические исследования по проблеме усвоения младшими школьниками и употребления в разговорной и письменной речи частиц, предлогов, союзов.*

***Ключевые слова:** лингводидактика, служебные части речи, предлог, союз, частица, младшие школьники, русский язык.*

Грамматика русского языка – морфология и синтаксис – обладает широким обучающим и развивающим потенциалом, поскольку изучение этого раздела обеспечивает реализацию общих целей и задач школьного курса русского языка, которые заключаются в совершенствовании речевой деятельности младших школьников и в формировании у них элементарной морфологической компетенции.

В 80-х гг. XX века развитием теории частей речи занимались многие ученые: проблемами семантики – Н.С. Авилова; построением системы морфологических понятий – Н. Е. Букина; методологией функционального подхода при анализе частей речи – Г. А. Золотова; функциональным анализом взаимодействия синонимичных форм в разговорной речи – Д. Я. Шмелев, который доказал влияние разговорной речи на тяготение к обобщенным и семантически мотивированным синтаксическим связям.

В 90 гг. XX века разработку теории функциональной грамматики проводил большой коллектив филологов под руководством А. В. Бондарко. М. Н. Кожин занимался исследованием функциональных разновидностей речи; В. М. Алпатовым предложены новые способы построения функциональной грамматики; А. В. Бондарко обосновал новые

принципы построения функциональной грамматики; Ф. М. Ибрагимова проводила исследование путей применения функционального подхода в процессе анализа частей речи; Т. Б. Крючкова и И. П. Кюльмоя исследовали функциональное и внутривидовое развитие частей речи. Н. Ю. Шведова также занималась изучением путей построения функциональной грамматики.

В последние десятилетия хотелось бы отметить работы В. И. Капиноса и С. И. Львова, которые предложили интегративный подход к изучению частей речи; Н.И. Наумовой, исследовавшей возможности функционального подхода к изучению грамматики; П. А. Гагаева, изучающего части речи на основе обобщенных морфологических понятий и функционально-стилистической подхода.

Вместе с тем в отечественной лингвистике и лингводидактике до сих пор не уменьшается интерес к исследованию именно служебных частей речи. Напомним, что служебные слова или служебные части речи – предлоги, союзы, частицы – это функциональные элементы, обслуживающие речевую реализацию языковой системы. Союзы оформляют связь между членами предложения, частями сложного предложения, отдельными предложениями в составе текста.

Лингвистов интересуют проблемы семантики и функций служебных частей речи (Ю. И. Леденев, М. В. Всеволодова, Н. О. Григорьева); исследуются функции отдельных неполнозначительных частей речи: частиц (Т. М. Николаева, Т. В. Новикова, И. Б. Дягилева, А. И. Жук), союзов (Г. Е. Крейдлин, Е. В. Падучева, А. В. Гладкий, В. К. Гирке, А. Н. Латышева), а также семантики отдельных предлогов (В. В. Виноградов, Н. А. Янко-Триницкая, Г. Е. Крейдлин, В. С. Бондаренко, В. Б. Остроумов, Е. М. Пруссакова, Т. Н. Медведева) [2].

Кроме того, с неполнозначными словами тесно связаны такие проблемы, как переход одних частей речи в другие (например, препозиционализация, конъюнкционализация,

партикуляция), явление грамматической (функциональной) омонимии, явление синкретизма грамматических свойств в слове. Этим вопросам занимались Е.Т. Черкасова, Л.Л. Буланин, В.В. Бабайцева, В.С. Юрченко, О.К. Кочинева, А.С. Дымской, С.И. Буглак, Л.Д. Чеснокова, М.Ф. Лукин, В.В. Шмурова, Т.С. Тихомирова.

К сожалению, фундаментальных исследований, посвященных проблеме, как представлена неполнозначительная лексика в речи младших школьников, нет. Отсутствуют и фундаментальные методические наработки по обучению младших школьников служебным частям речи – не более страницы – полторы в вузовских учебниках по методике преподавания русского языка в начальной школе. Методический инструментарий чаще всего ограничен приемами, методами, средствами, скопированными из арсенала изучения знаменательных частей речи.

Служебные слова как часть речи изучаются в начальной школе, как показывает практика, в самом минимальном объеме и представлены такими темами, как: правописание предлогов, сравнение предлогов и приставок, правописание частицы *не* с глаголами, союзная связь однородных членов в простом предложении и между частями сложного предложения [1, с. 54].

Вместе с тем, считаем, что изучение служебных частей речи в начальной школе имеет огромное значение: в связи с лексической и грамматической ролью в предложении служебные слова больше остальных частей речи оказывают влияние на формирование грамматических обобщений и развитие абстрактного мышления младших школьников. Их правильное употребление помогает развитию связной речи учеников; дает им возможность грамотно оформить мысль, предложение, составить текст, что особенно актуально при написании обучающимися различного вида творческих работ: изложений (с элементами сочинения), сочинений, эссе и др. [1, с. 37].

Учителю следует помнить, что, как указывают психологи (Д.Н. Богоявленский, Е.Д. Божович, С.Н. Карпова), при

знакомстве младших школьников со служебными частями речи возникают определенные трудности. Причину этого Л.С. Выготский видит в том, что дети младшего школьного возраста еще не воспринимают сложные причинно-следственные отношения, существующие в действительности и отражающиеся в речи через использование союзов, предлогов, частиц.

В целом, например, союзы в речи младших школьников составляют около 29% от всего количества служебных слов. Предлоги и частицы – 42% и 27% соответственно. Широкое употребление частиц и союзов, прежде всего, в устной спонтанной разговорной речи, объясняется их тесной связью с ситуацией общения.

Несмотря на «особенные» свойства служебных слов (отсутствие морфологических признаков, неизменяемость, невыполнение синтаксической функции), их изучение связано с такими науками, как: фонетика (произношение и правописание предлогов с, а не з, без, а не бес); лексика (с учетом лексической сочетаемости, введение в речь разных синтаксических конструкций); морфология (предлоги и падежные окончания); синтаксис (средства связи в сложносочиненном и сложноподчиненным предложениях). Помимо этого, служебные слова изучаются совместно с остальными частями речи (имя существительные, местоимение, глагол) [2, с. 88].

Так, изучение семантических групп союзов крайне важно при подготовке к урокам по развитию речи. Развивать устную речь учащихся – значит способствовать тому, чтобы она была наиболее логичной, точной, выразительной и образной. Употребление сочинительных союзов помогает не только познакомить младших школьников с однородными членами предложений, с простыми предложениями, сложносочиненными предложениями, но и поможет научить детей целесообразно употреблять союзы в своей речи, избегать частого употребления сочинительного соединительного союза «и» [3, с. 232].

Учащиеся уже в начальных классах должны понимать роль союзов в предложении и тексте, уметь отличать союзы от других частей речи, правильно расставлять знаки препинания при употреблении союзов, поскольку именно слова этой части речи соединяются однородные члены предложения, связывают слова в простые и сложные предложения, а предложения – в текст.

Изучение семантических групп подчинительных союзов поможет педагогу обратить внимание младших школьников на менее частотные в речи группы союзов (условия, следствия, пояснения) не только для того, чтобы в дальнейшем дети могли без труда определять семантику придаточных в составе сложноподчинительных предложений, но, в первую очередь, для того, чтобы при помощи различных подчинительных союзов дети могли сформировать сложноподчиненные предложения и связный текст.

Союзы изучаются через их функции в связи с темами «Сложное предложение» и «Однородные члены предложения», но при этом обращается внимание и на их собственное значение. Удобнее всех для этой цели противительный союз *но*, его значение как бы лежит на поверхности. Дети неплохо усваивают также значение союзных слов и союзов *что, где, когда, который*. Вводятся и сочинительные союзы *и, а*, с союзами составляются предложения. Изучение союзов удобно для применения функционального подхода: ведь функция этой части речи определена даже в самом названии [2, с. 237].

Что касается предлогов, то работа над ними начинается в первом классе, что обусловлено потребностями самой учебной практики первоклассников. Уже в букварный период дети составляют предложения из разрезной азбуки или пишут их. Это ставит учителя перед необходимостью познакомить детей с раздельным написанием предлогов, наиболее употребительных в речи первоклассников. Кроме того, при чтении букваря у детей накапливается некоторый запас наблюдений над

предлогами. Полезно упорядочить эти наблюдения, создав тем самым основу для работы над предлогами в дальнейшем.

Из школьной практики известно, что учащиеся начальной школы в правописании предлогов допускают ошибки трех видов: 1) слитное написание предлога со следующим за ним; 2) графически неправильное написание предлога; 3) пропуск предлога.

Наличие в письме учащихся ошибок того или иного из указанных видов часто зависит от фактической ситуации, в которой оказывается предлог. Поэтому фонетическим трудностям уделяется особое внимание в работе над предлогами в первом классе [1, с. 29].

Первое знакомство учеников с предлогами происходит в процессе изучения состава слова и морфемики, в ситуации различения приставки (пишется слитно) и предлога, который признается самостоятельным словом и поэтому отделяется на письме от других слов. Однако их генетическая близость понятна школьникам.

Внимание школьников обращается и на то, что предлоги не употребляются с именами прилагательными, порядковыми числительными, глаголами, наречиями. Для выяснения значений предлогов используются также ситуативные рисунки, например: клетка – птичка в клетке, над клеткой, под клеткой, за клеткой и пр.; сюжеты: до обеда – после обеда; перепрыгнул через ручей и пр. [2, с. 43].

На уроках русского языка в начальной школе детей знакомят с вариантами предлогов, зависящих от тех существительных или местоимений, с которыми предлоги употреблены: под столом, но подо мной; о завтраке, но об обеде или обо мне. Если существительное в косвенном падеже имеет и предлог, и прилагательное, то последнее стоит между предлогом и существительным: по синему морю, в высоком тереме, но за горами высокими (инверсия). Термин «предложное управление» не вводится, но практическая работа со словосочетаниями типа

управления проводится (и анализ, и синтез, т. е. построение) [2, с. 237].

Служебные части речи, к которым относится частица, обретают свою семантику лишь в контексте, поэтому морфологический статус частицы понятен лишь на фоне ее употребления в предложении (шире – в тексте). Коммуникативный подход показывает высокую эффективность в обучении русскому языку. Поэтому весьма актуальным является вопрос об оптимизации процесса изучения частиц, один из способов которой – разработка продуктивной методики изучения данной темы на синтаксической основе.

Чтобы младшие школьники усвоили эту часть речи, в ходе анализа и беседы по теме необходимо показать, что частицы: а) это служебные слова; б) употребляются только с другими словами; в) придают отдельным словам и речи в целом определенные оттенки значения; г) значения частиц разнообразны и устанавливаются из контекста; д.) что среди них нужно различать частицы, которые выражают отношение говорящего к тому, что говорится в предложении, и частицы, при помощи которых образуются новые слова или их формы, и, наконец; е) что частицы по их значению группируются в разряды [3, с. 240].

Таким образом, изучение младшими школьниками служебных частей речи с точки зрения методики их преподавания является достаточно сложным, но необходимым, учитывая высокую долю употребляемости предлогов и союзов в речи младших школьников.

Список литературы

1. Валгина, Н. С. Современный русский язык: Учебник / Н. С. Валгина, Д. Э. Розенталь, М. И. Фомина / под редакцией Н. С. Валгиной. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Логос, 2002. – 528 с.

2. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений /

М. Р. Львов, В. Г. Горещкий, О. В. Сосновская – 3-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 464 с.

3. Спиридонова, Т. В. Особенности работы над предложениями и приставками в начальной школе [Электронный ресурс] / Т. В. Спиридонова // Вестник науки и образования. – 2014. – № 5. – С. 231 – 242. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-raboty-nad-predlogami-i-pristavkami-v-nachalnoy-shkole>. – Дата обращения: 14.03.2023.

УДК 373.3015.31 :17.022.1: 371 Ильин

ИЗУЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ И.А. ИЛЬИНА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ АКСИОСФЕРЫ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Мартыненко Ольга Станиславовна, Институт педагогики и психологии, магистрантка 1 курса, направление подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», магистерская программа «Начальное образование», ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Научный руководитель: Дьяченко Борис Андреевич, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

***Аннотация.** Данная статья посвящена теоретическому подходу к изучению педагогического наследия И.А. Ильина как средства формирования аксиосферы младшего школьника.*

***Ключевые слова:** И. А. Ильин, педагогическое наследие, аксиосфера, младший школьник.*

После выделения аксиологии как раздела философии, а потом и самостоятельной науки, появились разные теории ценностей, но каждая указывала на их культурный, общественный или личностный характер [1]. Известные ученые А. Маслоу, М. М. Бахтин, В. П. Зинченко видят ценности

образования, воспитания и обучения в педагогической теории и практике. Они считают их не только значимыми для обучающихся, но и соответствующими общечеловеческим ценностям.

В.П. Зинченко полагает, что система образования выступает главным субъектом ценностей, целей и путей их достижения. Мы же определим ценность – как социальную значимость, которая носит объектно-субъектный характер и формируется в ходе практической деятельности человека. Но стоит отметить, что личностные ценности не являются простыми копиями общечеловеческих ценностей. История, культура, конечно, оставляют свой след в системе ценностей общества и индивида, но овладение индивидуальными, накопленными человечеством ценностями, носит сугубо личностный и неповторимый характер, определенный условиями развития личности и ее ресурсами в целом [1].

Изучение ценностей младшего школьника как предмета педагогической аксиологии предполагает и изучение свойств ценностей, их структуру, содержание, а также и историю изучения ценностей, т. е. аксиосферу младшего школьника. Аксиосферу младшего школьника можно представить, как систему, включающую нравственные, эстетические и художественные ценности, каждая из которых в свою очередь – самостоятельная система, образованная множеством личностных смыслов. Названные ценности имеют свое уникальное наполнение и занимают определенное место в иерархии аксиологических ориентиров младшего школьника. Понятие «ценности» предполагает обязательное наличие общества, которое их разделяет. В результате развития общества ценностей появилось немало, но не все из них воплощаются в нашей реальности.

Известный русский философ и педагог И.А. Ильин (1883–1954) в рамках разработанной им концепции воспитания обращается к ценностям духовного воспитания, соотнося с ним как идеалом пути средства, цели и задачи воспитания человека и

изменения общества. Основные работы И.А. Ильина, в которых разрабатывалась им проблема образования и духовного воспитания: «Путь духовного обновления» (1932–1935), «Путь к очевидности» (1954), ряд статей сборника «Наши задачи» (1948–1954) и другие, – были написаны им во второй половине творческого пути, в период вынужденной эмиграции, в то время его жизни, которое характеризуется особенно пристальным рассмотрением современного ему общества и глубоким проникновением в существо основных его проблем, в которых он рассматривает ценности духовного воспитания.

Для И.А. Ильина очевидна главная проблема российского образования, приводящая всю систему образования и воспитания к состоянию кризиса, – отстраненность от внутренней, духовной жизни человека, поскольку российское образование, по мнению Ильина, ориентировано исключительно на образовательные цели (обучение знаниям, развитие памяти, формирование определенных навыков и практических умений), но не на воспитательные, затрагивающие духовную сферу личности. Здесь важно подчеркнуть, что Ильин различает понятия образования и воспитания, причем предпочтение он отдает именно воспитанию. Образование, как пишет Ильин, само по себе есть дело памяти, смекалки и практических умений в отрыве от духа, совести, веры и характера, поэтому необходимо формирование ценностного сознания личности, что и дается в воспитании [2].

Реализуя Федеральный государственный стандарт начального общего образования, учитель должен сформировать у выпускника начальной школы общечеловеческие ценности. Это сложный личностный процесс становления ценностей, когда из одобряемого социумом образца происходит переход ценностей во внутренний мир обучающегося и служит ему сигналом для начала действий. Но каким образом этот переход осуществить, какие создать условия для формирования общечеловеческих ценностей, для педагогов является открытым

вопросом, на который всегда хочется найти развернутый ответ [5].

Рассуждая о духовно-нравственных качествах образованной личности, И.А. Ильин писал о возможности и желательности формирования национального героя. Будучи христианским философом, он уповал к ценностным постулатам - любви, веры, надежды, свободы, совести, - кои должны войти в плоть и дух человека. Только в этом случае может возникнуть гений, национальный герой, готовый пожертвовать собой и несущий бремя своего народа [3].

Продолжая суждения по этому вопросу, философ большое значение придавал ценностям семьи, в которой начинается формирование человека. Семью И.А. Ильин рассматривал как священный союз, созданный на ценностях любви, вере, взаимопонимании. Человек входит в семью своим рождением, он не выбирает отца и мать, а получает семью как дар судьбы задолго до осознания себя.

Становление ребенка как личности во многом зависит от семейного воспитания и традиций, привития нравственных ценностей, поощрения и развития его врожденных склонностей, возможных талантов. Исходя из этого, ученый называл семью первичным лоном человеческой культуры. Семья закладывает основы характера, открывает главные источники его будущего счастья или несчастья, определяет перспективы развития маленького человека в великую личность или «низкого проходимца».

Важнейшим условием правильного воспитания является наличие духовно здоровой семьи, бережно хранящей нравственные ценности поколений. Здоровая семья способна решать все поставленные задачи, приобщать детей к духовному опыту, давать практические навыки, вызывать у них процесс внутреннего самоосвобождения. Духовность семейного очага может дать человеческому сердцу «накаленный уголь духовности», который будет греть его и светить ему на

протяжении всей жизни. В качестве рекомендаций семейного воспитания философ ставит следующие задачи:

- воспитание чувства христианской любви;
- сохранение духовно-нравственной, национальной традиции народа;
- привитие навыков уважительного отношения к авторитетам;
- приобретение здоровых чувств частного собственника.

Реализация поставленных задач, по мнению Ильина, даст возможность благополучному формированию и становлению личности, достижения благополучия и счастья [3].

В действительности рекомендации ученого носят общий позитивный характер, которые могут способствовать социализации человека соответственно требованиям общества и его личным интересам.

Рассматривая процессы воспитания и образования детей, ученый выделял этапы становления личности. На первом этапе – от рождения до 5–6 лет –ребенка нужно беречь, как нежный цветок, не причинять ему духовные и физические травмы. Последующий переломный, «вытесняющий» период воспитания он связывал с процессом душевного закала. Ребенок должен приучаться к самообладанию и высоким требованиям выработки гуманной нравственности, получения образования. И.А. Ильин считал, что чем меньше травм получит воспитанник в первый период, тем легче он сможет воспринимать новый период воздействия. В качестве резюме философ отмечал, что в важнейшую эпоху своей жизни маленький человек должен привыкнуть к семье, окружающей любви и заботе, а не к ненависти и зависти, к спокойному мужеству и самодисциплине, а не к страху, унижениям, доносам и предательству. Ибо воистину мир можно пересоздать, перевоспитать из благополучной детской в большую достойную взрослую жизнь, но в детской же можно его и погубить [3].

В суждениях И.А. Ильина о воспитании заложен глубокий смысл образования и формирования высоконравственной

личности. Образованная и христиански воспитанная личность служит почвой появлению гения, национального героя, преисполненного любовью к родине. Анализируя их деятельность, он отмечал, что гении и национальные герои отражают менталитет своего русского народа, учат духовной победе, указывают путь ведущим «творческую жизнь», открывают доступ к свободе и «божественным содержаниям». Главное, по его мнению, достичь единения народа, национального строения и создания единой христианской культуры.

Находясь в эмиграции, последние десятилетия своей жизни И.А. Ильин испытывал острое чувство ностальгии. Это сказалось и в его творчестве, в котором он акцентирует внимание на русской идее и русской философии.

В статье «О национализме» он пишет о величии человека, несущего в себе черты и культуру своего народа. Размышляя о воспитании русского национального компонента и его сохранении, он предлагал свою программу обучения, которая включала в себя 10 обязательных дисциплин: русский язык, пение, молитвы, сказки, жития святых, поэзию, историю, военное дело, географию России, экономику. Следует отметить, что диапазон предлагаемых дисциплин довольно широк и не вызывает возражения в общем плане обучения и развития детей, формирования аксиосферы младшего школьника. Концепция образования и воспитания И. А. Ильина заслуживает творческого осмысления, поскольку в центр ставит человека во всем его величии, способного создавать ценное для развития страны и культуры.

Список литературы.

1. Елишев, С. О. Изучение понятий «ценность», «ценностные ориентации» в междисциплинарном аспекте / С. О. Елишев // Ценности и смыслы. – 2011. – № 2 (11). – С. 82–96.

2. Ильин, И. А. О воспитании в грядущей России I / И. А. Ильин // Собр. соч. в 10 т. Т. 2: Наши задачи. Статьи 1948–1954 гг. Кн. 2. – М. : Русская книга, 1993. – С. 178–182.

3. Ильин, И. А. Собрание сочинений / И. А. Ильин. – М.: Рус. кн., 1993. – Т. 1. – 400 с.

4. Содержание образования в начальной школе. Система ценностей : под ред. Н. Ф. Виноградовой. – М. ; СПб: Нестор – История. – 2011. – 135 с.

5. Тютюсова, Е. В. Организационно-педагогические условия формирования метапредметных умений учащихся начальной школы / Е. В. Тютюсова, Л. В. Блинов // Начальное образование. – 2017. –Т. 8. – № 1. – С. 14–19.

УДК [373.3.015.31: 502] : 379.824

КОЛЛЕКЦИОНИРОВАНИЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ОКРУЖАЮЩЕМУ МИРУ

Матюнина Лариса Викторовна, Институт педагогики и психологии, магистрантка 1 курса, направление подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», магистерская программа «Начальное образование», ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Научный руководитель: Якименко Людмила Николаевна, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

***Аннотация.** Автор статьи, опираясь на анализ научных источников и педагогического опыта, считает, что одним из средств формирования у младших школьников познавательного интереса к окружающему миру и развития их интеллектуального потенциала является коллекционирование. Это объясняется тем, что коллекция и коллекционирование в этом случае выступают вариантом свободного проявления*

ребенком собственных желаний, интересов, замыслов, т.е. тем, в чем реализуются основные новообразования младшего школьного возраста.

Ключевые слова: младшие школьники, коллекционирование, познавательный интерес, окружающий мир.

Обобщив теоретические основы активизации познавательного интереса младших школьников, мы пришли к выводу, что познавательный интерес – это интегральное образование личности, включающее в себя интеллектуальный, эмоциональный и волевой компоненты. Познавательный интерес не является врожденным и отличается от любых других педагогических феноменов познавательной активностью, ценной мотивацией и явной избирательной направленностью на конкретный предмет [3].

В своем развитии интерес как такой проходит последовательные стадии: любопытство, любознательность, познавательный интерес и теоретический интерес. Данные стадии выделяются условно, но при этом наиболее характерные признаки являются общепризнанными.

К особенностям формирования познавательного интереса у младших школьников относятся: подражательность (случайность возникновения); непостоянство; кратковременность; ситуативность; поверхностность (интересны только внешние факты, особенно яркие, необычайные); взаимосвязанность с жизненным опытом; неосознанность, недостаточная действенность (сами не могут долго поддерживать учебную деятельность); рассеянность (ученик интересуется многими совершенно разными областями знаний без всякой их связи); направленность на ближайший результат [3].

Современная школа снабжена значительным арсеналом педагогических технологий, методов и средств формирования у младших школьников познавательного интереса к

окружающему миру. Это и использование проблемного обучения, поисковые и частично-поисковые методы, а также метод проектов.

В то же время существуют увлечения школьников, которые раскрывают их индивидуальность, внутренний мир, способствуют развитию наблюдательности, расширяют кругозор и, в целом, должны быть учтены педагогами в организации учебного процесса. Одним из таких увлечений является коллекционирование, которое в большинстве случаев воспринимается как хобби, но относительно младших школьников может выступать средством активизации познавательного интереса к изучению окружающего мира. Истинное и полезное коллекционирование начинается с систематизации и изучения собираемого, оно расширяет кругозор, углубляет знания, приучает к усидчивости и аккуратности, дает навыки исследовательской деятельности. С коллекционирования часто начинается приобщение к миру маленьких тайн или их открытий [4].

Именно в процессе коллекционирования усиливаются процессы и формируются умения, являющиеся ступеньками к творчеству: познавательные психические процессы (внимание, память, гибкость и нестандартное мышление), умение наблюдать, выделять главное, устанавливать аналогии и комбинировать. Собирая коллекцию, ученик расширяет кругозор, осваивает навыки исследовательского поиска, что мотивирует познавательный интерес и познавательную активность ребенка. Восприятие предметов коллекции и создание макетов придают своеобразие игровой, речевой и художественной деятельности учащихся, ведь объекты коллекционирования активизируют имеющиеся у школьников знания, опыт, придают направленность их творческим интересам [4].

Стойкость к коллекционированию у младшего школьника во многом зависит от того, культивируют ли взрослые (родители и учителя) его собирательство или охлаждают желание своим

пренебрежительным отношением. Если родители и учителя поддерживают интересы школьника, направляют его познавательную деятельность, то это способствует формированию таких качеств личности, как любознательность, пытливость и наблюдательность, что придает активности младших школьников четкую познавательную направленность.

В зарубежной психологической литературе коллекционирование упоминается в рамках психоаналитической теории, а также рассматривается как одна из форм существования обменных операций в детском сообществе.

В отечественных исследованиях коллекционирование упоминается в связи с особенностями увлечений и перестройкой интересов, характерных для определенных периодов развития, а также характеризуется как вклад в построение символической системы «Я», как деятельность, в которой у ребенка могут сложиться необходимые предпосылки для формирования неотчужденных научных понятий, не ограниченных ситуацией урока [2].

Коллекционирование – явление многоаспектное, полинаправленное. Как писал Л.Н. Прохоров, «знакомство со всякой наукой естественно начинается с попытки определить “сферу владений” этой науки – определить то, что носит название предмета науки» [4, с. 28]. Вне зависимости от вида коллекционирование имеет непосредственное отношение к различным отраслям науки, к освоению, пониманию, изучению окружающего мира.

В теории современного коллекционирования преобладают следующие типы коллекционирования.

Первый тип обозначен латентным протестом целеполагания коллекционирования. Техногенный и массовый характер современного социума сформировал предпосылки для самовыражения «через вещи» и коллекционирование приобрело ярко выраженный эмоционально-эпатажный характер. В этих коллекция четко проступает «Я» коллекционера, его стремление к независимости и индивидуальности.

Второй тип определен экономической доминантой жизнедеятельности современного общества и ориентирует коллекционирование на визуализацию социального статуса коллекционера, его стремления обозначить свое положение в обществе и обусловлен теми «правилами игры», которыми руководствуется элита социума. Этот тип коллекционирования можно отнести к виду престижного потребления.

Третий тип коллекционирования рассматривается как социокультурный процесс, и обусловлен он знаковыми «здесь и сейчас» [2].

В целом, коллекционирование – это изучение истории путем сохранения быстро исчезающих из обихода вещей, которые мы, скорей всего, никогда бы не увидели, если бы не коллекционеры. Обобщая обозначенные в определениях основания коллекционирования, можно утверждать, что сущность коллекционирования и его результата – коллекции – заключается в опредмечивании в форме уже имеющихся культурных ценностей какой-либо определенной идеи, объединяющей в организованную целостность всю совокупность этих ценностей.

В практике коллекционирования можно выделить универсальные принципы.

Первый принцип основывается на понимании предмета коллекционирования – вещи. Определяя вещь как предмет коллекционирования, ученые исходят из осознания данного феномена в контексте синтеза социокультурных особенностей конкретной эпохи и личности коллекционирования. В данном контексте модель вещи как предмета коллекционирования представляет собой систему бытия вещи, в которой базовым аспектом выступает время вещи. Именно время бытия вещи позволяет выявить тот момент и те факторы, которые делают вещь предметом коллекционирования.

Второй принцип основывается на понимании мотива коллекционирования.

Проблематика коллекционирования всегда основывается на личностном целеполагании ее автора – коллекционера. В настоящее время приоритет субъективного, психофизического начала в коллекционной деятельности представляется полем острого научного дискурса. Так, например, Ж. Бодрийяр стоит на позиции психоаналитического субъективизма коллекционирования, а Г.Тард рассматривает коллекционирование как одну из форм подражания. Последний определил, что новые формы деятельности, практики и их смысловые составляющие создают таланты и гении, то есть люди, выделяющиеся своими способностями и интеллектом, а результаты их деятельности принимаются частью общества как образцы для подражания.

Третий принцип основывается на понимании целеполагания коллекционирования. Целеполагание в определенной степени пересекается с мотивацией коллекционирования, а точнее, его можно назвать конечной целью, результатом мотивации, точкой, в которой субъект начинает реализовывать свои потребности.

Четвертый принцип основывается на понимании коммуникационного характера коллекционирования. Коммуникационный характер коллекционирования представляет собой тему отдельного и широкомасштабного исследования, так как коллекционирование, по сути, представляет собой пространство коммуникационного взаимодействия, в котором прямо или опосредованно осуществляются контакты, устанавливаются связи и циркулируют информационные потоки [2].

Итак, на уровне сущности коллекционирование – это процесс обобщения, интеграции, концентрации общественного интеллекта. С позиций коллекционера коллекционирование – вид интеллектуальной деятельности, устанавливающий связь между индивидуальным и общественным интеллектом. На уровне содержания коллекционирование – форма систематизации, интеграции, концентрации культурных форм организации жизни. На уровне функций коллекция и

коллекционирование являются средством развития человека, общества, природы и оптимизации их взаимоотношений в едином жизненном процессе. С позиций организации жизни коллекционирование необходимо рассматривать как жизненный процесс взаимодействия индивидуального и общественного опыта на основе взаимосвязи и взаимозависимости индивидуального и общественного интеллекта, который осуществляется в качественно определенном жизненном пространстве культуры [2].

Что касается младших школьников, то именно в процессе коллекционирования как педагогического метода у них формируется истинный интерес к окружающей среде, эмоциональное отношение к окружающему миру. Когда человек чем-то интересуется, удовлетворяется познанием этого объекта, и чем больше он его познает, тем сильнее растет его интерес.

Создание с детьми разных коллекций может быть направлено на реализацию различных задач познавательного развития: ознакомление с окружающим миром, развитие навыков классификации объектов по определенным признакам, умение систематизировать информацию и т.п. [1].

Назвать младших школьников коллекционерами, конечно же, нельзя, но их задору, увлеченности и целеустремленности в пополнении своих коллекций позавидует любой взрослый коллекционер. С целью формирования у младших школьников познавательного интереса к окружающему миру детям можно предложить коллекционировать наклейки, билеты, пуговицы и бусинки, фантики и обертки, канцелярские принадлежности, ключи, игрушки по определенному критерию, мини-фигурки, магниты и брелки, открытки, книги, монеты, марки, елочные игрушки, камни и ракушки и др.

Появившееся большое количество детских журналов («Насекомые и их знакомые», «Ледниковый период» и др.) также способствуют созданию детских коллекций, так как к каждому номеру такого журнала прилагается объект коллекции по определенной тематике.

Однако, чтобы такое увлечение учеников не было бессмысленным сбором, а способствовало формированию у них познавательного интереса к окружающему миру, развитию исследовательских умений, процессом коллекционирования необходимо управлять. Здесь неоценима помощь родителей, которые могут помочь сделать ящик для монет, альбом для марок, вместе с детьми завести картотеку на каждый экспонат, почитать книги, словари, энциклопедии, сходить в музей за консультацией и др.

Предметы, являющиеся объектами коллекции, должны быть осязаемыми и реальными. Например, можно использовать книжки, открытки, магнитики с картинками, листья и цветочки для гербария, модели машин, диски с песнями, игрушки, печатные издания. Можно выделить в отдельную группу экспонаты, выполненные своими руками детьми вместе со взрослыми. Сюда могут включаться такие детские изделия, как рисунки, поделки своими руками, книжки и коллажи.

Также у младших школьников нужно воспитывать бережное отношение к коллекции. Они должны понимать, что это не обычные игрушки, а экспонаты, которые надо рассматривать, в то же время нельзя их делать неприкасаемыми, тогда учащиеся потеряют к ним интерес. Коллекция должна быть не только образцом, демонстративной наглядностью, но и объектом, с которым ребенок имеет возможность постоянно взаимодействовать [1].

Выбор объектов для коллекционирования должен опираться на возрастные возможности и интересы детей, а также на задачи, предусмотренные рабочей программой по окружающему миру, изобразительному искусству, технологии. Например, коллекционирование камней. В целом работа строится по следующему алгоритму:

- 1) собранные образцы камней нужно хорошо промыть, просушить, разложить в коробки с нишами или в специальные пластиковые коробки с отделениями для хранения принадлежностей для рукоделия;

2) чтобы не забыть названия камней, их нужно подписать: на каждый образец наклеить соответствующий номер, а на листе бумаги записать пронумерованные названия.

В начале работы по коллекционированию младшим школьникам можно предложить самим дать названия камням, учитывая их особенности: блестящий, теплый, рыжий, холодный и т.д., далее следует сообщать научные названия этих камней, их особенности, сферу применения. Хорошо также добавить в коллекцию кусочки битого стекла, обкатанного водой, керамзита, кирпича и т.д. Размещать её необходимо на уровне глаз детей. Коллекция должна быть доступной, безопасной (не иметь острых краев и т.п.) и разнообразной [1].

Следует также подключать к работе и родителей. Выезжая с детьми на природу или в отпуск, скажем, на берег реки или озера, предложить заняться поисками различных камней. Кроме того, можно провести конкурс на нахождение красивого, тонкого, самого грубого, яркого камешка либо на поиск камней овальной, треугольной, прямоугольной и т.д. форм.

Преимуществом работы по коллекционированию можно считать его интегрированность, поскольку собранные детьми коллекции можно использовать на занятиях по развитию речи, по формированию математических представлений и по изобразительной деятельности, конструированию, ну и конечно на занятиях по ознакомлению с окружающим миром [4].

Таким образом, коллекционирование, являясь педагогическим средством, позволяет эффективно решать проблемы формирования и поддержания познавательного интереса младших школьников к окружающему миру. У младших школьников коллекционирование носит «формальный» характер. Это связано с тем, что для ребенка еще непонятно, как данная деятельность может приносить новое знание о собираемых предметах, а также с тем, что в начальной школе дети «овладевают внешней стороной, формой многого из того, что остается им чуждым, не освоенным по существу. В этом случае организация деятельности, способы работы с

материалом должны осуществляться под руководством учителя, чтобы соответствовать цели познания, которую ставит не сам школьник, а педагог.

Список литературы

1. Коваленко, О. А. Коллекционирование как средство развития исследовательских умений младших школьников / Коваленко О. А. // Начальная школа. – 2011. – № 3. – С. 16–19.

2. Макарова, Е. А. Коллекционирование в системе социокультурных практик [Электронный ресурс] / Макарова Е. А. // Культура и искусство. – 2020. – № 5. – Режим доступа: https://nbpublish.com/Hbrary_read_article.ptp?id=32885. – Дата обращения: 19.03.2023.

3. Машарова, В. А. Познавательный интерес школьников с позиции современности / Машарова В. А. // Письма в Эмиссия. Офлайн: электронный научный журнал. – 2008. – №2. – С. 18–26.

4. Прохорова, Л. Н. Воспитываем коллекционеров: Опыт использования коллекционирования в развитии креативности младших школьников / Л. Н. Прохорова, Р. Н. Моделкина, Н. П. Кулешова / Под ред. Л. Н. Прохоровой. – М., 2006. – 198 с.

УДК 373.3.015.31 :172.12

ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРАКТИКЕ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Набоженко Алла Сергеевна, Институт педагогики и психологии, магистрантка 1 курса, направление подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», магистерская программа «Начальное образование», ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Научный руководитель: Дьяченко Борис Андреевич, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Аннотация. Данная статья посвящена гражданскому воспитанию младших школьников.

Ключевые слова: гражданское воспитание, младший школьник, практика.

Процесс становления и развития основ гражданского воспитания в истории педагогической мысли России имеет свои специфические особенности. В основу его сущности и содержания были положены взаимообусловленность общественных и личных интересов, формирование чувства любви к родной земле и ответственности за ее судьбу, воспитание подрастающего поколения в духе гражданственности.

Гражданское воспитание прошло определенную трансформацию за многие века существования системы образования как общественного феномена и в современных условиях оно является одним из приоритетных направлений в работе начальной школы. На актуальность проблемы гражданского воспитания младших школьников влияют современные геополитические условия, к воспитанию гражданственности предъявляются новые требования, а именно, воспитание гражданина, способного жить в условиях цифрового общества и способного получать и развивать в себе новые компетенции, необходимость и важность передачи младшим школьникам базовых ценностей российского общества, которые имеют высокий воспитательный потенциал.

В научно-педагогической литературе осмысление понятия «гражданственность» характеризуется многовариативностью и неоднозначностью. Гражданственность рассматривается разными учеными в исторических, социальных, экономических и политических условиях, это зависит от гражданской позиции личности [1]. Гражданственность включает в себя способность личности к политическому, правовому и нравственному воспитанию. Развитие нравственной культуры, а также

повышение правовой и политической культуры личности отражают социальную сторону гражданственности.

В результате исследований установлено, что педагогическая категория «гражданственность» представляет собой осознание и реализацию обучающимися своих прав и обязанностей по отношению к себе как личности, к своей семье, окружающим людям, родному краю и России. Процесс формирования гражданственности ученые рассматривают как приобщение младшего школьника к гражданским ценностям через включение в реальные гражданские отношения. Целенаправленная организация процесса гражданского воспитания в начальной школе является важным этапом в создании условий для самоопределения личности, освоения принятых в обществе ценностей, законов и норм жизни, формирования собственной гражданской позиции.

В общем понимании воспитание гражданина – это формирование у личности высоких нравственных качеств, как любовь к малой и большой Родине, любовь к своей семье, уважительное отношение к старшим, ветеранам войны и труда, умение ценить отношения в семье, культивирование ответственности за себя и близких. Гражданское воспитание младших школьников осуществляется в процессе начального общего образования и тесно связана с социальной стороной жизни. Социальная сторона тесно связана с жизнью самого младшего школьника, его ближайшего окружения, жизнью народа, представителем которого он является и государства, в котором он проживает. Воспитание гражданственности является производной нравственного воспитания. Нравственное воспитание и гражданское воспитание тесно связаны друг с другом [3].

Система гражданского воспитания младших школьников включает в себя такие компоненты как: воспитание гражданского отношения к себе, к своей семье, к окружающим людям, к Отечеству. Система гражданского воспитания в России предусматривает деятельность образовательных организаций

всех типов и видов; массовую работу, направленную на воспитание гражданской ответственности. Вступление ребенка в младший школьный возраст происходит как принятие первой социальной роли «ученик школы». От того, насколько хорошо ребенок осознает свою социальную значимость новой для него роли, зависит пробуждение его гражданского сознания и самосознания.

Процесс воспитания гражданской ответственности непрерывен. Он начинается со знания о своей малой и большой Родине (символики – гимна, флага, герба; героического прошлого, выдающихся людей Отечества и др.), об окружающем мире, в котором живут дети. Основная цель воспитания гражданской ответственности состоит в формировании гражданственности, заключающей в себе внутреннюю свободу и уважение к государственной власти, любовь к Родине и стремление к миру, чувство собственного достоинства и дисциплинированность.

Содержание воспитания гражданской ответственности в школе и семье составляет работу учителей, воспитателей и родителей: по патриотическому воспитанию, по формированию культуры межнационального общения, правовой культуры, воспитанию в духе мира и ненасилия, в процессе включения учащихся в активный созидательный труд на благо своей Родины; формированию бережного отношения к истории отечества, к его культурному наследию, к обычаям и традициям народа; воспитания любви к малой родине, к своим родным местам.

Большое значение для осуществления воспитания гражданской ответственности имеют годы обучения ребенка в начальной школе. Воспитание гражданской ответственности ведется в процессе жизнедеятельности детей, основной составляющей которой в данном возрасте является учебная деятельность. Главной формой учебно-воспитательного процесса в современной начальной школе является урок. В целях воспитания гражданских чувств у обучающихся в

младших классах и гражданской ответственности, целесообразно использовать такие виды нестандартных уроков, как: уроки-игры; уроки-путешествия; уроки-соревнования, уроки мудрости, уроки мужества. Большое значение для эффективного воспитания гражданской ответственности имеет внеклассная работа, в которой можно применить разнообразные формы (индивидуальная, групповая, коллективная).

Внеклассные занятия, такие как «Вечная слава героям!», посвященные Дню Победы, воспитывают у младших школьников чувства гражданской ответственности по отношению к своей Родине, гордость за ее героическое прошлое, уважение к участникам Великой Отечественной войны, готовность к жертвенным поступкам во имя величия и процветания России; способствуют расширению представлений о подвиге нашего народа во время Великой Отечественной войны, о мужестве, отваге.

Наиболее эффективной формой работы по воспитанию гражданской ответственности у учащихся начальной школы является коллективная творческая деятельность, методика ведения которой включает четыре основных компонента: деятельность коллектива по улучшению окружающей жизни; творческое проявление; сменяемость всего актива; особая позиция педагога.

Массовая форма деятельности дает возможность взаимообогащения, эмоциональность взаимоотношений; способствует развитию каждого учащегося; создает условие для формирования коллективных чувств, мировоззрения; навыков коллективной трудовой деятельности; помогает включить младших школьников в круг интересов старшеклассников и взрослых, привить им принципы, формирующие активную жизненную позицию гражданина России. В ходе воспитания гражданской ответственности у учащихся младших классов формируется опыт активных социальных действий. Решением данной задачи является создание социальных проектов школьников, которые получили распространение в современном

начальном обучении. Исходя из этого, можно сказать, что использование данных форм в воспитании гражданственности младших школьников способствует повышению его эффективности.

Педагогическое наблюдение показывает, что сформированные признаки гражданской ответственности детей младшего школьного возраста проявляются в потребности активно участвовать в торжественных мероприятиях; реализовывать собственные возможности в различных видах позитивной деятельности; потребности в выполнении общественных поручений; проявлении нравственно-этических личностных качеств в процессе общения со взрослым и детским миром; стремлении повысить статус родного города, поселка, за счет актуализации данной проблемы в литературной, изобразительной, трудовой деятельности; стремлении нести личную ответственность при сохранении исторических, военно-патриотический, архитектурных памятников; отражении личностных патриотических устремлений при различных видах индивидуальной и общественной деятельности.

Гражданское воспитание как интегративное понятие взаимосвязано со всеми направлениями воспитательной работы в начальной школе и осуществляется в разнообразных видах учебной, общественной, трудовой, игровой деятельности. Регулируется и направляется эта работа системой конкретных, взаимосвязанных, постепенно усложняющихся задач.

Создание необходимых условий организации гражданского воспитания младших школьников предусматривает использование комплекса форм, методов и средств, направленных на формирование гражданской ответственности как интегративного качества личности.

Форма воспитательного процесса — это доступный внешнему восприятию образ взаимодействия детей с педагогами, сложившийся благодаря системе используемых средств, выстраиваемых в определенном логическом обеспечении метода работы с детьми. Форма логически

вытекает из аналитической педагогической оценки средства. Отобранные средства диктуют форму, а педагог прямо следит за ее реализацией, придавая ей заверченный вид. В поисках формы учитель исходит из содержания и отбирает оптимальное средство, которое бы наилучшим образом несло на себе нагрузку внешнего становления идей.

Формы гражданского воспитания младших школьников можно разделить на:

1) коллективные, к которым относятся: работа учащихся по благоустройству и озеленению помещений и территории школы, микрорайона; массовые мероприятия и праздники; конференции, работа на пришкольном участке, в школьном лесничестве, лагере труда и отдыха и др. При их проведении необходимо заблаговременно определить воспитательные задачи каждого мероприятия, наметить виды подготовительной работы, определить методику каждого вида работы, уточнить место и роль учителя в проведении мероприятий, а также самих ребят. Основными критериями эффективности коллективных форм работы являются участие младших школьников в гражданской деятельности, эмоциональная увлеченность ею, дисциплинированность, степень активности и массовости;

2) групповые, к которым относятся: кружковые, клубные, секционные занятия; факультативы по охране родной природы; экскурсии, туристические походы по местам боевой славы. Преимущество таких форм работы состоит в том, что они позволяют дифференцированно подходить к определенным группам учеников, полнее учитывать их интересы, запросы, своевременно выявлять особенности, сильные и слабые стороны микрогрупп. Критериями эффективности групповых форм гражданского воспитания являются: стабильность состава клуба, кружка, секции, достижение коллективных успехов. При этом важное значение имеет содержание и методика занятий, успех коллектива и принятие его заслуг;

3) индивидуальные, которые предполагают выполнение учащимися индивидуализированных заданий различного

характера (подготовка рассказа, беседы, сообщения о событиях в Луганской Народной Республике, природе родного края; оказание помощи пожилым людям; изготовление поделок; фотографирование, рисование, лепка, аппликация и т. д.).

Выбор индивидуальных форм гражданского воспитания младших школьников основывается на предварительном разностороннем психолого-педагогическом изучении учащихся. Об эффективности этих форм воспитания свидетельствуют такие критерии, как повышение познавательного интереса к истории и культуре Луганской Народной Республики как субъекта Российской Федерации, использование полученных знаний и умений в своей деятельности.

При формировании личности гражданина огромное воспитательное значение имеет воспитание в коллективе или использование воспитательного потенциала коллектива. Для повышения эффективности взаимодействия учащегося с коллективом требуется обеспечение коллективного характера воспитательной работы, а также активизация межличностного взаимодействия членов коллектива.

Что касается использования потенциала коллективной воспитательной работы в условиях цифровизации, необходимо создать на базе учебного заведения виртуальную воспитательную среду, включающую индивидуальное социально-информационное пространство учащихся. Эта воспитательная среда формирует у обучающихся содержательные, ценностные компоненты гражданственности. Многоплановость процесса гражданского воспитания личности на всех уровнях зависит от разнообразия и интенсивности взаимодействия участников, занятых совместной общественной деятельностью. К примеру, в процессе коллективного взаимодействия следует обратить внимание на волонтерскую деятельность учащихся, а также их приобщению к наследию отечественной культуры и истории Российского государства. Для смягчения негативных последствий нужны комплексные исследования, позволяющие оценить процесс цифровизации

образования и происходящие при этом процессы трансформации воспитательной работы, в общем, и процесс гражданского воспитания, в частности.

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 г. определяет приоритеты государственной политики в области воспитания: становление российской гражданской идентичности, укрепление нравственных основ общественной жизни, успешная социализация, самоопределение в мире ценностей и традиций многонационального народа Российской Федерации, межкультурное взаимопонимание и уважение. Обновление воспитательного процесса с учетом современных достижений науки на основе отечественных традиций включает в себя гражданское и патриотическое воспитание, духовно-нравственное развитие, приобщение детей к культурному наследию, физическое развитие и культуру здоровья, трудовое воспитание и профессиональное самоопределение, экологическое воспитание.

Список литературы

1. Никифоров, Ю.Н. О понятии «гражданственность» / Ю. Н. Никифоров // Вестник Воронежского госуниверситета. – 2007. – №2. – С. 155
2. Пидкасистый, П. И. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / П. И. Пидкасистый. – М. : Пед. об-во России, 1998. – 64 с.
3. Цуруев, Ш.М. Нравственное воспитание учащихся в условиях семьи и школы / Ш. М. Цуруев, А. С. Семенова // Актуальные проблемы педагогики и психологии: вызовы XXI века: сб. научн. тр. – Москва, 2021. – С. 178–185.

МУЗЫКАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ НАРОДНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ФОЛЬКЛОРА

Орлова Виктория Валерьевна, Институт профессионального развития, студентка 3 курса, направление подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование», ФГБОУ ВО «ЛГПУ»,

Научный руководитель: Якименко Людмила Николаевна, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

***Аннотация.** В предлагаемой статье выявлен дидактический потенциал народных песен, изучаемых на уроках музыки в начальной школе, как средства музыкального развития младших школьников. Проанализированы программы по музыке для 1 – 4 классов УМК «Школа России» на предмет наличия в них тем, связанных с музыкальным фольклором. Даны методические рекомендации по его изучению в начальных классах.*

***Ключевые слова:** младшие школьники, музыкальное развитие, уроки музыки, народный музыкальный фольклор.*

Музыкальное развитие, согласно определению ряда исследователей – О.А. Апраксиной, Н.А. Ветлугиной, Д.Б. Кабалевского, Л.А. Мазель, О.П. Радыновой, В.Н. Шацкой, В.А. Школяра, Г.М. Цыпина и др., – это процесс становления музыкальных способностей обучающихся на основе природных задатков, формирования основ музыкальной культуры, творческой активности от простейших форм к более сложным.

Ученые-методисты в своих работах изучали следующие аспекты музыкального развития детей разных возрастных категорий: Н.А. Ветлугина, А.И. Катинене, Л.Н. Комисарова,

Э.П. Костина, О.П. Радынова, Н.А. Чичерина, С.А. Фадеева и др. занимались исследованием предпосылок развития музыкального вкуса в детей дошкольного возраста; развитие у детей музыкально-эстетического восприятия произведений искусства стало объектом научного интереса М.В. Архиповой, Б.Д. Критского, С.Н. Лифинцевой, М.С. Осенней, С.Н. Петросьян, Т.М. Рабиной, Г.М. Цыпини др.; Л.А. Мазель, И.В. Нестьев, Р.А. Тельчарова, С.А. Фадеева и др. изучали формирование оценочного отношения детей младшего школьного возраста к музыке. Ряд работ посвящен обоснованию дидактических условий воспитания эстетического вкуса и музыкальной культуры у педагогов начального образования (Э.Б. Абдуллин, Л.Г. Арчажникова, Р.А. Ахмадеева, Б.Д. Критский, О.Н. Пикалова, Е.В. Петрова, Т.М. Рабина, Р.А. Тельчарова, Ю.А. Хрипун) [1, с. 35 – 36].

Изучив историографию вопроса, мы пришли к выводу, что процесс музыкального развития младших школьников характеризуется сочетанием разнообразных внутренних процессов и внешних влияний: природных задатков ребенка и сформированных на их основе музыкальных способностей; внутренних процессов развития и внешних воздействий, связанных с музыкой; опыта музыкальной деятельности, который передается ребенку, и усвоения опыта и перевода общечеловеческих ценностей, заключенных в музыкальном искусстве в личностную сферу.

Обоснованным также является наше утверждение, что именно уроки музыки нужно считать наиболее благоприятной средой осуществления музыкального развития младших школьников, а средством – произведения народного музыкального фольклора [3, с. 45].

Музыкальный фольклор возник и развивался в процессе коллективных форм труда и отдыха народа. Именно поэтому народное искусство особенно близко детям младшего школьного возраста: оно соответствует характеру их мышления – наглядно-действенному и наглядно-образному. Так, в русской

народной песне заложены большие возможности для формирования у младших школьников следующих способностей и навыков, характеризующих музыкальное развитие детей: усвоения интонационных, гармонических, ладовых и ритмических особенностей музыки; развитие навыков восприятия вокального и инструментального исполнения; навыков музыкально-ритмического движения; вокальной и инструментальной импровизации [2, с. 76].

Народные песни являются музыкально-поэтическим жанром фольклора, это наиболее распространённый вид народной музыки, продукт коллективного устного творчества. Они отражают характер народа, его традиции, исторические события, отличается своеобразием жанрового содержания и музыкального языка. В некоторых видах народная музыка существует в единстве с танцем, игрой, инструментальной музыкой, словесным фольклором, народным театром.

Народные песни делятся на несколько групп: хороводно-игровые и плясовые (формируют эмоциональную отзывчивость учащихся на русскую народную песню в сочетании с движениями, что способствует коррекции двигательных нарушений), трудовые (способствуют формированию ценностного восприятия младшего школьника), лирические (способствуют коррекции эмоционально-психологической сферы младшего школьника).

С целью музыкального развития младших школьников средствами музыкального фольклора и народных песен важно помочь ребенку развивать его индивидуальные художественно-творческие качества, образное мышление путем исполнения ролей различных персонажей в музыкально-фольклорных играх, орнаментальных и игровых хороводах и плясках, игре на детских музыкальных инструментах: свистульках (окарине), колокольчиках, ложках, бубнах, коробочке [3, с. 29].

Согласно УМК «Школа России» содержание темы «Музыка вокруг нас» в 1 классе включает отечественные народные музыкальные традиции, народное творчество России;

музыкальный и поэтический фольклор: песни, танцы, действия, обряды, скороговорки, загадки, игры-драматизации [4].

На уроках музыки во 2 классе в процессе освоения раздела «О России петь – что стремиться в храм» (7 ч) запланировано изучение музыкального фольклора народов России; выявление особенностей звучания оркестра народных инструментов; ознакомление с региональными музыкально-поэтическими традициями и народными музыкальными традициями Отечества; изучение раздела «Гори, гори ясно, чтобы не погасло!» (4 ч) включает информирование детей о народных музыкальных традициях Отечества, наблюдение народного творчества; освоение музыкального и поэтического фольклора России: песен, танцев, хороводов, игр-драматизаций, а также восприятие музыки в народных обрядах и обычаях; усвоение народных музыкальных традиций родного края [4].

В 3 классе на уроках музыки также запланировано изучение песенного фольклора: в разделе «Гори, гори ясно, чтобы не погасло!» (3 ч) дан перечень тем, имеющих отношение к народным песенным традициям, таких как «Настрою гусли на старинный лад» (былины). Былина о Садко и Морском царе (Музыкальный и поэтический фольклор России. Народные музыкальные традиции Отечества. Наблюдение народного творчества. Жанр былины), «Певцы русской старины (Баян. Садко). “Лель, мой Лель...”» (Музыкальный и поэтический фольклор России. Народная и профессиональная музыка. Певцы – гуслиры. Образы былинных сказителей, народные традиции и обряды в музыке русских композиторов (М. Глинки, Н. Римского-Корсакова)), «Звучащие картины. “Прощание с Масленицей”» (Музыкальный и поэтический фольклор России: обряды. Народная и профессиональная музыка. Народные традиции и обряды в музыке русского композитора Н. Римского-Корсакова) [4].

В 4 классе на уроках музыки в раздел «Россия – Родина моя» (4 ч) включены такие темы, как «Красота родной земли, человека в народной музыке и сочинениях русских

композиторов», «Общность интонаций народного и композиторского музыкального творчества», «Тайна рождения песни», «Многообразие жанров народных песен: колыбельная, плясовая, солдатская, трудовая, лирическая, хороводная и др.; особенности интонаций, ритмов, композиционного строения, манеры исполнения». Раздел 4 «Гори, гори ясно, чтобы не погасло!» (3 ч) состоит из таких тем, как «Народная песня – летопись жизни народа и источник вдохновения композиторов разных стран и эпох», «Сюжеты, образы, жанры народных песен», «Музыка в народном стиле», «Приемы развития: повтор, контраст, вариационность, импровизационность», «Единство слова, напева, инструментального наигрыша, движений, среды бытования в образцах народного творчества», «Устная и письменная традиция сохранения и передачи музыкального фольклора», «Музыкальные инструменты России: балалайка, гармонь, баян и др. Оркестр русских народных инструментов», «Вариации в народной и композиторской музыке». Музыкальным материалом при этом служат белорусские народные песни («Ой ты, речка, реченька», «Бульба»), грузинские народные песни («Солнце, в дом войди», «Светлячок», «Сулико»), узбекская народная песня («Аисты»), английская народная песня («Колыбельная»), неаполитанская народная песня («Колыбельная»), итальянская народная песня («Санта Лючия»), японская народная песня («Вишня») [4].

Как результат, нами предложены методические рекомендации по повышению уровня музыкального развития младших школьников средствами народных песен как совокупности ценностей духовной и художественной культур, обеспечивающих эффективность музыкального развития младших школьников. Важно, что фольклор при этом должен рассматриваться участниками образовательного процесса в единстве обыденно-жизненных и художественных традиций: как исток, на интонационной основе которого зарождается профессиональный музыкальный язык; как органичная часть жизни ребенка, не требующая специфического

исполнительского поведения; интердисциплинарное ядро в организации учебно-воспитательного процесса на уроках музыки в начальных классах.

В методике музыкального воспитания выработалась определенная этапность при разучивании песни с детьми, которая позволяет выявить особый эмоциональный и ценностный смысл песни. Именно поэтому мы рекомендуем учителям придерживаться следующих этапов по разучиванию народной песни: вступительное слово; показ песни; беседа о песне (прослушивание); выразительное чтение поэтического чтения песни; разучивание песни и пение [3, с. 90].

Итак, методика освоения песенного фольклора на уроках музыки в начальной школе предполагает обращение к народной песне – подлиннику как несценическому искусству, специфическому способу познания окружающего мира и обеспечивает: интеграцию специфических свойств подлинника (бифункциональность, полиэлементность, коллективность, вариативность, традиционность и др.), устно-слуховых способов его передачи и художественно-педагогических особенностей урока музыки, с учётом фольклорного опыта младших школьников; использование разнообразных фольклорных форм (посиделки, праздник, урок-игра и др.); методов организационного взаимодействия со средой (возвращение к пройденному на основе ежегодной цикличности, коллективное сотворчество, самостоятельный творческий поиск и др.); специфических методических приемов (устно-слуховая подражательная и импровизационная деятельность, припевание и др.) и средств (предметы народного быта, музыкальные инструменты, фольклорный аудио-, фото- и видеоматериал и др.).

Список литературы

1. Безбородова, Л. А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях / Л. А. Безбородова, Ю. Б. Алиев. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 400 с.

2. Ларин, А. Н. Музыкальный фольклор как средство музыкально-творческого развития младших школьников / А. Н. Ларин // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2008. – № 3. – С. 234–240.

3. Соколова, Г. Б. Педагогические возможности фольклора в музыкальном воспитании младших школьников : дис. на соиск. звания канд. пед. наук : 13.00.02 / Соколова Галина Борисовна. – М., 2005. – 183 с.

4. УМК «Школа России». Музыка 1 – 4 класс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://prosv.ru/umk/music-sergeeva1-4.html>. – Дата обращения: 19.03.2023.

УДК 37.018.2

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗКОТЕРАПИИ ВО ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Пономарева Юлия Сергеевна, студентка 4 курса, направление подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование», Ровеньковский факультет, ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Научный руководитель: Тыщук Дарья Сергеевна, старший преподаватель кафедры начального образования, Ровеньковский факультет, ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

***Аннотация.** Предлагаемая статья посвящена проблеме использования сказкотерапии во внеклассной работе в начальной школе. Литературный материал для рассмотрения – повесть Л. Бейли «Кто там под кроватью?». Теоретическая основа статьи – в работах И. Вачкова, Т. Зинкевич-Евстигнеевой и других.*

***Ключевые слова:** внеклассная работа, анализ литературного произведения, страхи, сказкотерапия.*

Цель внеклассной работы в начальной школе состоит в создании максимально благоприятных условий для развития

образовательного, личностного, творческого потенциала обучающихся, формировании уровня их этических и эстетических знаний, самопонимания. Вызовы современности, личные страхи и переживания, к сожалению, препятствуют процессу гармоничного развития детей, потому считаем целесообразным применение сказкотерапии во внеклассной работе в начальной школе как метода предупреждения тревожности, эмоционального дискомфорта каждого воспитанника. Подобная задача может быть достигнута, например, в ходе проведения цикла бесед «Наш любимый смелый литературный герой», в которых учащиеся, под руководством учителя будут обсуждать содержание литературных произведений, герои которых смогли преодолеть сложные жизненные ситуации.

Цель предложенного материала – рассмотреть вариант обсуждения содержания повести Л. Бейли «Кто там под кроватью?» в контексте ее терапевтического потенциала.

Теоретическая основа статьи – в работах И.В. Вачкова [3], Т. Д. Зинкевич-Евстигнеевой [4], М.В. Киселевой [5] и других.

Сказкотерапия – «процесс поиска смысла, расшифровки знаний о мире и системе взаимоотношений в нем» [3, с. 4]. Это «терапия средой, особой сказочной обстановкой, в которой могут проявиться потенциальные части личности» [3, с. 7].

По М. В. Киселевой, «сказкотерапия – метод, использующий сказочную форму для интеграции личности, развития творческих способностей, расширения сознания, совершенствования взаимодействия с окружающим миром» [4, с. 33].

И. В. Вачков дополняет термин определением интегративная. «Интегративная сказкотерапия – это такое направление практической психологии, которое, используя метафорические ресурсы сказки (и близких ей жанров), позволяет людям развить самосознание и построить особые уровни взаимодействия друг с другом, что создает условия для становления их субъективности» [3, с. 61].

Согласно сюжету повести Л. Бейли «Кто там под кроватью?», Лео, однажды осознав, что в его комнате, под кроватью, живет странное существо, сумел преодолеть страх, обрел настоящего товарища, стал добрее и смелее.

Произведение начинается описанием того, насколько сильный страх испытывал Лео, услышав странный шорох под кроватью. Лео боялся даже пошевелиться, настолько сильным был его страх.

Страх – «отрицательное эмоциональное состояние, проявляющееся при получении субъектом информации о возможной угрозе его жизненному благополучию, о реальной или воображаемой опасности» [6, с. 410].

Через какое-то время, когда тревожность достигает апогея, Лео решает заговорить со странным существом. Мальчику нужно было выйти из комнаты, потому он приказал странному соседу не шевелиться и не выходить из-под кровати. Такое решение пришло ему в голову спонтанно, он даже и не думал, что такие простые слова смогут остановить чудовище.

Следует отметить, что очень сильный страх у Лео появился из-за его богатого воображения. Воображаемые страхи – «самые распространенные, основной причиной возникновения которых является безудержная фантазия, способная разрастаться до невероятных размеров: боязнь темноты, когда ребенок сам себя убеждает, что во мраке водятся чудовища» [2, с. 11]

Между мальчиком и жителем под кроватью завязался разговор. Они общались как друзья, но слова Лео напугали необычное существо: «Не ложись на бочок, – посоветовал Лео. – А то укусит волчок» [1, с. 14]. Оказалось, что страхи есть абсолютно у всех.

Любопытство Лео не давало покоя, он хотел узнать все о новом знакомце. Мальчик начал расспрашивать чудовище и попросил показаться его. Увиденное напугало Лео, чудовище было большим и страшным, но очень добрым.

Оказалось, у чудовища не было имени, Лео решил назвать его Фред. Это имя очень понравилось чудовищу. Казалось бы, такая мелочь, а для Фреда это огромная радость. Не только человеку, но и любому существу важен не сколько сам факт имени, сколько внимание и искренне отношение того, кто рядом.

Чудовище оказалось вовсе не чудовищем, а настоящим другом. Оно охраняло Лео и помогало ему. Когда в гости пришел Сэм, начал обижать Лео, Фред заступился за мальчика.

Фред и Лео очень сдружились и даже пошли вместе в школу. Дети сначала смеялись с Фреда, но после того как они увидели во что он может превращаться, тут же испугались и разбежались. После этого Лео и Фред устроили школу дома и весело проводили время вместе.

Подводя итоги терапевтической беседы по мотивам произведения, педагогу нужно обратить внимание воспитанников на то, что в борьбе со страхами важна смелость, вера в себя, уверенность в том, что все получится.

Использование сказкотерапии во внеклассной работе в начальной школе – это перспективная технология образовательно-воспитательного взаимодействия, направленная на избавления воспитанников от страхов и переживаний, их личностный рост.

Список литературы

1. Бейли, Л. Кто там под кроватью? / Л. Бейли. – М. : Книги Вилли Винки, 2018. – 68 с.

2. Бирина Е. Р., Гордеева В. В. Причины появления страхов, их виды и пути преодоления / Бирина Екатерина Романовна, Гордеева Вероника Викторовна // Вестник Пензенского государственного университета. – 2022. – № 3. – С. 9–11.

3. Вачков, И. В. Введение в сказкотерапию, или Избушка, избушка, повернись ко мне передом... / И. В. Вачков. – М. : Генезис, 2011. – 288 с.

4. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Практикум по сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : ООО «Речь», 2000. – 310с.

5. Киселева, М. В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М.В. Киселева. – СПб. : Речь, 2006. – 160 с.

6. Сундеева, Л. А., Шейкина Е. А. К вопросу о детской тревожности и страхе / Сундеева Людмила Александровна, Шейкина Елена Алексеевна // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – С. 410–412.

УДК 373.3.091.32: 796:316.46

РОЛЬ УРОКОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ВОСПИТАНИИ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Потапова Инна Леонидовна, Институт педагогики и психологии, студентка 4 курса, направление подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование», ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Научный руководитель: Дьяченко Борис Андреевич, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

***Аннотация.** Данная статья посвящена роли уроков физической культуры в воспитании лидерских качеств младших школьников.*

***Ключевые слова:** урок физической культуры, лидерские качества, младший школьник.*

Уроки физической культуры в начальной школе дают младшим школьникам возможность развивать двигательные навыки, способствуют развитию физических качеств.

Физическое воспитание информирует младших школьников о пользе физической культуры, навыках и знаниях, необходимых для безопасной и приносящей пользу и удовольствие физической активности, дает информацию о том, как при её помощи взаимодействовать с другими людьми. Младшим школьникам интересно заниматься спортом в команде, ведь они воспринимают её как игру и в первую очередь учатся общаться друг с другом, приобретают важные умения о ценности отдельного звена в команде, цене поражения или победы, формируют лидерские или исполнительские качества, каждый из проведённых факторов оказывает сильнейшее влияние на формирование будущей личности.

Так же обучающиеся учатся проигрывать, что является одним из самых важных уроков, что даёт им командный спорт, ведь невероятно важно научиться воспринимать поражение как необходимый шаг к победе, как указания на твои недостатки и стимул к их разрешению. Далеко не каждый ребенок может с этим справиться и преодолеть давление, у многих начинает формироваться негативное

Исследуя возможности и перспективы развития лидерских качеств детей младшего школьного возраста на уроках физической культуры, современные исследователи рассматривают как минимум три технологии. Первая делает акцент на информационном обучении младших школьников методам освоения роли лидера, раскрывает сущность понятия «лидер». В этом случае ученик получает информацию о способах выполнения роли лидера на уроках физической культуры.

Для достижения данной цели рекомендовано использование спортивных игр, бесед, спортивных ситуаций. Второй путь становления младшего школьника-лидера – деятельностно-практический. В этом случае младший школьник напрямую самостоятельно включается в выполнение роли лидера, приобретая практический опыт освоения этой роли. Третий путь условно назван интегрированным. Он сочетает в

себе специальную теоретическую подготовку и практическую деятельность.

Акцент в своей деятельности учитель физической культуры делает на создании условий для актуализации роли лидера, формирование лидерского опыта в совместной спортивной команде. Анализ результатов констатирующего этапа эксперимента позволяет сделать вывод о том, что у некоторых младших школьников низкие и средние показатели развития организаторских, лидерских и коммуникативных способностей, а также занижена самооценка и выявлен изолированный социальный статус в классе на уроках физической культуры. Испытуемые данной категории скромны, застенчивы, предпочитают находиться наедине с собой, не проявляют инициативу в общественных мероприятиях, в коллективе чувствуют себя скованно, испытывают трудности в установлении контакта с людьми, избегают принятия самостоятельных решений. Данная группа обучающихся нуждается в работе, направленной на развитие лидерских качеств.

Федеральный государственный стандарт начального общего образования определяет достижение младшими школьниками личностных универсальных учебных действий, при помощи которых они смогут решать игровые, учебные, межличностные, жизненные задачи. Важное место среди личностных универсальных учебных действий занимают качества личности, которые необходимы младшему школьнику для успешной организации и осуществления физкультурных видов деятельности в командной и индивидуальной работе, т.е. лидерские качества личности.

Значение урока физической культуры заключается в систематическом осуществлении взаимосвязанных оздоровительных, образовательных и воспитательных задач, выполнение которых обеспечивает физическое развитие, укрепление здоровья занимающегося, приобретение им правильных двигательных навыков, воспитание эмоционально-

положительного отношения к физкультуре и спорту, всестороннее развитие его личности как лидера.

Лидерство – это совокупность лидерских качеств (волевых, нравственных, усердие, оптимизм, уравновешенность и др.), социокультурных способностей (организационных, коммуникативных, интеллектуальных, эстетических. Экономических, гендерных и др.), а также владение способами применять их в жизнедеятельности общества [1].

Среди личностных качеств младших школьников в научно-педагогической литературе отмечается усиление ответственности и инициативности, развитие уверенности в себе, что помогает направлять усилия класса на достижение общих учебных целей на уроках физической культуры, выстраивать взаимоотношения между младшими школьниками, распределять роли в игровой и спортивной команде, влиять на результативность совместной деятельности путем преобразования и структурирования ситуации, в которой осуществляется процесс физического воспитания..

Важным для нас является идея о том, что для реализации лидерских качеств младшими школьниками на уроках физической культуры необходимо создавать специальные ситуации путем их моделирования, в которых младшие школьники получит возможность проявить эти качества при выполнении физических упражнений, спортивных игр. На уроках физической культуры наиболее радикальное средство формирования волевых черт характера – это регулируемая нагрузка. Упражнение рассматривается нами не только как метод, направленный на совершенствование в технике и тактике, обеспечение физической подготовленности, но и как средство развития воли.

В ходе уроков физической культуры у младших школьников возникают также определенные трудности, способствующие развитию волевых черт характера. Это - необходимость овладеть техникой физкультурных упражнений, проявлять волевые усилия, преодолевать

усталость, сохранять самообладание и работоспособность на уроке физической культуры, регулировать эмоциональное состояние, сохранять и соблюдать установленный режим дня. Все эти трудности в наибольшей мере проявляются на уроках физической культуры, которые и служат одним из основных средств формирования волевых качеств младших школьников.

Занятия физической культурой оказывают также влияние на развитие находчивости и быстроты соображения, так как предъявляются высокие требования к способности быстро и адекватно ориентироваться в изменяющейся ситуации и мышления, в необходимость вести поиски причин удачных и неудачных движений, осмысливать их цель. При этом необходимо принимать во внимание и другие развиваемые качества личности: увлеченность и стремление к поставленной цели. Достижение поставленных целей, осознание приближения к ним являются главным фактором, дающему младшему школьнику удовлетворение своей деятельностью. В ходе учебного процесса на уроках физической культуры этот эффект достигается вследствие осознания ситуации успеха в освоении техники физкультурных упражнений, в развитии двигательных и психических качеств, победы на соревнованиях.

На уроках физической культуры младший школьник как бы познает себя с новых, ранее неведомых ему сторон, утверждает себя в своем сознании. Активная двигательная деятельность регулирует процессы возбуждения и торможения центральной нервной системы. Уроки физической культуры, предъявляющих достаточно высокие требования к организму, могут снизить, а порой и вовсе нейтрализовать ранее возникшие негативные эмоциональные переживания. В силу самой сущности уроков физической культуры, проявление в них негативных черт характера - трусости, безволия, грубости воспринимается как некрасивое, отрицательное в поведении и, наоборот, смелость, решительность, мужество - как пример для подражания.

Искусственно на уроках физической культуры создаются ситуации, которые должны быть решены коллективно. Учитель и ученик-лидер являются сотворцами учебного процесса, где учитель обеспечивает педагогическую поддержку, используя эффективные педагогические технологии руководства (организуя наиболее целесообразные виды деятельности, способствующие проявлению и формированию лидерских качеств), а ученик-лидер принимает одну из ролей и организует взаимодействие остальных учащихся. Диапазон ролей лидера на уроке: роль рядового участника дела - исполнитель, частная творческая роль, руководитель группы, инструктор, консультант, судья, и другое.

На уроках физической культуры необходимо создавать условия, для развития лидерского потенциала обучающихся. Лидерские качества необходимо отслеживать и целенаправленно, педагогически обоснованно развивать. Процесс развития лидерских качеств должен быть педагогически и психологически поддерживаемым. Деятельность учителя физкультуры должна создавать условия для проявления творческой активности младших школьников. Важным условием такого процесса является постановка младшего школьника в позицию сотрудничества с учителем, осуществление педагогики сотрудничества.

Список литературы

1. Иванов, А. В. Социально-педагогическая работа в детских и молодежных объединениях, движениях : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. В. Иванов. – М. : Форум, 2012. – 197 с.
2. Кайнова, Э. Б. Общая педагогика физической культуры и спорта : учебное пособие / Э. Б. Кайнова. – М.: ИД «Форум», Ифра –М., 2007. – 208 с.
3. Коджаспирова, Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.

4. Педагогическое физкультурно-спортивное совершенствование : под ред. Ю. Д. Железняка. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 183 с.

5. Холодов, Ж. К., Кузнецов В. С. Теория и методика физического воспитания и спорта / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 480 с.

6. Янсон, Ю. А. Физическая культура в школе. Научно-исследовательский аспект : книга для педагога / Ю. А. Янсон. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2004. – 624 с.

УДК 373.3.016 : 811.161.1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОРФОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Пшеничникова Анна Александровна, Институт педагогики и психологии, студентка 2 курса, направление подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование. Начальное образование», ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Научный руководитель: Притула Ольга Юрьевна, ассистент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

***Аннотация.** В предлагаемой статье рассматриваются теоретические (лингвометодические) основы формирования морфологической компетенции на уроках русского языка в начальной школе.*

***Ключевые слова:** лингвистическая компетенция, морфологическая компетенция, методика морфологии, младший школьник, лингвистический эксперимент.*

В условиях становления российской государственности возрастает значимость русского языка в развитии личности, духовно-нравственного мира школьника, его ценностно-ориентационной культуры. По своей специфике и социальной

значимости язык – явление уникальное: он является средством общения, хранения, усвоения и передачи знаний, а значит – средоточием духовной культуры народа. Именно поэтому в филологическом образовании младших школьников значительное место занимает формирование лингвистической компетенции.

Лингвистическая компетенция – это результат осмысления речевого опыта обучающимися, что в свою очередь предполагает знание основ науки о русском языке, усвоение комплекса лингвистических понятий. Она также включает в себя элементы истории науки о русском языке, о её выдающихся представителях, усвоение сведений о роли языка в жизни общества, на которых воспитывается устойчивый интерес к предмету, чувство уважения и любви к русскому языку.

Лингвистическая компетенция основывается на владении теорией языка: знании семантических, морфологических, синтаксических категорий, относящихся к разным уровням языка, находящихся во взаимодействии и представляющих собой организованную систему. Сюда также включается умение грамотно использовать единицы языка, применять в конкретной речевой практике правила их соединения.

Таким образом, предмет «Русский язык» играет важную роль в реализации основных целевых установок начального образования: становлении гражданской идентичности и мировоззрения; формировании умения учиться и способности к организации своей деятельности; духовно-нравственном развитии и воспитании младших школьников. Целями его изучения в начальной школе являются:

- ознакомление с основными положениями науки о языке и формирование на этой основе знаково-символического восприятия и логического мышления учащихся;

- формирование коммуникативной компетенции учащихся: развитие устной и письменной, монологической и диалогической речи, а также навыков грамотного,

безошибочного письма как показателя общей культуры человека [2, с. 7].

Изучение русского языка в младших классах – первоначальный этап системы лингвистического образования и речевого развития, обеспечивающий готовность выпускников начальной школы к освоению программы на следующих ступенях обучения.

Программа «Школа России» разработана на основе Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, планируемых результатов начального общего образования, программы «Русский язык» (авторы Канакина В.П., Горецкий В.Г) и направлена на реализацию средствами предмета «Русский язык» основных задач образовательной области «Филология»:

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

- развитие диалогической и монологической устной и письменной речи;

- развитие коммуникативных умений;

- развитие нравственных и эстетических чувств;

- развитие способностей к творческой деятельности [4, с. 12].

Как видим, в ходе реализации данной программы при освоении русского языка формируются умения, связанные с информационной культурой: читать, писать, эффективно работать с учебной книгой, пользоваться лингвистическими словарями и справочниками, знакомиться с информацией, представленной в разных форматах (текст, рисунок, таблица, схема, модель слова, памятка); анализировать, оценивать, преобразовывать и представлять полученную информацию; создавать новые информационные объекты: сообщения, отзывы,

письма, поздравительные открытки, небольшие сочинения, сборники творческих работ, классную газету и др.

Программа также предполагает организацию проектной деятельности, которая способствует включению учащихся в активный познавательный процесс, позволяет закрепить, расширить, углубить полученные на уроках знания, создаёт условия для творческого развития детей, формирования позитивной самооценки, навыков совместной деятельности со взрослыми и сверстниками, умений сотрудничать друг с другом, совместно планировать свои действия, вести поиск и систематизировать нужную информацию.

Следовательно, преподавание русского языка в начальной школе направлено на развитие языковой, лингвистической, коммуникативной и культуроведческой компетенций. В данной статье мы рассмотрим некоторые аспекты формирования морфологической компетенции как важнейшей структурной составляющей лингвистической компетенции.

Современный подход к обучению требует поиска и разработки новых эффективных приемов работы, средств оценки учебных достижений обучающихся. Организуя образовательный процесс на уроках русского языка в начальной школе с учетом компетентного подхода, важно помнить, что усвоение младшими школьниками языковых знаний должно складываться не в виде разрозненных фрагментов, а в целостной системе. Необходимо формировать у обучающихся научное представление об уровнях языковой системы (фонетическом, лексическом, морфологическом, синтаксическом), о ее внутренних связях, особенностях организации и функционирования. Важно, чтобы новая языковая единица изучалась комплексно, обосновывалась через ее функцию в системе языка, посредством использования в коммуникативной ситуации. Так, например, морфология, будучи одним из разделов грамматики, тесно соприкасается с лексикологией, словообразованием и синтаксисом.

Вопросы изучения морфологии младшими школьниками раскрыты в исследованиях Л.И. Айдаровой, Д.Н. Богоявленского, С.Ф. Жуйкова, М.Р. Львова, В.П. Озерской, А.М. Орловой, Г.П. Трофимовича и др., которые отмечают, что в современном школьном образовании развивающие возможности данного курса грамматики не реализованы в полной мере. Важнейшим условием решения этой проблемы учёные считают необходимость преодоления формализма – механического заучивания лингвистических определений и правил.

Усвоение морфологических понятий, результатом которого является определённый уровень сформированности морфологической компетенции, – процесс достаточно длительный и сложный для учащихся начальной школы: он связан с выстраиванием в сознании обучающихся абстрактной системы понятий и закономерностей при изучении частей речи (лексико-грамматических разрядов слов), с развитием практических умений и навыков работы с грамматическим материалом (например, образование и употребление форм склонения, спряжения и т.д.), с анализом возникающих при этом типичных трудностей и ошибок, с поиском их причин и путей устранения.

Как известно, морфология – раздел лингвистики, основным объектом которого являются слова естественных языков, их значимые части и морфологические признаки, то есть внутренняя грамматическая структура слова, его способность к формообразованию. В задачи морфологии входит изучение основных понятий грамматики (грамматическая форма, грамматическая категория, грамматическое значение), распределение слов по частям речи, а внутри частей речи – по семантико-грамматическим разрядам, рассмотрение грамматических категорий словообразования и формообразования отдельных частей речи, а также основных случаев употребления грамматических форм в языковом контексте [1, с. 10]. Такая специфика объекта и задач

обуславливает особенности методики изучения морфологии и формирования морфологической компетенции.

Морфологическая компетенция – способность применять в своей языковой и речевой практике знания о морфологической системе русского языка (об основных частях речи и синтаксических отношениях, в которые вступают слова русского языка), об основной единице языка – слове – с точки зрения его грамматического значения [3, с. 58].

Формирование морфологической компетенции младших школьников на уроках русского языка – это сознательный процесс развития знаний, умений по морфологии с помощью специальных морфологических упражнений, которые имеют свою цель: осознание учащимися грамматического строя русского языка. Младшие школьники только тогда достигнут высокого уровня морфологической компетенции, когда научатся правильно решать учебно-познавательные и учебно-практические задачи, применяя полученные по морфологии знания. Для достижения этой цели в учебном процессе необходимо комплексно использовать следующие наиболее эффективные методы обучения: метод языкового анализа, метод конструирования, метод реконструкции, наглядный метод, лингвистический эксперимент.

В процессе практической реализации системы указанных методов, необходимой для формирования учебно-языковых умений, выработаны специфические приёмы, которые не только закрепляют полученные школьниками знания о системе частей речи, но и служат основой формирования орфографических и пунктуационных умений и навыков: 1) сопоставление лексического и грамматического значений слов, нахождение их взаимосвязи; 2) морфологический анализ; 3) полный или частичный морфологический разбор слова; 4) сопоставление словоформ одной парадигмы для выяснения их постоянных качеств; 5) сопоставление словоформ одной парадигмы с орфографическими целями; 6) формообразование слов, постановка слова в указанной форме; 7) конструирование

словосочетаний и предложений с определенной частью речи; 8) нахождение части речи в предложении, в тексте; 9) подбор слов определённой части речи с той или иной грамматической категорией; 10) словообразование частей речи; 11) опознание или подбор той или иной части речи, того или иного разряда этой части речи; 12) разграничение омонимичных слов, относящихся к разным частям речи; 13) составление морфологических сказок и задач; 14) диктанты разного типа (с грамматическим заданием, выборочные с определенными словоформами, свободные диктанты с установкой на воспроизведение определенных грамматических форм и т.п.) и др. [3, с. 60].

Как отмечалось выше, одной из форм работы с детьми на уроках русского языка может стать лингвистический эксперимент. Лингвистический эксперимент – это проверка условий функционирования того или иного языкового элемента для выяснения его характерных особенностей, пределов возможного употребления, оптимальных вариантов использования. Важность применения лингвистического эксперимента отмечали А.М. Пешковский, А.Н. Гвоздев, Л.В. Щерба. В частности, выдающийся русский лингвист Лев Владимирович Щерба писал об этом методе работы следующее: «Таким образом, в языкознание вводится принцип эксперимента. Сделав какое-либо предположение о смысле того или иного слова, той или иной формы, о том или ином правиле словообразования или формообразования и т. п., следует попробовать, можно ли сказать ряд разнообразных фраз (который можно бесконечно множить), применяя это правило. Утвердительный результат подтверждает правильность постулата. Но особенно поучительны бывают отрицательные результаты: они указывают или на неверность постулированного правила, или на необходимость каких-то его ограничений, или на то, что правила уже больше нет, а есть только факты словаря, и т. п.» [5, с 24].

Так, например, при изучении темы «Одушевлённые и неодушевлённые имена существительные» знания обучающихся можно углубить с помощью морфологического эксперимента. По материалу учебника дети усвоили, что к одушевлённым существительным относятся те, которые отвечают на вопрос «кто?», а к неодушевлённым – соответственно, отвечающие на вопрос «что?». Чтобы обучающиеся расширили свои познания и усвоили разницу между научной трактовкой имён существительных с точки зрения категории одушевлённости-неодушевлённости и житейским представлением об этом явлении, можно создать следующую проблемную ситуацию: слово «кукла» – одушевлённое или неодушевлённое существительное?

Лингвистический эксперимент будет заключаться в склонении этого существительного во множественном числе по падежам и сравнении его с формами существительных, не вызывающих сомнения в принадлежности к одушевлённым или неодушевлённым существительным (например, «сестра», «доска»).

В результате самостоятельных наблюдений обучающиеся придут к выводу: у существительных «кукла» и «сестра» во множественном числе форма винительного падежа совпадает с формой родительного падежа: (нет) кукол = (вижу) кукол (нет сестёр = вижу сестёр), Р. п. = В. п.

У существительных «кукла» и «доска» во множественном числе форма винительного падежа не совпадает: нет кукол = вижу кукол, но нет досок = вижу доски. Формула «кúклы»: Р.п.=В.п. . Формула «дóски»: И.п.=В.п.

В ходе лингвистического эксперимента младшие школьники придут к выводу, что деление существительных на одушевлённые и неодушевлённые не всегда совпадает с научным представлением о живой и неживой природе, что это категория исключительно грамматическая.

Мы видим, что нахождение нового знания осуществляется самими учениками в процессе анализа конкретных, частных

явлений языка, от которого они переходят к общему – к теоретическим выводам и законам.

Таким образом, изучение морфологии обладает широким обучающим и развивающим потенциалом. Усвоение грамматического материала способствует общему и интеллектуальному развитию школьников, создает благоприятные условия для формирования теоретического мышления детей и для приобретения практического опыта организации компетентного речевого взаимодействия. Знания по морфологии служат фундаментом для совершенствования умений и навыков правописания, подготавливают обучающихся к изучению школьного курса синтаксиса, открывают возможности для использования уроков грамматики в целях развития речи младших школьников и усвоения ими норм словоупотребления. Достижение высокого уровня морфологической компетенции является важнейшей задачей работы по языковому обучению в современной начальной школе.

Список литературы

1. Виноградов, В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове) / В. В. Виноградов. – Изд.4-е. – М. : Русский язык, 2001. – 720 с.

2. Государственный образовательный стандарт начального общего образования Луганской Народной Республики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://minobr.su/educations-standarts.html>, свободный (дата обращения: 17.03.2023).

3. Плотникова, С. В. Методика начального языкового образования : Учебное пособие для студентов Института педагогики и психологии детства / С.В.Плотникова, А.А.Краева. – Екатеринбург : ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2019. – 215 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/197127/>

53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=lggcdvceke297241849, свободный (дата обращения: 15.03.2023).

5. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность : Сборник работ / Ред. Л. Р. Зиндер, М. И. Матусевич ; АН СССР. Отд-ние литературы и языка. Комис. по истории филол. наук. – Ленинград : Наука. Ленингр. отд-ние, 1974. – 427 с. – Текст : электрон. // Цифровой образовательный ресурс : [сайт]. – URL:<http://www.philology.ru/linguistics1/shcherba-74a.htm?ysclid=lggaqro7gd546538013> – Режим доступа: свободный (дата обращения: 02.04.2023).

УДК 373.3.091.31: 929 Дьюи

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЖОНА ДЬЮИ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Савилова Ирина Александровна, Институт педагогики и психологии, магистрантка 2 курса, направление подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», магистерская программа «Начальное образование», ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

Научный руководитель: Якименко Людмила Николаевна, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

***Аннотация.** Автор статьи рассматривает истоки проблемного обучения как способа подачи учебного материала в начальной школе. Особое внимание при этом уделено личности американского педагога Джона Дьюи, который методически и методологически обосновал необходимость применения дидактического инструментария проблемного обучения в обучении младших школьников, активизации у них познавательного интереса, развития интеллектуальных задатков, стимулирования познавательной деятельности. Названы и описаны методы проблемного обучения – проблемное*

изложение, эвристическая беседа, исследовательский метод, метод проектов, метод моделирования, метод диалогического изложения, метод монологического изложения, метода рассуждающего изложения, метод исследовательских заданий, – которые широко представлены в практике современного начального образования.

Ключевые слова: младшие школьники, проблемное обучение, Джон Дьюи.

Современной педагогикой и психологией доказано, что ребенок достигает успеха в своем интеллектуальном развитии в начальной школе только при условии, если учитель знает, как правильно организовать «проблемное обучение», способствует при этом улучшению обучения и активизации умственной деятельности большинства учащихся.

Проблемное обучение, возникшее как результат достижения передовой практики и теории обучения и воспитания в США в конце XIX – начале XX веков, в сочетании с традиционным типом обучения является эффективным средством общего и интеллектуального развития учащихся начальных классов.

Проблемное обучение – это не абсолютно новое педагогическое явление указанного периода. Элементы проблемного обучения можно также увидеть в эвристических беседах Сократа, в разработке уроков Ж.-Ж. Руссо. К.Д. Ушинский также был особенно близок к использованию проблемного подхода в учебно-воспитательном процессе начальной школы. Свой вклад в развитие проблемного и развивающего обучения внесли такие современные педагоги и психологи, как Ю. К. Бабанский, М. И. Махмутов, И. Я. Лернер, А. И. Якиманская, С. М. Матюшкин, Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и другие [2, с. 24 – 25].

Вместе с тем история проблемного обучения начинается с введения так называемого исследовательского метода, многие правила которого в американской педагогике были разработаны

именно Джоном Дьюи (1859–1952). Педагогика Д. Дьюи оказала существенное влияние на развитие теории и практики образования в течение всего XX века, явившись не только важным стимулом в педагогической дискуссии по самым разным аспектам философии образования, но и в разработке модели экспериментальной школы прогрессивного образца. Его призыв растворить дуализм, традиционно господствующий в образовании и воспитании, а также полученные им ответы, стали подспорьем в поисках путей демократического диалога в контексте систем, освобождающихся от догматизма [3 – 5].

Д. Дьюи [3 – 5] отвергал традиционное догматическое учение и противопоставлял его активной, самостоятельной практической работе студентов в решении задач. В своих работах «Как мы думаем» (1909, 1933) он обосновывал психологические механизмы способности решать проблемы; утверждал, что в основе способности учащихся решать проблемы лежит их природный ум. Мысль индивида движется к состоянию, когда все в задаче ясно, проходя определенные этапы: все возможные решения или предположения принимаются во внимание; индивид осознает затруднение и формулирует проблему, которую нужно решить; предположения используются как гипотезы, определяющие наблюдения и сбор фактов; практическая или мнимая проверка выдвинутых гипотез осуществляются путем аргументация и приведения в порядок обнаруженных фактов.

Педагогика Д. Дьюи предстает как открытая система, нацеленная на решение глобальных проблем. В наше время наметился настоящий диалог ученых-компаративистов разных стран, а источниковедческие базы исследователей уже не ограничиваются национальными границами. В контексте идеи взаимозависимости культур и феномена «глобализации» изучение динамики влияний, их продолжительности и изменений в течение времени, несомненно, будет способствовать лучшему пониманию их характера, а также поможет

разобраться в деле реформирования современного начального образования [6, с. 132].

Большое значение для развития теории проблемного обучения в отечественной науке и практике имели работы психологов (С. Л. Рубинштейн, Н. И. Менчинская, Т. В. Кудрявцев), которые пришли к выводу, что умственное развитие характеризуется не только объемом и качеством усвоенных знаний, но и структурой мыслительных процессов, системой логических операций и умственных действий, которыми владеет ученик, и раскрытие роли проблемной ситуации в мышлении и обучении.

Цель проблемного обучения – усвоение не только результатов научного познания, системы знаний, но и самого пути, процесса получения этих результатов, формирование познавательной самостоятельности ученика и развитие его творческих способностей. При этом следует помнить, что проблемное обучение не решает всех образовательных и воспитательных задач, поэтому оно не может заменить собой всей системы обучения, включающие разные типы, способы и формы организации учебно-воспитательного процесса [1, с. 22].

Вместе с тем, использование технологии проблемного обучения позволяет обучающимся:

1. Самостоятельно переносить ранее усвоенные знания и умения в новую ситуацию.
2. Самостоятельно увидеть проблемы в привычной и незнакомой ситуации.
3. Видеть новые функции знакомого объекта, органа, явления.
4. Выделять в объекте, процессе, явлении его структурные или функциональные компоненты.
5. Самостоятельно предлагать альтернативные варианты решения проблемы, разные способы поиска ответа.
6. Успешно комбинировать ранее известные способы решения проблемы для выработки нового, до сих пор не применявшегося [1, с. 29].

Проблемное обучение предполагает активную «исследовательскую» деятельность младшего школьника, ориентируется на зоны его ближайшего развития. Весь путь познания от начала и до получения результата ребенок проходит

сам (хотя в некоторых случаях возможно обращение за помощью к педагогу), и поэтому каждое «открытие» какой-нибудь научной идеи (закона, правила, закономерности факта, события и пр.) становится для него лично важным. Школьник не только приобретает новые знания и умения, но и становится инициативной, самостоятельной, творческой личностью [2, с. 25].

В целом, проблемное обучение:

–способно раскрыть талант ребёнка, формирует волевые навыки, умение сопротивляться трудностям, закрепляет привычку к постоянному труду; обеспечивает достаточно высокий уровень мотивации учащихся, способно вызывать и поддерживать интерес к содержанию проблем в процессе обучения;

–создает необходимость «диалогического доброжелательного общения с учащимися, когда со вниманием и поощрением относятся ко всем мыслям, гипотезам, высказанным учащимися, развивает речь обучающихся»;

–позволяет осуществлять индивидуально-дифференцированный подход к обучению, так как проблемные задачи имеют четыре уровня сложности (проблемности): самый высокий; высокий; средний; низкий [6, с. 241].

На сегодняшний момент проблемное обучение видится нами как организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и стимулирует активную самостоятельную деятельность обучающихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей.

Основные понятия концепции проблемного обучения следующие: проблема; учебная проблема; проблемная ситуация; проблемная задача; проблемный вопрос; методы проблемного обучения (проблемное изложение, эвристическая беседа, исследовательский). Основное, базовое, исходное понятие в

теории проблемного обучения обозначается термином «проблемная ситуация».

Можно выделить два основных способа создания проблемных ситуаций: проблемный вопрос и проблемная задача.

–проблемный вопрос – это вопрос, определяющий область тех неизвестных закономерностей или способов действия, которые могут или должны быть раскрыты на основе усвоенных ранее знаний и достигнутого уровня способов действия;

–проблемная задача – специальная дидактическая конструкция, состоящая из условия и вопроса (побуждение к действию, задание и т.п.). Особенностью задачи является ее проблемность. Объективная проблемность выражается в противоречивости информации, содержащейся в тексте задачи. Осознание школьниками объективной противоречивости этой информации приводит к особому субъективному психическому состоянию, называемому проблемной ситуацией. Потребность выйти из проблемной ситуации побуждает школьников к решению задачи. Решение выполняется с различной степенью познавательной самостоятельности. Результатом решения являются либо новые знания, либо новые способы деятельности, либо то и другое [2, с. 30].

Элементы проблемного обучения давно вводятся в практику начальной школы. В основном имеются три формы (категории) предъявления учебной проблемы младшим школьникам: в виде проблемного вопроса, проблемной задачи, проблемного задания. Решение ребенком проблемных вопросов, задач, заданий способствует появлению у него устойчивых психических новообразований, а также совершенствованию уже имеющихся умений, дается импульс развитию всех сфер личности (когнитивной, волевой, эмоциональной, мотивационной), формируются интеллектуальные компетенции ребенка, а также положительный эмоциональный настрой к учебно-познавательной деятельности.

Но важно учитывать, что при осуществлении проблемного обучения учителю нужно ответственно и осознанно подходить к отбору содержания проблемных уроков: с учетом специфики изучаемого материала, а также исходя из своеобразия познавательной деятельности учащихся. Проблемно излагаться может не только учебный материал по природоведению (ознакомлению с окружающим миром), но и по математике, русскому языку, чтению (литературе), т.е. на любом предметном содержании. Однако из этого содержания необходимо научиться вычленять эпизоды и фрагменты, содержащие информацию, связанную причинно-следственными или, шире, обстоятельственными и/или атрибутивными связями [2, с. 31].

Что касается методов проблемного обучения, то все они – проблемное изложение, эвристическая беседа, исследовательский метод, метод проектов, метод моделирования, метод диалогического изложения, метод монологического изложения, метода рассуждающего изложения, метод исследовательских заданий – в той или иной мере представлены в практике начального образования.

С точки зрения излагаемого объекта (т.е. содержания учебного материала), правомерно выделять два варианта проблемного изложения: 1) построенное на материале истории научного знания; 2) построенное на современном научном знании. С точки зрения структурно-логических особенностей можно выделить: 1) индуктивное, 2) дедуктивное, 3) индуктивно-дедуктивное проблемное изложение [1].

Сущность проблемного изложения заключается в систематическом показательном индуктивном и дедуктивном решении учителем проблем и проблемных задач, построенных на материале истории науки или современном научном знании. Оно имеет целью сообщить школьникам новые знания и показать логику и способы решения проблем с раскрытием доступных школьникам противоречий процесса познания [2, с. 31].

Проблемное изложение, опираясь на созданную им проблемную ситуацию, в условиях образования в начальной

школе способно удерживать внимание младших школьников от 5–7 минут в первом классе до 7–12 минут – во втором и до 20 минут – в третьем (четвертом) классах.

Проблемное изложение в начальной школе необходимо сочетать с беседой эвристического или катехизического характера, а также с практическими заданиями (наблюдением, опытом, экспериментом, анализом текста и т.п.) и средствами наглядности. Таким образом, монологическая форма изложения сочетается с диалогической.

Границы применения эвристической беседы в начальной школе определяются уровнем развития учащихся, структурой учебного материала и наличием достаточного запаса знаний. Однако глубже вскрыть природу эвристической беседы, понять ее сущность можно и с помощью анализа деятельности учителя и учащихся при использовании данной беседы в процессе обучения. Деятельность учителя при использовании эвристической беседы имеет два этапа: а) организационно-подготовительный; б) исполнительский. Их сущность состоит в том, что каждый раз, исходя из конкретной дидактической цели конкретного урока, учитель проводит логико-теоретический анализ учебного материала, чтобы выяснить, позволяет ли этот материал применить эвристическую беседу.

Наконец, продуктивным при проблемном изложении оказывается превентивный показ младшим школьникам алгоритма решения проблемных задач учителем. В этом случае план решения проблемной задачи должен быть оформлен на доске, и учитель в ходе своего монолога привлекает к доске внимание школьников, четко соотнося каждый элемент монолога с его обозначением на доске [1, с. 44].

Итак, система проблемного обучения младших школьников, предложенная Джоном Дьюи, сегодня рассматривалась как способ активизации умственной деятельности учащихся. За столетия апробации методов, приемов, средств проблемного обучения учеными были разработаны способы создания проблемных ситуаций на

материале различных учебных предметов и найдены критерии оценки сложности проблемных познавательных задач. Постепенно распространяясь, проблемное обучение проникло из общеобразовательной школы в среднюю и высшую профессиональные школы, что свидетельствует о его педагогической значимости, жизнеспособности, не теряющей актуальности в современных условиях.

Список литературы

1. Брызгалова, С.И. Проблемное обучение в начальной школе: Учеб. пособие. Изд. 2-е, испр. и доп. / Брызгалова С. И. / Калинингр. ун-т. – Калининград, 1998. – 91 с.

2. Дементьева, Ю. В. Проблемное обучение: метод или принцип обучения в современной педагогике? / Дементьев Юрий Владимирович // Успехи современной науки и образования. – 2017. – Т.1. – №2. – С. 22 – 31.

3. Дьюи, Д. Школа и общество / Д. Дьюи. – М.: Работник просвещения, 1925. – 127 с.

4. Дьюи, Д. Школы будущего / Д. Дьюи, Э. Дьюи. – М.: Работник просвещения, 1922. – 152 с.

5. Дьюи, Д. Школа и ребенок / Д. Дьюи. – М.: Работник просвещения, 1922. – 61 с.

6. Современные проблемы непрерывного педагогического образования: коллективная монография / под ред. И. Р.Лазаренко, А. А.Веряева. – Барнаул: АлтГПУ, 2018. – 346 с.

УДК 37.025;37.026.6

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Сапрыкина Милана Сергеевна, ОП «Стахановский педагогический колледж Луганского государственного педагогического университета», студентка 4 курса, направление подготовки 44.02.02 «Преподавание в начальных классах»,

программа подготовки специалистов среднего звена, ОП СПК ЛГПУ.

Научный руководитель: Заблодская Кристина Игоревна, преподаватель психолого-педагогических дисциплин ОП СПК ЛГПУ.

***Аннотация:** В данной статье рассматривается проблема формирования познавательного интереса у детей младшего школьного возраста на уроках русского языка, математики, литературного чтения, окружающего мира.*

***Ключевые слова:** познавательный интерес, младший школьный возраст, формирование познавательного интереса.*

Формирование и развитие познавательных интересов является частью широкой проблемы воспитания всесторонне развитой личности. Следовательно, необходимость формирования познавательных интересов в начальной школе имеет социально–педагогическое и психологическое значение.

Интерес, как сложное и очень важное для личности знание, имеет много толкований в своем психологическом значении, его рассматривают как:

- выборочную фокусировку внимания человека;
- проявление его умственной и эмоциональной активности;
- стимуляцию различных чувств;
- активное эмоциональное и когнитивное отношение индивида к миру;
- специфическое отношение человека к объекту, вызванное осознанием его жизненной важности и эмоциональной привлекательности.

Центральной областью общего феномена интереса выступает познавательный интерес. По мнению О.С. Ахмедова «Предметом познавательного интереса является главное свойство человека: узнавать окружающий мир не только с целью биологической и социальной ориентации в

действительности, но и в самом существенном отношении, которое человек имеет с миром, как попытка войти в его разнообразие, представлять в уме существенные элементы, причинно–следственные связи, закономерности, противоречивость» [1].

Г.И. Щукина считает, что если исследовать интерес как педагогическую проблему, то можно утверждать, что он «социально продуктивен, предполагает большую значимость для личности подрастающего поколения, ведь благодаря интересу объективный мир становится школьнику не безразличным, а целесообразным для его существования и становления» [10, с. 106].

А.Ю. Дейкина выделяет определенные стадии развития познавательного интереса:

а) любопытство (вызвано внешними, часто неожиданными обстоятельствами, которые привлекают внимание человека);

б) любознательность (вызвано стремлением человека проникнуть за пределы увиденного) [2, с.365].

У младшего школьника познавательный интерес достаточно эмоционален. Ребенок все время спешит, хочет быстро получить желаемый результат. Позже у подростков можно разделить две группы, согласно проявлению познавательного интереса: теоретиков, которые стремятся к достижению истины, познанию причин, и эмпириков, интересующиеся жизненными объяснениям и прикладному характеру познания. Следовательно, учителям, опираясь на перспективы развития познавательного интереса, необходимо вводить специальные приемы, которые влияют на его формирование и развитие в сторону теоретического осмысления явлений действительности.

Познавательный интерес младших школьников является одним из наиболее важных мотивов обучения. Он заранее проявляется у учащихся, которые, не задумываясь, могут сразу указать на то, что им интересно или неинтересно в занятие. Действие познавательного интереса как мотива обучения

бескорыстно. Следовательно, если это действительно действующий мотив, то ему подчинена вся деятельность в образовательном процессе.

Работа по созданию интереса к пониманию очень важна в построении уроков, внеурочной, воспитательной деятельности, так как в школе следует привить учащемуся желание, стремление постоянно узнавать новое, путем самообразования, расширяя тем самым его общий и уникальный кругозор. Забота о создании, поддержании и развитии интереса к познавательному процессу является основной задачей педагога.

А.В. Луначарский заинтересованность рассматривает, как простую стадию избирательного отношения, которая определена исключительно внешними, часто непредвиденными обстоятельствами, привлекающие внимание человека. «Для личности эта простая ориентировка, связанная с новизной ситуации, может и не иметь особой роли. На стадии любопытства ребенок довольствуется только ориентировкой, объединенной с занимательностью того или иного предмета, той или иной ситуации. Эта стадия ещё не демонстрирует оригинального влечения к познанию. И, тем не менее, увлекательность как фактор раскрытия научно-познавательного внимания может стать его исходным толчком» [6, с. 203].

Согласно Д. Б. Эльконину, любознательность – ценностное состояние личности. Это состояние связано с желанием человека проникнуть за пределы увиденного. На данном этапе интереса обнаруживаются достаточно развитые выражения эмоций, радости, изучения, удовлетворенности занятием. Автор говорит о том, что в разработке загадок и их расшифровке раскрывается суть любознательности, как активного наблюдения за миром, которое развивается не только на уроках, но и в работе, когда человек отрывается от простых исполнительских способностей и пассивного запоминания. «Любознательность, став устойчивой чертой характера, имеет исключительные отклонения в развитии личности.

Любознательные люди неравнодушны к миру, они всегда в поиске чего-то нового и интересного» [12, с. 204].

В первые годы обучения все интересы младшего школьника по Е. Н. Ильину формируются очень заметно, особенно познавательный интерес, желание узнать больше, интеллектуальная любознательность. Первоначально возникают интересы к единичным фактам, отдельным действиям (1–2 классы), после интересы, соединенные с выявлением причин, закономерностей, связей и взаимозависимостей между явлениями. «Если первоклассников и второклассников чаще интересуется, «что это такое?», то в старшем возрасте типичными становятся вопросы «почему?» и «как?». С 3 класса начинают дифференцироваться учебные интересы» [5, с. 19].

Познавательный интерес младших школьников делает процесс общения богаче. Интенсивное течение деятельности, увлечённое обсуждение актуальных вопросов, получение широкой информации друг от друга – все это способствует эффективности обучения, а также социальных связей учащихся начальной школы, воспитанию и укреплению коллективных устремлений.

В психолого-педагогической литературе интересы младших школьников характеризуются как интересы с ярко выраженной эмоциональной установкой, которая особенно ярко и эффективно проявляется в содержании знаний.

И. Д. Зверев подчеркивает, что интерес к впечатляющим фактам, связь явлений природы, событий общественной жизни, наблюдение с помощью взрослого за речью, интерес к преобразованию языковых форм позволяют говорить о разнообразии интересов младших школьников. В то же время практические занятия с растениями, живущими за пределами класса, расширяют их интересы к окружающему миру и заставляют постепенно искать причины наблюдаемых явлений [4, с. 27].

Несомненно, ведущей деятельностью для школьников всех возрастов является учение. Однако стоит учитывать тот факт, что ученики младшей школы продолжают с азартом вовлекаться

в игровую деятельность. Таким образом, в своей профессиональной деятельности педагог может использовать разнообразные дидактические игры, которые способствуют формированию, поддержанию познавательного интереса у младших школьников на различных предметах. Рассмотрим некоторые из них:

Игры на уроках русского языка

«Орфографическое лото»

Цель данной игры состоит в повторении словарных слов.

«Приставка»

Цель: закрепить полученные знания о приставках

«Однокоренные слова»

Цель: активизировать у учащихся знания об однокоренных словах.

«Откуда слово к нам пришло?»

Цель: отработка правописания слов с непроверяемыми орфограммами путем обращения к их этимологии.

Игры на уроках математики

«Передай кубик»

Цель: данной игры состоит в закреплении знания ряда чисел.

«Назови соседей»

Цель: закрепить знание ряда чисел и умения называть соседей числа.

«Кто ушел?»

Цель: развитие внимания, закрепление знания ряда чисел.

«Микрокалькулятор»

Цель: закрепление знания состава числа первого десятка.

Игры на уроках литературного чтения

«Придумай предложение»

Цель: данной игры состоит в развитии связной речи, внимания, логики. Умению анализировать информацию.

«Подбери пару»

Цель: развитие логического мышления, постановка правильной речи.

«Сочини рассказ»

Цель: развитие речи детей и обогащение словарного запаса.

«Подбери синоним»

Цель: повторения темы из курса русского языка, расширение словарного запаса, постановка речи.

Игры на уроках окружающего мира

«Чьи детеныши?»

Цель данной игры состоит в обучении соотносить детеныша и взрослую особь одного и того же животного.

«Листопад»

Цель: закрепить знания детей о листьях разных деревьев

«Узнай растение по описанию»

Цель: закрепить знания детей о разных видах растений.

«Дикие и домашние животные»

Цель: закрепить знания детей по темам «Дикие животные», «Домашние животные».

Игры на уроках изобразительного искусства

«Палитра осени»

Цель: данной игры состоит в развитии умения получать новые цвета при смешивании основных цветов.

«Ярмарка»

Цель: закрепить знания о разных направлениях декоративно-прикладного искусства.

«Кто больше составит пар?»

Цель: закрепить знания о названиях различных цветов и их оттенков.

«Коллекция репродукций»

Цель: учить анализировать, классифицировать, обобщать по каким-либо признакам. [8, с.15]

Познавательный интерес к общей направленности деятельности младших школьников может сыграть важную роль в формировании их личности. Влияние познавательного интереса на восприятие личности рядом с окружающей средой:

- уровень развития интереса (его сила, глубина, стабильность);
- характер (универсальный, ключевой или универсальный интерес, с акцентом на ключевой);
- место познавательного интереса среди других мотивов и их взаимодействие;
- особенность интереса к познавательному процессу (теоретическая ориентация или желание использовать знания прикладного характера);
- в связи с жизненными планами и перспективами.

Эти критерии требуют проведения и оценки научно-познавательного интереса к личности младших школьников.

Таким образом, формирование познавательных интересов зависит от организации учебного процесса, именно поэтому учителю предельно необходимо сосредоточить внимание на развитии познавательных интересов младших школьников. Педагогу следует помнить, что развитие идет от простого к сложному, от известного к неизвестному, от описания к объяснению.

Не случайны утверждения психологов Б. Г. Ананьева, Н. Ф. Добрынина, Н. А. Менчинской и педагогов М. А. Данилова, М. Н. Скатнина о том, что формирование познавательного интереса является показателем общего развития учащегося. Таким образом, познавательный интерес младших школьников способствует осознанию личностью существенных закономерностей, а на более высоком уровне своего развития ребёнок самостоятельно ищет интересующую его информацию по проблеме, а затем стремится к познанию той или иной науки.

Список литературы

1. Ахмедов, О. С Психолого-педагогическое обоснование понятия «познавательный интерес» / О. С. Ахмедов, У. Г. Куронбоев, Ж. Б. Норбоев // Science and Education, 2022.– №1. Режим доступа: –URL: <https://cyberleninka>.

ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-obosnovanie-ponyatiya-poznavatelnyu-interes (дата обращения: 22.03.2023).

2. Дейкина, А. Ю. Познавательный интерес: сущность и проблемы изучения / А. Ю. Дейкина. – М.: Просвещение, 2002. – 345 с.

3. Дубровина И.В. Психология: учебник / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан. – М.: Academia, 2003. – 464 с.

4. Зверев, И. Д. Развитие интереса учащихся к изучению организма человека / И. Д. Зверев, Е. М. Гвоздырева. – Москва: Педагогика, 1971. – 199 с.

5. Ильин, Е. Н. Искусство общения /Е. Н. Ильин. – Минск: Педагогика, 1982. – 108с.

6. Луначарский, А. В. О Воспитании и образовании. / А. В. Луначарский. – М.: Просвещение, 2006. – 315 с.

7. Примерные программы начального общего образования. В 2 ч. Ч.1. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2009. – 317 с. – (Стандарты второго поколения).

8. Сборник дидактических игр направленный на развитие познавательной активности младших школьников: сборник дидактических игр / сост. Е.А. Токарева.– Порошино: МКОУ Порошинская СОШ, 2020. – 42 с.

8. Хижняк, Ю. Н. Как прекрасен этот мир / Ю. Н. Хижняк. – М.: Просвещение, 1986. – 157 с.

9. Щукина, Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – М.: Педагогика, 1986. – 204 с.

10. Щукина, Г. И. Проблема познавательного интереса в психологии / Г. И. Щукина– М.: Просвещение. – 2009. – 125 с.

11. Эльконин, Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. – М.: Академия, 2004. – 384 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ЭКОЛОГО-АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ВОСПИТАНИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ

Старцева Ольга Сергеевна, Институт педагогики и психологии, магистрантка 2 курса, направление подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», магистерская программа «Начальное образование», ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Научный руководитель: Якименко Людмила Николаевна, канд. филол. наук, доцент, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

***Аннотация.** В статье дано определение понятию «любовь к природе», обоснован эколого-аксиологический подход в реализации одной из целей экологического воспитания младших школьников – формирование у них ценностного отношения к природе, перечислены формы, методы и приемы работы во время урочной и внеурочной деятельности, направленные на решение этой педагогической проблемы.*

***Ключевые слова:** младшие школьники, эколого-аксиологический подход, ценностное отношение к природе, урочная и внеурочная деятельность.*

В последнее десятилетие значительно усилилось внимание ученых к вопросам экологического образования и воспитания подрастающего поколения, но это, в свою очередь, потребовало обоснования концептуальных основ, направленных на изменение ценностных ориентаций общества в целом. Это связано с тем, что необходимым условием дальнейшего безопасного, симбиотического существования человечества является преодоление кризиса традиционной системы ценностей, выстроенной антропоцентрично и социоцентрично.

В теории понятно: сущность человеческого отношения к природе должна выражаться не в категориях полезности, практичности, прагматичности, а в категории универсальности, означающей единство и целостность эстетического, нравственного, экономического, правового и практического отношения человека к среде своего обитания. Но на практике сформирована сугубо утилитарная, потребительская система псевдоценностей [2, с. 83].

Не случайно в последнее время А. П. Сидельковский, И. Д. Зверев и др. активно осуществляют формирование эмпирической базы данных, раскрывающей ценностное отношение личности к природе. Многими учеными – Н. Ф. Винокуровой, С. Н. Глазачевым, Н. М. Мамедовым, В. В. Николиной, И. Н. Пономаревой, И. Т. Суравегиной и др. – обосновывается идея о воспитании экологической культуры как цели экологического образования, в которой важнейшими компонентами как раз и выступают экологические ценности. Но, несмотря на это, проблема формирования ценностного отношения к природе у младших школьников является недостаточно разработанной в теоретическом и практическом планах. Это связано с тем, что при обучении детей сохраняется, доминирует знаниево-ориентированный подход, в основе которого – опора на когнитивную сферу личности, а не на духовную, аксиологическую. А, как мы понимаем, знание само по себе, если оно не воспринимается индивидом как ценность и норма собственной жизни и деятельности, не обеспечивает экологически грамотного и ответственного поведения человека в природной среде, не способствуют усовершенствованию внутреннего мира ребенка, так как не затрагивает его эмоции, его душу.

Улучшить, повлиять на данную ситуацию можно, если в процессе обучения младших школьников направлять педагогические усилия на то, чтобы дети осознавали себя носителями экологических ценностей и ценностного отношения

к природе. Следовательно, для начала, необходимо личностное принятие учеником основных экологических ценностей и норм.

Проблемам формирования у учащихся начальной школы ценностного отношения к окружающему миру, разработки и реализации аксиологического подхода в образовании посвящено множество философских и психолого-педагогических исследований, среди которых работы Е. В. Бондаревской, М. Н. Дудиной, А. В. Кирьяковой, Н. Б. Крыловой, Б. Т. Лихачева, В. А. Слостенина и др. Теоретические основы такого воспитания базируются на психологических теориях личности и деятельности, которые разработаны в трудах отечественных и зарубежных психологов. Так, в них подчеркивается, что в становлении ценностного отношения к природе в равной мере задействована познавательная, эмоционально-чувственная и деятельностная сферы личности. Само ценностное отношение к природе формируется только при условиях осознания личностью ценностей природы для общества и каждого человека, принятия этих ценностей в качестве личных жизненных принципов и направления творческой активности на их сохранение и устойчивое развитие [3, с. 40].

Итак, ценностное отношение человека к природе определяется единством системы знаний и умений, опыта решения экологических проблем, прежде всего, на местном и локальном уровнях; включает эмоционально-ценностное отношение к окружающей природе; предполагает практических действий, направленные на сохранение окружающей среды и собственного здоровья; требует личного ответственного отношения к окружающему миру.

Рассматривая эколого-аксиологический подход как методологическую стратегию, определяющую деятельность педагогов начального общего образования на формирование у младших школьников ценностного отношения к окружающему миру, Е. Н. Беляева предлагает авторскую интерпретацию сущности понятия ценностного отношения к окружающему

миру, понимая его как «односторонне направленную субъект-объектную устойчивую связь, носящую прагматический характер; как процесс и результат признания субъектом в качестве ценности окружающего мира в целом или его отдельного объекта» [2, с. 82]. Также она приводит пример единой классификации типов субъективного отношения, в канву которой органично вплетены личностный смысл, установки, чувства, ценностные ориентации.

В системе ценностных отношений личности важное значение имеет именно ценностное отношение к природе, предусматривающее глубокое понимание сущности природы, постижение ее духовных измерений. Г.И. Тарасенко и В.И. Оржеховская убеждены: это перспективное направление будет развиваться и в дальнейшем, так как налицо стремительное ухудшение экологии, обусловленное реалиями потребительского отношения к живой и неживой природе со стороны человека.

Согласно натуралистическому подходу, понятие «ценность» можно рассматривать как указание на значение всего многообразия явлений природы, предметов человеческой деятельности. Ценностное отношение синонимично понятию «субъективное отношение», складывающемуся в результате эмоциональных реакций человека на природные объекты. Эмоциональное отношение субъекта к тому или иному природному объекту возникает, если взаимодействие с ним обладает личностным смыслом, поэтому в итоге ценностное отношение к природе основано на переживании индивидом определенных эмоций, опирающихся на личностную реакцию, проявляемую во взаимодействии с природными объектами. В итоге, у человека формируется индивидуальная познавательная установка в отношении его объектов.

Психолого-педагогические основы формирования у младших школьников ценностного отношения к природе осуществляются на основе эколого-гуманистического подхода к организации процесса образования при условии системного

взаимодействия когнитивной, аффективной, волевой сфер личности. При этом ключевая роль в формулировании целей и задач образовательной деятельности, отбора содержания учебного предмета, выбора организационных форм, средств и методов обучения, определяющих результаты образовательной деятельности, в том числе и ценностного отношения учащихся к природе, принадлежит ценностному компоненту содержания образования [3, с. 33].

Анализ современной практики воспитания у младших школьников ценностного отношения к природе позволяет констатировать, что оно осуществляется в урочной, во внеурочной и внешкольной деятельности. В урочной деятельности – средствами таких школьных предметов, как окружающий мир, литературное чтение, русский язык, математика, изобразительное искусство, технологии. При этом используются разные методы и приемы: экологические задачи, экологические диктанты, экологические сочинения, экологические сказки, экологические упражнения, экологические беседы, диспуты, загадки, кроссворды, ребусы, поделки и др.

Важным средством экологического воспитания является учебник. Анализ учебников по литературному чтению, окружающему миру УМК «Школа России», «Школа XXI» [4 – 5] свидетельствует о наличии в них художественных текстов экологического содержания, заданий по формированию экологической культуры, экологического сознания младших школьников как составляющих ценностных ориентиров, но, к сожалению, их недостаточно для систематичной, планомерной работы в этом направлении, для осуществления полноценных межпредметных связей.

Воспитание ценностного отношения к природе у младших школьников в рамках воспитательной работы в целом происходит во время: тематических недель, экологических конференций, экологических конкурсов, праздников, выставок поделочных работ, фотовикторин, благодаря просветительской

работе учителя с учениками и их родителями, практической работе младших школьников на территории школы и города (субботники, высадка саженцев, экскурсии, научно-исследовательская деятельность).

Уроки литературного чтения дают прекрасную возможность для поддержания искреннего интереса ребенка к живой и неживой природе, формированию ценностного отношения к ней, воспитанию у детей гуманного отношения к природным ресурсам. Одним из средств воспитания у младших школьников ценностного отношения к природе является художественная литература (произведения Е. Чарушина, В. Бианки, М. Пришвина, Г. Паустовского, С. Есенина, А. Толстого, Л. Толстого, Ф. Тютчева, И. Бунина и др.), изучаемая на уроках литературного чтения. Литературные произведения в процессе обучения и воспитания младших школьников позволяют формировать нравственно-экологические ценности; моделировать нравственный облик ученика [1, с. 126].

На уроках литературного чтения при работе с художественными текстами экологического содержания учителя используют разные формы работы, например: написание сочинений по началу или окончанию сюжета (дописывание, досказывание); словесное рисование картин к текстам; подготовка отзывов о прочитанном произведении; интерпретация текстов, высказывание эмоционального отношения к природным явлениям; инсценирование сюжетов художественных произведений в играх-драматизациях, игровых диалогах; творческие задания; проведение диспутов, бесед этического характера с использованием материалов периодической печати, литературы, кино, в которых внимание уделяется проблеме охраны природы родного края; уроки-загадки, уроки-викторины; оформление детьми книг-самоделок о природе и окружающем мире, тематически связанных с изучаемыми произведениями [1, с. 127].

Так, изучение творчества русского писателя В.В. Бианки позволяет учителю на уроках литературного чтения осуществлять воспитание у младших школьников ценностного отношения к живой природе. Сказка «Сова» и рассказ «Мышонок Пик», рассматриваемые во 2 и 3 классах соответственно, наделены значительным дидактическим потенциалом, раскрыв который, педагог сможет сформировать у младших школьников экологическую культуру как высшую форму проявления любви и уважения к живой природе. С этой целью на уроках литературного чтения при изучении рассказа «Мышонок Пик» могут быть применены групповая, фронтальная, парная, индивидуальная формы работы, литературное путешествие, тесты, кроссворды. А также такие методы, как интеллект-карты, беседы, рассказы, чтение по ролям, творческое чтение, использование мультипликационных фильмов, презентаций.

Итак, ценностное отношение младших школьников к природе реализуется через индивидуальные личностные проявления, взаимосвязанные с мотивами, эмоциями, ценностями и системой знаний об объекте, и проявляется в различных формах, суждениях, образах, символах, поступках, важную роль в формировании которых играют психологические релизеры – ключевые стимулы для взаимодействия учащихся с природой. Эффективным средством реализации аксиологического подхода в воспитании у младших школьников любви и уважения к природе являются художественные произведения экологического содержания, изучаемые на уроках литературного чтения.

Список литературы

1. Анафиева, Э. Р. Проблема экологического воспитания младших школьников на уроках литературного чтения / Анафиева Эльзара Ризаевна. // Перспективы развития науки и образования : сб. науч. тр. по материалам II Междунар. заоч. науч.-практ. конф. – Москва, 2016. – С. 125–131.

2. Беляева, Е. Н. Эмоционально-ценностное отношение учащихся к живой природе как одно из условий развития личности школьника / Беляева Екатерина Николаевна // Наука и школа. – 2012. – № 1. – С. 81–84.

3. Васильева, И. Н. Формирование эколого-валеологической концепции обучающихся / Васильева Инна Николаевна // Справочник заместителя директора школы. – 2010. – №7. – С. 33–45.

4. УМК «Школа России» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://prosv.ru/umk/school-russia.html> – Дата обращения: 19.03.2023.

5. УМК «Школа XXI века» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://shkolaveka.ru/> – Дата обращения: 19.03.2023.

УДК 373.3. 091.21 :371.4 Эльконин

РЕАЛИЗАЦИЯ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ И ПРИНЦИПОВ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ Д.Б. ЭЛЬКОНИНА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Улыбкина Екатерина Руслановна, Институт педагогики и психологии, магистрантка 1 курса, направление подготовки «Педагогическое образование», программа магистратуры «Начальное образование», ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Научный руководитель: Дьяченко Борис Андреевич, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры начального образования ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

***Аннотация.** Данная статья посвящена реализации закономерностей и принципов обучения Д. Б. Эльконина в начальной школе.*

***Ключевые слова:** Д. Б. Эльконин, развивающее обучение, закономерности, принципы.*

Для освоения младшими школьниками обновленной Примерной программы начального общего образования

необходима организация их учебной деятельности по признакам поисково-исследовательской учебной деятельности в отличие от учебной деятельности репродуктивного типа. Последняя предполагает усвоение определенного объема знаний, умений и навыков обучающихся в роли послушных исполнителей. Для этого необходимо и достаточно предъявить учебную информацию, организовать аналитико-синтетическую обработку, необходимую для ее полноценного восприятия через систему методически безупречно разработанных упражнений и проконтролировать правильность запечатления и воспроизведения заданного эталона. Очевидно, что при таком классическом подходе действия обеих сторон жестко регламентированы, четко формализованы, стандартизованы, но вполне себе позволяют создавать более или менее эффективные педагогические технологии. Совершенно по-иному строятся отношения в системе обучения, которая опирается на учебную активность поисково-исследовательского типа, поскольку задать образец такой деятельности не представляется возможным в принципе: любое исследование лишается смысла, как только задан образец и поиск его результата. И организовать такую учебную деятельность – означает организовать сотрудничество, совместную творческую деятельность равноправных субъектов, не поддающуюся никаким шаблонам, регламентациям, формализациям.

Такой тип педагогической деятельности, к счастью, изобретать нет необходимости, поскольку он не является принципиально новым в истории образования и всегда в той или иной мере присутствовал в нашей образовательной системе, вопрос только в том, насколько массово. Основы этой системы - системы развивающего обучения были разработаны еще в 60-70-е годы XX века выдающимися советскими учеными Д.Б. Элькониным.

Наш особый интерес к реализации закономерностей и принципов развивающего обучения Д.Б. Эльконина в начальной школе заключается в том, что их реализация

полностью соответствует целям современного начального общего образования: обеспечить оптимальные психолого-педагогических условия для становления, обучающегося субъектом учебной деятельности, заинтересованного в саморазвитии и, самое главное, способного к нему. Для достижения этих задач, по нашему мнению, методики преподавания учебных предметов в начальной школе должны строиться в соответствии с тремя основополагающими принципами [1,2]:

- освоение предмета начинается с усвоения общих способов решения класса задач. В дальнейшем способ конкретизируется применительно к частным случаям;

- освоение общего способа не предъясняется в готовом виде. Оно должно быть выстроено как учебная деятельность, начинающиеся с предметно-практического действия;

- знания (модели) выступают не как сведения об объектах, а как средства их отыскания, выведения или конструирования. Только знания и умения, добытые путем собственных усилий, гораздо более осмыслены и значимы для обучающегося, нежели знания, полученные «в готовом виде».

Работа строится как поиск и проба средств решения задачи, потому всякая ошибка – это поиск. Следование указанным принципам позволяет достичь основной цели обучения – формирования системы научных понятий, а также учебной самостоятельности и инициативности. А это невозможно сделать, если не строить обучение с учетом и опорой на индивидуальные потребности обучающихся, через запуск их системы мотивации, в конечном счете ведущей к желаемой познавательной активности, а значит, и обеспечивающей это самое развитие личности.

Внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования предполагает новое осмысление принципов развивающего обучения по двум причинам.

Во-первых, ФГОС НОО ориентированы на реализацию деятельностного подхода, а значит выявление психолого-педагогических условий присвоения учебной деятельности обучающимися на разных уровнях школьного образования. Выявлением и проверкой подобных условий занимались и занимаются разработчики и последователи теории развивающего обучения.

Во-вторых, целью школьного обучения названо формирование и развитие универсальных учебных действий в комплексе представляющих собой способность к самонаучению. Цель развивающего обучения также обозначена как становление способностей школьников к самостоятельному обучению. Сущность теории развивающего обучения составили идея Д.Б. Эльконина об учебной деятельности как форме самоизменения субъекта.

Организация процесса обучения на базе указанных научных принципов позволяет учащимся не только усваивать предметные знания, но и овладевать метапредметными компетенциями, осваивать важнейшие компоненты самой учебной деятельности. Учебная деятельность формируется в процессе обучения под руководством учителя. Ее формирование выступает важнейшей задачей обучения – задачей не менее важной, чем усвоение знаний и навыков» [4].

Взаимосвязанными компонентами учебной деятельности являются;

– учебная задача, которая по своему содержанию есть подлежащий усвоению способ действия;

– учебные действия, которые есть действия, в результате которых формируется представление или предварительный образ усваиваемого действия и производится первоначальное воспроизведение образца;

– действие контроля, которое состоит в сопоставлении воспроизведенного действия с образцом через его образ;

– действие оценки степени усвоения тех изменений, которые произошли в самом субъекте» [4].

Когда ребенок приходит в школу, он не обладает учебной деятельностью. И полноценное освоение учебной деятельности складывается только к концу обучения в основной школе. Ученый определяет развитое умение учиться как способность человека, во-первых, обнаруживать, каких именно знаний и умений ему недостает для решения данной задачи, и во-вторых, находить недостающие знания и осваивать недостающие умения. Однако, по мере овладения научным содержанием в совместной работе с учителем и одноклассниками в начальной школе у учащихся формируются такие важнейшие предпосылки умения учиться как:

– умение отличать решаемую задачу от недоопределенной и задавать вопрос о недостающих условиях действия (рефлексивная составляющая умения учиться);

– умение пользоваться подсказкой (поисковая составляющая умения учиться).

Само построение учебного процесса в системе Д. Б. Эльконина – организация деятельности детей по самостоятельному «открытию» новых знаний и способов действия создает условия для формирования самостоятельной, умеющей учиться, личности – в отличие от традиционных программ, где значительная часть учебной работы заключается в слушании, запоминание и воспроизведение сообщенных учителем знаний. Многочисленные исследования позволили оценить эффективность внедрения программ развивающего обучения для развития учащихся. Эти исследования показали эффективность внедрения программ развивающего обучения и соответствующих методов организации учебной деятельности для развития личностных и метапредметных результатов начального общего образования, а также описать те механизмы, которые позволяют получить прирост по показателям психического развития.

Таким образом, мы показали, что реализация закономерностей и принципов развивающего обучения Д. Б. Эльконина в начальной школе способствует освоению

такой важной предпосылки умения учиться как умение определять недостающее условие действия. Это умение является проявлением умения отделять известное от неизвестного, а выделение неизвестного — это первый шаг в постановке новой учебно-познавательной задачи. Программа развивающего обучения в начальной школе способствует также освоению конкретных способов решения задач.

Список литературы

1. Эльконин, Д. Б. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников : под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. – М. : АПН РСФСР, 1962. – 287 с.
2. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды : под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : МПА, 1995. – 224 с.
3. Эльконин, Д. Б. О структуре учебной деятельности // Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды : под редакцией Д.И. Фельдштейна), изд. 2-е. / Д. Б. Эльконин. – М. : Институт практической психологии, Воронеж : НПО МОДЭК, 1997. – 416 с.
4. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

УДК 378.14

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ИНТЕГРАЦИИ ВИДОВ ИСКУССТВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Холодкова Екатерина Геннадиевна, студентка 2 курса, направление подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование. Начальное образование», Ровеньковский факультет, ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Научный руководитель: Тыщук Дарья Сергеевна, старший преподаватель кафедры начального образования, Ровеньковский факультет, ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

***Аннотация.** Данная статья посвящена рассмотрению использования информационных технологий как средства интеграции видов искусств в процессе изучения литературного чтения в начальной школе. Повышению интереса обучающихся к чтению способствует использование учителем фрагментов различных видов искусства при условии изучения произведений, по мотивам которых также были сняты мультипликационные фильмы и кинофильмы.*

***Ключевые слова:** интеграция, литература, искусство.*

Уникальность литературы как вида искусства раскрывается в воспроизведении действительности в образной форме. Художественный образ в литературе является инструментом оформления формально-содержательного своеобразия литературного произведения. В сфере детской литературы, объединяющей особенный пласт произведений, образ приобретает дополнительное значение, потому что посредством понимания глубинной сущности образов реализуется эстетическая и воспитательная функции литературы. Автор должен говорить о важнейших понятиях так, чтобы юный читатель не потерял интерес к чтению, извлек морально-этические уроки, расставил значимые для личностного становления акценты.

Повышению интереса обучающихся к чтению способствует использование учителем фрагментов различных видов искусства. Создание подобной ситуации на уроке (что особенно значимо для уроков литературного чтения в начальной школе) возможно при условии изучения произведений, по мотивам которых также были сняты мультипликационные фильмы и кинофильмы. Одним из таких произведений является повесть-сказка А. Линдгрена «Рони – дочь разбойника».

Ресурс информационных технологий как средства интеграции видов искусств реализуется через возможность демонстрации фрагментов из одноименных мультипликационного фильма и кинофильма. Основа эстетики

двух названных выше видов искусства, как и литературы, – в воспроизведении действительности через художественный образ. Именно поэтому анализ образов повести-сказки А. Линдгрена учащимися будет осуществляться более эффективно при условии предварительного просмотра материалов, содержащих визуализированные образы.

Художественный образ – это «категория эстетики, характеризующая особый, присущий только искусству способ освоения и преобразования действительности; это результат деятельности воображения, пересоздающего мир в соответствии с неограниченными духовными запросами и устремлениями человека, его целенаправленной активностью и целостным идеалом» [3, с. 252].

В основе функционирования образа в искусстве, в том числе – и литературе, лежит направленность на активное переосмысление: как со стороны автора, так и со стороны воспринимающей личности. «В отличие от чисто психических образов фантазии, в художественном образе достигается творческое преображение реального материала: красок, звуков, слов и т. д., создается единичная "вещь" (текст, картина, спектакль), занимающая свое особое место среди предметов реального мира. Объективируясь, образ возвращается к той действительности, которую отобразил, но уже не как пассивное воспроизведение, а как активное преображение ее» [3, с. 252].

Расшифровав и обдумав символику образа, читатель должен сформировать собственное отношение к тому, на что было обращено его внимание в литературном произведении в образной форме.

Активный когнитивно-интеллектуальный характер функционирования образа объясняет его потенциал как формы освоения и понимания действительности. «Образ рождается в воображении художника, затем воплощается в произведениях искусства, переносится в воображение зрителя» [4, с. 96].

Следует отметить, что художественный образ в литературном произведении может иметь различные формы

воплощения с позиции поэтики. Образ, как «художественно освоенная характерность и есть основная единица художественного содержания. Она может выступать в художественном произведении как целостный характер индивида, как характерная жизнеподобная ситуация или как характерное настроение» [3, с. 20.]. Образ в произведении – это образ персонажа, образ-символ явления или понятия, но каждый из вариантов воспроизведения образа объединяется общей целью – «раскрыть взаимопроникновение самых различных планов бытия» [3, с. 21].

Понятие «художественный образ» в литературе для детей обозначен спецификой детства как сферы бытования литературы для юного читателя. Литература для детей создается и воспринимается ориентировано на ребенка как объект и субъект искусства, потому важным представляется понимание особенностей детства.

Творчество А. Линдгрена для детей характеризуется предельной психологической чуткостью, вниманием ко всему тому, что составляет предмет внутренних переживаний ребенка. «Переживания детства играют важную роль в формировании личности, принятии решений о мире, окружающих людях и о себе, а также в интерпретации жизненного опыта» [2, с. 98].

Именно в детстве закладываются основы ценностной системы будущей самостоятельной личности: «нравственные чувства и переживания, осознание нравственных норм и отношение к ним, адекватность эмоциональных отношений, переживаний и поведения при их выполнении, нравственное сознание и чувство нравственного долга, нравственная оценка и самооценка» [4, с. 106].

В повести-сказке А. Линдгрена «Рони – дочь разбойника» освещается важная и сложная тема – взаимоотношения детей и родителей. Используя ресурс наиболее увлекательного детского жанра, сказки, А. Линдгрена касается проблем несоответствия взглядов детей и родителей, противостояния личностных чувств и норм морали, необходимости отказываться от общения с

одним человеком по требованию другого. Данная проблематика раскрывается в образе Рони, дочери Маттиса, предводителя разбойников.

Образ Рони в повести А. Линдгрэн – художественное воспроизведение понимания автором сложности и важности переживаний детства.

Образ Рони показан в динамике в процессе развития сюжета произведения.

Образ Рони, концептуальный в повести-сказке А. Линдгрэн «Рони – дочь разбойника», показан в прогрессивной динамике: с каждым событием в сюжете произведения персонаж взрослеет, обогащает свою ценностную систему. Образ Рони – демонстрация для юного читателя удивительно нужно и важного умения – быть цельной натурой, уметь отстаивать свою точку зрения и не изменять себе, сохраняя при этом любовь и уважение к близким людям.

Список литературы

1. Борисова, Е. Б. О содержании понятий «художественный образ» и «образность» в литературоведении и лингвистике / Борисова Елена Борисовна // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 35 (173). – С. 20–26.

2. Галимзянова, М. В. Субъективные переживания детства, отношения в семье и формирование личности взрослого / Галимзянова Мария Владимировна // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2008. – № 3. – Сер. 12. – С. 98–105.

3. Литературный энциклопедический словарь / Под общ. ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева. – М. : Сов. энциклопедия, 1987. – 752 с.

4. Овчарова, Р. В. Нравственное развитие личности: от детства к отрочеству / Овчарова Раиса Викторовна // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 1. – С. 106–108.

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОНЯТИЯ «ОСНОВЫ НАУЧНОЙ КАРТИНЫ МИРА» НА УРОКАХ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Хоменко Надежда Анатольевна, Институт педагогики и психологии, магистрантка 1 курса, направление подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», программа магистратуры «Начальное образование».

Научный руководитель: Дьяченко Борис Андреевич, канд. пед наук, доцент, доцент кафедры начального образования ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

***Аннотация.** Данная статья посвящена формированию понятия «основы научной картины мира» у младших школьников*

***Ключевые слова:** урок, начальная школа, основы научной картины мира.*

Активное внедрение инновационных процессов в начальное общее образование формированию у младших школьников целостной картины мира, которая рассматривается нами как синтез естественнонаучных и гуманитарных научных знаний, законов, включающих представления о материи, ее взаимосвязях, движениях, пространстве и времени. Познание учащимися окружающего мира является специфическим видом познавательной деятельности, которая строится на основе деятельности ученых, открывающих новые знания и способы изучения реальной действительности.

Картину мира можно позиционировать как систему представлений о структуре мира, его элементах, вписанных в жизнедеятельность человека, участвующих в предельном основании бытия [4].

Религиозная, естественно-научная, физическая, химическая, биологическая интерпретации действительности

могут рассматриваться как картины мира, основанные на философско-мировоззренческом знании и складывающиеся в конкретном направлении искусства [2].

Наиболее ранней картиной мира, четко отразившей представления космогонического и космологического характера, явилась мифологическая [3].

Адекватному восприятию мира мешала бездумная вера человека в «священное» начало, располагавшееся за пределами понимания человека. Данная трактовка окружающей реальности отражала религиозную картину мира.

Натурфилософская картина мира была обусловлена попыткой познания природы через определение квинтэссенции каждой вещи, выявленной в процессе наблюдения за ней индивидом. Для этой картины по-прежнему характерно нерасчлененное представление об окружающем мире как целом явлении. Упомянутые нами картины мира – ненаучны, они характеризуют обыденное представление об устройстве мира и приобретает их человек в процессе жизнедеятельности, как результат витальной практики [3].

Человек существует в различных сферах: науки, техники, искусстве, политике, философии. Предполагается, что в каждой области может существовать своя картина мира. Научная картина мира – это симбиоз знаний, извлекаемых из различных наук и содержащих общие представления о мире, создаваемых на конкретных этапах его исторической эволюции. Философский энциклопедический словарь трактует научную картину мира как «целостную систему представлений об общих признаках и закономерностях природы (природы), создаваемой в результате обобщения и синтеза базовых естественнонаучных дефиниций и принципов» [4].

По мнению большинства, ученых, научная картина мира позиционируется со специфическим мыслительным образованием, занимающим срединное положение между философией и мировоззрением, с одной стороны, и специальной научной теорией – с другой.

Одной из составных частей научной картины мира выступает естественнонаучная картина мира. Это высший уровень обобщения и систематизации всех слагаемых естественнонаучных знаний. Представляя собой мировоззренческую парадигму знаний, сконструированную человеком, она содержит представления о материи, движении, взаимодействующих в пространстве и времени.

Философы, социологи, педагоги, психологии и представители других наук наглядные представления человека о мире и о своём месте в нем, о взаимоотношениях человека с действительностью (природой, обществом и другим человеком) объединяют в такое понятие как картина мира.

В целом понятие «картина мира» является сложным, многогранным и многоаспектным. Единственно правильной и универсальной картины мира, к формированию которой следовало бы стремиться, выделить невозможно, так как данное понятие имеет как исторический (зависит от исторической эпохи), этнический (зависит от этноса носителей картины мира), так и личностный (зависит от ближайшего окружения человека) контекст. Главными компонентами картины мира выступают мировосприятие (чувственно-образный компонент), мировоззрение (концептуальная часть) и мироощущение (эмоциональная составляющая).

Развитие отдельного человека и человечества в целом сопровождается постепенной трансформацией и усложнением индивидуальных и групповых картин мира. Важную роль в формировании картины мира индивидуума играет окружающий конкретного человека социум и система образования, в которую он включен. При этом тот компонент картины мира, который опирается на доступные, на данный момент, естественнонаучные знания и складывается в понятие научной (естественнонаучной) картины мира, может выступить в качестве объединяющего и фундирующего при закладывании и формировании картины мира воспитуемых в рамках образовательного процесса. В результате фундамент в виде

единой научной картины мира, общей для представителей разных культур, может и должен послужить сближению картин мира представителей разных культур.

Рассмотрим, как происходит формирование научной картины мира в динамике. Мировосприятие начинает осуществляться с момента рождения человека. Роль родителей при этом состоит в предоставлении возможностей для обогащения чувственно-образного опыта ребенка через погружение в мир красок, звуков, ощущений.

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования формирование картины мира на уровне мировосприятия осуществляется практически во всех образовательных областях. Так социально-коммуникативное развитие направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности. Речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры. Художественно-эстетическое развитие предполагает уже не только опыт мировосприятия (восприятие произведений искусства и мира природы), но и опыт мироощущения (становление эстетического отношения к окружающему миру, стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений).

Предпосылки формирования мировоззрения, как концептуальной части картины мира, представленной общими категориями пространства, времени, движения и т. п. начинают закладываться в рамках образовательной области «Познавательное развитие».

На данном уровне обучения дети только учатся наблюдать, формируются первичные представления о себе и об объектах окружающей действительности, появляется опыт наблюдений и их описаний (за поведением насекомых, развитием растений, сменой времён года); сравнения и классификации (по размеру, форме, цвету, количеству и другим признакам); формулировки вопросов, гипотез и выводов («птица летит, потому что у неё

есть крылья»); осуществления экспериментальной деятельности (плавучесть тел; растворение веществ в воде; свойства соленой и пресной воды; что произойдет, если воду оставить в мороз на улице; почему горит свеча; имеет ли воздух вес; свойства магнита; смешивание красок; свойства мыльной пены; для чего нужны зубы, глаза, язык и т.д.).

Важное место в формировании мировоззрения дошкольников, а также младших школьников занимают детские телевизионные передачи, мультфильмы и компьютерные игры. И если качество телевизионных передач и мультфильмов в какой-то степени контролируется и более того создаются научно-популярные продукты, способствующие формированию научной картины мира, то на рынке компьютерных игр очень много продуктов, которые в большей степени способны исказить, а не сформировать реальную картину мира.

В основе формирования научной картины мира у младших школьников лежит личностно ориентированная технология изучения окружающего мира, которая включает: ценностную мотивацию и реализацию опыта жизнедеятельности ребенка; содержание понятийной системы учебного предмета «Окружающий мир» как основы в формировании картины мира младшими школьниками; систему способов познания реальной действительности (общелогические, теоретические, эмпирические способы творческого отображения природы, способы выражения отношения к природе, к людям, к себе). В процессе ее формирования данные способы реализуются при усвоении личностных, метапредметных универсальных учебных действий и предметных результатов Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

Каждая из выделяемых на ступени начального общего образования предметных областей вносит свой вклад в систему основополагающих элементов научного знания, лежащих в основе современной научной картины мира.

Однако наибольшая роль в формировании научного мировоззрения принадлежит предметной области «Обществознание и естествознание». Именно в её рамках расширяются знания и представления детей о природе, обществе, человеке и технологии, направленные на осознание ценности, целостности и многообразия окружающего мира.

Так на занятиях по предмету «Окружающий мир» в УМК «Школа России» младший школьник учится видеть мир глазами астронома, географа, историка, эколога. Такие виды деятельности как наблюдение и экспериментирование, которые на предыдущей ступени выполнялись под руководством взрослого, на данной ступени ребенок учится осуществлять самостоятельно: начиная с формулировки цели деятельности, её планирования и организации и заканчивая подготовкой отчета о проделанной работе и последующего выступления с отчетом.

Свой вклад в формирование научной картины мира призвана внести и внеурочная деятельность по общеинтеллектуальному направлению, осуществляемая в форме экскурсий, кружков, секций, конференций, диспутов, школьных научных обществ, поисковых и научных исследований.

Таким образом, личностно ориентированная технология формирования научной картины мира предусматривает преемственность создания устойчивой мотивации у учащихся к познанию реальности. Она позволяет создать целостный «образ» научной картины мира и отобразить ее разными творческими средствами; развивает положительное субъектное отношение младших школьников к изучению реальной действительности; повышает личную значимость усваиваемых знаний.

Список литературы

1. Аверьянов, А. Н. Системное познание мира: Методологические проблемы / А. Н. Аверьянов. – М. : Политиздат, 1985. – 263 с.
2. Семакин, И. Г., Хеннер, Е. К. Информационные системы и модели : элективный курс: метод. пособие / И. Г. Семакин,

Е. К. Хеннер. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний. – 2012. – 88 с.

3. Терский, Н. Л. Теоретическое мышление и его проникновение в дидактику и школу: учеб. пособие / Н. Л. Терский. – Красноярск : Красноярский государственный педагогический университет, 1990. – 140 с.

4. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев – М., 1983. – 840 с.

5. Черников, В. В. Формирование системного мышления у учащихся старших классов общеобразовательных учреждений : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. / Черников Вячеслав Васильевич ; Моск. гос. пед. инс-т. – М. – 1998. – 149 с.

УДК 371.485

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ

Швачка Юлия Валерьевна, Институт педагогики и психологии, магистрантка 2 курса, направление подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», магистерская программа «Начальное образование», ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Научный руководитель: Сущенко Ольга Григорьевна, канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры начального образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

***Аннотация.** Данная статья посвящена проблеме формирования ценностного отношения к природе у младших школьников в контексте духовно-нравственного воспитания. Раскрыта сущность понятия ценностного отношения к природе, роль духовно-нравственного воспитания в формировании такого отношения, основные принципы и методы формирования ценностного отношения к природе у младших школьников. Описана методика и результаты*

исследования сформированности ценностного отношения к природе у младших школьников.

Ключевые слова: *духовно-нравственное воспитание, ценностное отношение к природе, младшие школьники.*

Ценностное отношение к природе – один из ключевых элементов формирования экологической культуры и воспитания экологической ответственности у детей. В современном мире, где экологические проблемы становятся все более актуальными, необходимо обращать внимание на формирование ценностного отношения к природе среди детей с младшего школьного возраста.

Согласно данным Всемирного банка, к концу текущего десятилетия на планете проживет более 9 миллиардов человек. Это означает, что экологические проблемы становятся все более актуальными и требуют общественного внимания. В связи с этим, формирование ценностного отношения к природе среди детей с младшего школьного возраста является актуальной проблемой, которая требует серьезного изучения и практического применения.

Целью данной статьи является изучение процесса формирования ценностного отношения к природе у младших школьников в контексте духовно-нравственного воспитания.

Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи:

- изучить понятие ценностного отношения к природе и его роль в экологической культуре;
- рассмотреть методы и принципы духовно-нравственного воспитания младших школьников;
- провести эмпирическое исследование формирования ценностного отношения к природе у младших школьников;
- предложить рекомендации для педагогов и родителей по формированию ценностного отношения к природе у младших школьников на основе полученных результатов исследования.

Анализ различных подходов к определению сущности понятия «ценностное отношение к природе» позволил сделать вывод, что в наиболее общем виде его можно трактовать как совокупность установок, ценностных ориентиров, мировоззрения и эмоционально-мотивационных компонентов, связанных с природой, окружающей средой и экологическими проблемами [1, с. 242–249]. Это отношение базируется на осознании важности природы для жизни и здоровья человека, а также на осознании собственной ответственности за сохранение и защиту природы. Ценностное отношение к природе включает в себя не только знания и умения, но и моральные и этические принципы, которые должны влиять на поведение человека в отношении природы.

Проанализируем роль духовно-нравственного воспитания в формировании ценностного отношения к природе у младших школьников. Духовно-нравственное воспитание играет важную роль в формировании ценностного отношения к природе у младших школьников. Оно направлено на развитие этических и моральных принципов, а также на формирование у детей уважительного отношения к окружающей среде [2, с. 110–113]. Духовно-нравственное воспитание должно быть целенаправленным и системным, учитывая возрастные особенности детей.

Анализ научных исследований показал, что в качестве основных принципов духовно-нравственного воспитания младших школьников можно выделить следующие:

1. Целостность воспитательного процесса, т.е. взаимодействие всех компонентов воспитания: образовательного, социального, психологического и этического.

2. Дифференциация подходов в воспитании детей в зависимости от их индивидуальных особенностей.

3. Непрерывность и последовательность воспитания, охватывающая все ступени обучения и воспитания, включая дошкольный возраст.

4. Активное взаимодействие родителей и педагогов в процессе воспитания детей.

Методы духовно-нравственного воспитания младших школьников могут быть разнообразными и включать в себя различные формы работы с детьми. Одним из наиболее эффективных методов является использование игровых форм обучения, в том числе и игровых ситуаций, которые позволяют детям более глубоко понять и усвоить нравственные и этические принципы, связанные с природой и окружающей средой. Эффективными методами являются также и беседы с детьми на темы, связанные с экологией и природой, практические занятия по уходу за растениями и животными, экскурсии в природные объекты и заповедники и т.д.

Таким образом, духовно-нравственное воспитание является неотъемлемой частью формирования ценностного отношения к природе у младших школьников. Правильно организованный процесс воспитания, учитывающий возрастные и индивидуальные особенности детей, может значительно повлиять на формирование у детей позитивного отношения к окружающей среде и экологической культуры.

Для проведения исследования по выявлению уровня ценностного отношения к природе была использована методика анкетирования младших школьников.

Анкета включала в себя вопросы, направленные на выявление ценностных ориентаций детей в отношении природы и окружающей среды, а также вопросы о проводимых мероприятиях по экологическому воспитанию в школе. Выборка составила 100 младших школьников в возрасте от 7 до 10 лет из одной школы. Исследование проводилось в течение одной недели.

Анализ результатов показал, что большинство младших школьников проявляют положительное отношение к природе и окружающей среде. Большинство опрошенных детей выразили свою готовность заботиться о природе и снижать вредное воздействие на нее.

В то же время выявлено, что большинство младших школьников не обладают достаточными знаниями о природе и экологии, а мероприятий по экологическому воспитанию в школе проводится недостаточно.

Полученные данные подтверждают необходимость проведения духовно-нравственного воспитания в области экологии и формирования ценностного отношения к природе у младших школьников. Важно проводить регулярные занятия по экологическому воспитанию, проводить экскурсии в природные объекты, организовывать практические занятия по уходу за растениями и животными. Также необходимо уделять внимание формированию знаний детей о природе и экологии. Для этого можно использовать различные методы обучения, например, игры, викторины, творческие задания и т.д.

Таким образом, результаты исследования подтверждают необходимость поиска эффективных методов формирования ценностного отношения к природе у младших школьников, а контекст духовно-нравственного воспитания обладает значительным педагогическим потенциалом для реализации этой задачи.

На основании полученных результатов исследования и данных, полученных рядом других исследователей [3; 4; 5], можно сформулировать следующие рекомендации для педагогов и родителей:

1. Вовлекайте младших школьников в природу: проводите экскурсии в парки, леса, на реки, озера и т.д. Объясняйте детям, как важно бережно относиться к природе, чтобы сохранить ее красоту и богатство.

2. Систематически проводите занятия по экологии, которые позволят детям получить глубокие знания о природе и ее значения.

3. Обучайте детей приемам бережного отношения к природе: утилизации мусора, экономному использованию воды и электроэнергии, уходу за растениями и животными.

4. Проявляйте личный пример: педагоги и родители сами должны демонстрировать бережное отношение к природе и ее ресурсам.

5. Организуйте совместные мероприятия, направленные на сохранение природы, например, сбор мусора на территории школы или в парках.

6. Используйте методы духовно-нравственного воспитания, такие как обсуждение этических дилемм, чтение литературы о природе, обращение к образцам героического поведения в отношении природы.

7. Создайте условия для развития творческих способностей младших школьников в области экологии, например, проводите конкурсы на лучший рисунок на природную тему.

Такие меры помогут формировать у детей ценностное отношение к природе и воспитывать в них ответственность за сохранение ее богатства и красоты. В качестве примера предлагаем несколько практических заданий и упражнений, которые можно использовать для развития ценностного отношения к природе у младших школьников:

1. «Мой экологический след». Попросите детей собрать свой мусор в течение недели и записывать его количество. Затем попросите их продумать, как они могут уменьшить свой экологический след. Попросите их снова собирать мусор на следующей неделе и сравнить результаты.

2. «Путешествие в природу». Проведите экскурсию в ближайший парк или лес. Попросите детей обратить внимание на окружающую природу и записать, что они видят. Затем попросите их нарисовать свое любимое место в природе.

3. «Раздельный сбор мусора». Разделите класс на группы и дайте каждой группе свой контейнер для сбора определенного типа мусора (пластик, бумага, стекло). Попросите детей следить за тем, чтобы все мусор был выброшен в правильный контейнер.

4. «Забота о растениях». Раздайте каждому ребенку растение и попросите его заботиться о нем в течение нескольких недель. Попросите детей узнать, как правильно ухаживать за

своим растением, как его поливать, подкармливать и т.д. Затем попросите детей поделиться своим опытом с классом.

5. «Исследование местных растений и животных». Попросите детей провести исследование местных растений и животных в своем районе. Попросите их записывать, что они видят, и нарисовать свои наблюдения. Затем попросите детей рассказать классу о том, что они узнали.

6. «Конкурс на лучший рисунок на природную тему». Организуйте конкурс на лучший рисунок на природную тему. Попросите детей нарисовать свою любимую природную красоту или дать интерпретацию на тему «Природа и я».

Таким образом, для формирования ценностного отношения к природе у младших школьников в контексте духовно-нравственного воспитания необходимо использовать комплексный подход, включающий в себя как теоретическую, так и практическую работу.

Педагоги и родители могут использовать разнообразные методы и приемы для формирования таких ценностей как забота о природе, уважение к окружающей среде, ответственность за сохранение природы для будущих поколений.

Дальнейшие исследования в данной области могут быть направлены на определение эффективности конкретных методов и приемов духовно-нравственного воспитания, а также на разработку более детальных рекомендаций для педагогов и родителей по формированию ценностного отношения к природе у младших школьников.

Также возможно проведение сравнительного анализа ценностного отношения к природе у младших школьников в разных странах и культурах.

Список литературы

1. Бочарова, И. А. Ценностное отношение к природе как фактор формирования экологической культуры / Бочарова Ирина Алексеевна // Научный диалог. – 2015. – № 9. – С. 242-249.

2. Кравцова, И. А. Формирование ценностного отношения к природе на уроках в начальной школе / Кравцова Ирина Алексеевна // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. – 2016. – № 7. – С. 110–113.

3. Минина, Л. А. Роль семьи в формировании ценностного отношения детей к природе / Минина Лариса Анатольевна // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Педагогическое образование». – 2019. – Т. 19. – № 1. – С. 93–98.

4. Степанова, Н. В. Ценностное отношение к природе как условие формирования экологической культуры учащихся / Степанова Наталья Владимировна // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2015. – № 3. – С. 40–42.

5. Ханова, Т. В. Формирование ценностного отношения к природе у младших школьников на уроках экологии / Ханова Татьяна Владимировна // Известия Иркутского государственного педагогического университета. – 2014. – № 7. – С. 24–29.

Для заметок

Научное издание

**Актуальные проблемы теории и практики
начального образования**

*Материалы
открытой студенческой научной конференции
(4 апреля, 2023 г.)*

Под редакцией
коллектива авторов

Главный редактор – Якименко Л.Н.
Верстка – Божко В.Г.

Подписано в печать 19.06.2023. Бумага офсетная.
Гарнитура Times New Roman.
Печать ризографическая. Формат 60×84/16. Усл. печ. л. 11,86 .
Тираж 50 экз. Заказ № 72.

Издатель ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
«Книга»
ул. Оборонная, 2, г. Луганск, ЛНР, 291011. Т/ф: (0642)58-03-20
e-mail: knitaizd@mail.ru