

хорошо развитая речь является одним из важнейших средств активной деятельности человека в современном обществе, а для учащихся – средством успешного обучения не только в школе, но и других учреждениях образования.

Список цитированных источников:

1. Львов, М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2121 «Педагогика и методика нач. обучения» / М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская. - 2-е изд., перераб. - М.: Просвещение, 1987. - 415 с.
2. Ладыженская, Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т.А. Ладыженская. - М.: Педагогика, 1975. - 256 с.
3. Втюрина, С.С. Школа самовыражения для каждого ребёнка / С.С. Втюрина // Печатковское навучанне: сям'я, дзіцячы сад, школа. - 2009. - № 12. - С. 30-52.
4. Казаева, Т.Н. Развитие речи младших школьников / Т.Н. Казаева // Начальная школа. - 2007. - № 6. - С. 76-79.
5. Кисть, Е.А. Система работы по развитию речи младших школьников в период обучения грамоте / Е.А. Кисть // Начальная школа плюс До и После. - 2008. - № 3. - С. 11-15.

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ РАЗБОР НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Романенко Д.С., учащаяся 4 курса
(г. Орша, Оршанский колледж ВГУ имени П.М. Машерова)
Научный руководитель – Григорович Н.П., преподаватель

Формирование представлений о слове как о двусторонней единице, обладающей формой и значением, начинается с начальной школы. При этом осуществляется комплексный подход к слову, оно рассматривается как явление лексическое и грамматическое, а именно: лексическое значение, звукобуквенный состав, грамматические особенности, морфемный состав, правописание, употребление в речи. Лексическая работа в начальной школе организована в следующих направлениях: активизация и расширение словарного запаса учащихся, уточнение словаря, устранение из детского словаря нелитературной лексики. Обогащение лексического запаса, как отмечают исследователи А.В. Верниковская, Е.С. Грабчикова, А.Е. Прокопчик, Н.З. Стародубова не должно происходить стихийно, это одна из важнейших задач деятельности учителя, особенно на уроках литературного чтения [1, с. 16]. Поскольку все направления словарной работы организуются в начальных классах на практической основе, опора делается прежде всего на текст. На начальном этапе обучения чтению важно, чтобы младшие школьники научились правильно воспринимать слово в тексте, чтобы каждое новое слово было правильно истолковано, усвоено и воспроизводилось в нужной речевой ситуации. Следовательно, актуальность проблемы очевидна. Значимость лексической работы трудно переоценить. Учителю следует нацеливать детей на вдумчивое отношение к слову, формировать привычку замечать незнакомые при чтении слова, выдвигать прогнозы об их значении, в том числе с опорой на контекст. А это предполагает внимательное отношение самого учителя к содержанию и анализу текста произведения, которое будут читать дети, к отбору слов и выражений, которые нуждаются в толковании, в уточнении или активизации. Организация пробных уроков практикантами, учащимися колледжа, в последние годы показывает, что многие из них упускают

собственно лингвистический момент, сталкиваются с трудностями толкования лексем, «не видят» в текстах слов, требующих комментария учителя.

Это существенная проблема в методике подготовки к урокам чтения. Цель нашего исследования – выявление эффективных путей повышения качества лексико-семантического анализа на уроках литературного чтения в начальной школе.

В ходе эксперимента мы опирались на наблюдение пробных уроков практикантов III курса колледжа (11 чел.), сравнительный анализ уроков учителей со стажем от 2 до 9 лет (4 чел.), анкетирование учеников 4-х классов (41 учащийся), анализ научно-теоретической литературы по проблеме. Наблюдение осуществлялось в контрольном и экспериментальном классах ГУО «СШ №3 г. Орши».

Несомненно, что недостаточность лексико-семантического анализа учащимися колледжа объясняется объективными трудностями: отсутствие у обучающихся опыта прогнозирования ответов учеников, неумение младших школьников определить самостоятельно значение слова по контексту, отсутствие иллюстраций к текстам в учебниках, иллюзия семантически точного восприятия слова. Вместе с тем формулировка лексических значений даже широко известных слов вызывает затруднение у самих учащихся-практикантов – 63,7 %, что не может не вызывать тревогу.

На наш взгляд, выработка у начинающего учителя привычки обращения к толковым словарям должна стать необходимым элементом при проектировании пробного урока, организации семантической работы. Необходимость тщательного анализа тех или иных слов или выражений заставляет практикантов детально ознакомиться с текстом, чтобы успешно организовать на уроке словарную работу. В результате будущий учитель прогнозирует, какая лексика вызовет затруднения у школьников, может определить наиболее оптимальные приёмы толкования слов. Ведь далеко не всё включено в словарики после читаемых произведений. В ходе эксперимента мы убедились, что предварительный тщательный отбор лексики и подготовка учителя к её анализу совместно с детьми помогает школьникам точнее понимать читаемое. Сравним результаты: 90,5% и только 70% в контрольном классе.

Однако явно недостаточные и неакцентированные знания учащихся-практикантов иногда накладываются и на не всегда тщательную лингвистическую проработку учебных книг по чтению. И это заставляет расширить формы организации семантической работы в процессе урока.

Толкования слов, как было отмечено, приводятся в словаре, но далеко не всех. К сожалению, не всегда имеются иллюстрации к приводимым словам, что значительно бы облегчало работу. Однако некоторые нуждаются в более тщательном пояснении. Например, будущий учитель должен внести дополнения к трактованию таких слов, как: *звено* – часть школьного коллектива [2, с. 73], *полететь в тартарары* – полететь далеко [3, 126]. Не кажется удачным, на наш взгляд, объяснение «сруб – деревянные стенки колодца», тем более, что во 2 классе давалось уже пояснение «срубить дом – построить дом из брёвен». Целесообразной будет подготовка иллюстрации самим учителем к слову *гамаши* – вязаные или сшитые из плотной толстой материи тёплые чулки, покрывающие ноги от ступней до колен. На рисунке же к произведению мы видим нечто иное [3, с. 90].

При изучении одного из произведений требует пояснения лексема «кумак» (купи платок – чистый кумак) [4, с. 92]. Словарик поясняет: *кумак, кумачовый* – красный. Лексема кумачовый действительно имеет наряду со значением «сделанный из кумача» значение «красный». В говорах же (а действие в произведении происходит в деревне и на базаре в городе) слово *кумак* обозначает хлопчатобумажную ткань, которая может быть и другого цвета: синего, чёрного, зелёного. Соответственно детям в ходе чтения надо пояснить, что продавали платки натуральные, хлопчатобумажные.

Учитывая вышеизложенное, будущие учителя должны быть готовы сами не только к точной формулировке лексического значения слов в изучаемых произведениях, но и помнить о необходимости тщательного чтения «с карандашом» и выявления в полном объеме лексики, требующей пояснения. Это в первую очередь касается текстов, не связанных тесно с личным опытом школьников: вылитый Кошей, трава сандрит, титулярный советник, амбар, полотно, Калиновый мост, калики перехожие и др. С этой целью на занятиях по методике преподавания литературного чтения важным видится обращение к анализу текстов учебных книг именно с позиций лексико-семантического разбора.

Будущие учителя на практических занятиях учатся:

- 1) опираться на словари в ходе подготовки к занятиям, в том числе этимологические, фразеологические, синонимические и др.;
- 2) обеспечивать иллюстрирование в ходе организации словарной работы;
- 3) продумывать оформление записей на доске, на индивидуальных карточках, на экране;
- 4) использовать мультимедийные средства.

Включение в содержание занятий по методике обучения литературному чтению заданий по формулировке толкований лексики изучаемых текстов позволит готовить будущих учителей к успешной реализации задач литературного образования младших школьников.

Список цитированных источников:

1. Прокопчик, А.Е. Разговор с книгой: как организовать работу над художественным произведением / А.Е. Прокопчик // Пачатковае навучанне. – №12. – 2016. – С. 15–19.
2. Воропаева, В.С. Литературное чтение: учебник для 2-го класса в 2 ч. / В.С. Воропаева, Т.С. Куцанова. – 3-е изд., испр. и доп. – Минск: Нац. ин-т образования, 2016. – Ч.1. – 128 с.
3. Воропаева, В.С. Литературное чтение: учебник для 3-го кл. в 2 ч. – Ч.2 / В.С. Воропаева, Т.С. Куцанова. – переиздание, исправленное и дополненное. – Минск: Белорусский республиканский литературный фонд, 2012. – 128 с.
4. Воропаева, В.С. Литературное чтение: учебник для 4 класса в 2 ч. – Ч.2 / В.С. Воропаева, Т.С. Куцанова. – 2-е изд., исправ. и доп.– Минск: Адукацыя і выхаванне, 2013. – 136 с.

КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА – ВАЖНЕЙШИЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сайковская Т.О., преподаватель

(г. Полоцк, Полоцкий колледж ВГУ имени П.М. Машерова)

Необходимым условием продуктивной профессиональной деятельности будущего специалиста является овладение профессиональной компетентностью, важнейшей составляющей которой выступает коммуникативная культура. Коммуникативная культура воспитателя учреждения дошкольного образования является одним из важнейших компонентов профессионально-педагогической культуры. Необходимость ее формирования обусловлена тем, что воспитатель постоянно включен в процесс общения, предусматривающий разнообразные и многоплановые контакты с воспитанниками, их родителями, коллегами. Эти отношения возникают и развиваются в процессе педагогической деятель-