

Нулевая страница

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

**ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ
НАЧАЛЬНОГО И ОСНОВНОГО ОБЩЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ:
СОДЕРЖАНИЕ, ТЕХНОЛОГИИ, РЕЗУЛЬТАТЫ**

Сборник материалов
Всероссийской с международным участием
научно-практической конференции

1–2 марта 2016 г.
г. Пермь, Россия

В 2 частях

Часть 1

Пермь
ПГГПУ
2016

УДК 371
ББК Ч 420
П 71

Р е ц е н з е н т:

доктор педагогических наук, профессор кафедры высшей математики Национального
исследовательского университета «Высшая школа экономики»

Е.Г. Плотникова

Преимственность начального и основного общего образования:
П 71 **содержание, технологии, результаты** : сб. матер. Всерос.
с междунар. участием науч.-практ. конф. (1–2 марта 2016 г., г.
Пермь, Россия) : в 2 ч. Ч. 1 / ред. кол. : Л.В. Селькина (глав. ред.),
М.А. Худякова, О.В. Шабалина (науч. ред.); Перм. гос. гуманит.-
пед. ун-т. – Пермь, 2016. – 270 с.

ISBN 978-5-85218-833-5

Сборник содержит материалы всероссийской с международным участием научно-практической конференции, отражающие современное состояние и перспективы развития преимущественности начального и основного общего образования. представлены работы по проблемам организации образовательного процесса в условиях реализации ФГОС НОО и ФГОС ООО, достижения планируемых результатов в процессе освоения дисциплин начальной и основной школ, оценки качества предметных и метапредметных результатов обучения учащихся, организации внеурочной деятельности и воспитания школьников.

Адресовано учителям начальных классов, учителям основной школы, преподавателям педвузов, аспирантам, студентам и всем тем, кто интересуется современным начальным образованием.

УДК 371

ББК Ч 420

Р е д а к ц и о н н а я к о л л е г и я :

Л.В. Селькина – канд. пед. наук, доцент, декан кафедры естественно-математического
образования в начальной школе ПГГПУ

(главный редактор);

М.А. Худякова – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой естественно-математического
образования в начальной школе ПГГПУ

(научный редактор)

О.В. Шабалина – канд. филол. наук, доцент, зав. кафедрой гуманитарного образования
в начальной школе ПГГПУ

(научный редактор)

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

ISBN 978-5-85218-833-5 (часть 1)

ISBN 978-5-85218-832-8 (общий)

© Коллектив авторов, 2016

© ФГБОУ ВО «Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет», 2016

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В НАЧАЛЬНОЙ И ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ	7
Агеева Л.Е. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К СОЦИАЛЬНОМУ СОТРУДНИЧЕСТВУ	7
Агранович Е.Н. ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	11
Альмухаметова И.В. МЕТОД ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В УРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	17
Арестова А.В., Кривошекова Л.С. ПРАКТИКА ИНТЕГРАЦИИ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ КАК ОСНОВА ЭФФЕКТИВНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНО- ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ	20
Бякова М.В., Демко С.В., Макарова Е.В., Таначёва Н.Г. СОЗДАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА СПОСОБНЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КАРТОГРАФИЯ»	25
Воронина Н.Н. ПРОБЛЕМЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОВЕНЬ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	31
Глушкова О.В. ВОЗМОЖНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ САМООБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ САМООРГАНИЗАЦИИ (АВТОР – Т.Е. КИРИКОВИЧ) ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ УРОКОВ В ФОРМЕ КВЕСТА	38
Калабина Т.К. ПРОЕКТИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНОГО УРОКА- ИССЛЕДОВАНИЯ.....	43
Мошева Ю.В., Богомягкова О.Н. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ КОНЦЕПЦИЙ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	50
Некрасова М.Ю. РОЛЬ ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКОВ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	55
Осолодкова Е.В. ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ЭКСПЕРИМЕНТОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	61
Пермякова Е.В. ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ОБУЧЕНИИ, ВОСПИТАНИИ, РАЗВИТИИ УЧАЩИХСЯ 5-Х КЛАССОВ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ИЗ НАЧАЛЬНОЙ В ОСНОВНУЮ ШКОЛУ	68

Рачева В.С. ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	73
Самбикина О.С. ДИНАМИКА СТИЛЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ОТ НАЧАЛЬНОГО ЗВЕНА ОБУЧЕНИЯ К ОСНОВНОМУ	80
Столбова С.Н. ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ МЕЖДУ НАЧАЛЬНЫМ И СРЕДНИМ УРОВНЯМИ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	87
Худякова А.В. РАЗВИТИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ.....	92
Шабалин О.М. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В СРЕДНЕМ ЗВЕНЕ.....	97
Шерер Д.Ю., Богомягкова О.Н. МЕТОДЫ И ПОДХОДЫ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	102
Якина Ю.И. ПОДДЕРЖКА ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И СЕМЬИ.....	110
Раздел II. МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ И ТЕХНОЛОГИИ ОЦЕНИВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ И ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ.....	115
Брызгалова Л.С., Сокольчик М.Н. ОПЫТ РАБОТЫ УЧИТЕЛЕЙ МАОУ «СОШ № 27» Г. ПЕРМИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ	115
Вертьянова А.А. ТЕХНОЛОГИЯ КРИТЕРИАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ НАЧАЛЬНОГО И ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	119
Десяева Н.Д. МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ РАЗВИТИЯ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	125
Еремеева Т.Н. МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ: НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА, ОСНОВНАЯ ШКОЛА.....	131
Мурзина Н.П. ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	140
Радомская Н.А. ФОРМИРОВАНИЕ И ДИАГНОСТИКА УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В УЧЕБНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	145
Суслова Н.В. БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ КАК ОСНОВА КАЧЕСТВЕННОЙ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ.....	152

Черемухина Е.И. ОЦЕНКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	156
Хоймова Т.В., Саламатова Т.В., Рыболовлева Т.Г., Султаншина Л.Ш. ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ЧЕРЕЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СОБЫТИЯ В РАМКАХ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЕКТА «ПОБЕГ ИЗ КЛАССА»	162
Раздел III. ПРОБЛЕМЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ	165
Васильева Н.В. РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ.....	165
Кашапова Э.Н. ПРОБЛЕМЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ ПРИ ПЕРЕХОДЕ УЧАЩИХСЯ ИЗ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПЯТЫЙ КЛАСС	172
Киселева Н.И. ВОПРОС О РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНЫХ И СРЕДНИХ КЛАССАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	178
Компаний Е.В. ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ ТЕКСТООБРАЗУЮЩИХ УМЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ	185
Кулаева Г.М. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ РАБОТЫ НАД ЛЕКСИКОЙ, ИМЕЮЩЕЙ НРАВСТВЕННОЕ И ЭТИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ, НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	190
Ларионова Л.Г. ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ОБУЧЕНИИ ОРФОГРАФИИ МЕЖДУ НАЧАЛЬНОЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛОЙ.....	199
Линк Н.А, Зверева Ю.В. ФОНЕТИЧЕСКИЕ, ГРАФИЧЕСКИЕ, ОРФОГРАФИЧЕСКИЕ ПОНЯТИЯ КАК КОМПОНЕНТ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКА.....	206
Ляшенко О.И., Федорова Е.Ю. ИНТЕГРИРОВАННЫЙ УРОК КАК СПОСОБ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ СВЯЗЕЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ	214
Медведева Н.В., Фоминых Л.С. ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ РАЗДЕЛА «СИНТАКСИС И ПУНКТУАЦИЯ» В НАЧАЛЬНОЙ И ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ НА ПРИМЕРЕ ПРОГРАММЫ «ГАРМОНИЯ» (1-4 КЛАССЫ) И УМК ПОД РЕДАКЦИЕЙ М.М. РАЗУМОВСКОЙ (5-Й КЛАСС).....	221

Покаленко О.В. ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В 5-М КЛАССЕ	229
Рябухина Е.А. ОБУЧЕНИЕ ВОСПРИЯТИЮ И ПОНИМАНИЮ ТЕКСТА: ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ	234
Скрипова Ю.Ю., Шабалина О.В. К ВОПРОСУ О ДОСТИЖЕНИИ ВЫПУСКНИКАМИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ	242
Скрябина О.О. О НАДЕЖДЕ НИКОЛАЕВНЕ АЛГАЗИНОЙ И ЕЕ НАУЧНОЙ ШКОЛЕ	257
Сычугова Л.П. МЕТАФОРА КАК ДИДАКТИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ МЕТОДА КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ	262

Раздел I. ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В НАЧАЛЬНОЙ И ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Агеева Лариса Евгеньевна

*кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор кафедры
дошкольного и начального образования*

Казахский государственный женский педагогический университет

г. Алматы

E-mail: ageevale_1971@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К СОЦИАЛЬНОМУ СОТРУДНИЧЕСТВУ

Ageeva Larissa Evgenievna

*Ph.D., Associate Professor of the Department of Preschool and Primary Education, Faculty
of Education and Psychology*

Kazakh State Women's Teacher Training University

MODERN PROCESSES TO THE FORMATION OF THE WILLINGNESS YOUNGER SCHOOLBOYS TO SOCIAL COLLABORATION

Аннотация: данная статья посвящена исследованию формирования готовности младших школьников к социальному сотрудничеству в целостном педагогическом процессе начальной школы. Ребенок становится субъектом в процессе социализации, если обладает коммуникативными навыками. В статье описаны наиболее эффективные формы социального сотрудничества.

Ключевые слова: младший школьник, организация, социальное сотрудничество, общение, коммуникативная компетентность.

Abstract: this article is dedicated to research of formation of the willingness younger schoolboys to social collaboration in complete pedagogical process of primary school. The child becomes a subject in the process of socialization, if possesses communication skills. In this article describes the most effective forms of social cooperation.

Keywords: pupil, organization, social cooperation, communication, communicative competence.

Модернизация системы образования нацелена на формирование ключевых компетенций, среди которых важная роль отводится коммуникативной компетентности обучающихся. Она обеспечивает успешную социализацию личности ребенка, адаптацию и самореализацию в современных условиях.

Коммуникативная компетенция – это способность и реальная готовность к общению адекватно целям, сферам и ситуациям общения, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию [4, с. 27].

Проблема формирования коммуникативной компетентности особенно актуальна в начальной школе, так как в данный возрастной период формируются навыки общения, социального сотрудничества. При этом особая роль принадлежит педагогическому и родительскому коллективам. В младшем школьном возрасте формируется новая социальная позиция в отношениях с окружающей средой, отмечал Л.С. Выготский [3]. В этом возрасте дети достигают пика в развитии новообразования, происходит смена ведущей деятельности.

В связи с этим в педагогической науке подчеркивается важность процесса социализации в целостном развитии личности (Л.С. Выготский и др.). Ряд психологов и педагогов (А.Г.Асмолов, В.В. Давыдов, Н.Ф. Талызина, П.Я. Гельперин, В.А. Сластенин, А.В. Мудрик и др.) пришел к выводу, что содействие между членами общества является основой социализации. Общественное развитие личности происходит через систему социальных ролей, то есть общественных функций, которые усваиваются в процессе социализации.

Как отмечает И.М. Витковская, совместная деятельность младших школьников повышает эффективность обучения. Эффект достигается прежде всего за счет активизации их учения. Процесс сотрудничества способствует лучшему усвоению знаний. В ситуации взаимодействия ученикам приходится выполнять роль учителя. Объясняя другим, помогая, ребенок сам лучше осмысливает и прочнее запоминает учебный материал. Успешное освоение понятий, формирование умений, навыков учащихся в совместной деятельности происходит за счет создания более широкой наглядно-чувственной опоры и возможности избежать неполных и неточных обобщений на основе анализа личного опыта каждого ученика. Успешность учения обуславливается еще и тем, что при сотрудничестве увеличивается время активного говорения каждого ученика [2, с. 11–12].

Проблема социализации личности нашла отражение в исследованиях таких отечественных ученых как С.А. Узакбаева, К.Ж. Кожахметова, А.Д. Джумабаева, Н.Д. Хмель, Б.И. Муканова, Г.К. Байдельдинова, Н.Н. Тригубова, Х.Т. Шерьязданова, В.В. Трифионов, Н.Н. Хан, А.Н. Тесленко и др. Ученые глубоко исследуют сущность социализации личности, рассматривая ее теснейшим образом связанной с учебным и воспитательным процессами. Казахстанские исследователи указывают на то, что

социализация протекает только через взаимодействие участников учебно-воспитательного процесса, результатом которого является сформированная социальная активность. А средством развития будет являться социальное сотрудничество [5].

Окунувшись в учебную деятельность, которая является ведущей в младшем школьном возрасте, ребенок должен овладеть не только знаниями, умениями, а ещё и способами, видами и навыками взаимодействия. Активность ребёнка направлена на изучение окружающего мира через коммуникацию. С началом общения появляются новые социальные отношения, которые формируют его личность. Социальная активность является необходимым условием в развитии общественных качеств личности в успешной её адаптации в обществе, в реализации собственного «Я» в общественных отношениях, тем самым способствуя выходу на новый уровень сотрудничества – социальный.

Таким образом, социальное сотрудничество младших школьников можно представить как целенаправленную деятельность учащихся и педагогов, связанную с достижением единых целей в развитии ребенка, которая является средством взаимодействия в целостном педагогическом процессе, ведущим к реализации собственных свойств личности [1, с. 10].

Из вышесказанного вытекает закономерная необходимость ориентирования учителя на овладение психолого-педагогическими основами, технологиями, формами и методами формирования у младших школьников навыков социального сотрудничества.

Изучение уровня сформированности навыков социального сотрудничества младших школьников показывает, что у части учащихся наблюдается положительное и осознанное поведение, основанное на предыдущем опыте отношений в совместной деятельности; наличие деловых качеств; умение целесообразно применять средства, способы решения совместных задач; умение слушать, признавать другое мнение и доказывать собственное; способность доводить общее дело до конца.

Необходимо отметить, что большая часть школьников не всегда может распределить функции внутри группы или пары при совместной деятельности; многих привлекают внешние атрибуты совместной работы; учащиеся больше всего хотят пообщаться, поменять характер деятельности, повеселиться. Также у 10 % младших школьников отсутствует мотив к совместной деятельности, они могут отказаться от работы с партнёром; не умеют слушать друг друга, аргументировать свое согласие или несогласие с партнером.

В связи с этим перед педагогами стоит задача формировать готовность к социальному сотрудничеству младших школьников с учетом возрастных

особенностей учащихся, специфики данного коллектива и индивидуальных личностных качеств.

Важную роль в данном аспекте играет применение технологии сотрудничества через такие формы, как:

- парная работа (пары сменного и постоянного состава);
- групповая работа (группы однородного, дифференцированного состава);
- работа консультанта на уроке;
- работа консультанта по домашнему заданию.

Организация работы детей в парах способствует активизации их познавательной деятельности, формированию социальной активности и таких умений, как взаимоконтроль и взаимопомощь. При делении детей на пары необходимо учитывать темперамент учеников. Лучшие пары для совместной работы, по мнению психологов: сангвиник – флегматик, холерик – меланхолик, сангвиник – меланхолик.

Групповая работа может быть однородной (всем группам учащихся предлагается выполнение одинакового задания) или дифференцированной (выполнение различных заданий разными группами). В ходе работы поощряется совместное обсуждение работы, обращение за советом друг к другу. При таких формах работы учащихся на уроке возрастает индивидуальная помощь каждому нуждающемуся ученику, со стороны как учителя, так и учащихся. Помогающий школьник получает не меньшую помощь, чем ученик слабый, поскольку его знания актуализируются, закрепляются в процессе объяснения своему однокласснику.

Работа консультантов (или помощников) при совместной деятельности обеспечивает каждому ребёнку эмоциональную, предметную поддержку, без которой у части детей развивается школьная тревожность; появляется возможность утвердиться. Особая роль принадлежит организации духовной деятельности, которая позволяет в учебно-воспитательном процессе пробуждать желание школьников к общению. Важно создавать в общении такие условия, чтобы каждый ученик мог в наибольшей степени раскрываться, проявлять индивидуальность. Поэтому важно влиять на стиль и содержание общения детей, на круг общения и частоту межличностных контактов.

Велика роль преподавателя. В процессе обучения сотрудничеству педагог должен занимать роль консультанта, информатора, духовного наставника, помощника, куратора и др. Трудно удержаться от корректировки деятельности учащихся, особенно если педагог видит, что учащиеся выполняют что-то неверно. Но важно в ходе работы поставить школьника в субъектную позицию. Это требует от учителя создания условий для развития критического мышления учащихся, расширения их познавательного интереса и – на этой основе – возможностей их самореализации в процессе общения.

Таким образом, для того чтобы сотрудничество учащихся способствовало формированию социальной активности, необходимо учить младших школьников приемам делового общения, развивать у них положительное отношение к совместной деятельности в целостном педагогическом процессе; обеспечивать субъектную позицию каждому ученику; создавать условия, где учащиеся учились бы уважительно обращаться друг с другом, проявлять творческие способности, повышая степень самостоятельности при совместной работе.

Список литературы

1. *Агеева Л.Е.* Социальное сотрудничество учащихся начальной школы: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования, этнопедагогика. – Алматы, 2007. – 24 с.
2. *Витковская И.М.* Обучение младших школьников в совместной деятельности: учебно-метод. пособие. – Псков, 2000. – 98 с.
3. *Выготский Л.С.* Психология искусства. – М., 1996. – 53 с.
4. Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Е.А. Быстрова, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; под ред. Е.А. Быстровой. – М.: Дрофа, 2004. – 237 с.
5. *Хан Н.Н.* Сотрудничество в педагогическом процессе школы. – Алматы: Ылым, 1997. – 212 с.

Агранович Елена Николаевна

магистр педагогических наук, старший преподаватель

кафедры дошкольного и начального образования

Казахский государственный женский педагогический университет

г. Алматы

E-mail: elenkaagr@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Agranovich Elena Nicolaevna

*Master's degree of pedagogical sciences, senior teacher of department of preschool and
initial education*

Kazakh state woman pedagogical university

ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS OF INITIAL SCHOOL WITH THE USE OF MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES

Аннотация: в данной статье рассматривается одна из актуальных проблем современного образования – использование информационных технологий в обучении

младших школьников, т. к. начальное образование сегодня немыслимо без широкого применения технических средств обучения. Особое внимание уделено применению мультимедийного оборудования на уроках в начальной школе, которое играет важную роль в достижении современного качества образования и формирования информационной культуры ребенка.

Ключевые слова: информационные технологии, мультимедиа, компьютерное оборудование, начальная школа, обучение.

Abstract: nowadays it is impossible to imagine primary education without gadgets and others modern technical means of training. Multimedia devices, their usage on the lessons, their roles in the achievement of quality of education and formation of information culture of the child are investigated in the article. Usage of information technologies in the process of training pupils in primary schools is a one of the actual problems described in this article.

Keywords: information technologies, multimedia, computer equipment, primary school, educating.

В «Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы» намечена главная цель: «повышение конкурентоспособности образования, развитие человеческого капитала путем обеспечения доступности качественного образования для устойчивого роста экономики», которая отчасти должна быть реализована через «обеспечение равного доступа всех участников образовательного процесса к лучшим образовательным ресурсам и технологиям». Совершенствование информационных технологий и внедрение их в образовательный процесс играет важную роль в достижении этой цели [1].

Инновационные процессы, происходящие в современном обществе, характеризуются стремительным развитием информационных технологий. Данный процесс охватывает все сферы человеческой жизни, в том числе все уровни системы образования.

Информатизацию образования можно понимать как целенаправленную деятельность по разработке и внедрению информационно-коммуникационных и интерактивных технологий.

Многие исследователи данной проблемы придерживаются только технологического подхода: В.Н. Арефьев, М.И. Махмутов, Г.И. Ибрагимов и другие изучают информационные технологии в технологическом ключе, а основные понятия темы (информация, технология, новые информационные технологии,

информационные, компьютерные, образовательные и педагогические технологии) рассматривают, опираясь на техническую составляющую, то есть в основе информационных технологий, по их мнению, лежат программно-технические средства.

Другой ряд учёных-педагогов придерживается социологического подхода (Аберкромби, Николас, Брайан Стенли, М.В. Кларин, Т. Сакамото и др.). Трактовка понятия «информационные технологии» в рамках данного подхода основана на отрицании синонимичности основных понятий темы и некоего машинного оборудования, лежащего в их основе. Речь идет об отношениях людей в обществе, а информационные технологии являются следствием принятия человеком определенных решений в этом обществе.

В наибольшей степени трактует основные понятия данной проблемы с точки зрения включения их в образовательный процесс гуманитарный подход, представителями которого являются: О.С. Гребенюк, С.Ю. Жидко, М.Г. Николаева, П.И. Пидкасистый, Г.К. Селевко, С.А. Смирнов, О.Б. Тыщенко. По их представлению, информационные технологии помогают педагогу в практическом осуществлении теоретических построений в образовательном процессе.

Такое многообразие говорит о неоднозначности мнений авторов в видении информационных технологий в образовательном процессе. В связи с этим следует принять ту классификацию, которая наиболее полно отражает цели и задачи, поставленные педагогом для реализации в образовательном процессе [2].

Итак, информационные технологии в образовании прежде всего используются для организации учебного процесса, подготовки учебных пособий, изучения нового материала (можно выделить два направления – самостоятельная презентация учителя и использование готовых программ), компьютерного контроля знаний учащихся, получения и работы с информацией из сети Интернет, создания школьного сайта, позволяющего связать между собой учеников, родителей и учителей, и работы с ним [6].

Начальное образование сегодня немыслимо без широкого применения технических средств обучения. Они обладают большой информативностью, достоверностью, позволяют проникнуть в глубину изучаемых предметов, явлений и процессов, повышают наглядность обучения, способствуют интенсификации учебно-воспитательного процесса, усиливают эмоциональность восприятия учебного материала [5].

Современные информационные технологии позволяют применять такие новые формы учебной деятельности, как регистрация, сбор, накопление, хранение, обработка

информации об изучаемых объектах, явлениях, процессах, передача достаточно больших объемов информации.

Применение информационных средств обучения способствует совершенствованию учебно-воспитательного процесса, повышению эффективности педагогического труда, улучшению качества знаний, умений, навыков и развитию познавательного интереса обучающихся [4].

Информатизация начального образования осуществляется по следующим направлениям:

- ✓ использование информационно-коммуникационных технологий в качестве дидактического средства обучения (создание мультимедийных дидактических пособий, разработка и применение готовых компьютерных программ по различным предметам, использование в своей работе интерактивных досок, интернет-ресурсов и т. д.);

- ✓ проведение урока с использованием информационных технологий (на отдельных этапах урока: при объяснении новой темы, для закрепления и контроля знаний, организации групповой и индивидуальной работы, внеклассной работы и работы с родителями и др.);

- ✓ проектная деятельность младших школьников с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Для младших школьников использование мультимедийного оборудования приобретает ценность как мощное и эффективное средство углубления мотивации и повышения качества знаний, обеспечивающее возможность более наглядного показа нового материала, индивидуальной проверки изученного. Оптимальное сочетание информационных средств обучения с традиционными методами обучения способствует эффективному приобретению школьниками необходимых умений и навыков.

Существует много различных видов работы с применением информационных технологий для проведения уроков в начальной школе. Компьютерное оборудование присутствует на всех этапах урока и на всех предметах, конечно, с учетом санитарно-гигиенических норм для каждого возраста. Так, например, в процессе обучения широкое применение получила интерактивная доска, которую можно использовать как обычную доску для работы в классе, заменяя мел электронным карандашом; демонстрационный экран (показ слайдов, наглядного материала, фильмов) для визуализации учебной информации изучаемого; интерактивный инструмент – в работе

с использованием специализированного программного обеспечения, заготовленного в цифровом виде.

Также применение на уроке компьютерной техники позволяет осуществлять мониторинг знаний учащихся. Так, использование компьютерного тестирования и диагностических комплексов позволяет учителю за короткое время получать объективную картину уровня усвоения изучаемого материала у всех учащихся и своевременно его корректировать. При этом есть возможность выбора уровня трудности задания для конкретного ученика.

Для ученика важно то, что сразу после теста он получает объективный результат с указанием ошибок выполненного задания, что невозможно, например, при устном опросе.

Использование компьютерной техники дает возможность учителю на уроке:

- ✓ повысить познавательный интерес учащихся;
- ✓ облегчить формирование основных понятий по изучаемой теме;
- ✓ подготовить учеников к самостоятельному усвоению учебного материала;
- ✓ выявлять и развивать творческие способности и инициативу;
- ✓ формировать конкретные знания, необходимые для применения в практической деятельности;
- ✓ повышать интеллектуальный уровень учащихся;
- ✓ совершенствовать навыки сотрудничества;
- ✓ разнообразить виды и формы организации деятельности обучающихся.

Несмотря на позитивные результаты использования, возникают различные проблемы как при подготовке к таким урокам, так и во время их проведения: наблюдается отсутствие программного обеспечения, по многим учебным предметам недостаточно электронных учебников, методических пособий по использованию компьютерных технологий в учебном процессе, отсутствие специальных компьютерных программ, обеспечивающих контроль успеваемости учащихся со стороны родителей, при недостаточной мотивации к работе учащиеся часто отвлекаются на игры, музыку и другие развлекательные программы, не всегда соблюдаются санитарно-гигиенические требования и нормы техники безопасности при эксплуатации компьютерного оборудования.

Учителю необходимо помнить, что основной формой обучения остаётся урок, а информационные технологии выступают как вспомогательные средства.

При этом целью применения мультимедийного оборудования на уроках является более глубокое запоминание учебного материала через образное восприятие, усиление его эмоционального воздействия, «погружение» в конкретную социокультурную среду.

Информационные технологии в обучении младших школьников решают следующие задачи:

- ✓ повышают мотивацию к обучению;
- ✓ усиливают эффективность процесса обучения;
- ✓ способствуют активизации познавательной сферы обучающихся;
- ✓ совершенствуют методику проведения уроков;
- ✓ помогают отслеживать результаты обучения и воспитания;
- ✓ помогают планировать и систематизировать работу;
- ✓ используются как средство самообразования;
- ✓ помогают качественно и быстро подготовить урок (мероприятие) [3].

Таким образом, информатизация образования является одним из приоритетов развития социальной сферы и органически связана с процессом модернизации образования. Инновационное обновление образования невозможно без широкого применения новейших информационных технологий, которые играют важную роль в достижении современного качества образования и формировании информационной культуры ребенка.

Список литературы

1. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы (от 7 декабря 2010 года). – URL: <https://strategy2050.kz/ru/page/gosprog2/>.
2. *Грибан О.Н.* Информационные технологии в процессе обучения. – URL: <http://www.griban.ru/blog/14-informacionnye-tehnologii-v-processe-obuchenija.html>.
3. *Ефременкова Е. В.* Использование современных информационных технологий в начальной школе. – URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/mezhdistsiplinarnoe-obobshchenie/2013/04/10/ispolzovanie-sovremennykh>.
4. *Картузов А.В.* Интерактивные средства обучения в образовательном процессе./ Ярославский педагогический вестник . – 2009. – № 3 (60).
5. *Туйбаева Л.И.* Использование интерактивных средств в обучении // Актуальные проблемы педагогики и психологии: мат. междунар. заоч. науч.-практ. конф [23 нояб. 2011 г.] / Сиб. ассоц. консультантов. – Новосибирск, 2011. – Ч. 1. – С. 97–100 .
6. *Якушина Е.* Использование компьютера в школе. Информационные технологии. – URL: <http://www.mediaeducation.ru/publ/stat4.shtml>.

Альмухаметова Ирина Владимировна

учитель начальных классов

НОУ «Гимназия имени М.И. Пинаевой»

г. Пермь

E-mail: irisha-1111@mail.ru

МЕТОД ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В УРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Almuhametova Irina Vladimirovna

Primary school teacher

LEU «Gymnasium named M.I. Pinaevoy»

Perm

INTELLECT-CARDS METHOD AS THE METHOD FOR FORMING A UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS AT THE APPOINTED ACTIVITIES

Аннотация: данная статья посвящена проблеме формирования универсальных учебных действий в начальной школе. В статье рассказывается о ментальных картах, подробно рассматривается, какие межпредметные умения формирует метод интеллект-карт.

Ключевые слова: метод интеллект-карт, ментальные карты, универсальные учебные действия, младшие школьники.

Abstract: this article deals with the problem of formation of universal educational activities in elementary school. The article describes the mental maps, the report focuses on interdisciplinary skills which forms the method of intelligence-maps.

Keywords: intelligence-card method, mental maps, universal educational actions, junior high school students.

Федеральный государственный стандарт поставил перед учителем новые задачи, одна из которых заключается в формировании универсальных учебных действий. Каждый учитель ищет свои приёмы, помогающие их формировать.

Метод интеллект-карт, разработанный Тони Бьюзеном, направлен на формирование личностных, познавательных, коммуникативных и регулятивных учебных действий. Он заключается в составлении и применении ментальных карт.

Ментальные карты – это способ восприятия и организации информации. Карты ума представляют информацию, а главное. её структуру визуально. Ментальные карты – это альтернатива «плоской» текстовой схеме фиксирования информации (конспектирование, записи, пометки), которая не очень-то приспособлена к структурированию и запоминанию информации.

Ментальные карты как бы вносят третье измерение в этот процесс – информацию в них очень удобно организовывать, её элементы очень легко связывать между собой. И к тому же карты «оживляют», визуализируют фиксируемую информацию с помощью разных приёмов (картинки, значки, цвета, контуры – облачки).

Для начальной школы данный метод является ценной находкой, так как воплощает принцип наглядности, без которого невозможно успешное обучение детей младшего школьного возраста. В своей книге «Супермышление» Тони Бьюзен рассказывает о том, что ментальные карты помогали устранить пробелы в знаниях тех, «кто считался неспособным к обучению». При использовании метода интеллект-карт в работе, нами замечено, что ребята, испытывающие трудности в обучении, значительно лучше запоминают информацию и осваивают теоретический материал с помощью ментальной карты.

Ментальные карты распространены в различных сферах человеческой деятельности. Данному методу больше 30 лет, и им пользуются около 350 миллионов людей во всём мире.

Метод интеллект-карт помогает формировать личностные, коммуникативные и регулятивные учебные действия. Карты ума можно применять на любом уроке. Мы составляли такие карты на уроках математики, русского языка, окружающего мира. В 1 и 2-м классах младшие школьники осваивают метод интеллект-карт и составляют их под руководством учителя. В 3 и 4-м классах учащиеся самостоятельно в группах составляют такие карты.

Личностные универсальные действия

На уроке окружающего мира в 1-м классе при изучении темы «Я школьник» мы с ребятами составляли ментальную карту, в которой зафиксировали изменения, произошедшие в их жизни с наступлением школьной поры. В результате проделанной работы формировалось **самоопределение внутренней позиции школьника.**

Работа с интеллект-картой помогает формировать **принятие и уважительное отношение к иному мнению.**

Познавательные учебные действия

Составление ментальных карт помогает формировать умение **передавать информацию графическим путём.**

Карты, в которых отражены причинно-следственные связи, также способствуют развитию познавательных универсальных учебных действий. Когда дети начинают составлять такие карты самостоятельно, то у них формируется **умение структурировать информацию, переводить сплошной текст в схему.**

При самостоятельной работе над картой дети применяют рисунки, пиктограммы, реализуя **умение использовать знаково-средства для решения задач.**

Регулятивные универсальные действия

На этапе обсуждения построения ментальной карты дети высказывают предположения о том, как будет выглядеть итоговый вариант карты. Так у детей формируется **умение прогнозирования.**

При составлении карты ума у детей формируются следующие умения: выбор действия в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации (**планирование**); формулирование собственного мнения и позиции (**взаимодействие**); распределение функций и ролей в совместной деятельности (**планирование учебного сотрудничества**).

Коммуникативные учебные действия

Метод интеллект-карт помогает сформировать проявление активности во взаимодействии для решения коммуникативных и познавательных задач (**инициативное сотрудничество**), младшие школьники учатся аргументировать свою позицию и координировать её с позициями партнёров в сотрудничестве при выработке общего решения в совместной деятельности (**управление коммуникацией**).

После построения карты начинается процесс воспроизведения полученного. У детей формируется **умение строить монологичное высказывание.**

Метод интеллект-карт способствует развитию творческого, ассоциативного мышления. Он поднимает интерес к обучению у младших школьников, так как направлен на формирование всех личностных, познавательных, регулятивных, коммуникативных учебных действий.

Арестова Анна Владимировна

учитель математики высшей категории

МАОУ «Лицей 10» г. Перми

E-mail: arestovaav@mail.ru

Кривощёкова Людмила Сергеевна

учитель информатики

E-mail: shondiok@mail.ru

г. Пермь

**ПРАКТИКА ИНТЕГРАЦИИ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ КАК ОСНОВА
ЭФФЕКТИВНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО
ПОХОДА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ**

Arestova Anna Vladimirovna

Teacher of mathematics, higher category

Krivoschiokova Liudmila Sergeevna

Teacher of ICT

MAEI «Lyceum 10»

Perm

**THE PRACTICE OF THE INTEGRATION OF THE SCHOOL SUBJECTS AS THE
BASIS OF THE EFFECTIVE REALIZATION OF THE SYSTEMATIC ACTIVITY
APPROACH IN THE MAIN SCHOOL**

Аннотация: данная статья посвящена исследованию проблемы необходимости применения интеграции различных предметных областей для эффективной реализации системно-деятельностного подхода через анализ структуры интеграции, предполагаемые результаты интеграции, ее положительные и отрицательные стороны, методические требования и приемы для интегрированных занятий в основной школе.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт, системно-деятельностный подход, интеграция.

Abstract: this article is devoted to the research of the problem of necessity to apply the integration of different subject areas for the effective realization of system-activity approach through analysis of the structure of the integration, expected results of the integration, its positive and

Negative features, methodological requirements and tools for integrated classes in the main school.

Keywords: federal state educational standard, system-activity approach, integration.

«Оторванность» школьных знаний от практики, системная разобщенность предметов, приводящая к отсутствию так называемого «переноса» знаний, навыков и компетенций, полученных на одном предметном курсе, на другой курс школьной программы, – проблемы и вопросы, ставшие краеугольными в современном образовании. Некоторые способы их разрешения можно найти в ФГОС второго поколения. Концептуальными основами внедрения ФГОС стали личностная направленность обучения, обобщенные предметные структуры и способы деятельности, смыслообразующие мотивы в обучении, системность в обучении, проблемность обучения, диалогичность, рефлексия деятельности. В целом можно говорить о необходимости широкого внедрения в практику общего образования интегративного подхода к обучению ребенка.

Целью интегративного обучения является формирование у обучающихся целостного видения мира. Достижение этой цели возможно благодаря осуществлению таких подходов к организации учебного процесса, при которых содержание обучения будет отражаться посредством не отдельных обособленных дисциплин, а созданием интегрированных образовательных областей. Интеграция требует детального рассмотрения учебных программ, как отдельного курса (внутренняя интеграция), так и смежного, с которым предполагается интеграция (внешняя интеграция). В основу внутренней интеграции должны быть положены глубокий анализ метапредметных результатов, концептуальное раскрытие основных понятий, формируемых в рамках предметного курса, «увязывание» их между собой и «выход» их за пределы отдельной учебной программы. Выделение интегрированных областей (на уровне внешней интеграции) требует сближения родственных и разнородных элементов и понятий, установления межпредметных и метапредметных взаимосвязей, проведения систематизации понятий и явлений изучаемых учебных предметов.

Поскольку интеграция предполагает не только взаимосвязь знаний по предметам, но и интегрирование технологий, методов и форм обучения, то одной из главных задач

становится правильное сочетание того разнообразия приёмов учебной деятельности, которым владеют педагоги интегрируемых предметных курсов.

Одним из способов реализации интегративного подхода являются интегрированные уроки. Интегрированный урок – это особый тип урока, объединяющий в себе обучение одновременно по нескольким предметным курсам, при этом выделяется ведущий предметный курс, выступающий интегратором, и вспомогательные курсы, способствующие углублению, расширению и уточнению предметных знаний, развиваемых навыков и компетенций. Любой интегрированный урок позволяет преодолевать поверхностное и формальное изучение темы, расширять информацию, изменять аспект изучения, углублять понимание, уточнять понятия и законы, обобщать и систематизировать изученный материал.

Процесс интеграции требует соблюдения определённых условий: совпадения объектов исследования либо их близости; использования в интегрируемых предметах одинаковых или схожих методов исследования; наличия общих закономерностей и теоретических концепций.

В статье будет рассмотрен опыт проведения интегрированного урока предметных курсов «Математика» и «Информатика».

В данных курсах для обучающихся -х классов было выделено несколько интегративных областей:

1. Математика: функции, их графики и свойства; элементарные преобразования графиков функции; графический метод решения уравнений; площади фигур на плоскости; вписанные и описанные треугольники.

2. Информатика: табличные процессоры: использование встроенных функций, логические функции, абсолютная и относительная адресация; числа в памяти компьютера; математическое моделирование.

Технология интегрирования математики как базового школьного предмета с информатикой даёт возможность объединить знания и навыки по данным предметам, усилить их практическую направленность, повысить активность обучающихся в процессе освоения изучаемого материала. Посредством интеграции удастся освоить больший объём материала по математике, а использование компьютерных технологий приводит к повышению скорости выполнения обучающимися заданий, способствует проведению качественного исследования и созданию алгоритма решения задач.

Наиболее эффективно интегративный подход был осуществлён при изучении темы «Квадратичная функция». Один из примеров интегрированных уроков – урок по теме «Различные способы нахождения координат вершины параболы» (8-й класс).

Цели урока:

- образовательные – создание условий для комплексного применения знаний и навыков путем переноса идей и методов одной науки в другую;
- развивающие – формирование у обучающихся целостной картины мира, логического и алгоритмического мышления; развитие познавательного интереса к предмету; развитие умения оперировать ранее полученными знаниями; развитие умения планировать свою деятельность;
- воспитательные – воспитание умения самостоятельно мыслить, ответственности за выполняемую работу, аккуратности при выполнении работы; умение работать в парах, нести ответственность за свой результат и результат партнера.

Задачи урока:

- закрепить навыки нахождения вершины параболы методом квадрата двучлена и с помощью универсальных формул;
- создать условия для открытия нового способа нахождения вершины при разложении двучлена на множители;
- научить делать выбор рациональных способов нахождения координат вершины параболы;
- научить строить графики элементарных математических функций с помощью табличного процессора Excel;
- закрепить навыки работы с «мастером диаграмм».

Планируемый результат: вывод еще одной формулы вершины параболы на основе анализа и исследования графиков квадратичной функции, построенных с помощью табличного процессора MO Excel.

Обучающиеся на уроке работали с заданиями на построение графиков квадратичных функций с помощью табличного процессора Microsoft Office Excel. К началу занятия обучающиеся уже были знакомы с квадратичной функцией в стандартном виде и в виде выделенного квадрата двучлена. На уроке им предстояло познакомиться с новым видом – разложенным на множители и получить формулу для вершины параболы.

Мотивирующими началами урока стали показ видеоролика «Парабола вокруг нас» на английском языке и просьба сделать перевод. Такой подход вызвал заинтересованность и помог определить тему урока, сконцентрировать внимание ребят на изучаемом вопросе, чтобы лучше усвоить материал.

На следующем этапе обучающимся нужно было построить графики функции в табличном процессоре. Для правильности выполнения задания обучающиеся совместно с учителем составили алгоритм построения графиков в «мастере диаграмм». По графикам, полученным обучающимися, было проведено мини-исследование: определены нули каждой функции и абсцисса вершины параболы, заполнена таблица полученных результатов. В ходе анализа обучающимися были установлены связи между данными и получена ранее неизвестная формула вершины параболы. В рамках этого урока обучающиеся закрепили навыки работы с формулами в табличном процессоре, познакомились с абсолютной адресацией, усвоили алгоритм построения графиков функции в данной программе и в результате исследования получили новые знания.

Планируемый результат был достигнут благодаря атмосфере сотрудничества, в которой обучающиеся могли консультировать друг друга, сравнивать результат, совместно вырабатывать гипотезы и получать результаты. На уроке были использованы фронтальная, парная и индивидуальная формы работы.

В результате анализа проведенных интегративных занятий были выявлены следующие положительные аспекты реализации интегративного подхода:

- формирование системного (целостного) мировоззрения;
- более заинтересованное и осмысленное восприятие знаний;
- создание условий для развития интеллектуального творческого мышления;
- более активное применение знаний на практике;
- формирование ведущих понятий межпредметного характера;
- формирование и развитие познавательных и регулятивных УУД.

Учитывая опыт проведения интегрированных занятий, хочется обратить внимание на их особенности, которые можно было бы рассматривать как недостатки, но лучше принять как руководство к дальнейшему действию для педагогов:

- требуется тщательный и структурированный отбор предметного материала;
- необходимо учитывать, что в силу временных рамок интегрированного урока детализация учебного материала не совсем возможна, с целью устранения этого необходимо на следующих занятиях осуществить доработку и расширение материала каждой предметной области.

Преимущество использования интегративного подхода в обучении – это создание предпосылок для формирования не узко информированного специалиста, а творческой личности, которая целостно воспринимает мир и способна активно действовать в социальной и профессиональной сфере.

Бякова Марина Владимировна

учитель начальных классов

E-mail: Marishachaik@mail.ru

Демко Светлана Витальевна

учитель начальных классов

E-mail: Sytueh@yandex.ru

Макарова Елена Владимировна

учитель начальных классов

E-mail: mak_1977@bk.ru

Таначёва Наталья Геннадьевна

учитель начальных классов

E-mail: nata.tanacheva.72@mail.ru

МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 10»

г. Чайковский, Пермский край

**СОЗДАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА
СПОСОБНЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИИ
«ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ КАРТОГРАФИЯ»**

Byakova Marina Vladimirovna

Primary school teacher

Demko Svetlana Vitalievna

Primary school teacher

Makarova Elena Vladimirovna

Primary school teacher

Tancheva Natalya Gennadyevna

Primary school teacher

MAEI «Secondary school № 10»

Tchaikovsky, Perm region

**CREATION OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTE OF ABLE LEARNERS
THROUGH TECHNOLOGY EDUCATIONAL CARTOGRAPHY**

Аннотация: статья описывает опыт создания индивидуального образовательного маршрута для способных обучающихся начальной школы на основе технологии «Образовательная картография» в рамках образовательного события «Дорогой успеха». Это позволяет индивидуализировать обучение, сохранить и повысить уровень положительной мотивации к саморазвитию способных обучающихся; выстроить взаимодействие с родителями по развитию способных обучающихся. Статья рекомендована учителям, педагогам дополнительного образования, методистам и завучам образовательных организаций.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут, образовательная картография, образовательное событие, способные дети, индивидуализация.

Annotate: the article describes the experience of creating an individual educational route for able elementary school students on the basis of technology «Educational mapping» as part of the educational event "Road of success". This allows us to individualize training, to maintain and increase the level of positive motivation to self-development of able students; to build cooperation with the parents to develop capable students. The article is recommended for teachers, teachers of additional education, methodologists and principals of the shelter.

Keywords: individual educational route, educational cartography, educational event, capable students, individualization.

Начальная школа – это особая пора. Приходя в школу, ребенок попадает в специально организованное для него образовательное пространство, состоящее из новых объектов, зрительных образов, видов деятельности и общения. Именно здесь закладываются и получают дальнейшее развитие те способности, которые помогут ребенку быть успешным на всех этапах обучения.

Поэтому одной из важнейших задач начального образования в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами начального общего образования является обеспечение условий для индивидуального развития всех обучающихся.

При этом большинство педагогов сегодня, сталкиваясь с проблемой организации образовательного процесса в коллективе, где дети обладают способностями разного уровня, значительное внимание и время уделяют индивидуальной работе с детьми, которые испытывают затруднения в обучении. Способные дети не доставляют проблем, хорошо учатся и зачастую оказываются обделенными вниманием педагога.

При большой наполняемости классов у педагога не хватает ресурсов на способных детей, что приводит к снижению мотивации, потере интереса и остановке в развитии. Яркая звездочка выравнивается и превращается в среднестатистического хорошо успевающего ученика.

Не удовлетворены этим и родители. Современные родители придают большое значение раннему развитию ребенка. Уже в детском саду записывают своих чад в различные кружки, работа которых направлена на развитие индивидуальных способностей ребенка. Родители как основные заказчики ожидают, что и в школе учитель будет способствовать этому. Такие дети и родители мотивированы на высокие результаты в учёбе и развитии.

В нашу школу родители ведут своих детей в надежде, что способности обучающихся будут преумножаться и развиваться. В каждом классе есть способные дети. Мы как педагоги понимаем всю ответственность за развитие этих детей. Изучая литературу по индивидуализации обучения, мы пришли к выводу, что решить перечисленные выше проблемы и повысить эффективность работы со способными обучающимися поможет индивидуальный образовательный маршрут для каждого ученика, в соответствии с его индивидуальными возможностями и особенностями.

Результатом проектирования индивидуального образовательного маршрута становится выбор линии (пути) движения учащегося к поставленной цели. Индивидуальный образовательный маршрут – это персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика. Причем смысл обучения и сопровождения обучающегося состоит не в передаче знаний, а в обеспечении условий самореализации. Задача школы – предоставить ребенку широкий спектр образовательных услуг, которые могут в полной мере реализовать формулу «хочу – могу – есть – требуется». Индивидуальный маршрут предполагает наличие кружков и секций (ресурсов) вне школы.

Индивидуальный образовательный маршрут – это своеобразная образовательная программа, предназначенная для обучения одного конкретного воспитанника, направленная на развитие его индивидуальных способностей.

Мы поставили перед собой цель: создать индивидуальный образовательный маршрут для способных обучающихся.

Определили этапы построения индивидуального образовательного маршрута: диагностика, проектирование, осмысление, реализация, оценка и коррекция, рефлексия.

Возникла потребность в поиске технологий, которые позволили бы реализовать все эти этапы и достичь данной цели.

Для создания индивидуального образовательного маршрута мы выбрали технологию «Образовательная картография».

Образовательная картография – это технология аналитической и проектной работы, направленная на создание внешней плоскостной формы (модели) реальной действительности (по Т.М. Митрошиной).

Данная технология активно используется в старших классах. Мы адаптировали данную технологию для начальной школы.

Для нас было важно, чтобы сам ученик был активным участником происходящего. Поэтому была выбрана форма образовательного события.

Образовательное событие – это ситуация, которая переживается и осознаётся человеком как значимая в его собственном образовании.

Сегодня мы хотим рассказать об опыте проектирования индивидуального образовательного маршрута способным учащимся на основе технологии «Образовательная картография» посредством взаимодействия всех субъектов образовательных отношений в рамках образовательного события «Дорогой успеха».

Образовательное событие «Дорогой успеха» было направлено на решение следующих задач:

- Согласовать взаимодействие всех субъектов образовательных отношений по саморазвитию и развитию учащихся;
- Повысить уровень положительной мотивации к саморазвитию и развитию учащихся;
- Систематизировать работу с отдельно взятым способным учеником;
- Развивать рефлексивные навыки обучающихся относительно своих достижений и возможностей;
- Определить персональный индивидуальный маршрут развития личностного потенциала способных обучающихся.

Событие проводилось два раза для учащихся 3 и 2-х классов. Невозможно определить маршрут на весь период обучения сразу, задав его направления на несколько лет, поскольку сущность его построения состоит именно в том, что он отражает процесс изменений в развитии и обучении ребенка. Поэтому маршрут разрабатывался на один учебный год.

1-й этап – подготовительный (запуск игры «Образовательная картография» через рекламную кампанию за 3 дня до самой игры).

Педагог составляет список потенциальных участников игры по своему усмотрению, затем собирает участников игры и проводит рекламную кампанию (разъяснительную, подготовительную работу).

Педагог организует встречи отдельно с родителями и отдельно с детьми; учитель объясняет, а родители вникают в суть игры, особенности составления карт. Родители понимают свою роль в игре и проявляют готовность осуществлять сопровождение ребенка в процессе составления карты. Либо отказываются. Важно, чтобы дети также проявили желание принять участие в игре, были мотивированы на эту деятельность.

2-й этап – ввод в игру.

В рамках самого события в актовом зале происходит погружение учащихся в игру: объяснение целей, этапов игры, правил создания конечного продукта «Карты», распределение ролей.

На 3-м этапе, который называется «Охота за старожилками» ученики и родители задают вопросы педагогам и главному картографу по оформлению карты, получают необходимые консультации, если в этом есть необходимость.

4-й этап – самый продолжительный и ответственный – работа над созданием карт в индивидуальном режиме в отдельных аудиториях. Родители работают совместно с ребенком. Учитель продолжает сопровождение обучающихся и их родителей через рефлексивные вопросы. В это же время эксперты в рекреации консультируют участников игры.

По мере завершения работы с картой начинается 5-й этап – экспертный. Дети с родителями подходят к экспертам и рассказывают о своей «дороге» к успеху. Эксперты задают вопросы на понимание содержания карты и предлагают учесть неиспользованные ресурсы. Обучающиеся имеют возможность внести в неё коррективы.

Образовательное событие завершается рефлексией (6-й этап), где каждый ребёнок и родитель заполняют рефлексивные листы самооценки.

Последствие: образовательное событие предполагает корректировку и доработку карты дома с родителями.

Представление карты в классе вызвало большой интерес у одноклассников и стало точкой роста для других детей, которые захотели создать свою карту «Дорогой успеха». У детей, создавших свои карты, повысился статус. Проведение выставки карт в школе мотивировало других учителей на работу со способными обучающимися.

В течение учебного года учитель сопровождает детей через систему индивидуально подобранных заданий. Каждый учитель нашёл свой режим работы, используя разные приёмы и способы: консультации с детьми, встречи с родителями, общение через электронную почту. Обучающийся продолжает работать с картой, отмечая продвижение по маршруту, результаты участия в олимпиадах и конкурсах.

Для отслеживания продвижения, развития способных детей каждый учитель в качестве промежуточного результата (оценки и коррекции) в определённый день проводит рефлексивный круг.

Для усиления рефлексивной составляющей ребёнок ведёт «бортовой журнал».

В конце учебного года планируется рефлексивная встреча, на которой подводятся итоги и намечается перспектива на следующий учебный год.

Работа не завершена. Она еще в самом разгаре. Но уже сейчас мы можем фиксировать первые результаты:

- спроектировано продвижение обучающихся;
- выстроилось взаимодействие с родителями по развитию способных учеников;
- повысился имидж школы, родители оказались довольны такой формой работы с их детьми.

На вопрос, какие действия родители готовы совершить после участия в образовательном событии, получены ответы: «помогать ребёнку в достижении цели», «уделять детям больше внимания», «привлекать дополнительные ресурсы», «делиться впечатлениями с папой, с друзьями», «взаимодействовать с учителем», «помочь ребёнку раскрывать себя», «больше времени посвящать ребёнку», расслабиться, улыбнуться, обнять ребёнка, «контролировать и отслеживать выполнение всех этапов «дороги», дополнять их новыми достижениями».

Мы считаем, что проделанная нами работа позволит формировать такие метапредметные результаты, как:

- умение ставить цели и удерживать их;
- умение соотносить действие с планируемым результатом;
- способность организовать собственные действия для достижения целей;
- способность брать на себя ответственность за достижение поставленных целей;
- умение строить устное речевое высказывание, вести диалог, отстаивать свою точку зрения;
- формировать умение формулировать и задавать вопросы;
- умение взаимодействовать со значимыми взрослыми;
- повышение уровня положительной мотивации к саморазвитию у обучающихся.

Основанием для таких выводов стал анализ рефлексивных листов обучающихся. Вот несколько выдержек.

«На образовательном событии мне удалось»:

- создать карту успеха;
- поставить цель;
- понять, чего хочу на самом деле;
- проанализировать прошлые достижения и подумать над будущими;
- проанализировать, что точно умею и чего хочу;
- побывать в роли картографа;
- разработала свой маршрут.

На вопрос, какая главная победа сегодня, дети отвечали:

- впервые спланировала свою учебную цель;
- увидела свои проблемы;
- переборола свой страх;
- поняла, как достичь цели;
- приобрел уверенность в себе.

Такая работа по индивидуализации образования позволит систематически развивать способности обучающихся, поможет им в дальнейшей жизни быдостигнуть успеха.

Воронина Нина Николаевна

учитель начальных классов высшей категории

МБОУ «Бырминская средняя школа»,

Кунгурский район, Пермский край

E-mail: alevt-ivanova2012@yandex.ru

ПРОБЛЕМЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОВЕНЬ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Voronina Nina Nikolaevna

The teacher of primary school

MBEI «Byrminskaya middle school»

Kungur district, Perm region

THE PROBLEMS OF INCREMENTS AND THE WAYS SOLUTIONS, WHEN PUPILS GO FROM PRIMARY SCHOOL TO THE MIDDLE

Аннотация: данная статья посвящена исследованию проблемы адаптации младших подростков к обучению в основной школе; раскрывает проблемы преемственности и возможные пути их решения, вопросы организации преемственности в обучении; описывает наиболее эффективные методические приёмы деятельности.

Ключевые слова: развивающее обучение, сотрудничество, совместная деятельность, младший школьник, диалог.

Abstract: in this article research the problem of pupil's adaptation after primary school, when they go to the middle. Open problem of increments and possible way of decision, questions organization increments in the teaching, described effective instructional techniques.

Keywords: developing education, cooperation, joint activity, the youngest pupil, dialogue.

Преемственность – это последовательная непрерывная связь между различными ступенями в развитии личности школьника, опора на его нравственный опыт, знания, умения, навыки, расширение и углубление их в последующие годы обучения.

Суть преемственности в обучении заключается в установлении необходимой связи, правильного соотношения между частями учебного предмета на разных уровнях его изучения, систематичности расположения материала, в опоре на изученное и на достигнутый обучающимися уровень развития, в перспективности изучения материала [7].

Важнейшей причиной трудностей, обуславливающих переход в основную школу, является адаптация детей в новых условиях учебной деятельности. Реализация преемственности обучения между начальной и основной школой должна обеспечить создание системы непрерывного образования с учётом сохранения самоценности каждого возрастного периода развития обучающегося; сформированности умения учиться как фундаментального новообразования; направленности на сохранение здоровья, эмоционального благополучия и на развитие индивидуальности каждого учащегося [5].

Вопросы преемственности между начальной и основной школой всегда стоят остро и очень беспокоят учителей как начальной, так и основной школы, а также и родителей.

Причины возникновения проблем:

- неполнота или отсутствие данных о выпускниках начальной школы, их возможностях;

- несоответствие оценок выпускников начальной школы реальным результатам обучения;

- неподготовленность учителей к работе с детьми младшего школьного возраста;

- скачкообразный переход к новым, в сравнении с начальной школой, методам обучения;

- рассогласие в сложности содержания образовательных программ;

- неспособность учеников справиться с возросшим объёмом домашнего задания;

- неподготовленность к восприятию усложнённого содержания учебных курсов в 5-м классе;

- неспособность учеников адаптироваться к разным требованиям учителей-предметников;

- недостаток самостоятельной работы обучающихся на учебных занятиях в начальной школе;

- низкая сформированность общеучебных умений и навыков обучающихся выпускных классов начальной школы;

- существенное изменение родительского отношения к школе.

Рассмотрим основные трудности, которые испытывают дети при переходе из 4-го в 5-й класс и пути их решения.

Изучив работы Н.Ф. Виноградовой, Н.Б. Истоминой, В.М. Рубенштейна и других, проанализировав свой опыт, можно выделить следующие факторы снижения успеваемости младших школьников при переходе из начальной школы в 5-й класс:

- смена социальной обстановки;
- изменение роли учащегося;
- увеличение учебной нагрузки;
- изменение режима дня;
- разность систем и форм обучения;
- нестыковка программ начальной и основной школы;
- различие требований со стороны учителей-предметников;
- изменение стиля общения учителей с детьми.

Анализ причин снижения успеваемости показывает, что они находятся не столько в недостаточной предметной подготовке школьников, сколько в среде взаимоотношений учитель ученик.

Учебная и социальная ситуация пятого класса ставит перед ребёнком задачи качественно нового уровня по сравнению с начальной школой, и успешность адаптации на этом этапе влияет на всю дальнейшую школьную жизнь [4].

Некоторые педагоги считают, что преемственность касается лишь содержания обучения. На самом деле ученикам переход в пятый класс даётся тяжело. Необходимо выстраивать преемственность не только на уровне содержания, но и на дидактическом, психологическом и методическом уровнях. Учителя основной школы должны соблюдать главные *принципы развивающего обучения*: сотрудничества, сотворчества, сопереживания, совместной деятельности, диалога [3].

Препятствием к созданию благоприятных условий для обеспечения преемственности является непонимание того, что образовательную систему должна выбирать вся школа – от первого класса до выпускного. Необходимо работать в её контексте над созданием единой образовательной среды. Учителя математики и русского языка, биологи, историки, физики и географы – все должны действовать, опираясь на общие психолого-педагогические принципы, общие методические приёмы в рамках общего психологического пространства.

Даже в том случае, когда начальная школа полностью и успешно решает свои задачи, это не означает, что ребёнок сможет без проблем продолжать учиться в основной школе. Фактически так и случается, когда отличники начальной школы постепенно становятся троечниками, несмотря на все их старания.

Переходя из четвёртого класса в пятый, ученик попадает в новый мир. В основной школе коренным образом меняются условия обучения: дети переходят от одного учителя к системе «классный руководитель – учителя-предметники».

Резкие изменения условий обучения, разнообразие и качественное усложнение, предъявляемых к школьнику разными учителями, и даже смена позиции «старшего» в начальной школе на «самого маленького» в основной – все это является довольно серьёзным испытанием для психики школьника. Это проявляется в понижении работоспособности, возрастании тревожности, робости или, напротив, развязности, неорганизованности, забывчивости [7].

Особое внимание учителям следует обратить на выставление отметок. Оценивая работу, необходимо разъяснять детям критерии оценивания, дать возможность ученику оценить свой ответ, опираясь на эти критерии. Необходимо объяснить ребёнку, над чем ему следует поработать, чтобы восполнить пробел в знаниях.

Следует продолжать начатую в начальной школе работу по формированию контрольно-оценочной самостоятельности обучающихся. Для более успешной адаптации в 5-м классе на первых уроках учитель должен ознакомить детей с требованиями, которые он предъявляет к ним по своему предмету.

Решая проблему преемственности, работу следует вести по трем направлениям:

- совместная методическая работа учителей начальной школы и учителей-предметников в среднем звене;
- работа с обучающимися;
- работа с родителями.

Преемственность между начальной школой и 5-м классом предполагает следующие направления:

- образовательные программы;
- организация учебного процесса;
- единые требования к обучающимся;
- структура уроков.

Слаженная совместная работа учителей нашей школы позволяет детям преодолеть рубеж между начальной и основной школой более спокойно и уверенно.

Учителя начальной и основной школы используют следующие принципы работы:

- подача новых сведений в форме проблемных вопросов, таблиц, схем;
- деятельностно-системный подход;
- использование ИКТ;
- участие в научно-практической конференции с исследовательскими проектами;
- психологическая установка на долгосрочное запоминание и усвоение;
- опережающий принцип обучения.

Учителя начальной и основной школы обмениваются методическими приёмами, работающими на развитие универсальных учебных действий [2]. Те приёмы и методы, которые используют учителя русского языка и математики основной школы, применяют и учителя начальной школы в 4-м классе. Это позволяет достичь максимально возможной качественной подготовки детей к обучению в 5-м классе, повысить уровень способностей и мотивации к обучению.

В конце учебного года перед выпуском своих классов учителя начальной школы проводят открытые уроки с целью показа уровня достижения каждого ученика. Учителя математики и русского языка готовят контрольные работы, а для знакомства

с обучающимися, их **индивидуальными** способностями они не только посещают уроки, но и сами проводят уроки в своих будущих 5-х классах.

На совместных заседаниях ШМО учителей русского языка и учителей начальных классов обсуждаются вопросы: как учить, чтобы не переучивать? (единый орфографический режим, виды разбора, синтаксический анализ текста и др.); какие типичные ошибки делают ученики и как их избежать? Регулярно проводятся обсуждение успехов и возникающих трудностей, обмен опытом, коллективная выработка способов преодоления трудностей учителей-предметников и учителей начальных классов.

Несколько лет назад учеников начальных классов пугала кабинетная система обучения. В настоящее время будущие пятиклассники хорошо ориентируются в названиях кабинетов. Учителя начальных классов иногда проводят свои уроки в специализированных кабинетах, например, окружающий мир – в кабинете географии, английский – в кабинете английского языка, математику – в кабинете информатики (если есть необходимость в применении на уроке компьютеров).

Для реализации алгоритма деятельности педагогического коллектива школы по организации преемственности между начальным и основным общим образованием разработана программа преемственности [2].

Цели программы: *обеспечение оптимальных условий для успешной адаптации; обеспечение целевого и содержательного единства учебной деятельности на всём протяжении процесса обучения.*

Приведём примеры некоторых видов деятельности для успешной адаптации младших школьников в основной школе:

- посещение уроков в 4-м классе учителями-предметниками основной школы, в 5-м классе учителями 4-го выпускного, класса;
- регулярное обсуждение уроков, координация работы и решение возникающих проблем;
- родительские собрания «Первый раз – в 5-й класс», «Наши успехи», «Помогаем ребенку осваивать новую социальную роль».
- согласование учебных программ с учителями-предметниками;
- передача материалов диагностик обучающихся, диагностики сформированности общеучебных умений и навыков, характеристики классного коллектива классному руководителю будущего 5-го класса.

Данная система работы позволяет обеспечить готовность обучающихся к основной школе, объективность оценок уровня подготовки учащихся, преемственность уровня требований к ЗУН, изучение классного коллектива.

Мы выделяем основные условия преемственности в учебно-воспитательной работе учителей начальных классов, учителей-предметников, администрации:

1. Как можно раньше определить учителей и классного руководителя будущих пятиклассников.

2. Изучение учебных программ: учитель начальных классов должен ознакомиться с программой 5-го класса. Учитель-предметник основной школы может начинать работу в 5 классе, только изучив программу начальной школы, чтобы правильно организовать повторение материала, изученного в начальной школе.

3. Единство и преемственность требований в начальной и средней школе. Чтобы избежать резкого снижения успеваемости, учителям основной школы в первой четверти следует оценивать учебную деятельность по критериям оценок начальной школы.

Проводимая работа на этапе первичной адаптации к обучению в основной школе позволяет не только облегчить вхождение ученика в непрерывный социум, но и установить дружеские, доверительные отношения с учителем, ученическим коллективом и родительским обществом.

Проблема преемственности и адаптации обучающихся начальной школы к основному общему образованию является актуальной и требует больших затрат времени, общих усилий педагогического коллектива, административного состава, психологической службы образовательного учреждения при поддержке родителей учащихся и готовности самих обучающихся принять новые условия школьной жизни [3].

Период адаптации к новым правилам и требованиям может занимать у ребёнка от одного месяца до целого года. Критерием успешности адаптации выступает, прежде всего, степень сохранности психологического и физического здоровья обучающихся.

Список литературы

1. Коблик Е. Г. Первый раз в пятый класс: Программы адаптации детей к средней школе. — М.: Генезис, 2003.—122 с.
2. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. М.: «Просвещение», 1976. – 143 с.
3. Петерсон Л.Г. Традиционная школа развивающего обучения // Школьные технологии. – 2003. – № 4.
4. Подласый И.П. Педагогика начальной школы. – М., 2008.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования второго поколения. – М., 2009.
6. Фирсова И.В. Психолого-педагогическое сопровождение пятиклассников в период их адаптации. URL:<http://festival.1september.ru>.

Глушкова Ольга Викторовна

учитель русского языка и литературы

МБОУ «Кормовищенская средняя общеобразовательная школа»

г. Лысьва, Пермский край

E-mail: olvig1@yandex.ru

**ВОЗМОЖНОСТИ ТЕХНОЛОГИИ САМООБУЧЕНИЯ
НА ОСНОВЕ САМООРГАНИЗАЦИИ (АВТОР – Т.Е. КИРИКОВИЧ)
ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ УРОКОВ В ФОРМЕ КВЕСТА**

Glushkova Olga Viktorovna

Russian language and literature teacher

Municipal Budgetary Education Institution

«Kormovischenskaya Secondary School»

Lysva, Perm region

**CAPABILITIES TECHNOLOGY BASED ON SELF (AUTHOR – T.E.
KIRIKOVICH)
FOR LESSONS IN THE FORM OF QUEST**

Аннотация: данная статья посвящена проблеме обеспечения преемственности начального и основного общего образования. Автор рассматривает возможности технологии самообучения на основе самоорганизации в контексте формирования универсальных учебных действий. В статье представлена система работы, позволяющая расширить пространство выбора на уроке, что обеспечивает новые результаты образования.

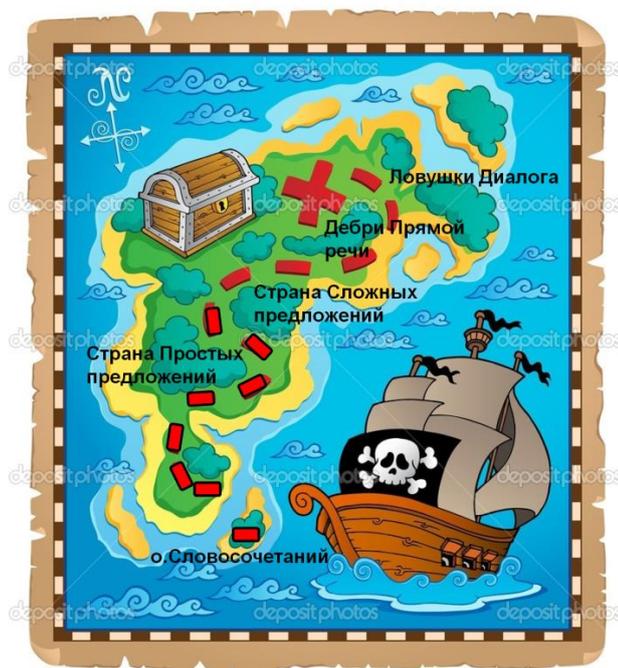
Ключевые слова: новые технологии, преемственность, учебное сотрудничество, квест.

Abstract: this article deals with the problem of ensuring the continuity of primary and basic education . The author examines the possibility of self- technology on the basis of self- organization in the context of the formation of universal educational actions . The article presents the work of the system, allowing to extend the choice of space in the classroom , providing new educational outcomes .

Keywords: new technologies, continuity, educational cooperation, the quest.

Как обеспечить преемственность начального и основного общего образования? Предлагаю свой вариант решения этой проблемы, в основе которого – учет ведущей деятельности обучающихся.

«Дорогие друзья! Приглашаю вас принять участие в квесте «Путешествие на материк Синтаксиса, Пунктуации и Культуры речи». О.В.», – вот такое приглашение получили мои пятиклассники. Далее им был представлен маршрут, определены сроки его прохождения (согласитесь, но чаще всего наши дети не знают, куда идти, зачем идти, когда все это закончится):



Мы выбрали корабли. Ребята платили оценками, полученными за выполнение теста по предыдущей теме. Выяснилось, что заработанных баллов не всем хватило на то средство передвижения, которое хотелось бы. Пришло первое осмысление: нужно зарабатывать... знания. Именно они и стали теми сокровищами, за которыми мы отправились в путешествие.

Была разработана система поощрений (бонусов) и штрафов. Словом, были соблюдены атрибуты квеста – очень популярной разновидности игр.

Ребята работали в командах. Капитанами стали победители школьного тура олимпиады (кто лучше них знает, как найти путь к сокровищам!).

Возможно, кто-то из коллег скажет: «Постойте, Ольга Викторовна! Но то, о чем вы говорите, давно используется в нашей работе. Коллективный способ обучения – КСО, модульное обучение – это те самые отрезки пути, на которые вы поделили учебную тему; да и сама форма, урок-путешествие, не является новой. Соглашусь.

Но только «коктейль» из них и стал для меня тем рецептом, который, как я вижу, очень понравился мне и моим ребятам.

К тому же, изучая опыт организации квестов, я понимаю, что важнейшим элементом в них является пространство выбора, включая право на ошибку. Где это пространство выстраивается в традиционной форме урока-путешествия? Разве что на уровне выбора команды (в лучшем случае). Все остальное заранее определяет учитель. При этом ребенок может быть вполне активным: с интересом решать задания, с удовольствием общаться с друзьями. Вы сможете отследить и прочие проявления «активности». Но мы понимаем, что в этой позиции ученик пассивен, поскольку занимает позицию ведомого. А значит, не решается главная задача, которую ставит перед нами новый ФГОС: ребенок должен стать субъектом деятельности. Как этого добиться?

Ответы на эти и другие вопросы я нашла в технологии самообучения на основе самоорганизации (автор – доцент кафедры информатики и вычислительной техники ПГГПУ Т.Е. Кирикович).

Эта технология позволяет расширить пространство выбора. Ребята выбирают не только тех, с кем они будут осваивать материал (партнеров по коммуникации), но и скорость прохождения пути (на какой-то теме они могут чуть задержаться, а где-то – вырваться вперед). Помимо этого им предоставляется возможность выбрать путь освоения материала – этот элемент я нашла только в технологии самообучения. Ребята могут выбрать путь «от частного к общему» – изучение материала через наблюдение за языковым материалом, на основе которого делаются выводы, формулируются правила. Или путь «от общего к частному»: от правил, представленных в том числе и в схемах, опорных конспектах и прочих формах, – к частным проявлениям (тем же упражнениям). Автор технологии рекомендует закладывать в дидактическое обеспечение не менее трех путей, иначе выбор не обеспечивается. На сегодняшний день я только «нашупываю» эти варианты: предлагаю материал в зависимости от канала восприятия либо задания исследовательского характера повышенного уровня сложности. Заметила, что ребята склонны выбирать более традиционный путь: прочитал – закрепил. Приходится побуждать их попробовать и другие варианты.

Наша карта превратилась в понятийное поле, которое необходимо было освоить учащимся. В результате, как я выяснила, они стали более четко определять связи между понятиями.

На уроках мы учимся работать в группе, быть капитанами, что способствует формированию такого УУД, как учебное сотрудничество. Наблюдается рост

познавательной активности. Сокращается количество обучающихся, имитирующих деятельность на уроке. У ребят возникает понимание взаимосвязи между понятиями «деятельность» и «результат», они начинают осознавать ответственность за принятые решения.

Изменения в организации учебного процесса потребовали изменений и в системе оценивания. Автором технологии предусмотрены «точки самоконтроля»: у ребят есть возможность проверить, насколько хорошо они усвоили тему. Оценки, полученные в результате самоконтроля не выставляются, как не выставляются оценки за тренировочные работы (что оценивать, если ребенок еще учится, осваивает материал!) и оценки за творческие продукты – способы предъявления обучающимися результатов осмысления темы (это могут быть интеллект-карты, кластеры, лингвистические сказки и т.д.).

В оценивании формирования УУД мною использованы материалы, разработанные нашей группой в рамках проекта «Научно-методическое обеспечение образовательного процесса и двухуровневой модели мониторинга метапредметных результатов учащихся основной школы».

Ребята заполняли бортовые журналы. Были разработаны и апробированы рефлексивные листы (см. прил.).

Таким образом, можно говорить о том, что сочетание игровых технологий (квеста) с технологией самообучения на основе самоорганизации обеспечивает преемственность начального и общего образования и позволяет вывести обучающихся на качественно новый уровень развития.

Приложение

Рефлексивный лист _____ (ФИО) по теме «Синтаксис»

Знание терминов _____ (оценка)

Комментарии

Устный зачет

Комментарии

Пополнение словарного запаса (словарные диктанты)

_____ (оценки)

Комментарии

Работа с модулями

в срок и полном объеме/в полном объеме, но с нарушением графика/не

в полном объеме/выполнены частично/ не выполнены

Комментарии

Степень самостоятельности при выполнении модулей

самостоятельно/требовалось напоминание со стороны учителя

(одноклассников/родителей)/выполнялись после того, как были

проинформированы родители

Работа в группе

1) группа выполнила задания качественно, в срок (с отдельными нарушениями/с серьезными нарушениями)

2) мы дошли до финиша в полном составе (были переходы в другие группы/группа распалась)

* для капитанов: мне удалось организовать работу группы/ мне частично удалось организовать работу группы, иногда требовалась помощь учителя/ с помощью учителя удалось организовать работу группы / не удалось организовать работу группы, группа распалась

Комментарии

Творческий продукт (обязательный) – интеллект-карта

1) выполнен/не выполнен;

2) соответствует требованиям/частично соответствует/выполнен с существенными недочетами/ не соответствует

Творческий продукт (дополнительный)

Бонусные баллы (указать за что)

Общие выводы

Самооценка	Оценка группы	Оценка учителя

Дата заполнения _____

Калабина Татьяна Кронидовна

учитель начальных классов

МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2»

г. Чайковский, Пермский край

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНОГО УРОКА-ИССЛЕДОВАНИЯ

Kalabina Tatyana Kronidovna

primary school teacher

MAEI «Secondary school № 2»

Tchaikovsky, Perm region

DESIGN-RESEARCH LESSON METASUBJECT

Аннотация: данная статья посвящена построению системы организации исследовательской деятельности младших школьников на уроках окружающего мира посредством изучения технологии исследовательской деятельности на уроке и конструированию уроков-исследований. В статье представлены апробированные методы и приёмы.

Ключевые слова: урок-исследование, окружающий мир, младшие школьники, система уроков.

Abstract: this article is devoted to the construction of the system of the organization of research activity of younger schoolboys at lessons of the world through the study of technology research activities in the classroom and lesson design studies. The article presents the tested methods and techniques.

Keywords: lesson, study the world around us, younger students, lesson system.

*Плохой учитель преподносит истину,
хороший учит её находить.*

А. Дистервег

В начале моей педагогической деятельности главной проблемой были ситуации, когда я как учитель, используя разнообразный интересный материал к уроку, красочную наглядность, свои артистические данные, была неудовлетворена результатами обучения своих детей. Казалось бы, материал преподнесён интересно, а дети его усваивают не в той степени, как хотелось бы; я своим примером стараюсь привить детям ораторские способности, а дети не умеют говорить; я, как увлекающийся человек, интересуюсь всем новым, а дети проявляют низкие познавательные потребности.

Однажды мне на глаза попало мудрое высказывание, взятое мной в качестве эпиграфа, которое пролило свет на мои ошибки. Ведь как ни старайся в ораторском искусстве, каким артистом перед детьми ни будь, если они остаются пассивными слушателями, результат всегда будет низким. Ещё Сократ говорил о том, что научиться играть на флейте можно, только играя самому. Точно так же деятельностные способности учащихся формируются лишь тогда, когда они не пассивно усваивают новые знания, а включены в самостоятельную учебно-познавательную деятельность. Инструментом учителя, позволяющим решить задачу по смене парадигмы образования с формирующей на развивающую, может стать деятельностный метод обучения.

Мой предыдущий выпуск – сегодняшние шестиклассники – ещё не обучались по стандартам второго поколения, но мне стало интересно опробовать новые веяния именно с точки зрения деятельностного подхода. Реализовать это на уроках невозможно без знания современных педагогических технологий, из множества которых я выбрала исследовательскую деятельность, ведь именно готовность к поиску новой информации, наблюдений, знаний помогает не только выжить в современном мире, но и реализовать свой творческий потенциал.

Курируя исследовательские работы учащихся, каждая из которых была достойно оценена на муниципальном уровне два первых и два вторых места), а также на краевом и всероссийском уровне, я заметила, что исследовательская деятельность влияет на метапредметные результаты и общую успешность этих учащихся. У меня возник вопрос: «Если исследовательская деятельность так развивает учеников быть может, стоит попробовать освоить эту технологию уже со всем классом в виде *урока-исследования?*»

Исходя из главной цели современного образования, мы должны обеспечить формирование такой важнейшей компетенции учащихся, как умение учиться. Одним из эффективных средств решения поставленных задач является использование в образовательном процессе *метапредметного* подхода, предполагающего интеграцию содержания образования, педагогических усилий, а также достижение практико-ориентированного результата обучения.

В связи с этим актуальным становится вопрос о том, как можно развить универсальные учебные действия и создать такую образовательную среду, которая будет способствовать становлению у ребёнка исследовательского отношения к миру.

Возникла **гипотеза**: удивиться тайнам окружающего мира поможет развивающая среда, которая предполагает не только адекватное предметное содержание, но и метод обучения, моделирующий процесс открытия ребёнком новых знаний о мире – проблемно-исследовательский, а также субъект-субъектные отношения, которые обеспечивают возможность сотрудничества, диалога и творчества в процессе познания.

Объект исследования: технология исследовательской деятельности на уроке.

Предмет исследования: конструирование уроков-исследований.

Цель: построение системы работы по организации исследовательской деятельности на уроках окружающего мира.

Для достижения этой цели определились **задачи**:

- Изучить методическую литературу по проблеме исследования;
- Ознакомиться со структурой урока-исследования;
- Спроектировать уроки-исследования окружающего мира;
- Разработать рабочие листы с заданиями и экспериментами.

Ожидаемые результаты:

• Дети обладают качествами исследователя: любознательностью, способностью видеть проблемы, оригинальностью, гибкостью и продуктивностью мышления, инициативностью и самостоятельностью;

- Развиты УУД, необходимые в исследовательском поиске;
- Освоен механизм самостоятельного получения новых знаний.

Недавно натолкнулась на такую фразу: «Любая деятельность может быть либо технологией, либо искусством». Изучая труды теоретиков проблемного обучения и исследовательской деятельности (Дж. Дьюи, А.М. Матюшкин, А.И. Савенкова [1,2, 4]), и разрабатывая уроки-исследования, пришла к пониманию того, что именно симбиоз технологии и искусства учителя даёт детям шанс «заразиться» исследовательским отношением к миру, одновременно позволяя овладеть такими способами деятельности, которые научат приобретать и добывать любые знания.

Обучение новых первоклассников технологии исследовательской деятельности началось с первых дней детей в школе. Научить детей работать в группах помогли адаптационная программа «Введение в школьную жизнь» Г.А. Цукерман [6] и адаптированная под свой УМК программа «Первый раз в первый класс» А.Б. Воронцова. В течение первых трёх недель, во время модульного обучения, ребята решали проектные задачи, обучаясь первоначальным коммуникативным навыкам.

В начале октября проводился урок-исследование «Кто такие насекомые?» [7]. Так как это был первый опыт исследовательской работы в 1-м классе, необходимо было предварительное обучение для того, чтобы дети научились пользоваться ключевыми словами-подсказками. Этому способствовали игры «Угадай предмет» и «Найди общее», где ребята учились задавать исследовательские вопросы.

На примере данного урока рассмотрим структуру урока-исследования.

1. Этап **мотивации и создания проблемной ситуации**, обеспечивающий возникновение проблемы, а также формулирование вопроса, который вызывает психологическую необходимость поиска и является регулятором этого поиска. Происходит актуализация знаний, т.е. первоначальное наполнение метапредметного понятия обучающимися и мотивация их через создание проблемной ситуации.

2. Целеполагание обучающимися.

3. После выдвижения рабочих гипотез начинается исследование через призму гипотез. Идёт поиск решения проблемы. Проходит **деятельностный этап** (работа в группах) – поиск информации, проверка, уточнение, дополнение первоначального понятия (или отрицание, опровержение).

4. Этап **обмена информацией**, где излагаются результаты исследования. Обмен информацией между группами учащихся, обсуждение и обобщение (договор). На данном этапе продуктом деятельности является наполнение содержания метапредметного понятия.

5. Этап **организации информации**, где сортируются или классифицируются полученные в результате исследования факты с целью обеспечения условий для **связывания** разнородных данных и открытия нового принципа, идеи, обобщения.

6. Затем происходит оценивание того, в какой мере достигнуто решение проблемы, обсуждение перспективы дальнейшей работы по проблеме, т.е. идёт завершающий этап – **подведение итогов, рефлексия**.

7. Использовать новые знания в новых условиях для достижения подлинного понимания открытия можно на этапе **применения нового знания**. Практическое применение (решение жизненных задач). Часто это происходит в виде игры «Кто лишний?».

8. Итог учебного занятия. Практико-ориентированное домашнее задание (по выбору учащихся).

На практике апробированы следующие приёмы создания проблемных ситуаций [7] на этапе мотивации:

- Выполнимое/невыполнимое действие;
- Приём загадки-интерпретации;
- Приём ключевых слов (ключевые слова в виде настоящих ключей, с помощью которых можно открыть какие-либо знания).

За последние три года включены в рабочую программу, сконструированы и проведены следующие уроки-исследования:

Индуктивного типа:

- «Кто такие насекомые?» (1 класс)
- «Части растения: корень, стебель, лист, цветок, плод с семенами» (1 класс)
- «Кто такие птицы?» (1 класс)
- «Кто такие звери?» (1 класс)
- «Снег, снежинки» (1 класс)
- «Следы зверей» (1 класс)
- «Кто такие рыбы?» (1 класс)
- «Первоцветы» (1 класс)
- «Осенние изменения в природе. Жизнь насекомых осенью» (2 класс)
- «Кто такие земноводные?» (2 класс)
- «Кто такие рептилии?» (2 класс)
- «Разнообразие растений» (2 класс)

Дедуктивного типа:

- «Окна в окружающий мир» (4 класс)

- «Многогранный мир чувств» (4 класс)
- Урок-экскурсия «Что у нас над головой? Что у нас под ногами?» (1 класс)
- «Растение – живое существо» (1 класс)
- «Распознавание деревьев своей местности по листьям» (1 класс)
- «Осенние изменения в природе. Жизнь птиц осенью» (2 класс)
- «Удивительное в мире природы зимой» (2 класс)

Предполагается в течение этого учебного года во 2-м классе провести урок-исследование «Развитие растения из семени. Наблюдения за ростом растений».

Для первоклассников большой проблемой является деление животных на группы, поэтому обязательно включаю в свою рабочую программу такие уроки, на которых дети учатся находить отличительные признаки зверей, птиц, рыб и т.д; различать следы разных лесных животных и сопоставлять след, оставленный животным на снегу, с особенностями строения его конечностей и способом передвижения; различать части растения и объяснять назначение каждой его части, изучают последовательность развития растения; различать деревья своей местности по листьям и многое другое.

Проверка полученных результатов осуществляется с помощью наблюдений за обучающимися в ходе групповой и индивидуальной работы на основе оценки доли самостоятельности ребёнка в исследовательском поиске и умения работать в группе.

Результативность для учителя:

Умение конструировать урок-исследование является универсальным учительским действием, обеспечивающим достижение результатов, предусмотренных стандартами второго поколения.

Мною разработаны рабочие листы для групповой работы первоклассников и второклассников, опорные карточки для групповой работы в 4-м классе, несколько авторских экспериментов («На каком расстоянии человек начинает ощущать запахи», «Изменение глубины погружения рыб с помощью плавательного пузыря» и т.д.) Если первоначально при подготовке и проведении уроков-исследований использовалась разнообразная методическая литература, то в последнее время мною конструируются такие уроки совершенно самостоятельно.

Были проведены открытые уроки-исследования и мастер-класс на муниципальном уровне, которые были положительно оценены коллегами. Дидактические материалы для групповой работы для урока «Многогранный мир чувств» и серия рабочих листов к урокам-исследованиям удостоились дипломов 2 и 3-й степени на муниципальном смотре-конкурсе дидактических и методических материалов.

Результативность для обучающихся:

Проведение системы уроков-исследований способствует воспитанию у младших школьников инициативности, самостоятельности; формирует навыки сотрудничества в разных видах деятельности; воспитывает у обучающихся умение учиться – способность к самоорганизации в целях решения учебных задач.

Благодаря работе с текстами в групповой работе увеличилась скорость чтения. В начале первого класса 10 человек вообще не умели читать, максимальная техника чтения составляла у одного ученика 38 сл/мин, у остальных в среднем 12 сл/мин. По окончании первого полугодия – МАХ – 62 сл/мин, в среднем – от 30 до 40, ниже нормы только три человека, норма – пять человек, выше нормы – 22 человека. Читали все. Ко второму классу результаты также прогрессировали.

Улучшились и коммуникативные навыки. Если на первых уроках в каждой группе один-два человека отсиживались, то сейчас уже заинтересовались все. С удовольствием выходят к доске для публичной презентации, причём почти всей группой. Большинство умеет использовать разные источники информации, достойно представить результаты работы своей группы.

Развитие исследовательских и коммуникативных умений у школьников, высокая познавательная и учебная мотивация обучающихся обеспечили поддержку моих творческих усилий и подлинное удовлетворение от педагогической деятельности.

Исследуйте со своими учениками всё, что только возможно, ведь мир вокруг нас так прекрасен!

Список литературы

1. Дьюи Дж.. Психология и педагогика мышления. – М.: Совершенство, 1997.– 208 с.
2. Матюшкин А.М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций. – М.: КДУ, 2009. – 190с.
3. Резенова И.А. Необычные уроки обычных детей. URL: <http://www.pandia.ru/text/77/204/79470.php>.
4. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению.– М.: Ось-89, 2006. – 480 с.
5. Субаева А.М. Как организовать и провести урок-исследование. URL: <http://him.1september.ru/article.php?ID=200901205>
6. Цукерман Г.А., Поливанова К.Н. Введение в школьную жизнь. Программа адаптации детей к школе. – М.: Генезис, 2003. – 123 с.
7. Шумакова Н.Б. Развитие исследовательских умений младших школьников. – М.: Просвещение, 2011. –157 с.

Мошева Юлия Викторовна

учитель начальных классов

МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 32 им. Г.А. Сборщикова»

E-mail: iuliamoshieva777@mail.ru

Богомяжкова Оксана Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

г. Пермь

E-mail: bogomyagkova.o@pspu.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ КОНЦЕПЦИЙ РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Mosheva Iulia Viktorovna

primary school teacher

MAEI «Secondary № 32 im. G.A. Sborschikova»

Bogomyagkova Oksana Nikolaevna

candidate of pedagogical science, Assistant Professor of Psychology

Perm State Humanitarian and Pedagogical University

Perm

PSYCHO-PEDAGOGICAL APPROACH TO THE ANALYSIS OF THE CONCEPTS OF DEVELOPMENT OF MOTIVATIONAL SPHERE IN ELEMENTARY SCHOOL

Аннотация: данная статья посвящена исследованию различных подходов к изучению мотивационной сферы младших школьников. В статье дан обзор зарубежных и отечественных концепций, психолого-педагогических теорий и механизмов формирования мотивации к учению в начальной школе.

Ключевые слова: педагогика, психология, учебная деятельность, мотив, мотивационная сфера, младшие школьники, сопровождение, комплексный подход.

Abstract: this article is devoted to the study of different approaches to the study of motivational sphere of students. The article provides an overview of foreign and domestic concepts of psycho-pedagogical theories and mechanisms of formation of motivation to the teaching in elementary school.

Keywords: pedagogy, psychology, educational activity, the motive, motivational sphere, junior high school students, support, comprehensive approach.

В условиях изменяющейся России школа становится важнейшим фактором формирования новых жизненных установок личности, гуманизации общественно-экономических отношений. В связи с этим изменяются приоритеты в целях образования. В настоящее время предлагается ориентация не только на усвоение учащимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, учебно-познавательной мотивации, творческих способностей. Общеобразовательная школа должна формировать не только когнитивный опыт, но и опыт самообразовательной деятельности, опыт личной ответственности обучающегося, который базируется на развитой учебно-познавательной мотивации личности.

Особенность обучения в современной начальной школе во многом определяется нарастающим объемом информации, интенсификацией прохождения учебного материала, постоянной модернизацией и усложнением учебных программ. Определено: подобные условия обучения предъявляют к уровню развития личности (в том числе и мотивационной сферы) младшего школьника высокие требования.

В младшем школьном возрасте ведущей становится учебная деятельность, в процессе которой совершается приобщение ребенка к достижениям человеческой культуры. Поэтому естественно, что формирование учебной мотивации является самостоятельной задачей школьного обучения, не менее важной и ответственной, чем приобретение детьми системы знаний, умений, навыков. Становление учебной мотивации происходит наиболее интенсивно в первые годы школьной жизни, а в дальнейшем во многом предопределяет успешность учебной деятельности в старших классах.

Проведенный анализ научной литературы свидетельствует, что проблеме учебной мотивации, вопросам ее формирования и развития посвящено значительное количество исследований. Так, ряд ученых рассматривает данную категорию в контексте развития общей мотивационной сферы личности (В.Г. Асеев, Б.И. Додонов, Ю.Н. Кулюткин, А.Б. Орлов, А.Ф. Плеухова, А.К. Маркова, Н.Г. Морозова, Л.М. Фридман и др.); в контексте проблемы активизации умственной деятельности личности (Л.И. Божович, П.И. Груздев, М.А. Данилов, Н.Ф. Добрынин, Н.А. Менчинская, Г.И. Осипов, М.Н. Скаткин и др.); в аспекте синтеза интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер личности (А.Г. Архипов, М.Б. Беляев, А.Г. Волостникова, Л.А. Гордон, А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев,

С.Л. Рубинштейн и др.); в аспекте избирательной направленности личности (В.Б. Бондаревский, Н.В. Елфимова, Л.М. Матюшкин, И.К. Постникова, А. П. Трусов, Г.И. Щукина, И.М. Цветков и др.); в качестве выражения потребности индивида (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Г.К. Гумницкий, Г.С. Костюк, А.Н. Леонтьев, Е.Ф. Рыбалко, Б.А. Теплов, Ю.В. Шаров и др.) и т.д. [4].

Формирование учебно-познавательной мотивации школьников преимущественно связывается с развитием внимания, любознательности, наблюдательности, памяти и т.д., то есть становление учебной мотивации как психолого-педагогического феномена оказывает интегрирующее воздействие на компоненты сложной системы личностных процессов (Л.И. Божович, Н.Ц. Купарадзе, В.Г. Леонтьев, А.А. Люблинская, М.И. Махмутов, Н.Г. Морозова, И.Ф. Мягков, А.В. Петровский, Н.К. Постникова, М.С. Роговин, К.М. Рамонова и др.) [2, 4].

В современной психолого-педагогической науке все большее внимание уделяют проблемам осуществления личностно-ориентированного подхода в обучении. В связи с этим стали интенсивно исследоваться проблемы диагностики и развития учебных способностей школьников, ограничивающие или расширяющие возможности применения новых технологий обучения.

Составной частью учебных способностей школьников являются развитые мотивы их учебно-познавательной деятельности. Они могут быть сильными и слабыми, идеальными и материальными, стабильными и эпизодическими, вызванными временным действием каких-то закономерных или случайных по отношению к учебно-воспитательному процессу факторов. Спектр мотивов всей учебной деятельности индивидуален у каждого ученика и претерпевает изменение в связи с усложнением его учебно-познавательной деятельности, преобразованием внутренних установок, обусловленных возрастным становлением личности.

Последовательное формирование и стабилизация мотивов учебно-познавательной деятельности ребенка помогли бы интенсифицировать процесс его возрастного становления в целом. Разработка методик такого формирования возможна только на основе четкого вычленения объективных мотивов, формируемых воздействиями внешней среды (ответное реагирование на среду, которое стабилизируется в мотив), и субъективных мотивов, связанных с особенностями возраста. Данные аргументы подчеркивают актуальность заявленной темы. Решение теоретико-эмпирических задач обусловлено необходимостью формирования индивидуальной позиции школьника в учебном процессе, основанной на мотивированном включении ученика в учебную деятельность, на умении

ориентироваться в собственных знаниях и умениях, ставить перед собой цель и задачи, выбирать метод и средство выполнения учебных задач и действий.

Психологические основы теории учебной деятельности изложены в трудах Д.Б. Богоявленской, А.В. Брушлинского, В.В. Давыдова, Л.С. Выготского, А.З. Запорожца, А.Р. Лурия, Н.А. Менчинской, Д.Б. Эльконина. Заслуга отечественных ученых состоит в том, что им удалось творчески переосмыслить огромное философское и психологическое наследие различных школ и традиций в понимании психологических основ обучения и разработать принципиально новый научный подход к психологическому обеспечению учебной деятельности [3, 10].

Разработке различных аспектов проблемы учебной деятельности посвящены работы К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Айдаровой, В.В. Давыдова, В.В. Репкина, А.З. Зак, Н.Ф. Талызиной, В.В. Рубцова, Л.И. Божович, Г.И. Щукиной, Г.А. Цукерман, А.К. Дусавицкого, А.Д. Воронцова, А.И. Подольского, Д.Б. Эльконина, А.З. Рахимова. Эти авторы, анализируя учебную деятельность, усматривают ее своеобразие и сущность не только в усвоении тех или иных знаний, умений, но и в изменении ребенком самого себя как субъекта учебно-познавательной деятельности. Главной целью обучения они выделяют развитие личности ребенка [10].

С учетом того, что в младшем школьном возрасте учебная деятельность является ведущей, предопределяющей формирование и развитие психических новообразований, в работах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Н.Ф. Талызиной, П.Я. Гальперина представлены теоретические и методические обоснования развития мотивации учебно-познавательной деятельности учащихся начальных классов [10].

В работах ученых-педагогов М.А. Данилова, П.И. Пидкасистого, М.П. Скаткина, Г.И. Щукиной установлены основные факторы и дидактические условия развития познавательной самостоятельности и активизации учебной деятельности школьников [9].

Формированию различных компонентов учебно-познавательной деятельности школьников посвящены также работы В.И. Андреева, Б.И. Коротяева, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова, В.Г. Разумовского [5].

Конкретизируя и одновременно углубляя проблему, ученые анализируют компонентный состав и уровни становления учебной мотивации (В.В. Давыдов, А.К. Дусавицкий, Н.Н. Костюков, А.К. Маркова, Н.Г. Морозова, В.В. Репкин, П.Г. Сирбиладзе, Г.И. Щукина и др.), условия и факторы, влияющие на формирование и развитие учебно-познавательной мотивации (А.К. Абдуллаев, А.Д. Алферов, Ю.К. Бабанский, А.А. Бодалев, Д.Н. Большаков, Т.А. Куликова, Т.А. Матис, В.Ф. Моргун, Г.М. Шемякина и др.), методические аспекты процесса формирования

мотивации как компонента учебной деятельности (Г.С. Абрамова, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, Т.И. Лях, А.К. Маркова и др.) и т.д. [6].

Анализ психологической, историко-педагогической литературы показал, что мотивация младшего школьника, как ведущий фактор регуляции активности личности, ее поведения, деятельности представляет исключительный интерес для ученых, педагогов-практиков, родителей.

По существу, никакое эффективное педагогическое взаимодействие с ребенком невозможно без учета особенностей его мотивации. За объективно одинаковыми действиями младших школьников могут стоять совершенно разные причины, иными словами, побудительные источники этих действий могут быть абсолютно разными.

Категориальный анализ понятия «мотивация учебной деятельности» позволил в качестве рабочего в данном исследовании принять следующее определение: совокупность стойких мотивов, имеющих определенную иерархию и выраженную направленность личности в процессе обучения. Под мотивом понимается внутреннее побуждение личности младшего школьника к учебно-познавательной активности, связанное с удовлетворением определенной потребности.

В существующих до сих пор концепциях начального образования придается большее значение приоритету личности ребенка и считается, что младший школьник должен быть субъектом собственной деятельности, поэтому содержание и методы начального образования должны обеспечивать психическое развитие младшего школьника, формирование у него таких учебных интересов, умений, возможностей, которые позволили бы ему продолжить свое образование в средних и старших классах. В указанных концепциях формирование положительной учебной мотивации у младших школьников становится важнейшей задачей, поэтому необходимо направить содержание дидактической деятельности учителя и организацию процесса обучения в русло развивающего обучения, в основе которого лежит творческая, познавательная деятельность самого ученика как субъекта процесса учения. Однако в реализации теоретических разработок в практике начальной школы имеются существенные недостатки. Они состоят в одностороннем подходе учителя к понятиям «мотивация» и «мотив учебно-познавательной деятельности», что недостаточно, на наш взгляд, обуславливает уровень интереса к учению у младших школьников.

Установлено, что в теории и на практике предпринимаются значительные меры по усовершенствованию процесса развития познавательных интересов и формирования положительной учебной мотивации у младших школьников, но в начальном звене недостаточно четко выделена система целенаправленной

дидактической деятельности по формированию положительной учебной мотивации, учитывающая психические и возрастные особенности детей.

Недостаточно сформированные познавательный интерес и положительная мотивация учения в конечном итоге снижают качество овладения знаниями, умениями и навыками, затрудняют преемственность между начальным, средним и старшим звеньями образования.

Список литературы

1. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Просвещение, 1968. - 464 с.
2. *Божович Л.И.* Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. - М., 1972. - С. 7 - 44.
3. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. - М.: Педагогика, 1996.
4. *Леонтьев В.Г.* Психологические механизмы мотивации. - Новосибирск: Изд-во Новосиб. гос. пед. ун-та, 1992.-216 с.
5. *Лернер И.Я.* Дидактические основы методов обучения. - М.: Просвещение, 1981. - 165 с.
6. *Маркова А.К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте. - М.: Просвещение, 1983. - 96 с.
7. *Пидкасистый П.И.* Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. - М.: Педагогика, 1980. - 240 с.
8. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. В 2 т. - М.: Педагогика, 1989. - Т. 2.-328 с.
9. *Скаткин М.Н.* Проблемы современной дидактики. - М.: Педагогика, 1984. - 96 с.
10. *Эльконин Д.Б.* Формирование учебной деятельности. - М.: Педагогика, 1982.-230 с.

Некрасова Марина Юрьевна

учитель начальных классов

МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 88»

г. Пермь

E-mail: maria_59rus@mail.ru

РОЛЬ ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКОВ В ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Nekrasova Marina Yuryevna

primary school teacher,

MBEI «Secondary school № 88»

Perm

THE ROLE OF INTEGRATED LESSONS IN THE JUNIOR STUDENTS

Аннотация: в данной статье раскрывается роль интегрированных уроков в обучении младших школьников, а также представлены результаты исследования системы работы и подробно описаны некоторые приемы интеграции.

Ключевые слова: интеграция, интегрированный урок, метапредметные компетенции, результаты.

Annotation: this article explores the role of integrated lessons in training junior students, also presents the results of studies system of work and described some of the techniques of integration.

Keywords: integration, integrated lesson, a meta-subject competence, results.

Современная система образования направлена на формирование высокообразованной, интеллектуально развитой личности с целостным представлением картины мира, пониманием глубины связей явлений и процессов, представляющих данную картину [2, с. 2].

Предметная разобщённость становится одной из причин фрагментарности мировоззрения учащегося, в то время как в современном мире преобладают тенденции к экономической, политической, культурной, информационной интеграции.

Так, уже давно назревала потребность в объединении в процессе обучения знаний из разных дисциплин об одном и том же объекте. ФГОС еще заметнее актуализировал необходимость в интеграции как варианте реализации метапредметного подхода. Под словом «интеграция» мы понимаем объединение разных частей в одно целое [3, с. 2].

Интегрированный урок – это особый тип урока, объединяющего в себе обучение одновременно по нескольким дисциплинам при изучении одного понятия, темы или явления. В таком уроке всегда выделяются: ведущая дисциплина, выступающая интегратором, и дисциплины вспомогательные, способствующие углублению, расширению, уточнению материала ведущей дисциплины.

Проблема интеграции содержания образования рассматривалась в педагогике еще во времена Я.А. Коменского, но систематическое исследование ее началось только во второй половине XX века. Г.Ф. Федорец рассматривает интеграцию в разнообразных связях и зависимостях между структурными компонентами педагогической системы. И.Д. Зверев за основополагающий признак интеграции принимает всю целостность системы обучения.

«Интеграция» ценилась и использовалась К.Д. Ушинским, в частности, при построении курса обучения грамоте аналитико-синтетическим методом. В интеграции изначально состояла новизна и сущность этого метода, так как он, по замыслу автора, позволял приспособить и слить в единое целое отдельные элементы двух видов

речевой деятельности: письма, чтения – для быстрого и прочного достижения одной цели: формирования у детей способности к дистанционному общению с помощью текста. Как известно, созданный К.Д. Ушинским средством интеграции письма и чтения метод обучения грамоте оказался столь хорош, что в основе своей используется и поныне.

В.А. Сухомлинский писал: «Процесс обучения будет легким, если станет для детей ярким, захватывающим, наполненным живыми образами, звуками, мелодией то, что ребенок обязан запомнить прежде всего». По его мнению, интеграция в начальной школе должна иметь количественный характер: «Немного обо всем!». Дети получают все новые и новые представления о понятиях, систематически дополняя и расширяя круг уже имеющихся знаний. [5, с. 38].

Принципы интегрированного обучения призваны в полной мере работать на достижение главной цели интегрированного обучения — развитие мышления обучающихся, целостной картины мира, получение соответствующих личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов и формирование всесторонне развитой личности:

Синтезированность знаний.

- Углублённость изучения.
- Актуальность или практическая значимость, проблемы,
- Альтернативность решения,
- Доказательность решения.

Интегрированное обучение способствует развитию личностных метапредметных и предметных образовательных результатов, а именно:

- способствует развитию научного стиля мышления;
- даёт возможность широкого применения естественнонаучного метода познания;
- формирует комплексный подход к учебным предметам, единый с точки зрения естественных наук взгляд на ту или иную проблему, отражающую объективные связи в окружающем мире;
- повышает качество знаний;
- формирует общие понятия физики, математики, информатики; обобщённые умения и навыки: вычислительные, измерительные, графические, моделирования, наблюдения, экспериментирования, – которые вырабатываются согласованно;

- формирует уверенность в своих силах (возможно изучать более сложные вещи в сравнении с теми, которые предлагаются в учебнике);

- расширяет кругозор, способствует развитию творческих возможностей, помогает более глубокому осознанию и усвоению программного материала основного курса физики, математики, информатики на уровне применения знаний, умений, навыков в новых условиях;

- приобщает школьников к научно-исследовательской проектной деятельности.

Что необходимо при планировании интегрированного урока [1, с 10] ?

1. Проанализировать программу, выделяя основные темы.

2. Определить ведущие положения темы (понятия, признаки, связи и зависимости между ними).

3. Сделать анализ программ учебных предметов, на основе которых будет осуществляться интеграция.

4. В рассматриваемых программах выделить родственные темы.

5. Выбрать те части материала интегрируемых предметов, которые отражают ведущую тему.

6. Необходимо помнить, что интегрированные уроки нельзя проводить часто, они теряют новизну и интерес, кроме того, требуют от учителя большой подготовки.

Преимущества интегрированных уроков:

- сокращают сроки изучения отдельных тем,

- позволяют ликвидировать дублирование материала по разным предметам,

- снижают утомляемость за счёт переключения с одного вида деятельности на другой (учет возрастных особенностей младших школьников),

- имеют опору на доминирующие формы восприятия младших школьников (зрительные, слуховые, осязательные),

- способствуют развитию индивидуальных форм восприятия, мышления, творческого потенциала каждого ученика,

- разнообразят формы проведения уроков,

- позволяют устранить противоречивость материала в разных дисциплинах.

В разных источниках выделяются следующие формы организации образовательного процесса на основе интеграции: пластообразная, спиралевидная, взаимопроникающая, контрастная, индивидуально-дифференцированная (творческая).

[4, с. 5]

Пластообразная – наслоение различных видов деятельности (познавательных, художественно-эстетических, игровых, коммуникативных и т.п.), содержание которых пронизано одной ценностью или объектом познания.

Спиралевидная – содержание, способы деятельности, в которую включен учащийся, постоянно и постепенно нарастают, количественно и качественно изменяются. Познание ценности или объекта при такой организации может осуществляться или от частного (детали) к общему (целому), или от общего к частному – в зависимости от уровня познавательного развития учащихся данного класса в целом.

Контрастная строится на диалоге и показе контрастных граней мира, раскрытии ценности через ее противоположности (добро – зло), познании целого через часть, множества через единичность. Интеграция содержания в этом случае создает условия для возникновения диалогов культуры, искусства, личностей; стимулирует общение, обмен знаниями между учащимися и педагогом, обеспечивает поиск способов деятельности; побуждает детей к рефлексии, самооценке.

Индивидуально-дифференцированная (творческая) – самая сложная форма организации интегрированного занятия: дети самостоятельно избирают деятельность, организуют вокруг себя предметное пространство и общение. Важно научиться переводить ребенка из одного вида деятельности в другой, способствуя развитию его потенциальных возможностей. Средством перевода является продукт, созданный ребенком.

Взаимопроникающая – строится на основе одного вида деятельности, в который органично вплетаются другие: познавательный, трудовой, конструирование и т.д. Как правило, она чаще всего реализуется в начальной школе.

Например, в ходе урока-технологии «Аппликация из цветной бумаги. Снегирь» (3-й класс) используем взаимопроникновение трех предметных областей: технологии, математики и окружающего мира. Дети включаются в самостоятельную деятельность (нужно начертить окружность нужного радиуса), понимают, что знаний недостаточно (они не знают, что такое радиус) и нужно их найти в другом предмете, математике. На основе этого разворачивается деятельность, связанная с освоением новых математических понятий.

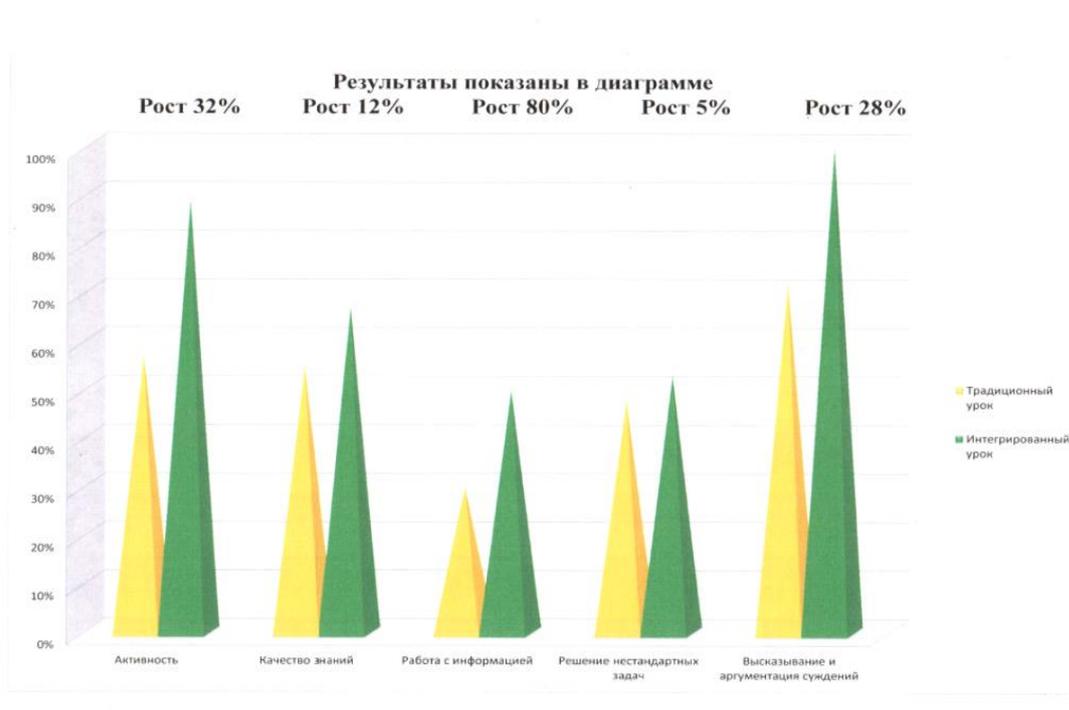
Опыт работы в интеграции дисциплин показал, что данная технология интересна для участников образовательного процесса и результативна. Использование интегрированного урока с системой внутри – и межпредметных знаний, творческой

деятельностью, а также вовлечение всего класса в познавательную коллективную деятельность служат залогом успешного личностного роста учащихся.

Результаты успешности интегрированных уроков показаны в диаграмме.

Для диагностики результативности были выбраны показатели:

- Активность работы учащихся (наблюдения учителей),
- Качество знаний (письменные проверочные работы),
- Работа с информацией (список источников, используемых детьми для подготовки домашнего задания и работы на уроке),
- Решение нестандартных задач (комплексные проверочные работы),
- Способность высказываться и аргументировать свои ответы (наблюдения учителей).



Использование интегрированных уроков повышает эффективность образовательного процесса, качества знаний обучающихся, развивает интерес к предметам в целом, активизирует мышление обучающихся, помогает сформировать метапредметные компетенции.

Результатом работы стали разработки интегрированных уроков.

Список литературы

1. Санкина Н.В. Интегрированные уроки – средство повышения мотивации к учебной деятельности: метод. разработки. – URL: http://nsportal.ru/sites/default/files/2013/10/21/metod._razr._magazin_v_prostokv.doc (дата обращения 15.12.2015).
2. Светловская Н. Об интеграции как методическом явлении и её возможностях в начальном обучении // Начальная школа. – 1990. – № 5. – С. 57 –60.
3. Современное образование. Интегрированный урок сегодня. URL: <http://neuch.org/thought/integrirrovannyjj-urok-segodnya> (дата обращения 14.12.2015)

4. Социальная сеть работников образования. Интегрированный урок как одна из форм индивидуального обучения.
http://nsportal.ru/sites/default/files/2014/11/23/opisanie_pedagogicheskogo_opyta_kuznetsovoy_ia.docx (дата обращения 18.12.2015).

5. Уроки? Yes! Интегрированный урок. URL: <http://uroki.es/integrirrovannyiy-urok/integrirrovannyiy-urok-38.html> (дата обращения 15.12.2015).

Осолодкова Елена Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики, естествознания

и методик обучения математике и естествознанию

Челябинский государственный педагогический университет

г. Челябинск

E-mail: elena.osolodkova@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ЭКСПЕРИМЕНТОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Osolodkova Elena Vladimirovna

*the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of mathematics, natural Sciences
and teaching methods of mathematics and natural Sciences*

Chelyabinsk State Pedagogical University

Chelyabinsk

FEATURES OF THE ORGANIZATION OF SCIENCE EXPERIMENTS IN PRIMARY SCHOOL

Аннотация: данная статья посвящена исследованию проблемы организации естественнонаучных экспериментов в начальной школе. В статье представлены значение, классификация и правила проведения естественнонаучных экспериментов, этапы учебного естественнонаучного эксперимента в начальной школе.

Ключевые слова: практические методы обучения, естественнонаучный эксперимент, правила экспериментирования, этапы учебного естественнонаучного эксперимента, младшие школьники.

Abstract: this article is devoted to problems of organization of science experiments in elementary school. The article presents the meaning, classification and rules for conducting natural science experiments, stages of educational science experiment in elementary school.

Keywords: practical teaching methods, science experiment, rules of experimentation, stages of educational science experiment, primary school age children.

Экспериментальный путь изучения природы является наиболее значимым для открытия ее закономерностей. Эксперимент имеет определенные преимущества перед наблюдением, хотя оно и является обязательным его компонентом.

В обучении наряду с установлением объема содержания учебного предмета и отбором материала для занятий громадное значение имеют методы преподавания.

Методы, выбранные соответственно содержанию и возрасту учащихся, обеспечивают высокое качество знаний. Такие методы способствуют развитию понятий и умений, прочности и осознанности знаний и оказывают воспитывающее влияние.

Методы обучения – это способы совместной деятельности педагога и учащихся, направленные на достижение целей обучения [2].

При практических методах передача знаний происходит преимущественно в процессе практической работы учащихся. Они по заданию (инструктажу) самостоятельно рассматривают строение семени, плода, производят посевы на учебно-опытном участке или в уголке живой природы и т.п.

Практическая деятельность детей связана с применением орудий исследовательского (пинцет, лупа, микроскоп и пр.) и производительного (лопата, грабли) труда. Учитель направляет деятельность детей: инструктирует, указывает, какова цель работы, какие теоретические знания важны для ее правильного проведения. Педагог проверяет ход работы, помогает сделать выводы, руководит познавательным процессом.

К видам практических методов относятся: работы по распознаванию и определению природных объектов; наблюдения с последующей регистрацией явления; проведение эксперимента (решение вопроса опытом). В настоящее время мы являемся свидетелями того, как в системе начального образования формируется еще один эффективный метод познания закономерностей и явлений окружающего мира – метод экспериментирования, который давно занял прочное место в высшей и средней школе.

Эксперимент как метод обучения имеет огромное значение в учебном процессе. Наряду с другими практическими методами он обеспечивает эмпирический уровень познания, но, в отличие от других методов, вызывает более активную мыслительную деятельность. Он развивает исследовательские навыки учащихся, их творческие способности, самостоятельность, самоконтроль, целеустремленность, наблюдательность. Действие метода эксперимента основано на проведении учащимися исследовательской работы, которая имеет сходство с работой ученого. Это сходство состоит в общем направлении логического процесса: наблюдении за предметами и явлениями, сравнении, объяснении, обобщении.

В эксперименте имеет место наличие **двух компонентов: контроля**, когда предмет или явление находится в неизменных условиях, и **опыта**, когда этот же предмет или это же явление изучается в измененных условиях.

Важными требованиями из тех, которые предъявляются к процессу наблюдения в ходе эксперимента, являются их конкретность и систематичность. Учитель определяет формы экспериментального исследования, организует их. Прежде всего это экскурсии и практические работы по изучению предметов окружающего мира.

Любые экспериментальные исследования начинаются с постановки цели, определения объекта и сообщения задания. На этапе начального обучения цели могут быть самые простые. Задания должны направлять внимание детей на то, что их непосредственно окружает, содержание заданий должно строиться на краеведческом принципе.

Задания для эксперимента, используемые в курсе естествознания, позволяют не только расширить представления учащихся о живой и неживой природе, но и сформировать интерес к дальнейшему исследованию компонентов природы.

Главное достоинство применения метода экспериментирования заключается в том, что в процессе эксперимента:

- дети получают реальные представления о различных сторонах изучаемого объекта, его взаимоотношениях с другими объектами и со средой обитания;
- идет обогащение памяти ребенка, активизируются его мыслительные процессы, так как постоянно возникает необходимость совершать операции анализа и синтеза, сравнения и классификации, обобщения и экстраполяции;
- развивается речь ребенка, так как ему необходимо давать отчет об увиденном, формулировать обнаруженные закономерности и выводы;
- происходит накопление фонда умственных приемов и операций, которые рассматриваются как умственные умения;

- формируются самостоятельность, целеполагание, способность преобразовывать какие-либо предметы и явления для достижения определенного результата;

- развиваются эмоциональная сфера ребенка, творческие способности, формируются трудовые навыки, укрепляется здоровье за счет повышения общего уровня двигательной активности.

Дети очень любят экспериментировать. Это объясняется тем, что им присуще наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, а экспериментирование, как никакой другой метод, соответствует этим возрастным особенностям. Своими корнями экспериментирование уходит в манипулирование предметами, о чем неоднократно говорил Л.С. Выготский [1].

При формировании основ естественнонаучных и экологических понятий экспериментирование можно рассматривать как метод, близкий к идеальному. Знания, не почерпнутые из книг, а добытые самостоятельно, всегда не являются осознанными и более прочными. За использование этого метода обучения выступали такие классики педагогики, как Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо, К.Д. Ушинский и многие другие.

Чтобы естественнонаучное экспериментирование в начальной школе оправдало возлагаемые на него надежды, необходимо соблюдать ряд правил.

1. Поскольку в подавляющем большинстве естественнонаучных экспериментов в качестве объектов наблюдений выступают живые организмы, категорически запрещаются эксперименты, наносящие вред растениям, животным и человеку.

В экспериментах с растениями нельзя воздействовать, нанося вред, а именно: не поливать длительное время, выносить на мороз, вызывать солнечные ожоги или иными способами доводить растение до гибели. Воздействие данных экстремальных факторов лучше рассмотреть в порядке наблюдений, а не в специально организованном эксперименте.

Детей часто тревожит вопрос, не больно ли растениям; поэтому при осуществлении агротехнических мероприятий необходимо постоянно подчеркивать: нет, не больно. Растения боли не чувствуют, но, несмотря на это, они все равно болеют. Их можно подрезать; тогда они хоть немного и поболеют, но потом будут расти лучше (сравнить с уколом, который делают детям по медицинским соображениям), но нельзя ломать и рвать бездумно и бессмысленно.

2. Во время опытов любые, даже самые простые, процедуры могут явиться причиной травм детей. В связи с этим необходимо уделять большое внимание

соблюдению правил безопасности, усилить контроль поведения детей. Если возникает минимальная опасность (например, работа с горячей водой), опыты лучше проводить индивидуально или небольшими группами.

3. Совершенно недопустимы опыты, в которых создается реальная угроза жизни и здоровью детей, – работа на высоте, использование ядохимикатов, прямой контакт с ядовитыми растениями и грибами и т.п.

4. Особое внимание необходимо уделять вопросам гигиены. Дети должны привыкнуть после окончания работы мыть руки с мылом и приводить в порядок свое рабочее место, оборудование.

5. При проведении природоведческих экспериментов всегда есть некоторая вероятность несовпадения реальных результатов с ожидаемыми. Иногда все это связано с тем, что не была соблюдена методика экспериментирования, но чаще всего обусловлено непредсказуемостью поведения живого объекта. Например, нельзя узнать заранее, взойдут ли посеянные семена, приживется ли пересаженное растение. Поэтому учитель должен быть постоянно готов встретиться с незапланированными явлениями. Всегда необходимо помнить и глубоко осознавать: *непредусмотренный результат не является неправильным*. Отличительная особенность природоведческих экспериментов заключается в том, что их результат всегда бывает правильным, т.е. таким, каким должен быть в сложившихся условиях. Если он не соответствует ожидаемому, значит, не соблюдены какие-то условия, неудачно подобран объект, не учтено его физиологическое состояние и т.п. Например, ветки деревьев, срезанные в декабре, скорее всего, не распустятся, потому что растения находятся в это время в состоянии физиологического покоя.

Следовательно, учитель всегда должен обсуждать с детьми тот результат, который получился в реальной жизни, и не пытаться подогнать его под представления, которые кажутся правильными. Зачастую увиденный результат бывает более интересным, чем запланированный.

Рекомендуется использовать в работе с младшими школьниками все существующие разновидности естественнонаучных экспериментов:

1. По характеру объектов, которые используются в эксперименте:

- опыты с растениями,
- опыты с животными,
- опыты с объектами неживой природы,
- опыты, объектом которых является человек.

2. По месту проведения опытов:

- в классе,
- на пришкольном участке,
- в лесу, в поле и т.д.

3. По количеству детей:

- индивидуальные (1-4 ребенка),
- групповые (5-10 детей),
- коллективные (весь класс).

4. По причине проведения:

– случайные (не требуют специальной подготовки, проводятся экспромтом в той ситуации, которая сложилась на тот момент, когда дети увидели что-то интересное в природе или на пришкольном участке. Подготовкой к случайным экспериментам является постоянное самообразование учителя по всем разделам биологии, географии, земледелия. Кроме того, от учителя требуется постоянная психологическая готовность разглядеть в природе что-то новое и интересное),

- запланированные (плановые наблюдения и эксперименты).

Подготовка к проведению запланированных наблюдений и экспериментов начинается с определения педагогом текущих дидактических задач. Затем выбирается объект, соответствующий требованиям. Предлагая детям поставить опыт, учитель сообщает им цель (задачу), которая должна быть достигнута (решена), дает время на обдумывание и затем привлекает детей к обсуждению методики и хода эксперимента. В процессе работы учитель поощряет детей, ищущих собственные способы решения задачи, варьирующих ход эксперимента и экспериментальные действия. Заключительными этапами эксперимента являются подведение итогов и формирование выводов. После эксперимента дети должны самостоятельно привести в порядок рабочее место – почистить и убрать оборудование, протереть столы, вынести мусор и вымыть руки с мылом.

5. По характеру включения в педагогический процесс:

- эпизодические (проводимые от случая к случаю),
- систематические.

6. По продолжительности:

- кратковременные (5-15 мин),
- длительные (свыше 15 мин).

7. По характеру мыслительных операций:

– констатирующие (позволяющие увидеть какое-то одно состояние объекта или одно явление вне связи с другими объектами и явлениями),

- сравнительные (позволяющие увидеть динамику процесса или отметить изменения в состоянии объекта),
- обобщающие (эксперименты, в которых прослеживаются общие закономерности процесса, изучавшегося ранее по отдельным этапам).

8. По характеру познавательной деятельности детей:

- иллюстрированные (детям все известно, и эксперимент только подтверждает знакомые факты),
- поисковые (дети не знают заранее, каков будет результат),
- решение экспериментальных задач.

Эксперимент должен проводиться в искусственно созданных условиях, причем из сложного комплекса многообразных естественных влияний на живой организм надо отбирать и выяснять воздействие лишь отдельных, изолированных факторов.

Учебный естественнонаучный эксперимент состоит из следующих этапов:

- постановка вопроса, обуславливающего цель работы;
- инструктаж технический и организационный;
- постановка опыта;
- фиксация результатов (проводится одновременно с выполнением работы);
- выводы, отвечающие на поставленный вопрос; отчет или сообщение о своей работе на занятии.

В начальной школе используются несложные эксперименты (опыты). Опыт – это наблюдение, которое проводится в специально организованных условиях.

Специально организованные опытнические ситуации позволяют отчетливо увидеть отдельные свойства, стороны, особенности растений, животных, их жизнедеятельность. Через опыты можно ярко продемонстрировать их связь со средой обитания. Опыт побуждает детей сравнивать, сопоставлять, поэтому они развивают наблюдательность, восприятие и мышление. В каждом опыте раскрывается причина наблюдаемого явления, дети подводятся к суждениям, умозаключениям. Уточняются их знания о свойствах и качествах объектов природы (свойствах снега, воды, растений, их изменениях и т. д.). Опыт имеет большое значение для осознания детьми причинно-следственных связей.

Таким образом, включая учащихся в процесс поиска причины того или иного природного явления, учитель создает предпосылки формирования у младшего школьника новых практических и умственных действий. Результатами естественнонаучного экспериментирования младших школьников выступают приобретенный опыт видения предметов и явлений, всматривания в них, развитие внимания, зрительной, слуховой чувствительности, расширение словарного запаса и обогащение речевого общения на основе культурных норм.

Список литературы

1. *Выготский Л.С.* Психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 1008 с.
2. *Голуб Б.А.* Основы общей дидактики: учеб. пособие [Электронный ресурс]. – М.: Свободный доступ, 2004. – URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/golub/index.php. (дата обращения: 20.01.2016).

Пермякова Елена Валентиновна

учитель начальных классов

МАОУ «Суксунская средняя общеобразовательная школа № 2»

пос. Суксун, Пермский край

E-mail: lena.permyakova1972@yandex.ru

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ОБУЧЕНИИ, ВОСПИТАНИИ, РАЗВИТИИ УЧАЩИХСЯ 5-Х КЛАССОВ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ИЗ НАЧАЛЬНОЙ В ОСНОВНУЮ ШКОЛУ

Permyakova Elena Valentinovna

Primary school teacher

MAEI «Saksun average comprehensive school № 2»

Suksun, Perm region

E-mail: lena.permyakova1972@yandex.ru

A SUCCESSION IN TEACHING, UPBRINGING, DEVELOPMENT OF STUDENTS 5- KLASSOV DURING THE TRANSITION FROM ELEMENTARY SCHOOL

Аннотация: среди актуальных аспектов современной проблемы взаимодействия личности и социума одним из наиболее значимых является вопрос своевременного формирования у человека, особенно ребенка, адаптивных способностей. В процессе адаптации каждый человек участвует многократно. Организация перехода из начального в среднее звено традиционно считается одной из наиболее сложных педагогических проблем, а период адаптации в 5-м классе – одним из труднейших периодов школьного обучения.

Ключевые слова: адаптация; личность; процесс; проблема; психологические и физические особенности.

Annotation: among the topical aspects of modern problems of interaction between the individual and society one of the most significant issue is the timely formation of a person, especially a child, and adaptive abilities. In the process of adapting each person involved repeatedly. Organization of the transition from primary to secondary is traditionally considered one of the most complex pedagogical problems, and the adaptation period in the 5th grade – one of the toughest periods of schooling.

Keywords: adaptation; personality; the problem; psychological and physical features.

В настоящее время проблема школьной адаптации очень актуальна, но трудно решается. Она становится всё более очевидной в связи с охраной психического здоровья детей и подростков, ростом нервно-психических заболеваний и функциональных расстройств. Пристальное внимание к школьной адаптации вызвано тем, что, являясь динамическим процессом прогрессивной перестройки функциональных систем организма, она обеспечивает возрастное развитие. Механизмы приспособления, возникшие в процессе адаптации, вновь и вновь актуализируются и используются в сходных ситуациях, закрепляются в структуре личности и становятся подструктурами её характера [1. с 36].

В последние годы усилилась дезадаптация младших подростков при переходе из начальной школы в среднюю. Проблема перехода из начальной школы в среднюю существовала всегда, но в современных образовательных условиях она встает наиболее остро. Появляются различные аспекты, которые заставляют рассматривать эту проблему по-новому. Долгое время при переходе учащихся из начальной школы в среднюю педагогов волновала лишь проблема успеваемости ребенка и его приспособления к ситуации обучения в средней школе. Абсолютно не затрагивались психологическое благополучие ребенка и его социально-педагогическая адаптация. И в то же время педагогами признавалось, что переход из начальной школы в среднюю должен быть залогом позитивного развития личности младшего подростка, его успешной адаптации и дальнейшей социализации. С переходом в среднюю школу у младшего подростка создаются совершенно новые социальная ситуация, система требований, программа обучения. Ребенок зачастую не знает, как себя вести, у него возникают поведенческие проблемы. Успеваемость многих детей падает, интерес к учебе снижается, отношения между детьми становятся более напряженными, конфликтными, сами младшие подростки в это время тревожны, взволнованы, непредсказуемы в своих реакциях, значительно отстранены от взрослых. И если вовремя не решить ситуативно возникшие проблемы, у младших подростков может возникнуть более глубокая дезадаптация.

Начало пятого класса – сложный период не только для ребенка, но и для учителей и родителей. Сложностей много, и связаны они не только с учебным процессом, но и с организацией жизни в школе. И хотя каждая школа – сложный и своеобразный «организм», многие проблемы, испытываемые пятиклассниками, похожи. Так, в большинстве случаев сами пятиклассники указывают, что в школе стало сложнее, потому что произошли:

- изменение роли учащегося;
- увеличение учебной нагрузки;
- изменение режима дня;
- обновление систем и форм обучения;
- нестыковка программ начальной и основной школы;
- изменение требований со стороны учителей-предметников;
- изменение стиля общения учителей с детьми.

Для пятиклассника первого сентября зачастую ново все: и здание школы, и дети в классе, и учителя, и даже обучение другое – предметное. Возникает ситуация новой системы образования. Интересно, но тревожно, хочется быть активным, умным и независимым, а трудно; хочется быть нужным и успешным в группе своих одноклассников, чтобы каждый новый учитель оценил и увидел все самое лучшее, что есть в нем, ведь он не хуже других.

Есть дети, которые легко и свободно вписываются в школьную систему требований, норм и социальных отношений, но большинство учащихся 5-х классов подвержено дезадаптации, т.е. ребенок становится невнимательным, менее ответственным, тревожным, хуже учится по сравнению с начальной школой. Осложняется сам учебный процесс, продуктивность работы снижается, со своим высоким уровнем тревожности ребенок неадекватен в восприятии отношений с новыми одноклассниками и неизвестными учителями, у него появляется чувство неуверенности [4, с. 83].

Успешность адаптации младшего подростка в большой степени зависит не только от интеллектуальной готовности, но и от:

- Его способности к установлению межличностных отношений с педагогами;
- Навыков ориентации в пространстве школы;
- Навыков достойного поведения со своими новыми одноклассниками и умения общаться с ними, дружить;
- Способности принимать и соблюдать классные и школьные правила жизни;
- Отношения к себе и отношения к школьному миру.

Важно также, насколько психологические качества детей, их умения и особенности соответствуют требованиям конкретного учителя в связи с особенностями предметного обучения.

По данным психологов, ситуация адаптации вызывает у большей части пятиклассников повышенную тревожность, как школьную, так и личностную, а также, зачастую, появление страхов, например, страха несоответствия ожиданиям окружающих, который при этом доминирует над страхом самовыражения в индивидуальных показателях. И это является нормой, так как представляет собой возрастную проблему. Ребенок младшего подросткового возраста задумывается: «А что про меня подумают другие, и одноклассники, и учителя?» Поэтому иногда и способный ребенок не проявляет в должной мере своих возможностей. Кстати, дети очень способные живут в быстром режиме, увлекаются шахматами, английским языком, информатикой и, может быть, поэтому испытывают низкую физиологическую сопротивляемость стрессу [2, с. 16]. Родители, заботясь об образовании детей и их успешности в будущей жизни, кроме того, беспокоясь, «как бы чего не случилось на улице, время такое сложное», предпочитают загружать свободное время ребенка образованием, хотя именно эти дети нуждаются в щадящем режиме и специальных навыках управления стрессом, а может быть, и в особом внимании медиков.

Кроме того, проблемы и страхи в отношениях с учителями испытывают от трети до половины всего числа пятиклассников. В свою очередь, родители, все больше и больше принуждая детей работать на оценку, провоцируют школьные страхи, связанные у детей с неуверенностью в своих силах, тревогой по поводу негативных оценок или их ожидания. Этот факт особенно настораживает в период адаптации пятиклашек к школьной жизни, когда наличие у ребенка мотива хорошо выполнять все предъявляемые школой требования, показать себя с лучшей стороны побуждает его проявлять активность.

Очень важна для пятиклассника ситуация с новым классным руководителем. Ведь при переходе из младшей в среднюю школу дети особо нуждаются в установлении адекватных ролевых отношений с педагогами на уроках и вне их. Принятие и соблюдение классных и школьных социальных и этических норм также осуществляется в первую очередь классным руководителем. У некоторых детей появляются сложности просто в информированности и организации школьной жизни, и здесь тоже очень важна поддержка классного руководителя. Компетентность классного руководителя в вопросах жизнедеятельности класса, его эмоциональное отношение к учащимся, к своим обязанностям, проявлявшееся в поведении и общении

с детьми, т.е. характер межличностного контакта – одно из главных условий успешной адаптации детей.

Для того чтобы правильно оценить сложившуюся ситуацию, классному руководителю необходимо провести тестирование, обсудить с детьми его результаты на дополнительных занятиях и классных часах и дать индивидуальные рекомендации. Необходимо превратить ученика из пассивного объекта диагностики в заинтересованного в результате участника, понимающего причины своих трудностей и готового к их преодолению. Такие занятия могут проводиться как психологом, так и учителем, классным руководителем. Тематика их разнообразна: «Час психолога», «Как хорошо учиться», «Как правильно распределить свое время». Занятия включают советы для детей, тренинги, упражнения, связанные с развитием общеучебных навыков, мотивации учения и эмоционального отношения к нему: «Что значит правильно слушать учителя», «Как выполнять домашние задания», «Самопроверка», «Учись учиться», «Как подготовиться к контрольной», «Не хочу идти в школу – как быть?», «Знаю – не знаю», «Тренинг на развитие памяти», «Лень – друг или враг?», «Учимся выступать перед аудиторией», «Сначала думай, а потом действуй». Значительное время на таких занятиях следует отводить развитию речи, активности, организованности, внимания, наблюдательности, стремления к учебе.

Чтобы адаптация прошла успешно, необходимо проведение совместных заседаний МО учителей начальных классов и учителей-предметников с целью обеспечения взаимодействия в прохождении программ, выборе форм и методов обучения, уровня изложения предметного материала, требований к его оформлению.

Тесное сотрудничество учителей начальных классов и учителей-предметников определяет успешное продвижение учащихся в средней школе. Таким образом, выполняется задача школы – поддержать ребёнка и развить его способности, подготовить почву для того, чтобы эти способности были реализованы.

Из опыта работы наметился ряд мероприятий, а также рекомендаций, которые помогут в успешной реализации преемственности между уровнями начальной и средней школы. Учителям 4-го класса рекомендуется проведение «открытых» уроков для специалистов основной школы с целью изучения уровня готовности к переходу в основную школу, индивидуальных особенностей учащихся и класса в целом; проведение экскурсии по кабинетам основной школы, классных часов «Скоро в 5-й класс»; родительских собраний «Особенности подросткового возраста»; посещение уроков в 5-х классах в сентябре с целью осуществления преемственности.

Классным руководителям будущих 5-х классов необходимо посещать в апреле-мае уроки в 4-х классах; познакомиться с будущими пятиклассниками, учителем начальной школы; узнать уровень подготовки; изучить индивидуальные особенности пятиклассников, наладить эмоциональный контакт с классом, обосновать предъявляемые требования (сентябрь); обеспечить знакомство родителей (со всеми учителями-предметниками, их требованиями по отдельным предметам (сентябрь).

Проблема адаптации учащихся при переходе из начальной школы в среднюю – постоянный и существенный фактор деятельности любого общеобразовательного заведения.

Определяя дальнейшие пути и средства повышения эффективности работы в данном направлении, считаем необходимым тесное сотрудничество педагогов начального и среднего звена, педагога и учащегося, педагога и родителя. Задача учителя в том, чтобы преодолеть привычный для нашей системы образования учебно-дисциплинарный подход к ребенку, научиться навыкам партнерского, личностно-ориентированного общения с детьми.

Список литературы

1. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М., 1999.
2. Поливанова К.И. Психология возрастных кризисов. – М., 2000.
3. Руководство практического психолога. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем подростковом возрасте / под ред. И.В. Дубровиной. – М., 2000.
4. Цукерман Г.А. 10-12-летние школьники: «Ничья земля» в возрастной психологии // Вопросы психологии. – № 3. – 1998.

Рачева Вера Семеновна

учитель первой квалификационной категории

МАОУ «Курашимская средняя школа»

с. Курашим, Пермский край

E-mail: racheva.69@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Racheva Vera Semenovna

Kurashim's average comprehensive school

the physics teacher of the first professional qualification

Kurashim, Perm region

ORGANIZATION OF EDUCATIONAL SPACE SIMULATION FOCUS IN ELEMENTARY SCHOOL

Аннотация: в статье автор представляет креативное занятие. Показаны основные блоки занятия.

Ключевые слова: творческая лаборатория; творческие способности; креативное мышление; эксперимент.

Abstract: in this article the author describes the creative lesson. To be brought the block description of lesson.

Keywords: creative laboratory; creativity thinking; creativity development; experiment.

Для того чтобы выжить в динамичном мире, современному человеку все чаще приходится проявлять поисковую активность, быть участником инноваций. Поэтому в современной школе возрастает значимость развития творческого мышления и способностей ребенка. Значительное место в педагогической практике следует уделять организации и проведению креативных занятий младших школьников, как на уроках, так и во внеурочное время.

Ребенок уже с момента своего рождения начинает заниматься исследовательской деятельностью, самостоятельно и с помощью взрослых изучая окружающий его мир. С большим интересом, сами того не осознавая, дети участвуют в разнообразной поисковой деятельности. Постоянная жажда новых впечатлений, любознательность, желание экспериментировать, искать истину, ответы на самостоятельно или кем-то поставленные вопросы, самим задавать эти вопросы окружающим – важнейшие черты поведения ребенка как дошкольного, так и младшего школьного возраста. Надо лишь умело направить это стремление по нужному руслу, раскрыть двери в сложный, противоречивый, но такой привлекательный для младшего школьника окружающий мир.

Рамки традиционного урока, как правило, ограничивают детей в возможности использовать различные источники при работе с информацией. Значительно расширить поле исследовательской и изобретательской деятельности для детей позволят дополнительные занятия с учащимися начальных классов во внеурочное время.

Семилетние дети не обладают большим объемом научных знаний, поэтому легко принимают новые идеи и решения. Как стимулировать природную потребность ребенка в новизне? Как развить у него способность искать новое? Как научить видеть проблемы, конструировать гипотезы, задавать вопросы, наблюдать,

экспериментировать, делать выводы, классифицировать, давать определения понятиям? Как правильно излагать и защищать свои идеи? Эти вопросы актуальны для современной образовательной практики.

Необходимость развития творческого мышления школьников отражена в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) [4].

Первая идея Василия Порфирьевича Вахтерова: основной метод обучения и воспитания – метод открытия (исследования).

Перефразирую идею «под стандарты»: формирование личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных действий и интересов ребёнка во многом зависит от того, насколько он вовлекается в собственный творческий, исследовательский поиск, в самостоятельное открытие новых знаний, проектную и конструкторскую деятельность.

Вторая идея В. П. Вахтерова: роль учителя – создать условия, предоставить материалы.

Роль учителя мне понятна, я стараюсь играть эту роль так, чтобы дети с нетерпением ждали продолжения занятий – открытий. Хочу добавить: роль государства, независимо от статуса школы (столичная или маленькая сельская) создать материальную базу для внедрения ФГОС (УМК, научные лаборатории, современное оборудование для проектной, конструкторской, исследовательской деятельности школьников).

«У строящегося здания должен быть прочный фундамент».

Третья идея Вахтерова: главное умение учителя – уметь руководить самостоятельными работами детей. Ученик должен собственными усилиями отыскать, открыть то, что было открыто или изобретено до него.

Учитель не должен преподавать, преподносить готовую информацию детям. Учитель не должен из урока в урок стоять у доски, показывая, какой он умный! Учитель, руководствуясь такими принципами, как психологическая комфортность, партнёрство, творчество и успех, научность, принцип целостного представления о мире, деятельностный и личностный подходы, непрерывность и преемственность, целостность, результативность, должен организовать исследовательскую деятельность школьников.

В статье описан пример креативного занятия, организованного для первоклассников в творческой лаборатории «Почемучки».

Блок 1. Мотивация. Целью этого блока является пробуждение поисковой активности, интереса младших школьников. Дети этого возраста способны к произвольному вниманию, однако его устойчивость еще невелика и во многом зависит от условий организации обучения и индивидуальных способностей [1].

Несколько несложных вопросов побуждают учащихся выдвигать гипотезы, размышлять, давать обоснованные ответы. Освоение речи приводит к развитию рассуждения как способа решения мыслительных задач, возникает понимание причинности явлений.

На доске в беспорядке размещены пластмассовые буквы. Почему они крепко держатся на доске и не падают? Будут ли буквы держаться, если их приложить к бетонной стене? Какое слово можно сложить из предложенных букв?

Под влиянием необходимости размышлять, формулировать ответ возникает произвольное внимание.

Рис.1. Определяем тему занятия.

Блок 2. Содержательная часть. СЧ направлена на развитие творческого мышления. Учитываем возрастные особенности: наиболее характерно для детей этого возраста наглядно-образное и действенно-образное мышление, создаются предпосылки для формирования логической формы мышления [1].

Особую роль в развитии восприятия в младшем школьном возрасте играет переход от использования предметных образов к сенсорным эталонам – общепринятым представлениям об основных разновидностях свойств и отношений. Нормально развитый ребенок к семилетнему возрасту уже может правильно обследовать предметы, соотносить их качества с эталонными формами, цветами, размерами и т.д.

На столах несколько предметов: деревянная линейка, гвоздь, пластмассовая ручка, медная пластина, ластик, ложка алюминиевая. Будут ли эти предметы притягиваться к магниту?

Вопрос предполагает, в принципе, несколько допустимых ответов – «версий» или гипотез. Одна из гипотез: все металлические предметы будут притягиваться к магниту. После того как версии предложены детьми, проводим исследование в микрогруппах. Экспериментирование возникает как способ, помогающий понять скрытые связи и отношения, применить имеющиеся знания. Эксперимент дает возможность подтвердить или опровергнуть гипотезы. Мастерство учителя состоит в том, чтобы дать детям возможность провести такое исследование с помощью доступных средств – бытовых предметов, подручных материалов.

Вывод: к магниту притягивается только гвоздь (он сделан из стали), а ложка и пластина (из другого металла) не притягиваются. Комментарий учителя: медь и алюминий относятся к цветным металлам.

Эти задания относятся к задачам открытого типа. Учебные задания, которые моделирует ситуации, являющиеся неразрешимыми (в субъективном смысле относительно ученика), значительно приближены к открытым задачам. Такие задачи предусматривают возможность применения стандартных знаний в нестандартной ситуации, при выполнении таких заданий ученик может проявить способность к логическому и абстрактному мышлению, то есть умение классифицировать, обобщать и проводить аналогии, прогнозировать результат, применяя интуицию, воображение и фантазию [3].

Блок 3. Психологическая разгрузка. Возрастные особенности детей седьмого года жизни (сложность произвольной регуляции деятельности, быстрая утомляемость и др.) предполагают, что для них очень сложны статические нагрузки, ограничения двигательного режима, быстрое переключение с одного вида деятельности на другой [1].

Для психологической разгрузки используем «Танец маленьких утят». Эта веселая песенка служит и переходным этапом к головоломке.

Блок 4. Головоломка. Главная функция этого дидактического средства – развитие творческого мышления, смекалки. Игра превращается в подготовку к творческой деятельности, обеспечивает развитие креативных качеств личности младшего школьника. В ходе игры складываются предпосылки таких качеств ума, как самостоятельность, гибкость, пытливость.

Работаем в группах. На столах в тарелках плавают уточки.

–Попробуйте накормить их сушками. Будут ли они подплывать к вам?

–Нет.

–Почему?

–Они не живые, а игрушечные.

–Смотрите, я подношу к уточкам конфету, и они подплывают ко мне. Почему? Может они любят конфеты больше, чем хлеб?

Дети внимательно рассматривают уточек и обнаруживают в основании металлические пластины, а в руках учителя скрыт магнит.

Блок 5. Интеллектуальная разминка. Блок содержит творческие задания, требующие не специальных знаний, а лишь размышлений, смекалки и принятия самостоятельных решений [2].

Система таких заданий целенаправленно воздействует на любознательность, развивает творческие способности, воображение, нестандартный взгляд на вещи.

К занятию подобраны задания на выдвижение гипотез, нахождение закономерностей (эти задания развивают логику мышления, способность к обобщению).

В тарелке с водой конфетти. Касаемся ватной палочкой центра поверхности воды – бумажки разбегаются к краю тарелки. Почему?

Когда практические действия возникают на основе предварительного рассуждения, возрастает планомерность мышления, появляется соотношение умственной и практической деятельности.

Блок 6. Содержательная часть.

Возьмем карандаш и попробуем удержать его на конце пальца. Не получается.

Если знать законы природы, то можно равновесие карандаша сделать устойчивым! В ознакомительном плане вводим такие понятия, как «точка опоры», «центр тяжести».

Дети младшего школьного возраста достаточно осведомлены о предметах окружающего мира, проявляют большой интерес к новым знаниям, положительно относятся к новой информации.

В ходе проводимого эксперимента расширяется кругозор в предметных областях, повышается способность к саморазвитию, самоорганизации, происходит непроизвольное запоминание учебного материала, наилучшим образом развиваются творческие способности.

Зрительное восприятие становится ведущим при ознакомлении с окружающим, возрастают целенаправленность, планомерность, управляемость, осознанность восприятия, устанавливаются взаимосвязи восприятия с речью и мышлением, и, как следствие, восприятие интеллектуализируется.

Формирование новых способов умственных действий в значительной степени опирается на освоение определенных действий с внешними предметами, которыми ребенок овладевает в процессе развития и обучения.

Блок 7. Резюме.

Развитие способностей к самоуправлению в творческой деятельности осуществляется через рефлекссию. Рефлексия в школьном возрасте проявляется с двух сторон: как оценка задачи, которую необходимо решить, и как оценка своих ресурсов: могу ли я данную задачу решить.

В этой части занятия предусмотрены развитие навыков качественной оценки личной и коллективной деятельности; рецензирование; дискутирование [2].

На занятиях почемучек по каждому творческому заданию проводим рефлексию. Под картинкой, на которой условно изображено задание, рисуем один из трех условных значков: понял и могу объяснить другим людям; понял, но рассказать трудно; не понял.

В ходе занятия первоклассники задают множество вопросов (Почемучки!!). Детские вопросы выступают показателем развития любознательности и говорят о проблемности мышления ребенка.

Каждый самостоятельно сделанный вывод, каждый прожитый, пережитый, прочувствованный день вносит лепту в формирование творческого мышления, самооценки, самосознания маленького, но уже чувствующего себя личностью человека.

Нужно видеть лица детей во время проведения экспериментов! После первого занятия побежала покупать цифровой фотоаппарат, чтобы была возможность запечатлеть выражения удивления, восторга, напряжения, недоумения, разочарования, радости!

Но ведь и я сама на занятиях в творческой лаборатории сопереживаю, сочувствую, ищу, удивляюсь, открываю, соучаствую, пишу проекты занятий, прислушиваюсь к моим почемучкам, их родителям, их первому учителю. И мне всё меньше хочется просто преподавать.

Список литературы

1. *Зиновкина М.М.* Многоуровневое непрерывное креативное образование в школе//Концепт.-2012.- № 9 (сентябрь).- ART 12116-1,0п. л. URL: <http://www.covenok.ru/Koncept/2012/12116.htm>-Гос. рег. эл № ФС 77-49965-ISSN -2304-120.
2. *Перельман Я.И.* Занимательная физика. – М.: Наука, 1991.
3. *Утёмов В.В.* Задачи открытого типа как средство развития креативности учащихся средней школы//Концепт: научно-методический электронный журнал официального сайта эвристических олимпиад «Совёнок» и «Прорыв»-4 квартал 2011,ART 11-4-02.-Киров 2011 г. – URL: <http://www.covenok.ru/Koncept/2012/12116.htm>-Гос. рег. эл № ФС 77-46214-ISSN -2225-1618
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.

Самбикина Оксана Семёновна
кандидат психологических наук,
докторант кафедры теоретической и прикладной психологии
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет
г. Пермь
E-mail: sbikina-oksana@yandex.ruam

**ДИНАМИКА СТИЛЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ
ПРИ ПЕРЕХОДЕ ОТ НАЧАЛЬНОГО ЗВЕНА ОБУЧЕНИЯ К ОСНОВНОМУ**

Sambikina Oksana Semenovna
Doctoral student of the Chair of Theoretical and Applied Psychology
Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»
Perm

**DYNAMICS STYLE OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF SCHOOLBOYS
AT TRANSITION FROM PRIMARY MANAGEMENT TRAINING TO THE MAIN**

Аннотация: в данной статье представлены результаты лонгитюдного исследования динамики стиля учебной деятельности школьников при переходе из начального в основное звено обучения. Проведен сравнительный анализ стилей учебной деятельности младших школьников и подростков. Показано, что возрастные особенности, а также изменения в содержании и организации учебной деятельности при переходе от младшего школьного к подростковому возрасту оказывают определенное влияние на дальнейшее развитие стиля учебной деятельности. Оно проявляется как в обогащении стиля новыми компонентами, так и в увеличении количества взаимосвязей между ними от младшего школьного к подростковому возрасту.

Ключевые слова: лонгитюдное исследование, переход от начального к основному звену обучения, стиль учебной деятельности, интегральная индивидуальность.

Abstract: the article presents results of a longitudinal research into dynamic development of academic activity styles among school students in the period of transition from primary to secondary school. A comparative analysis was conducted looking into styles of academic activity in primary school children and teenagers. Age peculiarities and changes in academic activities resulting from transition from primary to secondary school were found to influence development of academic activity styles. This influence is manifested (during this transition) both in appearance of new components within the style and increase of the number of intercorrelations among components.

Keywords: longitudinal study, transition from primary school to secondary school, academic activity style, integral individuality.

Углубленное изучение проблем перехода школьников от одного возраста к другому, исследование содержания и механизмов такого перехода, особенностей взаимодействия конкретной социальной ситуации развития и специфики формирования детства в данных условиях является в настоящее время одной из основных задач стратегического направления «Наша новая школа». В рамках её решения весьма актуальным и целесообразным является исследование динамики стиля учебной деятельности (СУД) школьников при переходе от младшего школьного к подростковому возрасту, а также выявление изменений в его детерминации.

В основе нашего подхода к изучаемой проблеме лежит теория интегральной индивидуальности (ИИ) В.С. Мерлина (Мерлин, 1986), в свете которой индивидуальность каждого человека содержит в себе целый ряд иерархических уровней индивидуальных свойств (биохимических, общесоматических, нейродинамических (свойств нервной системы), психодинамических (свойств темперамента), свойств личности, социальных ролей, исполняемых в группе и коллективе, социальных ролей, исполняемых в социально-исторических общностях), которые находятся между собой в много-многозначной связи. Индивидуальный стиль деятельности (ИСД) выполняет опосредующую, системообразующую функцию в развитии индивидуальности, благодаря чему возникают новые связи между свойствами различных иерархических уровней. На основе этой теории была выдвинута гипотеза о том, что при переходе от начального звена к основному, т.е. к качественно иному организационному и содержанию учебной деятельности, происходят существенные изменения в стиле учебной деятельности и характере взаимосвязей компонентов стиля со свойствами интегральной индивидуальности школьников.

Задачи данного исследования состояли в следующем:

1. Используя лонгитюдный метод исследования, экспериментально выявить динамику возрастных изменений стиля учебной деятельности при переходе от начального звена школы к среднему.

2. Определить, какие изменения происходят в характере детерминации компонентов СУД со стороны свойств интегральной индивидуальности школьников при переходе к качественно иной системе индивидуального стиля учебной деятельности.

Для изучения динамики СУД школьников при переходе из начальной ступени обучения в среднюю применялся метод лонгитюдного исследования. Эмпирическая часть исследования осуществлялась в два этапа. На первом этапе в качестве испытуемых выступили учащиеся четвертых классов, всего 82 человека (39 девочек и 43 мальчика). Второй этап проходил через три года, испытуемыми были те же учащиеся, ставшие к этому времени семиклассниками.

Для изучения стилей учебной деятельности школьников применялся «Пермский опросник стиля учебной деятельности (ПОСУД)», разработанный О.С. Самбикиной (О.С. Самбикина, 2013). Свойства нейродинамического уровня диагностировались с помощью «Методики наблюдения за жизненными проявлениями свойств нервной системы у детей младшего и среднего школьного возраста», разработанной Б.А. Вяткиным. Для изучения свойств психодинамического уровня применялся «Опросник структуры темперамента (ОСТ)» В.М. Русалова (детский вариант). Свойства личностного уровня диагностировались с помощью 12PF опросника Р. Кеттела (детский вариант). Социометрический статус изучался по стандартной социометрической методике. Полученные данные были обработаны с помощью методов математической статистики, таких как факторный анализ, сравнение средних данных по t-критерию Стьюдента, корреляционный анализ по Пирсону.

Для выявления и описания различий в учебных действиях, входящих в структурные компоненты стилей учебной деятельности младших школьников и учащихся среднего звена, использовалась процедура анализа средних значений показателей с помощью t-критерия Стьюдента для зависимых выборок. В результате исследования выявлено, что при переходе к среднему звену у учащихся возрастает стремление выйти за рамки школьной программы, посещать дополнительные занятия, факультативы, состоять в научных обществах учащихся и т.п. Значительно изменяются динамические характеристики стиля: школьники приобретают более быстрый темп деятельности, легче и быстрее, не снижая продуктивности,

переключаются от одной формы работы к другой, испытывают меньше трудностей в ситуациях, требующих распределения внимания между несколькими видами деятельности. С возрастом ученики становятся более самостоятельными, как в процессе решения учебных задач, при возникновении вопросов и затруднений в ходе учебной деятельности, так и в организации своей деятельности на уроке или при выполнении домашнего задания. Они проявляют большую настойчивость и целеустремленность, легче преодолевают трудности в учебе, доводят начатое дело до конца, не оставляя его незавершенным, демонстрируют собранность и сохраняют самообладание в ответственных, эмоционально напряженных ситуациях (тест, контрольная работа, экзамен и т.п.), даже в случае неудачи не снижают качества работы. У них совершенствуются планирование и самоконтроль. В среднем звене школы ответы учеников становятся более оригинальными, развивается творческий подход к решению задач, больший интерес вызывают более сложные задания. В отношении активности в плане обеспечения себя удобными условиями деятельности получены данные, свидетельствующие о том, что подростки склонны работать в оживленной обстановке, больше любят отвечать с места и в письменной форме, тогда как ученики начальных классов, напротив, предпочитают заниматься в тишине, а отвечать у доски, устно. С возрастом снижается показатель предпочтения групповой формы работы, подростки больше любят заниматься индивидуально, не взаимодействуя с одноклассниками. Подростки, в отличие от младших школьников, выполняют домашние задания каждый раз в разное время, не соблюдая режим. Перед началом выполнения домашнего задания они отдыхают, после чего выполняют в первую очередь более легкие задания, а затем – более трудные, а ученики младших классов, придя из школы, сразу же садятся за подготовку уроков, начиная её с более трудных предметов.

Возрастные изменения происходят и в структуре стиля учебной деятельности. Исследование показало, что структура СУД младших школьников включает в себя четыре компонента: познавательную активность в ходе учебной деятельности, динамику и активность работы на уроке, дисциплину и организованность в ходе учебной деятельности и саморегуляция в ходе учебной деятельности. Структура стиля учебной деятельности учащихся среднего звена включает в себя семь компонентов: познавательная активность в ходе учебной деятельности, динамика работы на уроке, активность работы на уроке, дисциплина и организованность в ходе учебной деятельности, саморегуляцию в ходе учебной деятельности, контроль и оценку в учебной деятельности и предпочтение индивидуальной формы работы.

В результате процедуры корреляционного анализа по Пирсону были выявлены статистически значимые взаимосвязи между структурными компонентами СУД младших школьников и учащихся среднего звена (рис. 1, 2).

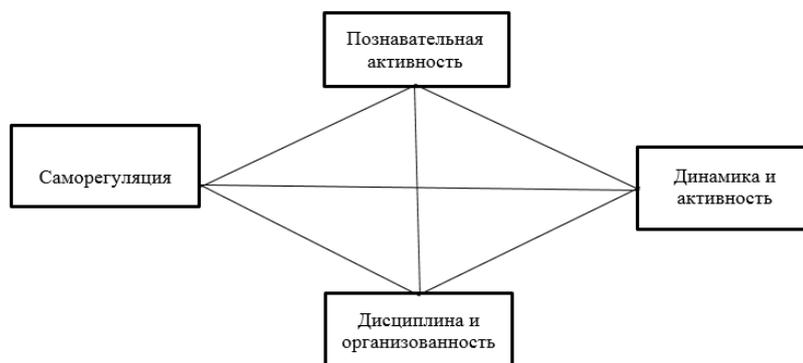


Рис. 1. Графическое отображение статистически значимых взаимосвязей структурных компонентов СУД учащихся начального звена

Как видно из рис. 1, все структурные компоненты СУД учащихся начального звена школы значимо коррелируют между собой, при этом все взаимосвязи имеют положительный характер. Данный факт указывает на то, что младшие школьники, стремящиеся к получению знаний, весьма активно и динамично работают на уроках, соблюдая при этом дисциплину, демонстрируя самоорганизацию и способность к саморегуляции. И напротив, учащиеся начальных классов, не имеющие выраженной познавательной активности, на уроках пассивны, работают в сравнительно медленном темпе, чаще нарушают дисциплину, хуже контролируют себя.



Рис. 2. Графическое отображение статистически значимых взаимосвязей структурных компонентов СУД учащихся среднего звена

Из рис. 2 видно, что в структуре СУД учащихся среднего звена наибольшее количество значимых взаимосвязей имеют показатель познавательной активности и показатель дисциплины и организованности в ходе учебной деятельности.

Показатель познавательной активности положительно коррелирует с показателем активности работы на уроке ($r= 0,24$; $p\leq 0,05$), показателем дисциплины и организованности в ходе учебной деятельности ($r= 0,58$; $p\leq 0,001$) и показателем предпочтения индивидуальной формы работы ($r= 0,21$; $p\leq 0,05$). Таким образом, подростки, стремящиеся к получению знаний, активно работают на уроках, часто сами вызываются отвечать, дополняют ответы одноклассников, творчески относятся к решению задач, любят выдвигать и доказывать гипотезы, соблюдают учебную дисциплину, не нуждаясь при этом во внешнем контроле, могут самостоятельно организовать свою работу на уроке и во время выполнения домашних заданий и больше любят заниматься в одиночестве, не взаимодействуя с одноклассниками; подростки, относящиеся к учебе формально, мотивированные, в первую очередь, получением отметок, на уроках пассивны, чаще нарушают дисциплину, прогуливают, опаздывают, отвлекают одноклассников разговорами и предпочитают групповые формы работы. Показатель дисциплины и организованности в ходе учебной деятельности, в свою очередь, положительно взаимосвязан с показателем саморегуляции ($r=0,34$; $p\leq 0,01$) и показателем контроля и оценки ($r= 0,31$; $p\leq 0,01$). Учащиеся, сдерживающие и контролирующие свои эмоции во время уроков, сохраняющие терпение и самообладание во время напряженных и ответственных ситуаций, осуществляющие полноценный контроль и оценку в ходе учебной деятельности, соблюдают учебную дисциплину, не нуждаясь при этом во внешнем контроле, могут самостоятельно организовать свою работу на уроке и во время выполнения домашних заданий; нарушителями дисциплины являются подростки, больше ориентированные на получение отметок, нежели знаний, формально относящиеся к учебной деятельности и процессу познания, импульсивные, склонные к аффективным вспышкам, не управляющие своим эмоциональным состоянием во время учебного процесса, с несформированными самоконтролем и самооценкой. Показатель активности работы на уроке положительно коррелирует с показателем контроля и оценки ($r= 0,29$; $p\leq 0,05$). Подростки, активно работающие на уроках, дополняющие ответы одноклассников, творчески относящиеся к решению задач, любящие выдвигать и доказывать гипотезы, умеют качественно и эффективно осуществлять контроль и оценку в ходе учебной деятельности. Показатель динамики работы на уроке положительно взаимосвязан с показателем саморегуляции в ходе

учебной деятельности ($r = 0,40$; $p \leq 0,001$). Учащиеся среднего звена, имеющие более высокий темп работы на уроках, не испытывающие затруднений в распределении внимания на разные виды деятельности и переключении с одной формы работы на другую, не нуждающиеся в дополнительном времени для подготовки к ответу, контролируют свое эмоциональное состояние во время учебного процесса, способны к саморегуляции и не снижают продуктивности учебной деятельности в напряженных и ответственных ситуациях, напротив, медлительные, инертные ученики импульсивны, ранимы, теряют самоконтроль в стрессовых ситуациях, что негативно отражается на качестве их работы (хуже отвечают на экзаменах, чем на уроках, хуже пишут контрольные работы и т.п.).

На основании корреляционного анализа были выделены значимые взаимосвязи показателей компонентов стиля учебной деятельности с показателями разноуровневых свойств интегральной индивидуальности. По результатам анализа можно сделать вывод о том, что компоненты стиля учебной деятельности подростков взаимосвязаны со свойствами как нейро- и психодинамического уровней, так и уровней личностного и социально-психологического. При этом следует отметить, что если влияние свойств нейро- и психодинамического уровней на характеристики стиля учебной деятельности школьников с возрастом ослабевает, то влияние свойств личностного уровня, напротив, усиливается. Наличие ещё более тесных связей между свойствами личностного уровня и особенностями процессуальной стороны СУД подростков позволяет говорить о возрастании роли свойств вышележащих уровней интегральной индивидуальности по мере усложнения характера учебной деятельности и по мере накопления школьниками опыта учебы.

Итак, возрастные особенности, а также изменения в содержании и организации учебной деятельности при переходе от начального звена школы к среднему оказывают определенное влияние на формирование СУД. Развитие стиля учебной деятельности проявляется как в усложнении его структуры, так и в изменении степени выраженности учебных действий, входящих в его структурные компоненты.

Кроме того, характер взаимосвязей компонентов СУД с разноуровневыми индивидуальными свойствами на разных возрастных этапах различен. С возрастом влияние свойств вышележащих уровней усиливается, а влияние свойств нижележащих уровней ослабевает.

Столбова Светлана Николаевна

учитель начальных классов

МАОУ «Гимназия № 16»

г. Кунгур, Пермский край

E-mail: stolbosn2012@yandex.ru

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ МЕЖДУ НАЧАЛЬНЫМ И СРЕДНИМ УРОВНЯМИ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Stolbova Svetlana Nikolaevna

Primary school teacher

MAEI «Gymnasium № 16»

Kungur, Perm region

CONTINUITY BETWEEN PRIMARY AND SECONDARY LEVEL OF SCHOOLING

Аннотация: данная статья посвящена решению проблем успешной адаптации учащихся при переходе из начальной школы на средний уровень через взаимное сотрудничество педагогов и учащихся уровней образования. В статье представлены результаты исследования, система работы по данной проблеме, некоторые методические приемы.

Ключевые слова: преемственность, дезадаптация, адаптационный период, многопрофильность.

Abstract: the article is devoted to solving problems of successful adaptation of students during the transition from primary school to middle level. Through mutual cooperation between teachers and students levels of education. The article presents the results of the study, the system of work on this problem, some methodological techniques.

Keywords: continuity, disadaptation, adaptation period, versatility.

Преемственность – непрерывный процесс воспитания и обучения ребенка, имеющий общие и специфические цели для каждого возрастного периода, т.е. это связь между различными ступенями развития, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных характеристик при переходе к новому состоянию.

Вопрос преемственности обучения между начальной и средней школой не является новым.

Приход в среднюю школу, как известно, совпадает с началом «переходного» возраста у детей: они становятся младшими подростками. Психологически это начало кризисного периода: физиологическое созревание, переоценка моральных ценностей. У детей с переходом в среднюю школу резко повышается уровень тревожности, связанный с новыми ожиданиями. Они чаще отвлекаются, неадекватно реагируют на замечания, иногда ведут себя вызывающе, бывают раздражены, капризны. Эти объективно сложные психологические этапы взросления, несомненно, требуют бережного и внимательного отношения со стороны взрослых. Неправильная реакция со стороны педагога может послужить почвой для возникновения конфликтов между ним и учениками.

Важнейшей причиной трудностей, обуславливающих переход в среднюю школу, является дезадаптация детей в новых условиях учебной деятельности. Ее можно сравнить со сложностями адаптационного периода в 1-м классе. Однако кроме объективной новизны ситуации обучения, характерной для 1 и 5-го классов, в данном случае добавляется еще так называемый субъективный фактор: отсутствие единых требований по многим вопросам учебной деятельности между начальным и средним уровнем.

Взаимодействие программ обучения: например, переходя на средний уровень, возвращается к традиционной системе и занимается по учебникам, изданным еще до того, как дети поступили в школу.

Преемственность форм и методов обучения: темпа, объема и уровня изложения предметного материала, а также требований к качеству его оформления. Уровень изложения знаний в средней школе, конечно, значительно отличается от того, который принят в начальной школе. Поэтому нельзя забывать, что дети, перешедшие в 5-й класс, должны адаптироваться к новым условиям деятельности, индивидуальному стилю преподавания учителей, более быстрому темпу работы, правилам выполнения новых заданий и т. д.;

И наконец, единство (точнее сказать, его отсутствие) подхода к критериально-оценочной деятельности в начальных и средних классах. Не секрет, что многие «отличники» и «хорошисты» начальной школы при переходе на следующий уровень меняют свой «статус» на более низкий. И это не всегда связано только с объективными трудностями обучения.

Учителя-предметники подчас не имеют возможности учесть индивидуальные особенности учащихся (темп деятельности, тип мышления, специфику восприятия и т. п.), которые влияют, особенно вначале, на качество обучения. Учителя начальных классов реально имеют такую возможность в силу своей многопрофильности. Поэтому учитель среднего уровня при оценивании ориентируется, прежде всего, на результат их деятельности, без учета индивидуальных особенностей. Преемственность предполагает плавный переход на средний уровень обучения. Такой, чтобы под натиском новых впечатлений, непривычных приемов работы не растерять все хорошие приобретения начальной школы, не утратить интерес к обучению.

Переход в пятый класс – это своеобразное испытание, и не только для школьников, но и для педагогов. Классному руководителю необходимо за короткое время узнать детей и их семьи, научиться эффективно управлять деятельностью учащихся, быть их проводником и наставником. Учителю начальной школы предстоит доказать, что он хорошо подготовил школьников к обучению на следующем уровне и вооружил их всеми необходимыми знаниями, умениями, навыками, как учебными, так и общеучебными. Не следует также забывать, что пятиклассники – это уже младшие подростки и подходы к их обучению нужно строить в соответствии с этим возрастным периодом.

Для преодоления всех проблем при переходе на средний уровень в нашей гимназии был создан ежегодный проект по преемственности «Хочу в школу». Методическая разработка посвящается проблеме адаптации детей. Проект состоит из двух этапов. 1-й этап – преемственность дошкольных учреждений и начальной школы, 2-й этап – преемственность начального и среднего уровня образования. Оба этапа проводятся параллельно с детьми разного возраста.

Цель: обеспечение преемственности учебно-воспитательного процесса адаптации детей к условиям новой социальной ситуации развития и ведущей деятельности ребенка.

Задачи:

- Разработать модель взаимодействия образовательных учреждений,
- Обеспечить реализацию модели сотрудничества педагогов, воспитателей детского сада, психологов, социальных педагогов и родителей,
- Организовать проведение мероприятий в рамках реализации модели.

Работа по преемственности ведётся по трём направлениям:

1. Совместная методическая работа учителей начальной школы и учителей-предметников, воспитателей детского сада, социального педагога, психолога.

2.Работа с детьми. (Учитель, психолог, медик).

3.Работа с родителями. (Учитель, психолог, медработник).

Этапы организации адаптационного периода в школе:

1) подготовительная группа детского сада и первоклассники;

2) ученики 4-х классов и ученики 5-х классов.

Каждая параллель включает в себя ряд мероприятий. Проект преемственности сопровождается приложением, в которое входят: инструкции для педагогов, воспитателей и родителей учащихся 1 и 5-х классов, сценарии родительских собраний, диагностический материал, разработки классных часов.

Ожидаемые результаты:

1.Успешная адаптация детей.

2.Положительная диагностика в учебном процессе.

3.Привлечение детей в образовательное учреждение (уменьшение оттока в другие образовательные учреждения).

Работая над этим проектом, на примере своего 4-го класса могу проследить результат. Реализация проекта проходила в несколько этапов.

1.Сбор информации и разработка программы.

2. Разработка сценариев классных часов, родительских собраний в архив программы для использования их в работе.

3. Создание электронной базы по подготовке к мониторингу в 4-х классах.

4. Проведение учащимися старшего и среднего уровня классных часов с учащимися начального уровня на различную тематику, внеклассные мероприятия, интеллектуальные игры, уроки. Учащиеся 4-х классов посещали уроки технологии в среднем звене. В рамках реализации проекта «Преемственность» был разработан проект с 1-го по 11-й класс «Олимпийское движение». Учащиеся нашего класса участвовали в открытом комбинированном уроке-проекте по русскому языку и физической культуре «Олимпийский – русский». Дети приняли участие в гимназических и городских выставках рисунков под девизом «Зимние, жаркие, твои».

5.Сотрудничество с педагогами дополнительного образования. Учащиеся нашего класса посещали различные кружки во внеурочное время и продолжают работать в этих объединениях.

6.Посещение предметниками уроков будущих пятиклассников, а учителями начальных классов – уроков предметников на неделях педагогического мастерства.

Считаю, что этот проект помог ребятам при переходе на следующий этап школьной жизни. Чтобы убедиться в этом, мною была разработана анкета для учителей предметников, работающих с детьми в 5-м классе.

Ф.И.О.

учителя

Предмет

1. Какой стиль педагогического общения вы предпочитаете в работе с 5в классом?

2. Какие требования к учащимся считаете самыми значимыми?

3. Какую педагогическую технологию применяете?

4. Какой авторский дидактический (другой) материал создали для пятиклассников?

5. Какие способы учебной мотивации успешны для работы с 5в классом?

6. Какие проблемные ситуации создаете на уроке в 5в классе?

7. Какие общеучебные навыки сформированы в 5в классе?

8. Самостоятельная работа на вашем комбинированном уроке занимает 10 -20 % времени, 30 – 40 %, более 50 % времени (подчеркните нужное).

9. Используете рефлекссию на каждом этапе урока? Для чего?

10. Как часто используете самооценку и взаимооценку учащихся? Для чего?

11. Какие приоритетные развивающие цели ставите на уроке в 5в классе?

И еще несколько важных вопросов:

1. Какие ученики в 5в классе наиболее успешны в вашем предмете?

2. Кто из учеников вызывает вашу тревогу? Почему?

3. Какие формы взаимодействия с классным руководителем 5в класса вы используете?

4. Какие затруднения в работе с пятиклассниками испытываете (методические, психолого-педагогические, межличностные и т.д.)?

Обработав все анкеты, сделала вывод, что учителя-предметники продолжают развивать навыки, полученные учащимися в начальной школе. Через различные задания формируются метапредметные, предметные навыки, все виды УУД. На уроках используются различные виды контроля и технологии. При переходе на средний уровень качество и успеваемость детей остались почти без изменений. Успешные ученики продолжают и дальше работать успешно. Слабые ученики стремятся к лучшим результатам.

Исходя из всего этого, можно сделать вывод, что совместное сотрудничество над проблемами при переходе на другой уровень образования, помогает учащимся успешно адаптироваться в новой учебной жизни. И только благодаря совместным усилиям проблемы преемственности наконец-то могут быть решены.

Худякова Анна Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной информатики

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

г. Пермь

E-mail: ahudyakova@pspu.ru

РАЗВИТИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ

Hudyakova Anna Vladimirovna

PhD in Pedagogic Science, Assistant Professor of Applied Informatics Department

Perm State Humanitarian Pedagogical University

Perm

DEVELOPMENT OF UNIVERSAL LEARNING SKILLS IN INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Аннотация: в статье рассматриваются особенности формирования универсальных учебных действий в информационной среде.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт; универсальные учебные действия; информационно-образовательная среда.

Abstract: the article describes features of developing universal learning activities in information educational environment.

Keywords: the federal state educational standard; universal learning activities; e-learning.

Если задача начальной школы – научить учиться самостоятельно, то задача основной школы – организовать самостоятельную работу учащегося: создать условия для осуществления учебно-исследовательской и проектной деятельности. Принципы преемственности и развития, являясь ведущими принципами ФГОС, реализуются в описании личностных, метапредметных и предметных планируемых результатов. В основной школе большее внимание уделяется способности самостоятельно планировать, выполнять учебную деятельность, строить индивидуальную образовательную траекторию.

Предъявляя учащимся проблемно-поисковую учебную задачу, мы обращаем их к разнообразным источникам информации. Для современных детей основным источником

информации является Интернет, открытая информационно-образовательная среда. В настоящее время дети плохо умеют работать в этой среде. Несмотря на то что учащиеся 5–7-х классов проводят за компьютером (планшетом, телефоном) около 20 часов в неделю, у большинства из них не сформированы умения, связанные с планированием своей учебной деятельности в Интернете.

При выполнении учебных заданий исследовательского характера дети часто отвлекаются, их внимание рассеивается, и на выполнение учебно-познавательной задачи в сети Интернет тратится в 2-3 раза больше времени, чем при работе в предметной среде. По результатам наблюдений и опросов учащихся можно сделать вывод, что сформированные в предметной среде универсальные учебные действия не обладают свойствами широкого переноса.

Стремительное развитие цифровых устройств и облачных технологий требует переосмысления технологий обучения. Особого внимания ждут следующие компоненты универсальных учебных действий.

Личностные УУД:

- критическое отношение к информации и избирательность её восприятия;
- уважение к информации о частной жизни и информационным результатам деятельности других людей.

Познавательные УУД:

- смысловое чтение;
- умение находить достоверную информацию, необходимую для решения учебных задач;
- умение сравнивать объекты по заданным критериям, устанавливать причинно-следственные связи;

- представлять информацию в разных формах.

Регулятивные УУД:

- планирование деятельности в учебной и ситуации с использованием ИКТ;

– умение работать по плану, сверяясь с целью, находить и исправлять ошибки, в том числе используя ИКТ;

– оценивание степени и способов достижения цели в учебных ситуациях, исправление ошибок.

Коммуникативное УУД: межличностное общение с целью выполнения учебной задачи.

Учащийся, способный к организации собственной деятельности в традиционной учебной среде, попадая в информационную среду, как правило, не воспринимает её как образовательную. Это становится заметным именно на ступени основного образования, когда ребенок начинает самостоятельно планировать, оценивать и контролировать свою деятельность. Ведь чтение любой информации в Интернете сопровождается огромным количеством отвлекающих факторов, которые порой мешают концентрироваться на плане деятельности, даже если он заранее тщательно продуман и подготовлен.

Есть несколько подходов к решению данной проблемы. Первый – составление подробных инструкций по работе в Сети. Организовать работу с информацией можно, используя традиционные планы изучения понятий, теорий, законов, анализа литературных текстов, исторических событий. Эти планы-навигаторы лучше перевести в электронный формат и разработать специальные формы, например Google, для заполнения. Полезно в такие формы добавлять таймер. Это будет дополнительно стимулировать учащихся и создаст соревновательный эффект. Многие исследования показывают, что информация усваивается лучше, когда она объективируется именно в устной речи, а не в письменной. Поэтому, несмотря на печатную форму представления результатов исследования, очень важно организовать совместное обсуждение результатов исследования.

К первому подходу можно отнести использование программ и мобильных приложений, помогающих эффективно контролировать и планировать время, а также организовывать совместную работу. Например, TIME Planner – приложение для iOS-устройств с поддержкой русского языка [2]. Программа объединяет функции менеджера задач с напоминаниями и инструмента контроля времени, который позволяет анализировать эффективность работы за определенный период. Toggl – сервис, позволяющий контролировать и планировать рабочее время конкретного

пользователя или целой команды [3]. Составив список учащихся, вы сможете отслеживать время, затраченное ими на выполнение поставленных задач. В программе можно создавать общие и индивидуальные отчеты. Кроме того, Toggl поддерживает интеграцию с Google Calendar. Приложение можно установить на компьютер, мобильные устройства или работать прямо в браузере.

Второй подход к организации учебно-исследовательской деятельности учащихся в Интернете – ограничение доступа к сайтам, содержащим опасную или ненужную информацию, в том числе к социальным сетям. Это позволяет избежать тотального контроля над ребенком, сохраняет определенную свободу его действий, но ограничивает от лишней информации. В Интернете можно скачать бесплатные программы для установки на компьютере или телефоне. Такие средства есть и в комплексных приложениях, например, в программе Kaspersky Internet Security 7 существует модуль «Родительский контроль». Профиль «Родитель» позволяет беспрепятственно пользоваться Интернетом, а профиль «Ребенок» имеет ограничения, заданные в настройках. Кроме этого, можно создать черный список вручную, ограничить время пользования Интернетом (устанавливается суточная норма). При использовании данного метода необходимо помнить об эффекте Стрейзанд: попытка ограничить информацию приводит к еще большему ее распространению. Может случиться так, что учащийся вместо работы над учебной задачей будет искать способы разблокировки запрещенных сайтов.

Третий, на наш взгляд, наиболее эффективный, способ организации работы учащихся в Интернете – создание собственной учебной сетевой среды. Системы дистанционного обучения, функционирующие на основе LMS (Learning Management System, система управления обучением) характеризуются высоким уровнем интерактивности и отвечают требованиям системно-деятельностного подхода к обучению. Как правило, учебные материалы создаются в интернет-среде с заданием последовательности изучения. В состав системы входят различного рода индивидуальные задания, проекты для работы в малых группах и учебные элементы, основанные как на содержательном, так и на коммуникативном компоненте. Структура дистанционного курса может быть линейной (понятия темы изучаются последовательно), разветвленной (выбор последовательности изучения тем предоставляется обучаемому) и комбинированной. Наибольшее распространение в российской школе получила система управления обучением Moodle (модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда). Например, учебно-

методический портал ФГОС НОО [6] содержит курсы для поддержки образовательной деятельности и организации смешанного обучения в начальной школе.

Необходимо отметить, что системы дистанционного обучения недостаточно эффективны в условиях урока. В связи с этим во многих странах используются социальные образовательные сети, разработанные специально для начальных и средних школ. Например, американская социальная сеть Edmodo [5] во многом напоминает Facebook (цветовая гамма, дизайн интерфейса, расположение элементов). Однако в отличие от популярной социальной сети функционал Edmodo значительно упрощен и ориентирован исключительно на процесс школьного обучения. Здесь также полностью отсутствует внешняя реклама. Каждый зарегистрированный преподаватель сети имеет возможность создавать различные группы: по предмету, по классам, по интересам. Или же он просто может таким образом объединять пользователей для реализации различных учебных проектов. В группе можно размещать и хранить файлы: рисунки, фотографии, видеоматериалы. Учащиеся могут получать задания от учителя и загружать готовую домашнюю работу на сайт, общаться со своими одноклассниками в группах или же один на один с учителем. Функция обмена сообщениями между двумя учащимися не предусмотрена.

Родители, зарегистрированные в системе, получают доступ к школьному календарю, сообщениям от администрации школы и от конкретных учителей, инструментам для мониторинга успеваемости школьника.

Подобную социальную образовательную сеть создали и в Пермском крае – это портал «Образование web2.0» [4]. К сожалению, данная сеть не является популярной среди учащихся. На наш взгляд, причина этого – излишне гиперболизированная контролирующая функция, ведь не случайно у портала есть другое название – Система электронных дневников и журналов.

Помимо образовательных сетей в настоящее время развивается еще одно направление в электронном образовании – геймификация. Её основным преимуществом является получение постоянной измеримой обратной связи от учащегося (уровни, баллы, награды). Это позволяет управлять поведением ребенка и получать нужный результат. В качестве примера можно привести сетевую образовательную игру Classcraft [1], в основе которой лежит образовательный сценарий. При разработке образовательных игр применяется поэтапное изменение и усложнение целей и задач по мере достижения учащимися определенного уровня развития УУД, что обеспечивает дальнейшее развитие образовательных результатов при сохранении мотивации.

Подобные сетевые образовательные пространства действительно «перестраивают» учебный процесс, делая информационную среду не дополнением к традиционной среде, а её безусловной составляющей.

Таким образом, компоненты универсальных учебных действий, связанные с работой в информационной среде, наиболее эффективно формируются при активном использовании данной среды.

Список литературы

1. Classcraft / Веб-сайт. – URL: <http://www.classcraft.com/ru/> (дата обращения: 12.02.2016).
2. TIME Planner / Веб-сайт. – URL: <http://www.apple.com/itunes/download/> (дата обращения: 12.02.2016).
3. Toggl / Веб-сайт. – URL: <https://www.toggl.com/> (дата обращения: 12.02.2016).
4. Портал «Образование web2.0» – URL: <http://web2edu.ru/> (дата обращения: 12.02.2016).
5. Социальная сеть Edmodo. – URL: <https://www.edmodo.com> (дата обращения: 12.02.2016).
6. Учебно-методический портал ФГОС НОО. – URL: <http://nachalka.seminfo.ru/> (дата обращения: 12.02.2016).

Шабалин Олег Михайлович

кандидат психологических наук

доцент кафедры философии, истории и гуманитарных дисциплин

Западно-Уральский институт экономики и права

г. Пермь

E-mail: o.shabalin@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В СРЕДНЕМ ЗВЕНЕ

Shabalin Oleg

Candidate of psychological Sciences

Associate Professor, Department of philosophy, history and the Humanities

YOUR «Western-the Ural of Economics and law»

Perm

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF THE ADAPTATION OF JUNIOR PUPILS TO STUDY AT SECONDARY LEVEL

Аннотация: в статье представлен краткий обзор отечественных психологических работ по проблемам адаптации младших школьников. Автор предлагает использовать комплексный подход к изучению проблемы адаптации, рассматривает ее через понятие «стресс» и выделяет три стадии и три уровня перехода младших подростков из начальной школы в среднее звено.

Ключевые слова: адаптация, уровни адаптации, стресс, младшие школьники, младшие подростки.

Abstract: the article presents a brief overview of domestic psychological work on the problems of adaptation of Junior schoolchildren. The author proposes to use an integrated approach to the study of problems of adaptation, examines it through the concept of "stress" and highlights the three stages and three levels of younger adolescents transition from elementary school to middle school.

Keywords: adaptation, levels of adaptation, stress, younger children, younger Teens.

Переход учеников из начальной школы в среднее звено – это сложный и болезненный для ребенка процесс. В среднем звене ученик сталкивается с новыми учителями, требованиями, учебными предметами, большим объемом информации, и от успешной адаптации к этим условиям во многом зависит вся дальнейшая школьная жизнь ребенка.

Впервые термин «адаптация» был введен Аубертом (1865) и употреблялся, прежде всего, в медицинской и психофизиологической литературе. В дальнейшем термин «адаптация» стал трактоваться в более широком смысле, как всякое приспособление живого организма к новым условиям существования, как отражение равновесия между воздействиями среды и организма.

Применительно к учебному процессу *адаптация* – это приспособление личности к новым условиям учебной деятельности.

Особенности адаптации младших школьников к обучению в среднем звене исследовали Львова Е.А., О.А. Матвеева [10], Г. Кумарина [7], Н.В. Вострокнутов [2], Е.Г. Коблик [4], С.В. Левченко [8], Н.В. Литвиненко [9], О.С. Короткова [5], А.З. Зак [3], Ю.Н. Крайнова [6], А.В. Медведева [11], Н. Хавторина [13], М.И. Борискова, Н.Ю. Максимова [1] и другие авторы.

М.И. Борискова, Н.Ю. Максимова [1] на основе проведенного исследования выявили, что у школьников, перешедших в среднее звено, существуют сложности в социальной адаптации, которые проявляются в повышенной тревожности,

неадекватной самооценке, преобладании негативных чувств к школе, что обуславливает необходимость психолого-педагогического сопровождения данной категории учащихся.

Среди критериев школьной дезадаптации Н.В. Вострокнутов [2] выделяет:

1) хроническую неуспеваемость; 2) нарушения эмоционально-личностного отношения к обучению, к учителям, жизненной перспективе, связанной с учебой; 3) повторяющиеся, нарушения поведения: отказные реакции; стойкое антидисциплинарное поведение с активным противопоставлением себя соученикам, учителям; демонстративное пренебрежение правилами школьной жизни.

Автор также отмечает, что в этот период происходят существенные изменения в психике ребенка. У него начинает развиваться теоретическое мышление, так как новые знания, новые представления об окружающем мире изменяют сложившиеся ранее житейские понятия. Многочисленные исследования показывают, что развитие мышления в понятиях способствует дальнейшему развитию у детей рефлексии – понимания ими своей психической жизни, формирования отношения к самому себе. В результате у ребенка начинают развиваться собственные взгляды, мнение, в том числе понимание значимости образования.

А.З. Зак [3] большую роль отводит психодиагностике, обращая внимание на то, что испытываемый ребенком психологический дискомфорт может долго не обнаруживаться на поведенческом уровне, существуя в виде скрытых внутренних конфликтов и переживаний. С целью выявления внутреннего состояния ребенка автор предлагает использовать различные модификации социометрического опроса, направленного, прежде всего, на анализ познавательной деятельности ребенка.

Ю.Н. Крайнова [6] отмечает, что новые условия обучения требуют изменения динамического стереотипа мышления и поведения младших подростков. И чем быстрее он включится в разнообразные ситуации нового окружения, преобразует, переосмыслит для себя действительность, переживет свои личностные конфликты, будет готов к преодолению преград, тем быстрее и безболезненнее пройдет процесс адаптации. Быстро включиться в учебно-воспитательный процесс ребенку мешает ряд психологических проблем, которые образовались у него еще до перехода в среднее звено.

Н.В. Литвиненко [9] выявляет типы адаптивности (гармоничный, конформный, ранимый, тревожный, неуравновешенный) школьников к новым условиям жизнедеятельности при переходе из начальной в основную школу, при этом обращает внимание на особый, дифференцированный, подход при работе с ними.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что, несмотря на большое число исследований в этой области, авторы обращают внимание на конкретные аспекты сложностей адаптации учеников начальной школы к обучению в среднем звене.

Создание программ психолого-педагогического сопровождения требует комплексного подхода к изучению процесса адаптации, в котором должны учитываться проблемы в различных сферах учебной деятельности ребенка.

С этой целью можно рассмотреть процесс адаптации через понятие «стресс». Действительно, переход из начальной школы в среднее звено для ребенка – это стресс. Теоретическая база этого положения была отражена еще в классическом исследовании адаптационного синдрома Гансом Селье (1936), в котором процесс адаптации – это стресс, имеющий длительный процесс протекания. Г. Селье в стрессе выделяет три стадии: тревоги, сопротивления (резистенции) и истощения. Прохождение этих трех стадий показывает, что в процессе адаптации человек сталкивается с неопределенностью, неизвестностью, истощение тревоги – это естественное психическое состояние. Далее следует сопротивление новым условиям деятельности, которое связано с активизацией большого энергетического, психического ресурса человека, что приводит к стадии истощения [12].

Все эти три стадии проходит ребенок в процессе перехода из начальной в среднее звено и нельзя недооценивать сложности этого адаптационного процесса. Важно обратить внимание на создание системы мероприятий на всех стадиях адаптации.

На первой стадии эти мероприятия должны быть направлены на снятие состояния тревоги; на второй стадии важно помочь ребенку выработать свой стиль учебной деятельности, основанный на индивидуально-психологических особенностях; на третьей стадии нужно обратить особое внимание на организацию восстановления в процессе адаптации.

Адаптация (стресс) может протекать на разных уровнях. Применительно к разным видам деятельности чаще всего выделяются физиологический, личностный и социально-психологический уровни.

Адаптация на *физиологическом уровне* связана с приспособлением организма к новым условиям труда, например, к изменению режима труда. Применительно к ученикам среднего звена адаптация на этом уровне может проявляться в изменении режима учебы, сна, бодрствования, питания и т. д.

Адаптация на личностном уровне связана с приспособлением личностных структур, таких как темперамент, характер, познавательная, эмоционально-волевая сфера, к ритму, темпу, характеру учебной деятельности. Для учеников среднего звена это приспособление особенностей памяти к запоминанию большого объема информации, характерологических особенностей, воли, эмоциональной сферы к различным требованиям учителей, собственных динамических особенностей к разной скорости подачи информации учителями.

Социально-психологическая адаптация выражается в активном включении человека в систему межличностных связей, усвоении и формировании понятий и норм коллектива. По сути, это адаптация ученика и новых учителей с разными требованиями, характерами, стилями поведения.

Таким образом, организация психологического сопровождения процесса адаптации учеников начальной школы к среднему звену должна включать в себя своевременную и качественную диагностику индивидуально-психологических особенностей как учеников, так и педагогов, выявление проблем адаптации учеников на вышеуказанных уровнях адаптации и оказание помощи ученику по формированию нового, индивидуального, учебного стиля деятельности.

Список литературы

1. Борискова М.И., Максимова Н.Ю. Проблема социальной адаптации младших школьников при переходе в среднее школьное звено // Молодой ученый. — 2015. — № 2. — С. 492-494.
2. Вострокнутов Н.В. «Семья и дети» – тренинг коррекции детско-родительских отношений / Н.В. Вострокнутов, Н.К. Харитонова. – 2003. – С. 183.
3. Зак А.З. Диагностика интеллектуального развития выпускников начальной школы как оценка рисков обучения в основной школе // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 2. – С. 5-15.
4. Коблик Е. Г. Первый раз в пятый класс: Программы адаптации детей к средней школе. – М.: Генезис, 2003. –122 с.
5. Короткова О.С. О преемственности обучения младшего звена общеобразовательной школы со средним // Вестник Тверского государственного университета. – 2008. – № 21 (Педагогика и психология). С. 135–140.
6. Кумарина Г. Школьная дезадаптация: признаки и способы предупреждения // Народное образование. – 2002. №1. – С. 111–121.
7. Левченко С.В. Как исследовать причины дезадаптации пятиклассников? // Практика административной работы в школе. – 2005. – № 5. – С. 65–66.
8. Литвиненко Н. В. Социально-психологическая адаптация школьников при переходе из начальной в основную школу. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 141 с.
9. Львова Е. А., Матвеева О.А. Помощь в адаптации к средней школе: психолого-педагогическое сопровождение V-VI классов // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 3. – С. 42–60.
10. Медведева А.В., Дарбашева М.С. Анкета для учителей, работающих в 5-х классах // Классный руководитель. – 2009. – № 7. – С. 109–110.
11. Селье Г. Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 1979. –130 с.
12. Хавторина Н., Ракитина Н. Переход без стресса в среднее школьное звено // Директор школы. 2010. – №3. – С. 64–66.

Шерер Дарья Юрьевна

учитель начальных классов

МАОУ «СОШ № 114»

E-mail: dasha.sherer@mail.ru

Богомяжкова Оксана Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

г. Пермь

E-mail: bogomyagkova.o@pspu.ru

**МЕТОДЫ И ПОДХОДЫ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Sherer Darya Yuryevna

primary school teacher

MAEI «School № 114»

Bogomyagkova Oksana Nikolaevna

Candidate of pedagogical science, Assistant Professor of Psychology

Perm State Humanitarian and Pedagogical University

Perm

**METHODS AND APPROACHES IN THE FORMATION OF THE
COMMUNICATIVE COMPETENCE OF YOUNGER STUDENTS WITH
DISABILITIES**

Аннотация: в данной статье раскрывается разница в понимании понятий «интеграция» и «инклюзия» как основных процессов, лежащих в основе мировых тенденций в области образования.

Ключевые слова: инклюзия, интеграция, коммуникативная компетентность, образовательный стандарт, дети, школа, нарушения в развитии, сопровождение, поддержка.

Abstract: this article deals with the difference in the understanding of the concepts of «integration» and «inclusion» as the fundamental processes underlying global trends in education.

Keywords: inclusion, integration, communicative competence, educational standards, children, school, disturbances in development, support, support.

В последние годы в России развивается процесс интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в общеобразовательную среду вместе с нормально развивающимися сверстниками. Развитие интегрированного образования рассматривается как одно из наиболее важных и перспективных направлений совершенствования системы образования для детей с ОВЗ. Проблема формирования коммуникативной компетенции детей с ограниченными возможностями здоровья как средства наиболее полной и успешной социализации учащихся имеет огромную актуальность. От уровня коммуникативной компетентности личности во многом зависит успешность ее взаимодействия с партнерами по общению и их интеграция в школьное сообщество. В федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, который вступит в силу с 1 сентября 2016 года, коммуникативная компетенция названа одной из базовых компетентностей современного человека (умение эффективно сотрудничать с другими людьми). Интеграция и социальная адаптация учащихся с ОВЗ невозможна без речевого общения и взаимодействия. Речевое недоразвитие учащихся, слабость побудительных к речи мотивов вызывают затруднения в общении с окружающими людьми. В.Г. Петрова справедливо замечает, что ребенок с ОВЗ, владея в той или иной степени речью, «редко участвует в беседах, на вопросы отвечает односложно и далеко не всегда правильно» [8].

При отставании в развитии речи возникают проблемы, связанные с общением, появляются трудности коммуникативного поведения, оказываются расстроены взаимоотношения между индивидом и обществом. Возникает необходимость развития коммуникативных навыков учащихся с ОВЗ, но старые методы работы по данному направлению не подходят. Практическая направленность развития коммуникативных навыков выходит на первый план [1].

В современной методике широко используется термин «коммуникативная компетентность», т.е. индивидуальная способность человека организовать свою речевую деятельность, используя языковые средства в соответствии с конкретной

ситуацией общения. Коммуникативная компетенция – одна из важнейших характеристик языковой личности [4].

К коммуникативным действиям младших школьников относятся: осуществление учебного сотрудничества; постановка вопросов; управление поведением партнёра; умение полно и точно выразить свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с нормами родного языка, современных средств коммуникации и т. д. [1].

Существуют два вида формирования коммуникативных компетенций: вербальные и невербальные.

К вербальным относятся: умение слушать и слышать собеседника; умение корректно задавать вопросы; умение адекватно реагировать на вопросы и давать ответы; умение допускать разные точки зрения (нейтральная позиция педагога, которая позволяет обучающимся во время занятия высказывать и «правильные», и «неправильные» точки зрения без опасения, что их одернут, остановят); установка на совместную деятельность; групповая и парная формы работы.

К невербальным относятся: визуальные (выражение лица, позы, контакт глаз), акустические (интонация, паузы и логические ударения), тактильные (дистанция, прикосновение).

Коммуникативная компетентность детей с ОВЗ включает:

- Развитие у детей навыков общения в различных жизненных ситуациях (со сверстниками, педагогами, родителями и другими окружающими людьми) с ориентацией на ненасильственную модель поведения.

- Развитие у детей умений и навыков практического владения выразительными движениями (мимикой, жестами, пантомимикой) – средствами человеческого общения.

- Выработку у детей положительных черт характера, способствующих лучшему взаимопониманию в процессе общения.

- Развитие творческих способностей и их выражения в процессе коммуникативной деятельности.

- Развитие активности, самостоятельности, организаторских способностей ребенка в процессе коммуникативной деятельности.

- Коррекцию нежелательных черт характера и поведения. Для развития коммуникативной компетентности создаются такие ситуации, в которых ученик мог бы реализовать свой коммуникативный опыт, а также используются упражнения, которые помогают раскрыться каждому ученику независимо от его способностей [6].

Овладение учащимися коммуникативными компетенциями имеет особую значимость в образовательном процессе. Во-первых, коммуникативная компетентность влияет на учебную успешность обучающихся: если ученик при ответе испытывает дискомфорт, тревогу, то его ответ будет хуже имеющихся знаний, при этом его оценка, соответственно, ниже. Полученный негативный ответ может сказаться на последующей учебной деятельности. Во-вторых, от коммуникативной компетентности во многом зависит благополучие в классном коллективе. Если ребёнок легко находит общий язык с одноклассниками, то испытывает психологический комфорт и удовлетворённость ситуацией. И напротив, неумение контактировать с ровесниками сужает круг друзей, вызывает ощущения неприязни, одиночества в классе, проявления враждебности и агрессии по отношению к сверстникам.

Современный социальный заказ находит воплощение в различных моделях отечественного образования. Например, модели интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии предлагает Институт коррекционной педагогики РАО. Интеграция детей с особыми образовательными потребностями в массовые образовательные учреждения — это мировой процесс, в который вовлечены все высокоразвитые страны. Такой подход к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья, по мнению Л.М. Шипицыной, вызван к жизни множеством причин различного характера. Совокупно их можно обозначить как социальный заказ общества и государства, достигших определенного уровня экономического, культурного, правового развития [9]. Данные модели действительно соответствуют концепции интеграции, так как предусматривают создание специальных условий для детей с особыми потребностями в рамках существующей системы образования, без изменения самой системы:

— комбинированная интеграция, при которой дети с уровнем психофизического и речевого развития, соответствующим или близким к возрастной норме, по 1–2 чел. на равных воспитываются в массовых группах (классах), получая постоянную коррекционную помощь учителя-дефектолога специальной группы (класса);

— частичная интеграция, при которой дети, еще не способные на равных со здоровыми сверстниками овладеть образовательным стандартом, вливаются лишь на часть дня (например, на его вторую половину) в массовые группы (классы) по 1–2 чел.;

— временная интеграция, при которой все воспитанники специальной группы (класса) вне зависимости от уровня психофизического и речевого развития

объединяются со здоровыми детьми не реже двух раз в месяц для проведения различных мероприятий воспитательного характера;

— полная интеграция, при которой дети, по уровню психофизического и речевого развития соответствующие возрастной норме и психологически готовые к совместному со здоровыми сверстниками обучению, по 1–2 чел. включаются в обычные группы детского сада или классы школы. При этом они обязательно должны получать коррекционную помощь либо по месту обучения (например, дети с нарушениями речи – в логопункте детского учреждения), либо в группе кратковременного пребывания специального детского сада или школы, либо в разнообразных центрах (например, дети с нарушенным слухом – в сурдологических кабинетах системы здравоохранения) [3].

В последнее время на смену термину «интеграции» приходит термин «инклюзия». Она представляет собой включение лиц с отклонениями в развитии в контекст широких социальных отношений. В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, обеспечивает равное отношение ко всем людям, создает необходимые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности. Однако рассмотрение данных понятий как принципиально разных в отношении детей с ограниченными возможностями, с точки зрения Е.Р. Ярской-Смирновой, неправомерно, поскольку инклюзия предстает в качестве этапа (или ступени) интеграции, ее углубления и расширения [10].

Указанные подходы подразумевают доступность образования для всех в плане приспособления к различным нуждам каждого, что обеспечивает доступ к образованию детей с особыми потребностями.

В соответствии со значениями слов «интеграция» и «инклюзия» существуют две концепции совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и типичных детей. Первая предполагает создание специальных условий для детей с особыми потребностями в рамках существующей системы, без изменения самой системы. Целью второй является реструктуризация школ в соответствии с потребностями всех учеников – с особыми образовательными потребностями, нуждающихся в особых образовательных средствах и типичных детей. Ключевым моментом является то, что дети с ОВЗ не приспособливаются к правилам и условиям общества, а включаются в жизнь на своих собственных условиях, которые общество принимает и учитывает [10].

Реализация вышеперечисленных моделей требует специальной подготовки и переподготовки педагогов как общеобразовательных, так и специальных

(коррекционных) учреждений, предполагает обязательное руководство процессом интеграции со стороны учителя-дефектолога, который помогает массовым педагогам в организации воспитания и обучения ребенка с отклонениями в развитии в коллективе здоровых сверстников.

В школе учителя работают с детьми с ОВЗ по специальным методикам обучения, которые касаются всех этапов: разъяснения нового материала, выполнения заданий, работы учащегося. Для того чтобы реализовать новый подход в обучении, учителю необходимо не только подобрать новые методы обучения, научиться сотрудничать, но и иметь в руках учебно-методический комплект, помогающий достичь высоких результатов.

Для развития коммуникативной компетенции огромное значение имеет учебно-методический комплект. В современных учебниках работа по развитию речи чётко выстроена и включает развитие широкого спектра навыков, предусматривает количественное и качественное обогащение словарного запаса детей, развитие связной устной и письменной речи.

В учебниках по литературному чтению, русскому языку предусмотрены специальные задания по инсценированию разных речевых ситуаций, которые помогают младшим школьникам освоить средства устного общения: интонацию, жесты, мимику, движения.

В курсе математики – задания с проговариванием вслух при изучении новой темы, задания повышенной трудности; система заданий, нацеленных на организацию общения учеников в паре или группе.

Не зря курс обучения грамоте и русскому языку начинается с разделов, посвящённых общению. Данные разделы с 1-го класса знакомят ребёнка с понятием «общение», а в следующих классах рассказывают об особенностях и правилах общения. При этом в каждом следующем классе материал усложняется, у ученика формируется навык отвечать на вопросы, задавать вопросы, вести диалог и т.п. При этом учителю необходимо чётко объяснять, какое общение принято в семье, школе, обществе, а какое — недопустимо.

В учебниках предлагаются задания для выполнения в парах и группах, что позволяет ученикам использовать полученные знания на практике, используются игровые ситуации, выполняя которые дети учатся правилам общения. Работа в парах и группах помогает организации общения, т.к. каждый ребёнок имеет возможность говорить с заинтересованным собеседником, высказывать свою точку зрения, уметь

договариваться в атмосфере доверия и доброжелательности, свободы и взаимопонимания, быть в сотворчестве равных и разных.

Участие детей в играх и упражнениях обеспечивает возникновение между ними доброжелательных отношений, а групповая поддержка вызывает чувство защищённости, и даже самые робкие и «тревожные» дети преодолевают страх.

В рабочих тетрадях много заданий, в которых сформулировано многоуровневое коммуникативное задание: поговорить с членами семьи, другом, одноклассниками.

Наиболее распространённые глаголы, употребляемые в заданиях учебников: докажи, исследуй, сравни, составь, сделай вывод, объясни, ответь на один из вопросов (задание на выбор), составь задание, выполни взаимопроверку и многие другие.

Теоретические основы формирования коммуникативных умений личности в философском аспекте рассматривались в трудах А.А. Бодалева, А.А. Брудного, Л.С. Выготского, И.А. Зимней, М.С. Кагана, М.И. Лисиной, Н.И. Шевандрина, Я.А. Яноушека и др.

Н.М. Полуэктова выделяет этапы формирования у учащихся коммуникативных умений:

мотивационный – раскрытие младшим школьникам значимости коммуникативного умения в достижении успеха в общении;

ознакомительный – ознакомление учащихся с содержанием коммуникативного умения, накопление знаний о нем;

овладение умением – создание в условиях учебного диалога ситуации содержательно-предметного взаимодействия учащихся и учителя с целью овладения коммуникативным умением;

совершенствование умения – самостоятельное использование младшими школьниками коммуникативных умений в процессе общения, выполнения творческого дела.

В формировании коммуникативной компетентности используются главным образом групповые методы работы:

- дискуссионные («дебаты») – позволяют отойти от эгоцентрического мышления и встать на точку зрения собеседника. В качестве источника дискуссии можно брать не только специально сформулированные проблемы, но и проблемы из реальной жизни конкретных детей.

- игровые. Игры могут быть по четкому сценарию или ролевые, где сценарий берется из «жизни». Создают условия для формирования новых коммуникативных умений и навыков, потому что основаны на активных действиях.

- сензитивный тренинг – позволяет понять то, как человек воспринимается другими людьми, и сравнить эти перцепции с самовосприятием. Метод основан на актуализации чувств и эмоций, а не интеллекта.

Приёмы формирования коммуникативных УУД [2]:

- Давать учащимся время на обдумывание их ответов.
- Обращать своё внимание и внимание учеников на каждый ответ их товарищей.
- Не вносить своих исправлений и своего мнения (в зависимости от ситуации).
- Поддерживать все высказывания, независимо от того, верны они или нет.
- Предоставлять возможность учащимся задавать вопросы на понимание высказываний их товарищей, по поводу расхождений во мнении.
- Задавать уточняющие вопросы автору высказывания, если оно было выражено непонятно для учеников.
- Создавать атмосферу доброжелательности и уважения в общении.

Таким образом, формирование коммуникативных умений младших школьников – чрезвычайно актуальная проблема, так как степень сформированности данных умений влияет не только на результативность обучения детей, но и на процесс их социализации и развития личности в целом.

Список литературы

1. Беленкова Л.Ю., 2011 59 № 1, 2011 Инновации в образовании инновационные подходы к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья: от интеграции к инклюзии.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2010.
3. Малофеев Н. Н. Базовые модели интегрированного обучения // Дефектология. – 2008. – № 1. – С. 71—761.
4. Пригорнева Т.А. Статья по коррекционной педагогике «Формирование коммуникативных навыков у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья».
5. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида. – М., 2008.
6. Специфика педагогического взаимодействия в массовой школе с детьми с ОВЗ в системе инклюзивного образования. – URL: http://studme.org/46501/pedagogika/spetsifika_pedagogicheskogo_vzaimodeystviya_massovoy_shkole_detmi_ovz_sisteme_inklyuzivnogo_obrazovaniya.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования – М.: Просвещение, 2011.
8. Формирование коммуникативной компетенции как основное условие интеграции учащихся с ограниченными возможностями здоровья в образовательную среду массовой школы. URL:<http://mscou12.chel-edu.ru/DswMedia/antipinakovalevadoc.doc>.
9. Шипицына Л. М. Экскурсе в историю интеграции // Специальная педагогика / под ред. М. Н. Назаровой. – М., 2000. – С. 355.
10. Ярская-Смирнова Е.Р. Принцип инклюзивного образования и права инвалидов // Мат. науч.-практ. конф. – Воронеж, 2002. – С. 3.

Якина Юлия Ивановна

кандидат педагогических наук

заведующий кафедрой социальной педагогики

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

г. Пермь

E-mail: Ya-Yul@mail.ru

**ПОДДЕРЖКА ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И СЕМЬИ**

Iakina Julia Ivanovna

Candidate of pedagogical science,

head of Social Pedagogical Department

of the Perm State Humanities and

Pedagogical University

Perm

**SUPPORT OF CHILDREN'S ENDOWMENTS IN CONDITIONS
OF INTERACTION OF SCHOOL AND FAMILY**

Аннотация: статья посвящена проблеме поддержки одаренности ребенка в условиях взаимодействия школы и семьи. Представлены условия и специфика процесса подготовки родителей младших школьников к взаимодействию с одаренным ребенком.

Ключевые слова: детская одаренность, педагогическая поддержка, взаимодействие родителей и ребенка, подготовка родителей к взаимодействию с одаренным ребенком.

Abstract: the article is devoted to problem support of gifted child in the conditions of interaction of school and family. Presented conditions and specific of process of training parents of younger pupils to interact with the gifted child

Keywords: children's talent, pedagogical support, interaction parents and child, process of training parents to interact with the gifted child

Необходимость сохранения и преумножения интеллектуального потенциала страны породила широкий интерес как со стороны науки, так и со стороны педагогической практики к проблеме поддержки и развития одаренности детей, которая является

неотъемлемой частью более широкой проблемы – реализации творческого потенциала личности. Приоритетность задачи поддержки и развития детской одаренности находит свое подтверждение в законодательной базе российского образования – Законе РФ «Об образовании» (2013), «Национальной доктрине образования в России на период до 2025 г.». Важность решения проблемы поиска, поддержки и сопровождения талантливой молодежи подчеркивается в ФГОС, в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» (2010) и др.

Однако в последние годы становится все более очевидным тот факт, что школьное образование, традиционно являющееся основным, не всегда эффективно решает проблемы поддержки и развития одаренности детей. Около 30 % учащихся за время обучения в начальных классах снижают свои исходные показатели творческого развития. Данные психолого-педагогических исследований позволяют видеть причину такого снижения не в каких-либо биологических особенностях детей, а в отсутствии необходимых условий для развития и поддержки детской одаренности.

Эффективность решения данной проблемы, как показывают анализ научных публикаций и практика работы с одаренными детьми, зависит не только от мастерства и усилий педагогов образовательных учреждений, но и от педагогической грамотности родителей, их готовности создавать условия для раскрытия и реализации творческого потенциала личности ребенка.

Анализ экспериментальных исследований семей, воспитавших одаренных детей, позволяет констатировать многообразие факторов, составляющих семейную воспитательную систему и достаточно неоднозначно влияющих на развитие способностей и одаренности ребенка (особенности структуры семьи, культурная среда, эмоциональный климат семьи и др). Взаимодействие родителей и детей исследователи выделяют как наиболее значимый фактор в развитии ребенка в целом и его способностей, и одаренности в частности.

Обращение в исследовании к таким, более широким понятиям, как «взаимодействие» (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, Ю.Б. Гиппенрейтер, Я.Л. Коломинский, А.В. Петровский, Е.В. Шорохова и др.), «взаимодействие родителей с детьми», в более широком понимании как «педагогическое взаимодействие» (Е.А. Александрова, Л.В. Байбородова, Н.И. Дереклеева,

В.И. Дьяченко, И.Б. Котова, Р.А. Литвак, В.Я. Ляудис, М.И. Рожков, И.Н. Степанов, И.А. Хоменко, Е.Н. Шиянов и др.) и в более узком – как «детско-родительские отношения» (М. Буянов, Ю. Гиппенрейтер, А. Захаров, Н.Ю. Синягина, Н.А. Старосветская, А. Фромм и др.), позволило нам определять взаимодействие родителей с одаренным ребенком как систему взаимно обусловленных действий родителей и детей, которая характеризуется признанием родителями уникальности и уважением позиции ребенка, верой в его возможности и творческую активность, предоставлением свободы выбора и ориентацией на раскрытие и поддержку одаренности ребенка.

В связи с этим особую актуальность приобретает проблема подготовки родителей к взаимодействию с одаренным ребенком, что наиболее важно в работе с родителями младших школьников: во-первых, по данным ряда исследователей, младший школьный возраст (как и дошкольный) – сензитивный период для развития способностей и одаренности ребенка (Е.С. Белова, О.М. Дьяченко, А.Е. Лосева, В.И. Панов, И.А. Петухова, С.Ю. Прохорова, А.И. Савенков, Е.И. Щепланова, Н.Б. Шумакова, В.С. Юркевич, Т.В. Якимова и др.); во-вторых, именно для младшего школьного возраста характерно наличие проблем выявления, развития и угасания детской одаренности (А.И. Доровской, И.Н. Мененко, В.И. Панов, А.И. Савенков, Н.Б. Шумакова, В.С. Юркевич и др.); в-третьих, родительская группа еще является референтной для младшего школьника.

Необходимо отметить, что при разработке программы подготовки родителей к взаимодействию с одаренным ребенком («Школа родительской любви») мы опирались на три необходимых условия:

1. Содержание подготовки должно соответствовать образовательным потребностям родителей – потребностям, которые обусловлены в основном типичными проблемами воспитания и школьного обучения, а также спецификой индивидуального развития ребенка.

2. Время и формы обучения должны быть не просто удобными, а достаточно легко вписываемыми в повседневную жизнь семьи и в те виды практического взаимодействия со школой, которые привычны и практически значимы для родителей.

3. В процессе обучения необходимо предоставлять родителям как можно больше возможностей для проявления собственной активности, способствующей самоорганизации в качестве равноправных участников.

Программа «Школа родительской любви» ориентирована на максимально полный учет специфики образовательной деятельности взрослого (родителя), что обуславливает ряд особенностей при ее реализации.

1. В центре процесса обучения находится сам обучающийся, а именно родитель, имеющий свои интересы, мотивы, психологические, физиологические и другие особенности; обладающий богатым жизненным опытом, в том числе опытом семейного воспитания детей и т.д.

2. Взрослый человек обучается для решения своей жизненной проблемы и достижения конкретной цели. Так, проблемой, побуждающей родителей пройти курс подготовки к взаимодействию с ребенком на принципах педагогической поддержки детской одаренности, может быть обеспокоенность будущим ребенка, заинтересованность и желание видеть ребенка успешным, отсюда понимание необходимости в раскрытии и развитии как личности ребенка в целом, так и его способностей в частности. Таким образом, процесс обучения должен выстраиваться в соответствии с потребностями родителей.

3. Изменяются взгляды педагога на взрослых обучающихся, на свою роль и место в процессе обучения и управления ими, что заключается в:

- признании уникальности и неповторимости каждого, доверии и уважении, принятии личностных целей, интересов, запросов родителей, создании условий для обретения и развития их способности к эффективному взаимодействию с ребенком на основе всестороннего анализа его проблем в процессе воспитания;

- установлении субъект-субъектных отношений между участниками процесса, предполагающих равные взаимоотношения педагога и родителей, признание ведущей роли личности родителя.

4. Процесс подготовки родителей к взаимодействию с детьми на принципах педагогической поддержки детской одаренности имеет практико-ориентированную направленность, т.е. возможность реализации получаемой информации, приобретаемых педагогических умений и навыков.

5. Обучающий процесс организуется в виде совместной деятельности обучающего и обучающегося на всех этапах его деятельности.

В соответствии с принципом преемственности дальнейшая работа в общеобразовательной школе по организации процесса сопровождения одаренности ребенка, как отмечает в своем исследовании В.А. Лазарев, требует решения следующих задач:

- разработки индивидуальных образовательных маршрутов;

- формирования адекватной самооценки;
- охраны и укрепления физического и психологического здоровья;
- профилактика неврозов;
- предупреждения изоляции одаренных детей в группе сверстников;
- развития психолого-педагогической компетентности педагогов и родителей одаренных детей.

В свою очередь, А.Л. Уманский выделяет такие элементы психолого-педагогического сопровождения, как:

- психологическое сопровождение отношений детей через групповые формы работы;
- индивидуальное психологическое сопровождение развития отношений детей;
- психологическое сопровождение классных руководителей в аспекте воспитательно-развивающего отношения к ребенку;
- психологическое сопровождение родительских отношений (к детям, к школе, к обучению, воспитанию);
- психологическое сопровождение принятия управленческих решений;
- психологическое сопровождение образовательного процесса;
- психологическое сопровождение отношений в педагогическом коллективе и др.

Таким образом, мы подчеркиваем, что процесс сопровождения/поддержки детской одаренности многоаспектен, разнопланов, требует работы по различным направлениям, возрастным этапам, не только с привлечением специалистов образовательной организации, но и с включением семьи в процедуру поддержки детской одаренности, с опорой на ее, собственный воспитательный потенциал.

**Раздел II. МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ И ТЕХНОЛОГИИ
ОЦЕНИВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ И ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ**

Брызгалова Лариса Сергеевна

учитель начальных классов

E-mail: brizgalovals@mail.ru

Сокольчик Мария Николаевна

учитель начальных классов

E-mail: msokolchik@rambler.ru

МАОУ СОШ № 27

г. Пермь

**ОПЫТ РАБОТЫ УЧИТЕЛЕЙ МАОУ «СОШ № 27» Г. ПЕРМИ
ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ
УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ**

Brizgalova Larisa Sergeevna

The teacher of primary school

Sokolchik Maria Nikolaevna

The teacher of primary school

School № 27

Perm

**THE TEACHER'S EXPERIENCE IN FORMATION OF COMMUNICATIVE
UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS AT SCHOOL 27**

Аннотация: в статье представлен опыт работы МАОУ «СОШ № 27» по формированию коммуникативных универсальных учебных действий в начальной и основной школе.

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, преемственность.

Annotation: in the article there is an experience of teachers at school 27 in formation of communicative universal educational actions in primary and secondary schools.

Keywords: communicative universal educational actions, succession.

Одно из требований ФГОС – обеспечение преемственности начального и основного общего образования. Начальная школа – важная ступень в процессе общего образования обучающегося. За первые четыре года с освоением учебной программы ему необходимо научиться учиться, цель следующего этапа в основной школе – научиться учиться в общении. Поэтому большое внимание в формировании универсальных учебных действий, позволяющих обеспечить общекультурное, личностное и познавательное развитие ребенка, необходимо уделять коммуникативным УУД. Младший школьный возраст является благоприятным периодом для обучения искусству общения между детьми, усвоения коммуникативных, речевых умений, способов разрешения социальных ситуаций. Коммуникативные умения не возникают на пустом месте, они формируются. Основу их формирования составляет опыт человеческого общения.

К моменту поступления в первый класс ребенок имеет определенный опыт общения и обладает целым рядом коммуникативных и речевых компетенций:

- общение со взрослыми и сверстниками;
- владение определёнными вербальными и невербальными средствами общения;
- приемлемое отношение к процессу сотрудничества;
- ориентация на партнёра по общению;
- умение слушать собеседника.

Задача учителя на уровне начального общего образования – систематизировать этот опыт, наполнить его новым содержанием и новыми умениями, позволяющими ребенку овладеть универсальным инструментом саморазвития.

Прежде чем учителю отбирать содержание и конструировать учебный процесс с учетом формирования УУД, необходимо выявить стартовый уровень их сформированности у школьников. Для определения начального уровня сформированности коммуникативных УУД учителями используются на практике следующие диагностики:

- «Рукавички» (Г.А. Цукерман),
- «Левая и правая стороны» (Пиаже, 1997).

Результаты стартовой диагностики показывают, что 35 % первоклассников имеют низкий, 42 % – средний, 23 % – высокий уровень подготовленности.

По результатам диагностики учителя выстраивают работу с учетом уровневой подготовки, подбирают задания на формирование умений детей договариваться, приходить к общему решению, умению убеждать и аргументировать. В групповой и парной работе дети выполняют задания «Игра в слова», «У кого больше?», «Узоры и орнаменты». Для создания эмоционально благоприятной коммуникативной ситуации на уроках учителями используются такие приемы, как «Шифровка», «Лото», «Викторина», «Кроссворд» и другие.

Одним из ярких примеров формирования и развития универсальных учебных действий является работа со сказкой. Для развития коммуникативных умений используются такие виды работ со сказкой, как «КВН по сказкам», игра «Поле чудес», «Литературная гостиная», «Сказочный карнавал».

Сказка – способ познания окружающего мира, эффективный путь усвоения нравственных ценностей, средство воспитания личности. Сказка помогает избежать негативных эмоций, скорректировать агрессивное поведение, сгладить конфликтные ситуации, снять у ребёнка чувство тревожности и страха, способствует более успешной школьной адаптации детей. Сказка способствует развитию у детей социальных навыков, таких как общительность, дружелюбие, формирует умение вести диалог, беседу, содействует развитию речи. Сказку легко инсценировать. При выборе участников действия и обсуждении ролей идет поиск способов объяснить свою позицию, выразить свои мысли. Таким образом, велика роль сказки в формировании коммуникативных УУД [3].

Сюжет сказки можно использовать для разработки заданий, направленных на формирование различных видов УУД. Так, в рамках городского проекта «Метапредметная школа» учителями были разработаны задания, объединенные сюжетом сказки «Три поросенка». Большинство этих заданий направлено на формирование познавательных УУД. Однако, применяя эти задания на различных уроках и внеурочных занятиях в парной и групповой работе, мы формируем у учащихся такие коммуникативные универсальные учебные действия, как контроль и оценка действий партнера, инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации, владение монологической и диалогической формой речи и т.д.

Приведем примеры заданий, построенных на сюжете сказки «Три поросенка» и используемых на различных уроках. Эти задания учащиеся могут выполнять в парах или группах, при этом в ходе выполнения заданий дети должны договориться, прийти к общему мнению, проконтролировать и оценить действия друг друга.

Задание 1.

Рассмотрите иллюстрации к сказке «Три поросенка». Пронумеруйте их в нужном порядке. Расскажите сказку.



Задание 2.

Ниф-Ниф и Нуф-Нуф решили своему брату Наф-Нафу на день рождения сделать подарок. Работая вместе, Ниф-Ниф и Нуф-Нуф получили хороший результат – аккуратную поделку, которую подарили своему брату Наф-Нафу. Отметь важные правила, которые надо соблюдать, работая в парах:

1. Договориться о том, что должно получиться.
2. Распределить обязанности.
3. Выполнять каждому только свою часть работы.
4. Помогать друг другу и поддерживать друг друга.
5. Надо делать всё быстро.
6. Работать надо шумно.

Задание 3.

Испытайте себя в роли художников-костюмеров и создайте эскизы костюмов главных героев сказки. Раскрасьте поросят так, чтобы сразу можно было узнать каждого из братьев. Кто самый беспечный? (Нуф-Нуф, он не думает о будущем, сооружает самый простой и непрочный домик, любит веселиться, прыгать, играть). Следит ли такой поросенок за чистотой кожи, аккуратен ли в одежде?

Придумайте и нарисуйте каждому из братьев подходящие костюмы. Не забудьте о характерных деталях: растрепанная или гладкая прическа, заплатка, головной убор, очки и т. д. Подумайте, как должны будут выглядеть поросята, чтобы на их внешности отразились их характерные черты.

Сюжет сказки можно использовать не только на уроках и внеурочных занятиях в начальной школе, но и на разных уроках в основной школе. Кроме этого, учитель может предложить самим учащимся составить задания для одноклассников. Так, учащимися 5-го класса на уроке математики при изучении темы «Дроби» составлены следующие задания:

а) Ниф-Ниф, Наф-Наф и Нуф-Нуф пошли в лес за желудями. Ниф-Ниф собрал $\frac{3}{10}$ всех желудей, Наф-Наф – $\frac{5}{10}$. Какую часть всех желудей собрал Нуф-Нуф?

б) Три поросенка отправились в лес за желудями. 0,25 пути они прошли по проселочной дороге, а остальную часть – по тропинке. Сколько километров они шли по тропинке, если весь путь до леса составил 5 км?

в) Поросята собрали орехи и решили больше орехов дать самому лёгкому поросёнку. Наф-Наф весит ровно 1 пуд, а Ниф-Ниф – на $1\frac{1}{4}$ кг тяжелее Наф-Нафа. Нуф-Нуф легче Ниф-Нифа на $\frac{3}{4}$ кг. Кто из поросят самый лёгкий?

Использование таких заданий на уроках в групповой и парной работе как в начальной, так и в основной школе способствует созданию ситуации общения, что дает поддержку ребенку и помогает ему осмыслить учебные действия.

По итогам мониторинговых исследований сформированности метапредметных результатов, проводимых «Центром развития молодежи» г. Екатеринбурга, сформированность коммуникативных УУД учащихся начальных классов СОШ № 27 в 2014–2015 учебном году составила 65 %, в 2015–2016 учебном году – 74 %, что является подтверждением эффективного использования вышеперечисленных способов формирования УУД.

Список литературы

1. Черевичная Н.Н., Пионтек А.В. Педагогическое значение сказки в воспитании и развитии детей младшего школьного возраста. URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola> / (дата обращения: 08.02.2016).

Вертьянова Анастасия Андреевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания
иностранных языков*

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

г. Пермь

E-mail: ibo-perm@yandex.ru

ТЕХНОЛОГИЯ КРИТЕРИАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ НАЧАЛЬНОГО И ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Vertianova Anastasiya Andreevna

PhD in Pedagogic Science,

Associate Professor at the Department of Methods of Teaching Foreign Languages

Perm State Humanitarian Pedagogical University

Perm

CRITERIA-BASED TECHNOLOGY AS A MEANS OF IMPLEMENTING THE PRINCIPLE OF CONTINUITY BETWEEN PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION

Аннотация: представленная статья посвящена рассмотрению вопросов, связанных с реализацией принципа преемственности начального и основного общего образования средствами внедрения технологии критериального оценивания в образовательный процесс. Автор описывает преимущества данной технологии, ее основные элементы, цель, предлагает авторское определение. В статье приведено множество аргументов, позволяющих судить о критериальном оценивании как технологии, соответствующей требованиям нового образовательного стандарта.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт, преемственность, критериальное оценивание, рубрикатор, дескриптор, объективность.

Abstract: the article is devoted to the aspects, connected with implementing of the principle of continuity between primary and secondary education. The author describes the main goals, objectives, peculiarities, definition and principles of criteria assessment. There are enough arguments to prove that this technology underpins Russian Educational Standard's requirements.

Keywords: Federal State Educational Standard, continuity, criteria-based assessment, rubric, descriptor, objectivity.

Вопрос о реализации принципа преемственности при поступлении детей в школу и переходе учащихся из начальной школы в основную не является новым, но каждый год он рассматривается на качественно ином уровне, так как внедряются современные технологии, методики обучения, инструменты оценивания, выявляются новые подходы и все чаще используются наряду с традиционными нетрадиционные способы подготовки учащихся. С переходом российских школ на новые образовательные стандарты проблемы, связанные с преемственностью в обучении

и воспитании, становятся еще более значимыми, поскольку необходимо создать условия для поступательного развития всех элементов образовательного процесса [3, с. 2].

Успешность современного учебного процесса во многом определяется эффективностью организации не только обучения, но и контроля усвоения знаний и формирования необходимых компетенций учащихся, основываясь на единстве подходов к обучению и реализации принципа преемственности. Особое значение проблема оценочной деятельности приобрела в последнее время в связи с введением нового образовательного стандарта.

Вопросы достоверности и объективности оценки учебных достижений учащихся чрезвычайно важны для системы образования в целом и для каждой личности в частности на любой ступени обучения, поэтому одной из актуальных проблем современной школы является проблема организации процесса оценивания, который должен отличаться единством подходов для того, чтобы отвечать требованиям к преемственности начального и основного общего образования.

В качестве альтернативы традиционной системе оценивания предлагается использовать технологию критериального оценивания, которая получила широкое распространение в школах международного бакалавриата, где принцип преемственности просматривается на всех ступенях обучения, во всех компонентах образовательного процесса.

Целью технологии является определение и повышение успешности учебной деятельности учащихся посредством использования определенных критериев, позволяющих связать систему оценивания с целевыми установками, как отдельного учебного курса, так и формирования компетентностей учащихся на соответствующей ступени школьного образования.

Критериальный подход к оценке дает возможность:

- определить уровень подготовки каждого обучающегося на каждом этапе учебного процесса;
- получить объективную динамику усвоения знаний не только в течение учебного года, но и за все время обучения;
- дифференцировать значимость оценок, полученных обучающимися за выполнение различных видов работы (самостоятельная работа, текущий, итоговый контроль, тренинг, домашняя, творческая и другие работы);
- выразить текущей и итоговой оценкой количество вложенного учеником труда;
- повысить объективность оценки знаний.

Такая система оценки позволяет ученику быть более активным в учебной деятельности, уменьшает субъективизм педагога при оценке знаний, стимулирует соревновательность в учебном процессе, что отражает объективно существующую конкуренцию.

Критериальное оценивание – это процесс, основанный на сравнении учебных достижений учащихся с четко определенными, коллективно выработанными, заранее известными всем участникам образовательного процесса критериями, соответствующими целям и содержанию образования; способствующий формированию ключевых компетентностей учащихся.

Критерии оценивания разрабатываются по каждому предмету. При грамотном составлении критериальной шкалы учащийся может самостоятельно оценить качество своей работы, что стимулирует достижение более высокого результата образования и формирование учебной самостоятельности.

Основными элементами критериального оценивания являются: анализ процесса оценивания; обратная связь, позволяющая всем участникам образовательного процесса (учителям, учащимся, родителям) понимать уровень усвоения изучаемого материала (обратная связь служит основанием для внесения необходимых коррективов в учебный процесс для совершенствования его содержания, методов и форм организации, руководства и управления учебно-познавательной деятельностью учащихся; она позволяет учителю получать сведения о ходе процесса усвоения знаний каждым учащимся, отслеживать динамику его развития; использование данного механизма осуществления контроля повышает эффективность учебной деятельности учащихся за счет возможности скорректировать полученные результаты, а значит, достичь более высокого уровня продуктивности в будущей деятельности); определение степени соответствия целей, поставленных перед учеником, и достигнутых результатов в их динамике; выявление текущих затруднений ученика и класса в целом для организации индивидуальной и групповой коррекционной работы; создание психологически комфортной образовательной среды для мотивации учащегося к успешной учебной деятельности. Все это дает возможность выявить особенности протекания процесса обучения и внесения соответствующих поправок.

Использование критериального оценивания способствует развитию индивидуальных способностей каждого ученика, его свобод и прав; формированию у учащихся критического мышления; воспитанию у учеников стремления и способности к непрерывному образованию в течение всей жизни; формированию у учащихся личной системы ценностей, выражающейся в их реальных поступках;

продуктивному взаимодействию детей друг с другом, развитию их индивидуальности, способностей к творчеству и самоорганизации; установлению прочных связей между учебной деятельностью и реальной жизнью детей. Использование критериального подхода позволяет также привлекать к процессу оценивания самих учащихся, то есть проводить самооценивание, являющееся важнейшим компонентом образовательного процесса, так как только рефлексивная деятельность учащихся позволяет им извлечь опыт из своей деятельности, мобилизовать внутренние ресурсы на решение поставленной задачи, лучше понять себя [1, с. 69].

Данная система оценивания действительно является актуальной в свете модернизации системы образования и повышения его качества. Использование критериального оценивания в школьной практике направлено на решение основной задачи развивающего обучения – развития ребенка в процессе становления его как субъекта разнообразных видов и форм деятельности, заинтересованного в самоизменении и способного к нему. Учащиеся чувствуют себя более комфортно, независимо, свободно, потому что в их жизни появляется больше ясности и определенности. Отказ от общепринятой 5-балльной системы вносит кардинальные изменения в мотивацию учения, создает оптимальные условия реализации учебной программы, делает педагогическую технологию контроля и оценки личностно-ориентированной.

Деятельность учителя, связанная с развитием оценочных умений школьников, заключается в создании условий для их продвижения в направлении зоны высокоразвитых умений. Положительное изменение в развитии оценочных умений происходит за счет усложнения оценочной деятельности учащихся, повышения активности и самостоятельности в ее осуществлении. Продвижение по степеням развития оценочных умений в границах каждого из трех уровней (репродуктивного, продуктивного и творческого) осуществляется с помощью следующих этапов:

- обсуждение (зачастую разработка) с учащимися критериев и норм оценивания;
- демонстрация учителем действий контроля и оценки заданий определенных уровней сложности;
- организация отработки контрольно-оценочных умений в упрощенных условиях;
- организация самостоятельной практики оценочных действий учащихся с непрерывной обратной связью и положительным подкреплением со стороны учителя;
- проведение рефлексии учащихся.

Очень важно корректно использовать терминологию в ходе практической реализации технологии критериального оценивания (рубрикатор, критерий, дескриптор) – это те элементы, с которыми непосредственно приходится работать и учителю, и учащемуся. Итак, **рубрикатор** включает в себя перечень критериев, уровней достижения (балльное выражение критериев) и дескрипторов (словесное описание критериев – цели и содержание обучения, контролируемые действия и материал); в качестве **критериев** могут выступать как виды деятельности учащегося, которые он должен освоить в ходе своей работы, знание и понимание материала, так и личностные результаты (личное участие в работе, самооценивание и т. д.); **дескриптор** представляет собой описание уровней достижения учащегося по каждому критерию в виде последовательности шагов по достижению наивысшего результата [2, с. 39].

Для учителей школ технология критериального оценивания дает качественные результаты обучения, обеспечивает целостность образовательного процесса, прозрачность и процедурную определенность, предоставляет оперативную информацию для анализа и планирования деятельности, регулярную обратную связь, способствует учету индивидуальных особенностей, а также объективности и наглядности процесса оценивания.

Для учащихся технология критериального оценивания способствует прогнозированию результата, стремлению преодолевать трудности, достижению наивысшего результата, эффективному самооцениванию и взаимооцениванию, обогащению мотивационной сферы личности, развитию критического мышления, концентрации внимания, учебной самостоятельности, объективности оценивания, выявлению трудностей, ошибок и их причин, снятию «эмоционального негатива» с оценки.

Родителям технология критериального оценивания предоставляет объективные данные о результатах обучения их детей, а также помогает отслеживанию процесса обучения, поддержке ребенка в нем.

Таким образом, приходим к выводу, что необходимо создать условия, способствующие эффективной реализации технологии критериального оценивания на практике для всех участников образовательного процесса. Технология оценивания должна быть единой для всех ступеней образования, валидной, прозрачной, объективной, развивающей, своевременной, эффективной, доступной и, безусловно, критериальной.

Список литературы

1. Безукладников К.Э., Красноборова А.А., Крузе Б.А. Критериальное оценивание результатов образования: моногр. [Текст] / Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2011. – 127 с.

2. *Вертьянова А.А.* Технология критериального оценивания учебных достижений учащихся [Текст] // Сб. матер. междунар. науч-практ. online-конференции «Современные формы и методы оценивания учебных достижений учащихся: опыт и перспективы». – Тараз (Казахстан), 2015. – С. 38–40.

3. *Якупова Д.Е.* Преемственность в образовании [Текст] // Педагогическое обозрение. – 2011. – № 9. – С. 2–5.

Десяева Наталья Дмитриевна

доктор педагогических наук, профессор кафедры филологических дисциплин

и методики их преподавания в начальной школе

Московский городской педагогический университет

г. Москва

E-mail: 481795@mail.ru

МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ РАЗВИТИЯ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Desyaeva Natalia Dmitrievna

The doctor of pedagogical sciences, professor of chair of philological disciplines and

a technique of their teaching at elementary school

Moscow City Pedagogical University,

Moscow

METASUBJECT RESULTS OF DEVELOPMENT OF TEXT ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS

Аннотация: статья посвящена анализу метапредметных результатов развития текстовой деятельности младших школьников на основе концептуализации содержания начального языкового образования. В ней рассматриваются приемы обращения к русским национальным концептам в процессе развития речи учащихся, критерии отбора текстов, анализ которых позволяет осмыслить концепты. Особое внимание уделяется приемам интерпретации текстов.

Ключевые слова: текстовая деятельность, концептуализация содержания начального языкового образования, интерпретация текста.

Abstract: this article is devoted to the analysis of metasubject results of development of text activity of younger school students on the basis of conceptualization of the content of primary language education. In it receptions of the appeal to the Russian national concepts in development of the speech of pupils, a selection criterion of texts which analysis allows to comprehend concepts are considered. The special attention is paid to methods of interpretation of texts.

Keywords: text activity, conceptualization of the content of primary language education, interpretation of the text.

Способность к текстовой деятельности – одна из важнейших способностей ребенка, развитие которой обеспечивается усилиями учителя начальных классов. В истории начального языкового образования данное направление работы называлось по-разному: развитие дара слова, формирование связной речи, коммуникативной компетенции, текстоцентрический подход к обучению русскому языку. Однако оно всегда включало, с одной стороны, работу со специально отобранными текстами, с другой – подготовку ученика к созданию собственного текста.

Если говорить о метапредметных результатах в области развития текстовой деятельности учащихся, то прежде всего следует отметить следующее: работа с текстом всегда представляет собой многоаспектную деятельность, многие единицы которой, составляющие ее действия, полифункциональны [1]. Полифункционально определение темы текста, составление его плана, озаглавливание, формулировка вступления, заключения и др. Иными словами, всякий раз, когда ученик действует подобным образом, он тренируется в выполнении различных учебных действий (как коммуникативных, так и некоммуникативных), направленных на понимание текста, реализацию коммуникативного замысла, применение правил грамматики текста и предложения, соблюдение требований коммуникативных качеств речи, – то есть осуществляет деятельность, которая с точки зрения русского языка – его функционирования – является, во-первых, полинаправленной, приводит к такому результату, который в образовательной среде раскладывается на компоненты, во-вторых – интегративной [2]. Именно текст – основной компонент содержания обучения русскому языку, который характеризуется полифункциональностью.

Это позволяет включить в содержание обучения русскому языку еще одну единицу – концепт, результат освоения которой ребенком является метапредметным.

Известно, что концепт – ментальное образование, которое включает в себя понятийную, образную и ценностную составляющие, выраженные в языковой форме

и представленные в текстах. В результате освоения концепта посредством работы с текстом у ребенка формируется целостное национальное представление о том или ином явлении. Так, например, одно слово *береза* не передает всей полноты ассоциаций, связанных в сознании носителей русского языка с этим деревом.

Изначально на Руси берёза считалась покровительницей юных дев (известна загадка «*Стоит Алейна, платок зелёный, тонкий стан, белый сарафан*», устойчиво сравнение «*стройная, как берёзка*»). Береза – это символ радости, гармонии и утешения, что отразилось в обрядовом использовании этого дерева и этого слова. Данное значение концепта представлено, например, в стихотворении С. Есенина («Береза») (в учебно-методическом комплекте по русскому языку «Школа России»).

Привлечение других стихов С. Есенина к осмыслению концепта *береза* обогащает представления о нем. Так, например, прецедентный текст «*березового ситца*» закрепил в сознании носителей языка представление о березе как символе России.

Концепт выражается прежде всего словами и фразеологическими единицами, а также пословицами, прецедентными текстами, причем последние уже относятся к текстовым единицам. Если же мы перейдем к таким компонентам содержания концепта, как образы и символы, то станет ясно, что они становятся очевидными прежде всего в тексте и их трудно понять без его анализа. Особая роль текстов в освоении концептов младшими школьниками связана и с тем, что текст позволяет эмоционально воздействовать на ученика и тем самым закрепить концепт в его сознании.

Как и всякая инновация, работа с концептом представлена отдельными своими проявлениями в процессе языкового образования достаточно давно. Так, последовательная и многоаспектная словарная работа – это первый шаг к формированию у младших школьников представлений о том или ином концепте. Особенно это важно при работе с концептами, которые представлены словами с абстрактным значением.

Возьмем, например, слово *вежливость*. Работа с ним на уроке может стать началом осмысления соответствующего концепта, шагом к переходу от знаний о вежливости к соответствующим этическим убеждениям.

С этимологической точки зрения слово *вежливость* восходит к существительному *вежа* – «знаток», к глаголу *ведать*. Первоначально оно имело значение «знающий», «сведущий», «опытный». Однако уже у В. Даля находим *вежливость* в значении «учтивость, обходительность», а *вежливый*, с одной стороны,

в значении *учтивый*, то есть «соблюдающий светские приличия», а с другой – *обходительный*, то есть «радушный, благожелательный, дружелюбный».

Устойчивые эпитеты к данным словам позволяют подчеркнуть, что с вежливостью с акцентом на учтивости все не так просто. Так, возможна *холодная учтивость*, *простая учтивость*. Бывает *показная*, *ледяная*, *подчеркнутая*, *сдержанная*, *снисходительная*, *холодная*, *рыцарская*, *элементарная учтивость*, можно «сделать что-либо просто из учтивости». Очевидна целесообразность словарной работы над переносным значением слов-эпитетов, при которой следует обратить внимание на то, что антонимичные словосочетания возможны далеко не всегда. Учтивость может быть, с одной стороны, *показной*, с другой стороны, *искренней*. То есть в учтивости заложено эмоциональное начало. Но при этом оно не требует непосредственного выражения: так, есть *холодная учтивость*, но неактуально (хотя и возможно в принципе) словосочетание *теплая учтивость*. Сравнение представленных в словарях значений слова *вежливость* показывает, что смысловая структура соответствующего концепта включает обязательное противопоставление:

- 1) соблюдение /несоблюдение приличий;
- 2) наличие/отсутствие положительного отношения к личности другого человека;
- 3) демонстрация/отсутствие демонстрации положительного отношения различными способами.

Очевидно, что этот концепт обладает контрастной структурой, которая признается учеными достаточно сложной для усвоения. Обнажить контрастные отношения компонентов содержания концепта позволяет обращение к текстам произведений детской литературы, например, к стихотворению С.Я. Маршака «Урок вежливости». Возможность эмоционального воздействия на школьников в процессе анализа текста, создание комического эффекта способствуют закреплению содержания концепта в сознании учащихся.

В связи с особой значимостью текста в понимании и освоении концептов встает вопрос об отборе речевых произведений для анализа на уроках русского языка. Учителю важно понимать, какой концепт отражен в тексте и как он выражен. Важно также иметь в виду, что те или иные тексты создают дополнительные компоненты значения концепта, которые могут войти в концептуальное осмысление мира школьником. Данные компоненты могут и не войти в национальный концепт, но могут конкретизировать его в сознании ребенка.

Обратимся к концепту *природа*, лежащему в основе соответствующих метапредметных представлений ученика начальных классов. Данный концепт является универсальным и включает в себя два основных компонента: 1) все, что окружает человека в мире и является сильнее и мудрее его, 2) все, что существует в мире. Первый компонент выражается в одушевлении природы, второй – в понимании человека как части природы. По мнению исследователей этого концепта [3], его национальная специфика заключается в том, что русское национальное сознание связывает природу с образом матери.

Если мы обратимся к творчеству детских писателей, то увидим дополнительные компоненты значения данного концепта. Например, у С.Я. Маршака природа – это не мать, а ребенок, концепты *природа* и *детство* во многих его стихах выступают в единстве («Пусть будет *небом* верхняя строка, / А во второй *клубятся* облака, / На нижнюю сквозь третью *дождик* льется, / И ловит капли *детская* рука»; «... *Деревя-дети* стали в ряд. / И слышу я вопрос: Скажи, когда ты выйдешь в сад? И что ты нам привез?»). Анализ подобных текстов позволяет перейти к обсуждению важности личного ответственного, «защитительного» отношения к природе.

Из сказанного следует, по крайней мере, одна вещь: отбор текстов в качестве дидактического материала не может осуществляться без учета их функции как носителей концептов, а анализ подобных примеров не будет целостным, если отсутствует система работы над концептами на метапредметном уровне. При этом следует учитывать, что художественный текст, обращенный к ребенку, обладает рядом особенностей. Если мы проследим, как в произведениях детской литературы отражаются существенные признаки художественного текста (образность, эстетическая функция, антропоцентричность, культуросцентричность, ассоциативность), то увидим определенную специфику:

1. Образность на основе обыденного сознания.
2. Ассоциации по внешним признакам (на них основаны, например, загадки: *Что такое перед нами: Две оглобли за ушами, На глазах по колесу И колечко на носу?*).
3. Антропоцентричность, предполагающая в центре мира художественного произведения ребенка.
4. Отражение идеалов, соотносимых с ценностями ребенка.

Необходимым компонентом работы над концептом как инновационным компонентом содержания обучения русскому языку является интерпретация текста. Однако обращение к интерпретации является и самостоятельной инновацией в современном филологическом образовании, предполагающей специальное обучение

школьников смысловому восприятию текста в целях создания собственного речевого произведения.

Актуальность обращения к интерпретации обусловлена двумя причинами. Первая – необходимость подготовки учащихся к ОГЭ, одним из элементов которого является написание сочинения на основе данного текста. Вторая – целесообразность формирования у учащихся представлений не только о толковании текста как мыслительно-речевом процессе, но и о тексте определенного жанра. Действительно, если мы предлагаем детям вопросы «Какую картину рисует автор в данном стихотворении?» или «Как ты понимаешь смысл данного высказывания?», (таких заданий, например, в УМК по русскому языку по программе «Школа России» более сорока, то часто получаем правильные по сути, обычно точные и интересные, но слабоформленные высказывания. Полноформленное толкование текста должно обязательно включать: 1) повтор текста, его фрагмента или указание на него, 2) формулировку мнения о смысле текста, 3) аргументацию этого мнения с приведением примеров из толкуемого текста [1].

Обучение интерпретации предполагает интеграцию разных направлений филологического образования: интеграцию обучения чтению, письму, грамматике, а также анализа языковых единиц разного уровня, зачастую на основе обращения к иным текстам. Кроме того, интерпретация как вид деятельности предполагает истолкование текста здесь и сейчас. Так, например, школьникам в учебнике русского языка для 4-го класса («Школа России») предлагается задание объяснить, как он понял смысл высказывания *«Русский язык неисчерпаемо богат и все обогащается с быстротой, поражающей»* М. Горького.

Для того чтобы толкование смысла цитаты было коммуникативной, а не формальной единицей, учитель должен учитывать следующее: автор данного высказывания говорил о языковой ситуации 30-х годов, когда в русском языке появилась группа слов, обозначающих новые советские реалии. Попадая в современную образовательную ситуацию, текст приобретает некоторую автономность. Логика интерпретации высказывания диктуется формой сказуемого (в сказуемом нет формы прошедшего времени глагола) – со школьниками следует говорить об обогащении языка именно в наше время. Выбор аргументации в современной языковой ситуации достаточно сложен, так как общая оценка ситуации негативна: в русском языке сейчас происходят процессы, которые традиционно не связываются с тенденцией обогащения языка. Однако развитие любого языка всегда насыщено и позитивными тенденциями. В современности это, например, русификация

английских слов, которые наделяются уменьшительно-ласкательными суффиксами (как произошло со словом *смайлик*).

Планирование метапредметных результатов при обучении русскому языку в целом и к развитию текстовой деятельности школьников в частности базируется на двух основаниях – задачах, поставленных перед начальным образованием, и достижениях современной лингвистики. Обращение к концептам и к интерпретации текста – это примеры направлений работы, в которых отражены и первое, и второе основания: 1) в задачах, поставленных стандартом, отмечается необходимость учить ребенка извлекать информацию из текста и осмысливать мир, в котором мы живем, с позиций национального сознания; 2) именно в лингвокультурологии, изучающей концепты, мы находим основания для работы над концептуальной информацией речевого произведения, а в психолингвистике – научные положения, отражающие закономерности истолкования текстов.

Список литературы

1. Десяева Н.Д., Березина Л.Н. Художественный текст и его интерпретация в системе коммуникативной деятельности учащихся // Вестник университета (Государственный университет управления). – 2013. – № 9. – С. 271–275.

2. Десяева Н.Д. Интерпретация текста в процессе личностного развития школьника при изучении русского языка // Современная методическая концепция личностного развития учащихся в процессе изучения русского языка: моногр. – М.; Пермь: ОТ и ДО, 2014. – С. 94–107.

3. Маругина Н.И., Ламинская Д.А. Концепт «природа» в русской и английской языковых картинах мира // Язык и культура. – 2010. – № 2. – С. 36–45.

Еремеева Татьяна Николаевна

учитель русского языка и литературы

МАОУ «Лобановская средняя школа»,

с. Лобаново, Пермский район, Пермский край

E-mail:eremeevatn@yandex.ru

МЕТАПРЕДМЕТНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ: НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА, ОСНОВНАЯ ШКОЛА

Eremeeva Tatiana Nikolaevna

Teacher of Russian Language and Literature

MAEI «Lobanovskaya secondary school»,

Lobanovo, Perm region

INTERDISCIPLINARY LEARNING OUTCOMES: PRIMARY SCHOOL, SECONDARY SCHOOL

Аннотация: данная статья посвящена выбору методик и форм обучения, которые помогают учащимся самим добывать информацию и приобретать новый опыт. Уроки в рамках реализации ФГОС способствуют развитию УУД, создают условия для самовыражения, психологический комфорт. Механизм формирования УУД – это установление взаимосвязи типовых заданий, текстов, иллюстративного, словарного материала, планируемых результатов.

Ключевые слова: самостоятельность, целостность, метадеятельность, творчество, умение, успех, рефлексия.

Abstract: this article is devoted to the choice of methods and forms of teaching to help students gather information themselves and acquire new experience. Lessons in the framework of the implementation of the Federal State Educational Standards contribute to the development of Universal Educational Actions, create conditions for self-expression, psychological comfort. The mechanism of formation of Universal Educational Actions is a set of model assignments relationship, texts, illustrative and dictionary material, planned results.

Keywords: autonomy, integrity, interdisciplinary activities, creativity, skill, success, reflection.

Пришел однажды Хаджа в свой приход и обратился к прихожанам: «Вы знаете, о чем я буду с вами говорить?» «Нет», – ответили прихожане. «Тогда мне не о чем с вами разговаривать», – сказал Хаджа и ушел. На следующий день Хаджа снова пришел в приход и обратился к собравшимся: «Вы знаете, о чем я буду с вами говорить?» «Знаем», – ответили прихожане. «Тогда мне не о чем с вами разговаривать», – сказал Хаджа и снова ушел. На третий день пришел Хаджа и обратился к собравшимся: «Вы знаете, о чем я буду с вами говорить?» И ответили прихожане: «Часть людей знает, а часть – нет». «Тогда пусть те, кто знает, расскажут тем, кто не знает», – и ушел.

Право выбора методик и форм обучения учащихся всегда остается за нами: будем ли мы, учителя, просто носителями информации или создадим такие условия, которые помогут детям самим добывать информацию и приобретать новый опыт.

Метапредметный подход (в рамках реализации ФГОС) обеспечивает переход от существующей практики дробления знаний на предметы к целостному образному восприятию мира, к метадеятельности. При таком подходе у учащихся формируется

подход к изучаемому предмету как системе знаний о мире, выраженной в художественных образах (через связь с музыкой, изобразительным искусством).

В основе метапредметного подхода — понимание того, что главное, чему надо учить в школе, — это творческое мышление. А исследовательская деятельность и творческое мышление неразделимы. На наш взгляд, во время выполнения любого творческого задания ребенок начинает проявлять свою индивидуальность, осознание которой предопределяется чувством взрослости, а оно проявляется в стремлении к самостоятельности. В подростковом возрасте продолжает развиваться теоретическое рефлексивное мышление. Подросток уже умеет оперировать гипотезами при решении творческих задач. Сталкиваясь с новой задачей, он старается отыскать разные подходы к ее решению, начинает проявлять инициативу в тех видах работ, в которых прежде лишь следовал указаниям взрослых.

В процессе формирования творческих способностей и развития творческой мысли разработаны психолого-педагогические приемы и методы активизации познавательной деятельности. Важнейшими условиями выступают качество и количество заданий творческого характера. Нас привлекли идеи сотрудничества в педагогике. Это привело к изучению методических работ В.Ф. Шаталова (по теме «Интенсивные методы преподавания русского языка и литературы») и Е.Н. Ильина («Шаги навстречу», «Рождение урока»), построенных на использовании коммуникативных форм обучения, системно-деятельностном подходе, что способствует умению выделять в информации главное, существенное; систематизировать материал и выражать его в схемах, рисунках, таблицах; сопоставлять и делать выводы; строить связный рассказ (что не противоречит ФГОСам).

Необходимо увязать содержание урока с уровнем развития школьников, которых можно разделить на три категории: 1–5–7-й классы; 2–8–9-е классы; 3–10–11-й классы.

Особенности восприятия первой группы, которую можно назвать «эпохой наивного реализма», сводятся к тому, что произведение учащимися воспринимается трудно, а к героям они подходят как к реальным людям. Вторая категория — «это эпоха нравственного эгоцентризма». На данном этапе произведение наполняется собственными проблемами. Дети глухи к авторским идеям и проблемам, зато испытывают интерес к нравственности. Третья категория — «эпоха связей». На этом этапе идет более полный разбор произведения, легко устанавливаются связи между героями произведения и другими видами искусства. На наш взгляд, учащиеся должны быть не только участниками творческого процесса, но и инициаторами этого начала

в себе. Урок, основной целью которого является развитие творческих способностей, имеет свои структурные элементы, этапы (до 6-го):

1-ый этап – этап освоения. Цель: полученную извне информацию пропустить через себя. Приемы, которые используются на этапе освоения:

1. Слово учителя (опоры).
2. Работа с учебником.
3. Приемы фиксации материала (составление конспекта, тезисного плана).

4. Приемы творческой переработки информации: а) творческий пересказ, пересказ с изменением темы; б) приемы, связанные с личной оценкой (Что нового узнали об авторе как о человеке?); в) подбор и защита эпиграфов к уроку; г) создание подарка поэту, писателю в соответствии со знанием личности.

2-й этап – этап первичного обзора произведения (часть урока перед изучением произведения). Цель: настроить на анализ и личностное восприятие произведения. На этом этапе используются: 1) приемы эмоционального включения в тему: а) устный рассказ по личным впечатлениям, б) смежные виды искусства; 2) приемы, позволяющие понять прочитанное: а) викторины; б) кроссворды; в) беседы; г) интервью.

3-й – аналитический. Приемы анализа. а) осмысление произведения (образа); б) семинар; в) художественное изображение концепции либо произведения, либо образа (задание: нарисовать и защитить. Какие краски использованы и почему?); г) создание обложки; д) составление букета из тех растений, цветов, которые присутствуют в стихах этого поэта (защита); е) составление «портрета души» (это могут быть предметы).

4-й этап – обобщающий. Используются приемы этапа обобщения: (концептуальное осмысление произведения, обобщение нескольких тем).

5-й этап – этап интеграции. Используются смежные виды искусства.

6-й этап – ролевая интерпретация. Главный вопрос, который рассматривается на этом этапе: как анализ произведения закреплен в оценке школьника. (Используются приемы, направленные на воображение, эмоции, интеллект ученика).

Уроки – творческие мастерские способствуют раскрытию эмоциональных сторон личности ученика, где он может мечтать, фантазировать, открывать свой, может быть, даже неведомый ему самому мир.

На уроках по теме «Лирика. Стихи. Ритм» учащиеся 5-го класса впервые задумываются над тем, каковы свойства лирики, чем стихотворная речь отличается от прозаической. К ответам на эти вопросы мы приходим благодаря исследованию

текста и сопоставлению его с другими. Дети уже знают, какой род литературы «призван» изображать, а какой – выражать, поэтому после чтения стихотворения они приходят к выводу, что лирика выражает чувства, эмоции как автора, так и лирического героя, которого нельзя увидеть. Также учащиеся легко представляют словесные или нарисованные «картины», которые они увидели при чтении. Затем приходят к выводу, что через эти «картины» можно понять внутренний мир как автора, так и его героя. Для этого детям предлагается творческое задание: составить и защитить «портрет души» поэта. На данную работу нацеливают беседа по произведению, выявление непонятных слов, углубленная работа над стилем автора. (Защита по стихотворению В.Я. Брюсова «Первый снег»: «Основное настроение – настроение мечтаний, основные образы – образы природы. Автор использует ласкающие взгляд краски, серебристые, белые... что говорит о способности автора мечтать, видеть в обыденном красивое. Приемы звукописи: звуки природы похожи на звуки музыки, и это говорит об утонченности натуры, о тонкой душевной организации автора и его лирического героя»).

Составной частью уроков по лирике является использование музыки, которая, как правило, дополняет содержание стихотворного текста. Под ее влиянием у детей появляется желание составить эмоциональную партитуру лирического героя, когда необходимо проследить за психологическим состоянием героя на протяжении всего сюжета, ответить на вопрос: «Когда, как, под влиянием чего меняется состояние героя?» При этом учащиеся должны выполнить поставленное условие: в работе использовать только существительные, выражающие чувства, настроение. Ученики постепенно подходят к осознанию главной мысли: язык на каждом уровне предлагает возможность выбора средств для выражения смысла. (Музыкальное произведение соотносится по настроению со стихотворением. Эмоциональная партитура: радость, наслаждение, изумление, восторг, открытие...).

Работая над строфической стихотворения, над его идейно-художественным своеобразием, учащиеся обращают внимание на цвет поэтического мира. Выявляя своеобразие стихотворения на уровне лексики, ученики считают все значимые слова и среди них – обозначающие цвет; на уровне морфологии выделяют части речи, преобладающие в стихотворении, и делают вывод, что сорок из пятидесяти трех самостоятельных частей речи – существительные, передающие статичность мира природы, совершенного в своей красоте. Ученики постепенно подходят к осознанию главной мысли: язык на каждом уровне предлагает возможность выбора средств для

выражения смысла. После такой трудной исследовательской работы начинается творческий самостоятельный процесс – написание стихов.

Любимой формой уроков по сказкам в 5-м классе являются уроки-концерты, уроки-конкурсы. На итоговом уроке «Что за прелесть эти сказки!» каждая группа получила свое задание. Первая – «Скоморохи» – встречала гостей, раздавала сказочные деньги, приглашала на ярмарку. Вторая – была экскурсоводом на выставке рисунков и поделок. Третья – «обустроивала» кунсткамеру, в которой были собраны сказочные диковинки: сапоги-скороходы, хрустальная туфелька, горошина, ковер-самолет, скатерть-самобранка... Четвертая группа руководила туристическим агентством «Летучий корабль» (знакомила с картой «Страны сказок»). Пятая группа открывала «Салон моды», где были представлены костюмы разных эпох, о которых говорится в сказках. В уроки была включены викторина «В какой сказке говорится...», музыкальный конкурс «С миру по нитке», где звучали фрагменты песен, романсов. Нужно было, прослушав музыку, ответить на вопрос: «Герои каких сказок могли бы спеть эти песни?» В качестве домашнего задания учащимся было предложено выполнить творческую работу: сочинить сказку-«кальку», где герои одного произведения переносятся в настоящее или будущее, или сказку-«калейдоскоп», где герои разных произведений собраны в новой истории, или сказку-«перевирание», где ставится цель: выбрать нужный эпизод, переставить его на другие «рельсы» (участники должны произвести самый настоящий анализ сказки).

В 6-м классе при изучении темы «Мифы» особое внимание уделяем их композиции: 1. Исходная ситуация (материал для творения); 2. Творец. 3. Создание мира (из имеющегося материала). Исходная ситуация подается в отрицательном плане: «Вначале не было ничего». («Ничего» – хаос, бездна, мрак). Учащимся дается задание: из «ничего» сотворить упорядоченные границы, пространственные и временные. «Материалом» для творчества служит стихотворение Ф.И. Тютчева «Когда пробьет последний час природы».

Учащиеся отмечают своеобразие описанной Тютчевым ситуации (ситуация, обратная мифу: не творение, а распад мира на первоэлементы, возвращение из космоса в хаос; из хаоса возникает космос – зерно любого мифа творения). Но, возвращаясь к мифу, дети устанавливают особенность: мир возникает своеобразными парами: день и ночь, земля и небо, боги и люди. В качестве подтверждения дается стихотворение Ф. Тютчева «День и ночь», в котором учащиеся выделяют одну из мифологических пар. На основе стихотворения Ф. Тютчева «День и ночь» и стихотворения А. Фета

«На стоге сена ночью южной» проводится исследование: подобрать эпитеты, характеризующие бездну (у Тютчева – роковая, пугающая, у Фета – торжественно-высокая, приобщающая человека к своей гармонии).

Опираясь на стихотворение А. Пушкина «Анчар», учащиеся составляют киносценарий как прием творческого прочтения, потому что киновпечатления школьников изменяют характер читательского восприятия, обогащают и углубляют изучение литературных явлений. В ходе создания киносценария дети не только учатся понимать язык кино, но и глубже и пристальнее всматриваются в литературный текст. Киносценарий усиливает сопереживание и воспитывает навыки вдумчивого, медленного чтения, а также оживляет образное видение и помогает отслеживать деталь в свете целого. В начале урока ученики смотрят кинофрагмент знакомого фильма и, опираясь на непосредственные впечатления от просмотренного, выясняют с помощью учителя такие понятия, как крупный, средний, общий план. При этом важно показать детям смысловое значение смены планов. Затем вместе с классом намечаюся границы киноэпизодов. Важно найти общий мотив сценария, объединяющий эпизоды в одно целое. Работа над первыми эпизодами протекает в классе коллективно. В тетрадях ученики составляют план кадра. В ходе беседы содержание первых двух кадров выясняется общими усилиями учащихся и записывается. Вопрос: «Где будет находиться ваша камера?» (Вдали от дерева). Описание кадров: «дерево» Пушкина стоит не в центре мира, а на его периферии. Дерево – точка, отделенная от остального мира пустыни. Но появляется человек, нарушающий изначальную гармонию природы. Он идет медленно, т. к. понимает свое назначение – возратить зло в мир. Зло оказывается продуктом духовного рабства. В качестве домашнего задания дается творческая работа: написать миф, с собственным участием по заданному началу: «Вначале не было ничего. Потом пришел я» или создать письменный вариант сценария. Создавая вариант сценария, учащиеся наглядно убеждаются в том, что не все в литературном тексте можно перенести на экран, что есть вещи, непередаваемые на язык кино. Экран способен донести настроение, выраженное в строчках, но четкий смысловый образ литературного текста не может быть воссоздан на экране без известных потерь.

Важным, но трудным является процесс подготовки к письменным творческим работам в форме сочинения. Наряду с известными жанрами проводятся сочинения-фантазии (миниатюры) на музыкальные темы, в основе которых лежат музыкальные впечатления. Ученики должны ответить на вопрос: «Какие картины вы представляете

себе, слушая музыку?» Дается задание: описать картины по-своему, так, чтобы каждый, кто прочитает сочинение, смог представить музыку себе, «открыть» в музыке что-то новое и для себя. (Музыка может быть разной, но обязательно инструментальной). Перед началом работы над сочинением особое внимание уделяется формированию коммуникативной культуры личности (работа над речевыми ситуациями, редактирование текста, нахождение и исправление стилистических ошибок, систематизация художественных выразительных средств). (Музыка – «Полет жаворонка» из телевизионной программы «В мире животных»). (Сочинение-фантазия. Сердце летит высоко-высоко, пытаясь догнать и опередить парящих в небе птиц. Оно порхает, кружится, как сизокрылый голубь. И, кажется, ты не человек, а чистое небесное создание, без худых помыслов, без тени зависти...»).

Развитие творческой – это и сопереживание, и соучастие в судьбах героев, а учащиеся не только подходят к героям как к реальным людям, но и испытывают интерес к нравственным проблемам. Поэтому уроки-суды — это шаг на пути к самореализации творчества. В фильме, снятом по повести А. Приставкина «Ночевала тучка золотая», финал другой, нежели в самом произведении: ребят разлучают. Писатель же заканчивает повесть на оптимистической ноте – Колька (один из двух братьев Кузьменышей) обнимает Алхузура (чеченского мальчика), а поезд отстукивает колесами: «Да-да-да». Сцена, великолепная по своей гуманности, нравственной силе, вершит суд, высший суд над всем, что нам пришлось увидеть и узнать в этом произведении. На доске помещены (в виде листков-обрывков) страницы несуществующего дневника. Главная роль – роль «судьи», который выносит на повестку дня два вопроса: 1. Трагизм исторической ситуации: а) судьба братьев Кузьменышей, б) отношение педагогов к своим воспитанникам. 2. Приговор. «Обвинители» задают вопросы «свидетелям» и «пострадавшим», опираясь на существующие доказательства (зачитывают из текста). Так же была построена и «защита». А «приговор», который они вынесли, был суров: 1. Заставить взрослых почувствовать свою вину перед детьми. 2. Прозреть нравственно. 3. Научиться человеколюбию. 4. Преодолеть национальные предрассудки.

Дома дети составляли письмо автору. («...знаете, наверное, вы написали невысказанное не только от себя, но и от имени Кузьменышей. Мне кажется, в повести описан «дом-корабль» с детишками, подобранными в океане войны, «дом», который был наводнен тыловыми крысами...»).

Интересной работой для учителя и для детей является создание инсценировки. Во-первых, инсценировка побуждает учеников к творческому «претворению» литературных образов и возбуждает воображение и сопереживание. Во-вторых, инсценировка позволяет усилить динамизм конфликтов произведения, острее прочертить сюжетные линии в сознании учеников. В-третьих, инсценировка обостряет внимание к художественному тексту. Лучше брать либо эпизод, либо рассказ, где центром внимания является одно событие. Другое условие успешности инсценировки состоит в том, что необходимо подготовить учащихся, дать им возможность войти в произведение, сжиться с ним. (Так, например, был построен урок по рассказу А.П. Чехова «Лошадиная фамилия»). Говоря о костюме, дети вспоминают прочитанные ими ранее произведения эпохи, характерные детали одежды. Но главным помощником в создании актерского костюма и грима становятся иллюстрации, данные в учебнике. Затем выделяем основной мотив сюжета, тем самым осмысливая общее направление работы над инсценировкой. Затем наблюдается построение диалога, характер авторских ремарок. После подготовки к инсценировке, разработки текстов актеров происходит собственно сама инсценировка. Для этого дети определяют общие движения актеров, их мимику, жесты, положение на сцене. Подобная творческая работа оценивается всем классом.

Перечисленные методы, формы и приемы являются толчком для продуктивного творческого процесса, для сотворчества учителя и ученика. Именно такие уроки, где у большинства учащихся все получается, и рождают чувство успеха в учении. Попадая на уроки по метапредметам, ученик не запоминает, но прослеживает происхождение важнейших понятий, которые определяют данную предметную область знания. На таких уроках создаются условия для того, чтобы ученик начал рефлексировать собственный процесс работы: что именно он мыслительно проделал, как он мыслительно двигался. Метапредметные результаты изучения литературы опираются на умение понимать проблему, выдвигать гипотезу, структурировать материал, подбирать аргументы для подтверждения собственной позиции; выделять причинно-следственные связи в устных и письменных высказываниях, формулировать выводы; самостоятельно организовывать собственную деятельность, оценивать ее, определять сферу своих интересов; работать с разными источниками информации, находить ее, анализировать, использовать в самостоятельной деятельности.

Мурзина Наталья Павловна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства

Омский государственный педагогический университет

г. Омск

E-mail: nrmurzina@mail.ru

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Murzina Natalya Pavlovna

PhD in Pedagogic Science, assistant Professor of elementary education Pedagogy

Omsk State Pedagogical University

Omsk

TECHNOLOGY OF FORMATION OF VALUATION ACTIVITY SUBJECTS OF EDUCATIONAL PROCESS IN ELEMENTARY SCHOOL

Аннотация: данная статья посвящена исследованию проблемы формирования в начальной школе оценочной деятельности учителей и учеников. Анализ современных технологий помогает раскрыть возможности целенаправленно формировать трудовые действия учителя начальных классов по оценке образовательных достижений детей и действия самооценки в соответствии с системой оценки в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО).

Ключевые слова: оценивание, педагогические технологии, безотметочное обучение, оценка учебных достижений, самостоятельная оценочная деятельность детей.

Abstract: this article deals with the problem of formation of valuation activities among teachers and children in elementary school. Analysis of modern technology helps to reveal the possibilities of purposefully form the labor action at primary school teachers to assess children's educational achievement and self-esteem in their actions according to the system in the federal state educational standard primary education (FGOS NOO).

Keywords: formative assessment, teaching technology, learning without of marks, evaluation of educational achievements, self-evaluation activities of children.

Требования к системе оценки достижения планируемых результатов ФГОС НОО определяют совершенной иной подход к этому процессу по сравнению с традиционным его пониманием в школьной практике. Перед учителем стоит задача научиться оценивать достижения детей, а не контролировать сформированность знаний и умений по предмету.

В системе развивающего обучения были разработаны технологии, которые позволяют не только решать учителю новые задачи оценочной деятельности в образовательном процессе, но и формировать активную позицию учеников в нем, развивать у них самооценку результатов обучения.

Все более актуальными в образовании становятся принципы формирующего оценивания, или, по-другому, «оценивания для обучения». Эта технология стала одним из преобладающих течений в мировом образовательном пространстве начиная с начала 2000-х годов. На появление этого течения повлияли исследования 90-х годов зарубежных авторов в области менеджмента (Даррел Коллей. «Обзор подходов к программному оцениванию: пять поколений»), которые раскрывают важные составляющие в процессе оценки программ: самооценивание (индивидуальное и групповое) и привлечение к оценке всех участников процесса внедрения новых программ.

Дилан Уильям (Dylan Wiliam) и Пол Блэк (Paul Black) предлагают на первом этапе оценивания результатов учения определять намерения обучающихся и критерии успеха, затем организовывать эффективное взаимодействие в классе, другими словами, создавать такую «обратную связь», которая обеспечит рост и продвижение учащихся вперед, а также активизировать работу учащихся по организации взаимооценки и самооценки в группах, в парах с целью показать учащимся, что они являются полноправными организаторами своего собственного обучения [8].

Исследования российских педагогов (Г.Ю. Ксензовой, А. Г. Пачиной, М.А. Пинской и других), начиная с работ Ш.А. Амонашвили о воспитательной и образовательной функции оценки учения школьников, раскрывают направления развития оценочной деятельности педагогов и обучающихся на основе принципов личностно-деятельностного подхода, в логике формирующего оценивания.

Наблюдения на практике, анкетирование педагогов показывают, что учителя испытывают затруднения в формировании активной позиции учеников при оценке

своих результатов, достижения решения учебной задачи, у учителей срываются стереотипы в том, что главной остается функция контроля, вся ответственность за результаты обучения лежит на педагогах, приоритет в оценивании отдается предметным результатам. Все это затрудняет процесс развития самооценки в учебной деятельности детей.

М.А. Пинская является одним из разработчиков концепции формирующего оценивания. На первом этапе этого процесса она предлагает перевести цели в измеримый учебный результат, определить необходимый уровень их достижения, отобрать техники оценивания, выбрать и реализовать соответствующие методы обучения, провести оценивание и определить, достигнуты ли планируемые результаты [6, с. 42].

В соответствии с идеями системно-деятельностного подхода ФГОС к образовательному процессу в общем образовании и оценке его результатов акцент делается на деятельности учения. Ученик находится в центре этих процессов, он определяет учебную задачу, результат своей деятельности в ходе ее решения, совместно с учителем – критерии оценки его достижения, оценивает правильность решения учебной задачи, опираясь на эталон, тем самым ребенок также несет ответственность за организацию собственной учебной деятельности и ее результаты.

Сформированность самоконтроля и самооценивания у обучающихся влияет на развитие и личностных универсальных действий (самоопределение и смыслообразование), так как они направлены на установление учащимися связи между целью учебной деятельности и ее результатом.

Как видим, перед учителем действительно стоят новые задачи: не контролировать учеников, а раскрывать ученикам критерии контроля и оценки образовательных результатов, не упрекать в незнании, а обсуждать возможные пути исправления ошибок и достижения успеха. Таким образом, самооценка и рефлексия по поводу достижения результатов учебной деятельности становятся первичны, а внешняя оценка – вторична.

Необходимо выделить ряд технологий, которые были разработаны еще до введения ФГОС общего образования в практику школ: технология оценки образовательных достижений (учебных успехов) в образовательной системе «Школа 2100»; педагогическая технология формирования контрольно-оценочной деятельности младших школьников А.Б. Воронцова; безотметочное обучение Г.А. Цукерман, портфолио.

Сделаем краткий обзор и рассмотрим возможности указанных технологий в формировании универсальных учебных действий, связанных с оцениваем результатов учения.

Технология оценки образовательных достижений (учебных успехов) разработана в рамках эксперимента РАО в 2004-2007 годах под руководством академика РАО Д.И. Фельдштейна. Координатором проекта является Д. Д. Данилов.

Основными составляющими разработанной модели контроля и оценивания успехов школьников на разных этапах образовательного процесса являются: развитие у учащихся умений самоконтроля и самооценки; фиксация результатов контроля в предметных таблицах требований; дифференциация оценки по специальной шкале уровней успешности (базовый, программный, повышенный). Реализация правил оценивания в технологии помогают учителю понять: «что оценивать», «кто оценивает», «когда оценивать», «где фиксировать результаты», «по каким критериям оценивать» [4].

А.Б. Воронцов предлагает один из способов формирования контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников, которая влияет на развитие таких качеств личности, как активность, ответственность и инициативность поведения.

Контрольно-оценочная самостоятельность младших школьников начинает формироваться поэтапно с первого класса. Автор раскрывает этапы, содержание и результаты технологии. Сначала ребенок учится сопоставлять свои действия с заданным образцом, на этом этапе обучения появляются различные формы фиксации оценки по заданным критериям (линеечки, оценочные листы, многоцветные и т. п.). Уроки контроля предполагают сначала самоконтроль и самооценку обучающимися проверочной работы по выработанным совместно с учителем критериям, и только потом оценку учителем [2]. В ходе реализации технологии в начальной школе у детей формируется ретроспективная и рефлексивная оценка. А.Б. Воронцов уделяет внимание созданию образовательного пространства, в котором есть «место для сомнений», «место для оценки», «стол помощника», «стол заданий». Ребенок сам определяет, когда он покажет учителю для оценки свои достижения.

Дальнейшая работа направлена на развитие пооперационного (процессуального) контроля освоения способов деятельности и формирование прогностической оценки.

Автор предлагает целый комплекс педагогических приемов, средств и организационных форм, направленных на развитие самооценки обучающихся, на основе принципов деятельностного подхода, безотметочного обучения,

проектирования поисково-исследовательского типа предметного содержания; мобильность учебных занятий.

Реализация данной технологии в полном объеме позволяет педагогическому коллективу перейти к безотметочной системе обучения.

Идеи безотметочного обучения получили широкое распространение в начале XXI века, на первом этапе модернизации общего образования. Г.А. Цукерман были определены принципы безотметочного обучения: «перевести учебные цели в измеряемые результаты; определить необходимый уровень достижений; отобрать учебное содержание и техники оценивания; провести обучение; организовать оценивание и устанавливать, достигнуты ли измеряемые результаты» [7, с. 91]. Концепция данного автора вполне соответствует современным требованиям системы оценки образовательных результатов школьников. Но ее реализация зависит от уровня развития оценочной деятельности учителя.

По мнению А.Г. Пачиной, компетентность учителя в этом виде педагогической деятельности зависит от переосмысления им ценностей-целей оценочной деятельности, освоения содержания оценочных функций и действий, образующих ценностно-ориентированные оценочные ситуации и способствующих развитию учебной деятельности младших школьников.

Особенностью системы оценки образовательных результатов в ФГОС является комплексный подход к этому процессу. Разработчики нового стандарта в качестве одной из форм комплексного оценивания предлагают создание портфолио. Портфолио включён как обязательный компонент определения итоговой оценки в Примерную основную образовательную программу и рекомендован ФГОС как форма оценки.

Использование технологии портфолио школьника, или «папки личных достижений», поможет учителю в какой-то мере решить проблемы, связанные с объективным оцениванием результатов деятельности ученика. Портфолио не используется для сравнения учеников между собой, это документация, представляющая его индивидуальное развитие за определенный отрезок времени.

В современной практике в портфолио включены разделы, посвященные планированию будущих этапов обучения и воспитания ребенка в соответствии с общей направленностью его непрерывного образования. Это делает портфолио рабочим инструментом, позволяющим эффективно контролировать, планировать и оценивать собственные образовательные достижения школьников. В системе учебников «Школа России» разработана рабочая тетрадь «Мой портфолио»

А.В. Иванова для учеников 2, 3, 4-х классов. В системе оценки результатов ОС «Школа 2100» учителю также предлагаются рекомендации по ведению «Портфеля достижений», которые могут упростить работу учителя и помочь ученику.

Опыт работы с портфолио в образовательных учреждениях показывает, что портфолио, независимо от его вида, представляет собой одновременно форму, процесс организации и технологию работы учащихся с продуктами их учебной деятельности, творческой, исследовательской, проектной. Таким образом, портфолио ученика становится одним из способов оценки достижений обучающихся, развития их самооценки, смыслообразования и самоопределения.

Как видим, проблема оценки результатов широко исследуется не только в области образования, формирующее оценивание – это международная стратегия, альтернатива внешнему оцениванию и бальной системе отметок, в дидактике разработаны педагогические технологии, которые способствуют развитию критериального оценивания образовательных результатов, рефлексивной и прогностической оценки учеников, учебной мотивации, активизации позиции ученика в процессе обучения, изменению педагогической деятельности в области оценивания образовательных результатов.

Список литературы

1. *Воронцов А.Б.* Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности. – М.: Рассказовъ, 2002. – 303 с.
2. *Образовательные технологии: сб. матер.* – Москва: Баласс, 2008. - 160 с.
3. *Пинская М.А.* Формирующее оценивание: оценивание для обучения: Практическое руководство для учителей // М.: Методист, 2010. - №2. - С.4-52.
4. *Цукерман Г.А.* Оценка без отметки. – Москва, Рига : Эксперимент, 1999. – 133 с.
5. Black, P., & Wiliam, D. (2008). Seven Strategies of Assessment for learning. Oxford.

Радомская Наталья Александровна

учитель начальных классов

Кунгурский центр образования № 1

г. Кунгур, Пермский край

E-mail: natali.radomskaia@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ И ДИАГНОСТИКА УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В УЧЕБНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Radomskaya Natalia Alexandrovna
Primary school teacher, 1 qualification category
State budgetary vocational educational institution
«Kungur center of education № 1»
Kungur, Perm region

THE FORMATION AND DIAGNOSTICS OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIVITIES IN ACADEMIC AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Аннотация: в статье рассматривается проблема формирования универсальных учебных действий в учебной и внеурочной деятельности в начальной школе. Рассмотрены условия для успешного формирования учебных действий. На примере изучения отдельных предметов представлены способы действия, виды заданий, на основе которых формируются и диагностируются группы универсальных учебных действий младших школьников. Описываются формы организации внеурочной деятельности.

Ключевые слова: универсальные учебные действия; учебная и внеурочная деятельность; младшие школьники; способы реализации; эффективные методы.

Abstract: in the article the problem of formation of universal educational activities in educational and extracurricular activities in elementary school. The conditions for the successful formation of learning actions. For example the study of specific subjects presented ways of operation, types of tasks, upon which to build and diagnosed group of universal educational actions of Junior schoolchildren. Describes the forms of organization of extracurricular activities.

Keywords: universal educational actions; academic and extra-curricular activities; younger students; methods of implementation; effective methods.

Особенностью содержания современного начального образования является не только ответ на вопрос, что ученик должен знать, но и формирование универсальных учебных действий (УУД) в личностной, коммуникативной, познавательной, регулятивной сфере, обеспечивающих способность к организации самостоятельной учебной деятельности. Начальное образование сегодня – это фундамент для формирования учебной деятельности ребёнка. Именно начальная ступень школьного обучения должна обеспечить познавательную мотивацию

и интересы учащихся, готовность и способность ученика к сотрудничеству с учителем и одноклассниками, сформировать основы нравственного поведения, определяющего отношения личности с обществом и окружающими людьми, в то время как задача основного общего образования – развить и усовершенствовать те универсальные учебные действия, которые заложены в начальной школе [5].

Основная идея УМК «Школа России» – оптимальное развитие каждого ребёнка на основе педагогической поддержки его индивидуальности в условиях специально организованной учебной деятельности. Использование заданий разного уровня трудности, сочетание индивидуальной учебной деятельности ребёнка с его работой в малых группах позволяют обеспечить условия, при которых обучение идёт впереди развития, т. е. в зоне ближайшего развития каждого ученика. То, что ученик не может выполнить индивидуально, он может сделать с помощью соседа по парте или в малой группе, а то, что представляет сложность для конкретной малой группы, становится доступным пониманию в процессе коллективной деятельности. Высокая степень дифференциации вопросов и заданий и их количества позволяет младшему школьнику работать в условиях своего актуального развития и создают возможности его индивидуального продвижения.

Учителю начальных классов, реализуя ФГОС, должен сформировать у младшего школьника готовность и способность к саморазвитию, т. е. универсальные учебные действия. Для этого учителю надо соблюдать следующие условия:

- первое условие для успешного формирования УУД – педагогическая компетентность учителя. Учитель должен понимать и оценивать свой педагогический опыт, постоянно заниматься самообразованием и самосовершенствованием, быть способным сотрудничать с коллегами, делаясь своим опытом и перенимая опыт других учителей, уметь осуществлять выбор учебного материала и строить учебный процесс с учётом формирования УУД;

- второе условие – включение учащихся в активную учебную деятельность. При правильной организации учебной деятельности учителю необходимо:

- не преподносить ученикам новое знание в готовом виде, а организовать процесс обучения так, чтобы они добывали это знание в процессе собственной учебно-познавательной деятельности, понимая и принимая систему её норм;

- учитывать возрастные психологические особенности развития детей;

- создавать доброжелательную атмосферу при организации учебного взаимодействия;

- формировать у учащихся способность к аналитическому выбору и адекватному принятию решения в ситуации выбора;

- создавать условия для приобретения учащимися опыта творческой деятельности;

- предлагать ученику возможность освоения содержания образования на максимальном для него уровне и обеспечивать при этом его усвоение на уровне государственного стандарта знаний;

• третье условие – диагностика уровня сформированности УУД на разных этапах обучения. В каждом классе необходимо проводить диагностику уровня сформированности компонентов учебной деятельности, потому что это позволяет в свете новых ФГОС говорить об уровне сформированности УУД.

Для сбора информации по формированию УУД используются методы: анкетирование; тестирование; наблюдение; беседа. Инструментами контроля могут являться: лист самооценки; карта наблюдений; мониторинг; тест; задания, отражающие формирование УУД.

Для диагностики личностных универсальных учебных действий можно предложить следующие виды заданий: участие в проектах; подведение итогов урока; самооценка события (происшествия) творческие задания; дневники достижений.

Для оценки познавательных универсальных учебных действий целесообразны следующие виды заданий: найди отличия; на что похоже; поиск лишнего; лабиринты; упорядочивание; цепочки; хитроумные решения; составление схем-опор; работа с разного вида таблицами; составление и распознавание диаграмм; работа со словарями.

Для диагностики уровня сформированности регулятивных универсальных учебных действий возможны следующие виды заданий: преднамеренные ошибки; поиск информации в предложенных источниках; взаимоконтроль; контрольный опрос по определенной проблеме.

Коммуникативные универсальные учебные действия можно диагностировать, предложив следующие виды заданий: составь задание партнёру; отзыв на работу товарища; групповая работа по составлению кроссворда; диалоговое слушание (формулировка вопросов для обратной связи); «подготовь рассказ», «опиши устно», «объясни» и т. д.

Все перечисленные выше задания, которые используются для диагностики, также способствуют формированию УУД [2].

Для успешной работы по формированию УУД были определены наиболее эффективные методы педагогических технологий:

- технология проблемного диалога, которая базируется на системно-деятельностном подходе и обеспечивает создание основы для самостоятельного успешного усвоения учащимися новых знаний. При этом постановку учебной проблемы и поиск решения осуществляют ученики в ходе специально организованного учителем диалога. В своей работе учитель может использовать активные формы работы с применением технологии деятельностного обучения, чтобы творческие способности учащихся были развиты на более высоком уровне, повысился интерес к предмету, улучшилось качество знаний по предметам. Можно обогащать содержание предметов введением дополнительного материала. Данная технология также обучает работе и с дополнительной литературой: словарями, энциклопедиями, справочниками, что формирует у учащихся умение работать самостоятельно, осуществлять взаимоконтроль и самоконтроль;

- групповое обучение, которое предполагает высокую степень самостоятельности, инициативности учащихся, формирует развитие социальных навыков в процессе группового взаимодействия. Работа в группах строится по следующим правилам:

- полное внимание к однокласснику,
- серьёзное отношение к мыслям, чувствам других,
- терпимость, дружелюбие: никто не имеет права смеяться над ошибками товарища, так как каждый имеет «право на ошибку». Например, совместное выполнение заданий: разбора слова или предложения на уроке русского языка, решения математической задачи и т. п. — привлекает детей тем, что разрешаются и даже поощряются их коммуникативные действия: дети могут советоваться друг с другом, подсказывать, спорить, доказывать, т. е. действовать естественно, раскованно, «не как на уроке». Групповая поддержка вызывает чувство защищённости, и даже самые робкие и тревожные дети преодолевают страх;

- применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) является третьим эффективным методом по формированию УУД: процесс обучения для детей становится более увлекательным и интересным. Ребята получают больше возможностей для развития логического и алгоритмического мышления, воображения и познания мира. Работа одного ученика за компьютером, работа по цепочке или в парах развивает коммуникативные навыки [1].

В начальной школе УУД формируются как в учебной, так и во внеурочной деятельности. Например, **на уроках математики** у учащихся развиваются познавательные действия, в первую очередь логические, включая и знаково-символические, а также такие, как планирование (цепочки действий по задачам), моделирование, дифференциация существенных и несущественных условий, выработка вычислительных навыков. Особое значение имеет математика для формирования общего приёма решения задач как универсального учебного действия.

На уроках русского языка работа с текстом открывает возможности для формирования логических действий анализа, сравнения, установления причинно-следственных связей. Ориентация в морфологической и синтаксической структуре языка, усвоение правил строения слова и предложения, графической формы букв обеспечивает развитие знаково-символических действий:

- замещения (например, звука буквой);
- моделирования (например, состава слова путём составления схемы);
- преобразования модели (видоизменения слова).

Также на уроках русского языка используются типовые задачи, нацеленные на развитие коммуникативных универсальных учебных действий: «Поработай над своей устной и письменной научной речью. Подготовь связный рассказ на тему: «Что я знаю о...». Не забудь, что каждую свою мысль нужно подтвердить примером».

Уроки литературного чтения обеспечивают формирование следующих универсальных учебных действий:

- смыслообразования через прослеживание «судьбы героя» и ориентацию учащегося в системе личностных смыслов;
- самоопределения и самопознания на основе сравнения «Я» с героями литературных произведений посредством эмоционально-действенной идентификации;
- умения произвольно и выразительно строить контекстную речь с учётом целей коммуникации, особенностей слушателя;
- умения устанавливать логическую причинно-следственную связь событий и действий героев произведения;
- умения строить план с выделением существенной и дополнительной информации.

УУД становятся источником внутреннего развития школьника, формирования его творческих способностей и личностных качеств. Для создания эмоционально благоприятной ситуации на уроках литературного чтения необходимо использовать игровые приёмы, задания, направленные на развитие литературных способностей

и творческого воображения, например: рассказ от первого лица, сказку в заданном ключе (новую сказку с созданием к ней электронных рисунков), изменение сказочной развязки – придумать другое окончание сказки, рассказа.

Учебный предмет «Литературное чтение» обеспечивает также и формирование коммуникативных универсальных учебных действий: работа в парах и группах помогает организации общения, т. к. каждый ребёнок имеет возможность говорить с заинтересованным собеседником, высказывать свою точку зрения, уметь договариваться в атмосфере доверия и доброжелательности, свободы и взаимопонимания [4].

С целью развития интеллектуальных, творческих, организаторских способностей школьников, приобретения ими социального опыта организуется **внеурочная деятельность учащихся**. Содержание занятий внеурочной деятельности формируется с учётом пожеланий учащихся и их родителей (законных представителей) путём анкетирования учащихся и родителей (законных представителей). Чаще всего, по опыту работы, родители выбирают следующие направления внеурочной деятельности:

- спортивно-оздоровительное – секция «Основная физическая подготовка. Подвижные игры». Занятия, направленные на развитие физических способностей, проходят на улице и в зале;

- социальное – кружок «Академия мастерства». Дети учатся выполнять работы в технике квиллинга, папье-маше, занимаются бисероплетением;

- общеинтеллектуальное – кружок «Юным умникам и умницам». На занятиях в кружке проводится работа по развитию таких мыслительных операций, как память, мышление, воображение, внимание; решаются занимательные и олимпиадные задания;

- общекультурное – кружок «Культура общения». На данных занятиях дети знакомятся с нормами и традициями общения, осваивают этикетные нормы общения, что приводит к формированию коммуникативных УУД.

При такой организации учебно-воспитательного процесса у детей закладывается прочная основа для успешного формирования УУД в основной школе: внутренняя потребность и мотивация к усвоению нового, умение учиться в условиях коллектива, вера в свои силы. Формирование универсальных учебных действий – неотъемлемая часть учебного процесса и внеурочной деятельности. Главное в работе учителя – это найти методы работы, которые позволят максимально эффективно использовать потенциал учебных и внеурочных занятий.

Список литературы

1. Андриянова Е.В. Современные образовательные технологии как один из способов формирования УУД. – М.: Просвещение, 2010.
2. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя – М.: Просвещение, 2008.
3. Бобровникова С.В. Приемы педагогической техники для формирования универсальных учебных действий//URL: www.menobr.ru/materials/46/37549/.
4. Жаркова С.И. Формирование УУД в урочной и внеурочной деятельности. – М.: Просвещение, 2010.
5. Михеева Ю.В. Урок. В чём суть изменений с введением ФГОС начального общего образования: (Статья) // Науч.-практ. журнал «Академический вестник» / Мин. обр. МО ЦКО АСОУ. – 2011. – Вып. 1(3). – С. 46–54.
6. Универсальные учебные действия [Электронный ресурс]. – URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=313>
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2010

Суслова Наталия Владимировна

учитель русского языка и литературы

МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 63»

г. Пермь

E-mail: natal.suslova59@yandex.ru

БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНИВАНИЯ КАК ОСНОВА КАЧЕСТВЕННОЙ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ

Suslova Natalia Vladimirovna

Russian language and literature teacher

Secondary school 63

Perm

POINT-RATING SYSTEM AS A BASIS FOR ESTIMATING THE QUALITATIVE ASSESSMENT OF PUPILS' KNOWLEDGE

Аннотация: статья посвящена разработке балльно-рейтинговой системы оценивания достижений учащихся в основной школе. Через создание рейтинговых шкал можно объективно и качественно оценить уровень полученных знаний. В статье представлены наблюдения и примеры оценочных листов учащихся.

Ключевые слова: балльно-рейтинговая система оценивания, модуль, оценочный лист, объективность.

Annotation: this article is devoted to the development of point-rating system of evaluation of basic school pupils' achievements. Creating of rating scales helps to assess the level of acquired knowledge objectively and accurately. The article presents observations and examples of pupils' scorecards.

Keywords: point-rating system, module, scorecard, objectivity.

Несовершенство широко используемой пятибалльной системы оценок знаний в школах давно очевидно для всех участников учебного процесса (оценки становятся «безразмерными», одна и та же оценка у разных учеников – это разная оценка: для одного – стимул к работе, а для другого – похвала, что справился лучше, чем обычно). Сейчас становится понятным, что эта система негативно влияет именно на качество обучения,

поскольку теряется объективность в выставлении оценки и это не позволяет строго отследить уровень учащихся по результатам, которых они достигли. Но в то же время мы можем смело говорить о том, что положительная оценка повышает мотивацию учащегося.

Среди наших учеников есть такие, которые не будут выполнять задания, т. к. оценки ими уже получены и к чему-то стремиться нет смысла. А есть и те, для кого предпочтительнее получить отрицательную оценку, нежели выполнить сложную работу. Как раз для таких случаев возможно применение альтернативной системы оценивания учащихся, какой и является балльно-рейтинговая система. Главным достижением такого подхода к оцениванию является многокритериальность оценки, что позволяет показать развернутую обратную связь, из которой хорошо отследить достижения каждого ученика в динамике. Для школы характерно оценивание по критериям с небольшим количеством уровней, но и это позволяет уйти от шаблонов пятибалльной системы оценивания, так как дает возможность объективировать результат. Все это поможет определить качество полученных знаний и дать объективную оценку результатов обучения, активизировать учебную деятельность ученика.

Балльно-рейтинговая система основана на учете баллов по текущим результатам обучения. Для того чтобы обеспечить непрерывный контроль знаний, данная система предполагает разделение учебного материала на тематические модули. На основании набранных учеником баллов определяется его рейтинговый показатель. Желание

повысить место в рейтинге заставляет школьника лучше учиться и приводит к осознанию того, что полученные им знания в будущем пригодятся.

Исходя из опыта работы, можно сделать такой вывод: в 5–7-м классе учащиеся увлеченно учатся, стремясь получить хорошие оценки, но в 8-м классе интерес к учебе исчезает. Если ничего не изменить, получим не только отрицательные оценки в журнале, но и негативно настроенных учеников. Такая перспектива не радует. Решено было внедрить балльно-рейтинговую систему оценивания сначала только на уроках литературы.

Для этого пришлось перестроить весь курс литературы, разделив его, как предполагает балльно-рейтинговая система, на тематические модули. Для каждого модуля необходимо было продумать комплекс заданий и оформить их в виде оценочных листов. Оценочные листы в данной системе – необходимое условие, которое помогает учащемуся спланировать свою учебную деятельность в рамках одного модуля и постоянно отслеживать результаты. Стоит отметить, что рейтинговая система основана на подсчете абсолютно всех баллов, заработанных учеником за все виды учебной работы.

Остановимся подробнее на том, как составляется рейтинг. На каждый учебный модуль разработаны оценочные листы для учеников и сводная ведомость для учителя. Правила заполнения оценочных листов и сводная оценочная таблица доводятся до сведения всех учащихся на первом уроке каждого модуля. При составлении оценочных листов необходимо учитывать все формы учебной или внеклассной деятельности. Важность той или иной работы определяется количеством баллов за нее. Например, при оценке выполнения домашнего задания ставится по 1 одному баллу за каждое вовремя сданное упражнение, за самостоятельную или контрольную работу можно получить от пяти до десяти баллов, за практикум – от десяти до тридцати баллов, за ведение и оформление рабочей тетради – один балл и т. д.

Для того чтобы учебная деятельность учащихся стала постоянной, была разработана и система штрафных баллов. Баллы могут сниматься, например, за пропуск урока без уважительной причины (минус один балл), за несвоевременную сдачу работы (минус два балла). Основным «двигателем» для учащихся в этой ситуации становится информационная открытость системы, что дает возможность каждому сопоставлять результаты своей учебы с результатами одноклассников.

На примере одной из тем рассмотрим, как может выглядеть оценочный лист учащегося.

**Рейтинговая шкала оценивания результатов работы учащихся по теме
«Однородные члены предложения»**

Кол-во уроков по теме: 11

Ф.И. учащегося _____

Посещаемость

Оформление классных работ

Домашние работы

Входной тест

Работа на уроке

Промежуточная работа (практикум)

Изложение (сочинение)

Контрольный тест

Шкала перевода баллов в оценку:

100–85 – «5»; 84–65 – «4»; 64–39 – «3»; 38 и менее – «2».

Для того чтобы каждый ученик мог видеть свой рейтинг и вовремя корректировать свою деятельность, учителем заполняется сводная таблица. Вывешивается рейтинг-лист, на котором регулярно отмечаются баллы за выполненные задания, а также график с основными контрольными точками (контрольные, самостоятельные, практические работы, зачет и т. д.). Главное условие ведения сводной таблицы – своевременное обновление результатов. Только тогда можно говорить об открытости этой системы.

Одной из проблем, с которой может столкнуться учитель при внедрении балльно-рейтинговой системы оценивания, является значительное увеличение временных затрат на подготовку к занятиям, постоянное фиксирование результатов и ведение рейтинга. Однако с приобретением опыта острота проблемы уже не так ощущается. Это, пожалуй, единственный «минус» такой системы.

Несомненными «плюсами» внедрения данной системы являются:

- возможность для учащегося спланировать учебную деятельность и сравнить свои успехи с успехами одноклассников по количеству набранных очков;
- воспитание трудолюбия и самодисциплины;
- заинтересованность ученика на каждом уроке;
- справедливость отметки, удобство оценивания.

Опыт работы в данной технологии оценивания позволяет сделать вывод о том, что при соответствующей организации балльно-рейтинговой системы она достаточно эффективна и оправдывает затраты, вложенные в неё. Такая система активизирует работу учащихся не только на уроке, но и дома, заставляет их систематически готовиться к занятиям, порождает здоровую конкуренцию среди учащихся.

Черемухина Елена Ивановна

педагог-психолог

МАОУ «Бершетская средняя школа»

с. Бершеть, Пермский край

E-mail: cherem67@gmail.com

ОЦЕНКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Cheryomuhina Elena Ivanovna

Educational psychologist

Municipal Independent Educational Institution «Bershet Secondary school»

Bershet, Perm region

ASSESSMENT OF LEVEL OF FORMATION OF UNIVERSAL LEARNING ACTIVITIES AT ELEMENTARY SCHOOL

Аннотация: исследуются универсальные учебные действия обучающихся в начальных классах. Представлены результаты исследования обучающихся 1–3-х классов, подробно описаны наиболее эффективные и апробированные методики.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, психолого-педагогические условия обучения, педагогические технологии.

Annotation: this article is devoted to research of universal learning activities at elementary school. The study was conducted on a sample group of 1–3 grade students the most effective and proven methods are described in detail.

Keywords: universal learning activities, psychological and pedagogical conditions of training, educational technologies.

Наиболее точным измерительным инструментом для отслеживания и оценки процесса развития универсальных учебных действий является мониторинг. Мониторинг позволяет оценить результативность деятельности и принять своевременные и обоснованные решения [2].

Психологами Пермского района был составлен и проведен мониторинг по оценке уровня сформированности универсальных учебных действий в начальной школе. За основу было взято методологическое пособие под редакцией А.Г. Асмолова «Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе» [1]. Была намечена цель мониторинга: получение объективной информации о состоянии и динамике уровня сформированности универсальных учебных действий у младших школьников в условиях реализации федеральных государственных стандартов нового поколения.

Задачи мониторинга:

1. Отработка механизмов сбора информации об уровне сформированности УУД.
2. Выявление и анализ факторов, способствующих формированию УУД.
3. Апробация методик оценки уровня сформированности УУД.
4. Формирование банка психодиагностических методик для организации и проведения мониторинга уровня сформированности УУД на ступени начального образования.
5. Разработка и апробация системы критериев и показателей уровня сформированности УУД у обучающихся на начальной ступени образования.

Объекты мониторинга:

1. Универсальные учебные действия младших школьников.
2. Психолого-педагогические условия обучения.
3. Педагогические технологии, используемые в начальной школе.

Условия реализации программы мониторинга: банк психодиагностических методик.

Области применения данных мониторинга: данные, полученные в ходе мониторинга, используются для оперативной коррекции учебно-воспитательного процесса.

Критериями оценки сформированности универсальных учебных действий у обучающихся выступают:

1. Соответствие возрастно-психологическим нормативным требованиям.
2. Соответствие свойств универсальных действий заранее заданным требованиям.
3. Сформированность учебной деятельности у учащихся, отражающей уровень развития метапредметных действий, выполняющих функцию управления познавательной деятельностью учащихся.

Психологическое обследование было проведено в групповой форме. Был сформирован банк психодиагностических методик. Психологический инструментарий соответствует следующим критериям:

- валидность по отношению к измеряемым показателям; психологические методики направлены на измерение заданных параметров;

- стандартизованность исследовательских процедур; подобранные психодиагностические методики предусматривают в содержании данных унифицированные процедуры проведения, обработки и интерпретации полученных данных, так как возникает необходимость сравнения результатов;

- сопоставимость тестовых показателей методик, используемых на различных этапах возрастного становления обучающегося;

- экономичность; данный пакет методик требует минимальных временных затрат, при этом дает полную информацию о всех сторонах диагностируемых процессов [3].

Для изучения личностных УУД были использованы следующие методики:

1. Методика «Беседа о школе» (Т.А. Нежнова, Д.Б. Эльконин, А.Л. Венгер, 2008).

Цель: выявление сформированности внутренней позиции школьника, его мотивации учения. Оцениваемые универсальные учебные действия: действия, направленные на определение своего отношения к поступлению в школу и школьной действительности; действия, устанавливающие смысл учения (1-й кл.). Однако эту методику лучше применять для индивидуальной работы.

2. Анкета для оценки уровня школьной мотивации (Н.Г. Лусканова, 2009). Цель: анкета предназначена для выявления мотивационных предпочтений в учебной деятельности. Оцениваемые УУД: действие смыслоразличения, направленное на установление смысла учебной деятельности для учащихся. (2–4-й кл.). Анкета дает объективный результат, вполне приемлема для работы как индивидуально, так и группой.

Для изучения регулятивных УУД:

1. Методика диагностики сформированности компонентов учебной деятельности (А.Л. Венгер, 1995). Цель: выявление сформированности регулятивных УУД. Оцениваемые УУД: целеполагание, планирование, контроль внимания.

Методика диагностики сформированности компонентов учебной деятельности состоит из трёх методик: «Графический диктант», «Образец и правило» и «Лабиринт». Методика дает объективный результат, может быть использована в коррекционной работе (1–2-й кл.).

2. Корректирующая проба (тест Бурдона) Цель: Методика предназначена для оценки объема, концентрации и устойчивости внимания. Оцениваемые УУД: целеполагание, планирование, контроль внимания (3–4-й кл.).

Для изучения познавательных УУД:

1. Методика «Интуитивный визуальный анализ-синтез» (Л.А. Ясюкова, 2003).
Цель: выявление сформированности познавательных УУД. Оцениваемые УУД: выявление уровня развития понятийного логического мышления в учебной деятельности (1-й кл.)

2. Методика «Интуитивный речевой анализ-синтез» (Л.А. Ясюкова, 2003). Цель: выявление сформированности познавательных УУД. Оцениваемые УУД: выявление уровня развития понятийного интуитивного мышления в учебной деятельности (1-й кл.)

3. Методика «Исследование словесно-логического мышления младших школьников» (Э.Ф. Замбацян, 1998). Цель: выявление уровня развития словесно-логического мышления. Оцениваемое УУД: логические универсальные учебные действия (2 кл.)

4. Методика «Определение уровня развития словесно-логического мышления» (Переслени Л., Фотекова Т.). Цель: выявление уровня развития словесно-логического мышления. Оцениваемые УУД: логические универсальные учебные действия (3–4-й кл.)

Для изучения коммуникативных УУД:

1. Анкета для учителя «Уровень сформированности коммуникативных УУД».

Цель: выявление сформированности коммуникативных УУД.

Оцениваемые УУД: взаимодействие, кооперация, интериоризация.

Мониторинг проводился в течение трех лет. Результаты по уровню сформированности универсальных учебных действий можно проследить на примере работы в 3-х классах. В эксперименте участвовало в 2012–2013 учебном году – 46 человек; в 2013–2014 учебном году – 48 человек; в 2014–2015 учебном году – 51 человек.

Результаты, полученные в результате психодиагностической работы, были сведены в сводные таблицы и диаграммы.

1. Личностные УУД

Анкета для оценки уровня школьной мотивации (Лусканова Н.Г.)

Цель: анкета предназначена для выявления мотивационных предпочтений в учебной деятельности.

Оцениваемые УУД: действие смыслоразличения, направленное на установление смысла учебной деятельности для учащихся.

показатели	1-й класс (46 чел.)	2-й класс (48 чел.)	3-й класс(51 чел.)
высокий	34	21	25
хороший	20	16	19
внешний	1	7	6
низкий	1	4	1
дезадаптация	-	-	-

По сравнению с первым классом во втором мотивация обучающихся значительно понизилась. При встрече с первыми трудностями многие первоклассники теряют интерес к школьному обучению. У них еще низкий уровень саморегуляции, они не могут самостоятельно преодолеть трудности в обучении. При сравнении показателей обучающихся за 2 и 3-й класс наблюдается положительная динамика. Увеличилось количество обучающихся с высоким и хорошим уровнем мотивации.

2. Познавательные УУД

Цель: выявление сформированности познавательных УУД.

Оцениваемые УУД: выявление уровня развития понятийного интуитивного мышления и понятийного логического мышления.

показатели	1-й класс (46 чел.)	2-й класс (48 чел.)	3-й класс (51 чел.)
высокий	7	12	16
выше среднего	11	9	21
средний	18	18	7
ниже среднего	5	6	4
низкий	5	3	3

На протяжении трех лет, благодаря продуманной системе работы педагогического коллектива, наблюдается положительная динамика. При поступлении в школу у всех первоклассников выявляется уровень умственного развития и сформированность предпосылок к участию в учебной деятельности, а в дальнейшем определяется индивидуальный образовательный маршрут для обучающихся, испытывающих трудности в обучении. Как положительное можно отметить, что учителя работают по программе «Школа 2100», в которой уделяется серьезное внимание формированию познавательных УУД.

3. Регулятивные УУД

Методика диагностики сформированности компонентов учебной деятельности А.Л. Венгера.

Цель: выявление сформированности регулятивных УУД.

Оцениваемые УУД: целеполагание, планирование, контроль внимания.

показатели	1-й класс (46 чел.)	2-й класс (48 чел.)	3-й класс (51 чел.)
высокий	13	15	17
выше среднего	15	16	15
средний	9	11	14
ниже среднего	7	5	4
низкий	2	1	1

Положительная динамика в формировании регулятивных УУД создается благодаря серьезной работе учителей. На каждом уроке обучающиеся самостоятельно определяют границы собственного знания и незнания, формулируют задание: определяют его цель, планируют алгоритм выполнения, корректируют работу по ходу выполнения, самостоятельно оценивают результаты своей работы.

4. Коммуникативные УУД

Анкета для учителя «Уровень сформированности коммуникативных УУД».

Цель: выявление сформированности коммуникативных УУД.

Оцениваемые УУД: взаимодействие, кооперация, интериоризация.

показатели	1-й класс (46 чел.)	2-й класс (48чел.)	3-й класс (51 чел.)
высокий	16	18	18
средний	24	26	27
низкий	6	4	6

Наблюдается положительная динамика по сформированности коммуникативных УУД. Обучающиеся научены участвовать в работе группы, распределять роли, договариваться друг с другом, предвидеть последствия коллективных решений. Могут вести диалог, слушать и понимать других, высказывать свою точку зрения на события, поступки, оформлять свои мысли в устной и письменной форме речи с учетом своих учебных и жизненных речевых ситуаций.

Таким образом, систематическое отслеживание результатов из года в год позволяет увидеть динамику изменения личностных характеристик обучающегося, проанализировать соответствие достижений запланированным результатам, приводит к пониманию закономерностей возрастного развития, дает возможность прогнозировать ожидаемое состояние образовательной системы, помогает оценить успешность проведенных коррекционных мероприятий.

Список литературы

1. *Асмолов А.Г.* Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. – М.: Просвещение, 2010. – 126 с.
2. *Битянова М.Р.* Мониторинг метапредметных универсальных учебных действий. – М, 2010. – 240 с.
3. *Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М.* Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512с.

Хоймова Татьяна Васильевна

учитель истории и обществознания

E-mail: hoimovatatiana@mail.ru

Саламатова Татьяна Владимировна

учитель истории и обществознания

E-mail: I4stv@mail.ru

Рыболовлева Таисья Геннадьевна

учитель математики

E-mail: tasya82@weburg.me

Султанишина Людмила Шакрисламовна

учитель географии

E-mail: mila.sultanshina@yandex.ru

МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1»

г. Чайковский, Пермский край

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ЧЕРЕЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СОБЫТИЯ В РАМКАХ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЕКТА «ПОБЕГ ИЗ КЛАССА»

Hoimova Tatiana Vasilyevna

Teacher of history and social scie

Salamatova Tatyana Vladimirovna

Teacher of history and social scie

Rybolovleva Taisya Gennadyevna

Teacher of mathematic

Sultanshina Lyudmila Shakrislamovna

Teacher of geography

School № 1

Chaikovsky, Perm region

CONTINUITY IN THE FORMATION OF METASUBJECT RESULTS THROUGH EDUCATIONAL EVENTS WITHIN THE INNOVATIVE PROJECT «ESCAPE FROM THE CLASSROOM»

Аннотация: описывается процесс организации и проведения образовательных событий в рамках школьного инновационного проекта «Побег из класса». Модель преемственности между начальной и основной школой, выстроенная только на предметном содержании, потеряла свою актуальность в связи с введением ФГОС. Образовательные события, организованные в деятельностном режиме, позволяют осуществлять преемственность в формировании метапредметных результатов. В статье представлен пример одного из образовательных событий.

Ключевые слова: преемственность, метапредметные результаты, ИКТ-компетентность, образовательное событие, деятельность.

Annotation: this article is dedicated to the description of the organization process and realization of educational events within the school innovative project « Escape from the classroom». The model of continuity between the primary and secondary schools which was based on the subject content only, has lost its relevance because of the introduction the State Federal Educational Standards. The educational events which are organized in the active mode let to realize the continuity in the formation of metasubject results. In the article there is only one example of the educational events.

Keywords: continuity, ICT-information and communication technologies, educational event, activity.

Модель преемственности между начальной и основной школой, созданная только на предметном содержании, потеряла свою актуальность в связи с введением ФГОС. Стандарты предъявляют требования к формированию не только предметных, но и метапредметных и личностных результатов, которые возможно сформировать только в деятельности. А значит, при выстраивании преемственности необходим подбор средств и форм, основанных на деятельностном подходе.

В МАОУ «СОШ № 1» г. Чайковский с 2014 года реализуется инновационный проект «Побег из класса». Идея проекта – организация образовательного процесса вне рамок класса (и как учебного пространства, и как коллектива). В декабре 2015 года на параллели 5-х классов было проведено образовательное событие, посвященное 10-летию образования Пермского края. Это событие было направлено на овладение учащимися различными способами поиска, преобразования и передачи информации. Факт участия в «Побеге...» для пятиклассников не нов, т. к. опыт проживания образовательных событий у них уже был во время обучения в третьем и четвертом классах.

Данное событие включало несколько этапов:

- *Мотивационный*. На данном этапе проведена игра «Верю – не верю», в ходе которой были обнаружены «белые пятна» в знании фактов о родном крае. Было предложено участвовать в образовательном событии «Побег из класса», результатом которого должно было стать создание книг «Семь чудес Пермского края».

- *Теоретический*. На библиотечном уроке проведен мастер-класс по созданию книги.

- *Информационный*. В ходе игры-квеста группы, созданные из учащихся разных классов, должны были выполнить задания по поиску, преобразованию, передаче информации разными способами. Для передачи информации были выбраны такие средства: чат, электронная почта, телеграмма, факс, ММС, СМС, QR-код. Работая с разными источниками, дети выделяли ключевые слова и фразы из открытых ими новых знаний. Вся переданная учениками информация аккумулировалась у педагогов.

- *Практический*. В ходе предыдущего этапа образовалось поле ключевых слов и фраз. С помощью голосования в каждом классе были выбраны семь ярких, необычных фактов из жизни Пермского края, о которых впоследствии были оформлены книги.

- *Презентационный*. На презентацию книг, которая проходила в актовом зале, пятиклассники пригласили родителей, педагогов, друзей. Книги получились разными по форме и содержанию. Представляя продукт собственного творчества, учащиеся аргументировали свой выбор.

Образовательные события, организованные в деятельностном режиме, способствуют формированию метапредметных результатов.

Так, на этапах *мотивационном* и *презентационном* акцент был сделан на формирование личностных и коммуникативных результатов (учебно-познавательный интерес к новому материалу и способам решения новой задачи, аргументация своего мнения).

На этапе *информационном* и *практическом* уделили внимание формированию регулятивных и познавательных УУД (умение самостоятельно планировать пути достижения целей, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач, осуществлять поиск необходимой информации для выполнения учебных заданий, осуществлять фиксацию выборочной информации с помощью инструментов ИКТ).

Преимственность при организации данного образовательного события прослеживалась

- в выборе заданий (опирались на тот опыт, который уже есть у учащихся, использовали приемы, способы деятельности, которые позволили бы «продвинуться» детям в освоении ИКТ-компетентности);

- в привлечении педагогов к организации события (были задействованы учителя начальной и основной школы);

- в использовании пространства (событие происходило на территории начальной и основной школы).

Данное образовательное событие позволило «вырасти» не только учащимся, но и педагогам.

**Раздел III. ПРОБЛЕМЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ
В ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ШКОЛЬНИКОВ**

Васильева Наталья Владимировна

аспирант

Забайкальский государственный университет

г. Чита

E-mail: Vasilyeva-nv1991@yandex.ru

**РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА
В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ**

Vasilyeva Natalya Vladimirovna

Postgraduate student

Transbaikal State University

Chita

**THE USING OF SYSTEM-ACTIVITY APPROACH IN THE DEVELOPMENT
OF STUDENTS' CULTURAL COMPETENCE DURING THEIR LEARNING
OF PHRASEOLOGICAL UNITS**

Аннотация: рассматривается специфика формирования культуроведческой компетенции школьников при изучении фразеологизмов на основе системно-деятельностного подхода. На примере элективного курса «Фразеологизмы русского языка как зеркало русской культуры и истории» автор показывает, как может формироваться система знаний, умений, навыков, способов деятельности школьников и организовываться познавательная деятельность учащихся в аспекте формирования культуроведческой компетенции учеников при изучении фразеологизмов.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход; фразеологизмы; культуроведческая компетенция; уровни языкового менталитета; познавательная деятельность.

Abstract: the article is devoted to the specificity of the development of the students' cultural competence during their learning of phraseological units on the basis of system-activity approach. The author shows the specificity of the development of system of students' knowledge, skills, ways of activity and the specificity of organization of students' cognitive activity in learning of phraseological units on the example of elective course «The phraseological units of Russian language as a mirror of Russian culture and history».

Keywords: system-activity approach; phraseological units; cultural competence; levels of linguistic mentality; cognitive activity.

Одним из ведущих подходов в обучении сегодня является системно-деятельностный подход, который, как отмечает А.Г. Асмолов [1], объединяет системный и деятельностный подходы к обучению школьников. При обучении русскому языку системно-деятельностный подход, по С.И. Львовой, предполагает «синтез процесса совершенствования речевой деятельности учащихся и формирования системы лингвистических знаний и ведущих умений и навыков, на основе чего происходит развитие врождённого языкового чутья и речемыслительных способностей школьников» [3, с. 4].

Мы полагаем, что в аспекте формирования культуроведческой компетенции школьников при изучении фразеологизмов системно-деятельностный подход к обучению может выражаться в:

- формировании у школьников системы знаний о понятиях «культура народа», «история народа», компонентах культуры и истории, способах проявления национально-культурной специфики фразеологизмов по уровням языкового менталитета (имеем в виду уровни языкового менталитета по концепции Т.Б. Радбиля [4]);

- формировании у школьников системы умений, навыков и способов деятельности с фразеологизмами как языковыми единицами, которые могут обладать национально-культурной спецификой;

- такой организации обучения, при которой учащиеся осуществляют процесс познания в когнитивной и коммуникативной деятельности.

Рассмотрим, как может быть построено формирование культуроведческой компетенции школьников при изучении фразеологизмов на основе системно-деятельностного подхода, а именно остановимся на специфике формирования системы знаний, умений, навыков, способов деятельности школьников и организации познавательной деятельности учащихся в аспекте формирования культуроведческой

компетенции учеников при изучении фразеологизмов. С этой целью покажем, как может реализовываться системно-деятельностный подход в рамках занятий созданного автором элективного курса (далее – ЭК) «Фразеологизмы русского языка как зеркало русской культуры и истории» в 10-м классе.

Система знаний о компонентах культуры, истории и способах их отражения во фразеологизмах, формируемая в рамках ЭК, включает знания о том, что:

- быт, письменность, русские имена, меры длины, веса, денежные единицы, названия городов, сёл, термины родства могут быть отражены во фразеологизме посредством слов с культурными семами (на вербально-семантическом уровне языкового менталитета);

- верования, традиции народа, исторические факты могут найти отражение в культурном фоне фразеологизма (на вербально-семантическом уровне языкового менталитета);

- особенности мировоззрения народа, а именно отношение народа к миру в целом и отдельным его реалиям может быть отражено концептом в составе фразеологизма (на лингвокогнитивном уровне языкового менталитета);

- ценностные ориентации народа могут фиксироваться в значении и эмоционально-экспрессивной окраске фразеологизма или в ценностно значимом концепте в составе фразеологизма (на аксиологическом уровне языкового менталитета);

- стереотипы речевого поведения и отношение к объектам действительности могут отражаться в содержательно-подтекстовой информации, которую несёт фразеологизм в тексте (на мотивационно-прагматическом уровне языкового менталитета).

В методических целях мы не вводим при обучении понятий «национально-культурная специфика фразеологизма», «слова с культурными семами», «культурный фон фразеологизма», «концепт», «ценностно значимый концепт», а употребляем следующие выражения: «фразеологизм отражает элемент культуры/истории русского народа», «слова, обозначающие элементы культуры», «происхождение фразеологизма, связанное с элементами культуры/истории русского народа», «ключевое слово», «ценностно значимое слово».

Для иллюстрации системы знаний, формируемых у школьников в рамках ЭК, приведём фрагменты ответов учащихся 10-го класса на вопрос о связи культуры народа и фразеологизмов. Данный вопрос был задан в итоговой контрольной работе и имел целью проверить состояние сформированности у школьников знаний

о компонентах культуры, способах проявления национально-культурной специфики фразеологизмов. Он был сформулирован следующим образом: *Существует ли связь между культурой русского народа и фразеологизмами русского языка? Если да, то какая? Свой ответ обоснуйте.*

Фрагмент ответа Евгении Г.:

«Культура – это совокупность достижений человечества в производственном, общественном и духовном отношении. Фразеологизмы – часть культуры и средство её отражения».

Фрагмент ответа Александры С.:

«Во фразеологизмах могут отражаться те или иные компоненты культуры. Это могут быть:

1) быт, названия денежных единиц, городов, сёл, русские имена, меры длины (способ отражения – слова в составе фразеологизма);

2) верования, традиции, обычаи народа, факты его истории (способ отражения – происхождение фразеологизма);

3) особенности мировоззрения народа, в частности, отношение народа к объектам и явлениям действительности (способ отражения – значение фразеологизма, выражающее отношение к ключевому слову в составе фразеологизма);

4) ценностные ориентации народа (способы отражения – значение фразеологизма и его эмоциональная окраска; значение фразеологизма, выражающее отношение к ценностно-значимому слову в составе фразеологизма);

5) отношение к объектам, действиям, явлениям действительности, выражаемое в речевой ситуации (способ отражения – подтекст, который несёт фразеологизм)».

Во взаимосвязи с системой знаний школьников мы также формируем систему умений и способов деятельности с фразеологизмами, которая включает:

- умения опознавать национально-культурную специфику фразеологизма, анализировать её на всех уровнях языкового менталитета, употреблять фразеологизмы в речи в соответствии с речевой ситуацией и с учётом их национально-культурной специфики;

- способы деятельности: выведение лингвистических и лингвокультурологических суждений и умозаключений и их обоснование, сравнение языковых единиц, обладающих и не обладающих национально-культурной спецификой, по разным основаниям.

Формирование описанной системы знаний, умений, способов деятельности способствует осмыслению и пониманию школьниками того, как материальная, духовная культура русского народа и русская история отражаются во фразеологизмах.

Перейдём к рассмотрению специфики организации познавательной деятельности учеников в аспекте формирования культуроведческой компетенции школьников при изучении фразеологизмов.

Познавательная деятельность, как и другие виды деятельности, представляет собой систему, имеющую «строение, свои внутренние переходы и превращения, своё развитие» [2, с. 65]. По А.Н. Леонтьеву, деятельность всегда мотивирована. Мотив побуждает человека к постановке конкретной цели. Цель деятельности определяет способ и характер выполнения действий. В структуре познавательной деятельности могут быть выделены фазы ориентировки, планирования, реализации и контроля.

С учётом структуры, фаз, этапов познавательной деятельности выстроен как ЭК «Фразеологизмы русского языка как зеркало русской культуры и истории» в целом, так и отдельные уроки ЭК.

I. Организация познавательной деятельности школьников в построении ЭК в целом.

1. Фаза ориентировки.

На 1-м уроке изучения нового материала «Понятия «культура народа», «история народа», «фразеологизм», их взаимосвязь» для того чтобы способствовать прогнозированию учащимися цели деятельности в рамках ЭК, школьникам предлагается ответить на вопрос:

- Наш элективный курс носит название «Фразеологизмы русского языка как зеркало русской культуры и истории». Можете ли вы, исходя из названия элективного курса, предположить, о чём мы будем говорить на наших уроках? В чём будет состоять цель наших занятий?

С целью мотивирования школьников, а именно для того чтобы способствовать осознанию учащимися значимости осмысления национально-культурной специфики фразеологизмов каждым гражданином России, ученикам было предложено ответить на вопросы:

- Как вы считаете, нужно ли изучать то, как культура и история русского народа отразились во фразеологизмах? А если нужно, то для чего?

- Можно ли утверждать, что только специалисты-филологи должны понимать, как фразеологизмы русского языка отражают русскую культуру и историю? Почему?

Для того чтобы помочь учащимся сформулировать цель познавательной деятельности на занятиях ЭК, школьникам предлагается ответить на вопросы:

Как вы думаете, что необходимо узнать, чтобы понять, как фразеологизмы русского языка могут отражать культуру и историю русского народа?

Как вы думаете, что необходимо научиться делать, чтобы уметь определять, отражают ли фразеологизмы элементы культуры или истории народа?

2. Фаза планирования деятельности.

Для того чтобы помочь учащимся спланировать свою деятельность на занятиях ЭК, школьникам предлагается ответить на вопрос:

- Как вы думаете, какие шаги нам необходимо сделать, чтобы достичь той цели, которую мы поставили?

3. Фаза реализации познавательной деятельности осуществляется на протяжении занятий элективного курса.

4. Фаза контроля деятельности.

Осуществление учащимися контроля всей познавательной деятельности на занятиях ЭК в целом может проводиться на уроке обобщения знаний «Отражение во фразеологизмах русской культуры и истории». Для того чтобы помочь учащимся; 1) осуществить контроль познавательной деятельности на занятиях ЭК; 2) сформулировать цель деятельности и 3) спланировать познавательную деятельность на уроке обобщения, на этапе постановки цели урока предлагаем школьникам ответить на вопросы:

- Какую цель мы ставили перед собой в начале изучения нашего элективного курса?

- Достигли ли мы той цели, которую поставили? Почему?

- Составляют ли наши знания систему? Почему?

- Необходимо ли нам систематизировать наши знания? Зачем?

- Что нам необходимо сделать, чтобы систематизировать наши знания?

Отметим, что знания учащихся, приобретённые ими на протяжении обучения в рамках ЭК, составляют систему, но не осознаются школьниками как система. Урок обобщения направлен на то, чтобы помочь ученикам осознать системность полученных знаний.

II. Организация познавательной деятельности учащихся на уроке (в качестве примера рассмотрим урок изучения нового материала «Понятия «культура народа», «история народа», «фразеологизм», их взаимосвязь»).

1. Фаза ориентировки.

На этапе формулирования цели урока для того чтобы помочь учащимся осознать необходимость 1) повторения знаний о фразеологизме как языковой единице, 2) приобретения знаний о понятиях «культура народа», «история народа», 3) совершенствования умения различать фразеологизмы и иные устойчивые сочетания, а также чтобы помочь ученикам сформулировать цель деятельности на уроке, предлагаем школьникам ответить на вопросы:

- Как вы считаете, знание каких понятий необходимо в первую очередь для того, чтобы узнать, как культура и история русского народа отразились во фразеологизмах?

- Можем ли мы дать точное научное определение этих понятий?

- Что нам необходимо узнать прежде всего? Почему?

- А что необходимо повторить? Зачем?

- Что мы должны научиться делать? Почему?

2. Фаза планирования.

Для того чтобы помочь учащимся спланировать свою познавательную деятельность на уроке, предлагаем школьникам ответить на вопрос:

- Как вы думаете, какие шаги необходимо сделать, чтобы достичь цели, которую мы поставили?

3. Фаза реализации. На этой фазе происходит осуществление плана деятельности, составленного ранее.

4. Фаза контроля.

Для того чтобы помочь учащимся осуществить контроль познавательной деятельности на уроке, предлагаем школьникам ответить на вопросы:

- Какую цель нашей деятельности мы поставили в начале урока?

- Достигли ли мы той цели, которую поставили? Обоснуйте свою точку зрения.

Мы полагаем, что формирование культуроведческой компетенции школьников при изучении фразеологизмов на основе системно-деятельностного подхода с опорой на принцип системности и принцип активности субъекта учения позволяет повысить эффективность обучения и достичь как предметных, так и метапредметных целей программы общего образования.

Список литературы

1. *Асмолов А.Г.* Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18–22.

2. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность.– М.: Смысл; Академия, 2005. – 352 с.

3. *Львова С.И.* Программы по русскому языку для общеобразовательных учреждений. 5–11 классы: основной курс, элективные курсы. – М.: Мнемозина, 2009. – 215 с.

4. *Радбиль Т.Б.* Основы изучения языкового менталитета. – М.: ФЛИНТА; Наука, 2012. – 328 с.

Кашапова Эльмира Нахиповна
учитель русского языка и литературы
МАОУ «Гимназия № 4 имени братьев Каменских»
г. Пермь
E-mail: *elmira-kashapova@mail.ru*

**ПРОБЛЕМЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ПРЕПОДАВАНИИ
РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ ПРИ ПЕРЕХОДЕ УЧАЩИХСЯ
ИЗ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПЯТЫЙ КЛАСС**

Kashapova Elmira Nahipovna
Teacher of Russian language and literature
Sfax «Grammar school number 4 named Kamensky brothers»
Perm

**PROBLEMS OF CONTINUITY IN THE TEACHING
OF RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE THE TRANSITION
OF STUDENTS FROM PRIMARY SCHOOL TO FIFTH GRADE**

Аннотация: анализируется опыт работы учителя русского языка и литературы по осуществлению преемственности при переводе школьников из начальной школы в среднее звено. Рассматривается вопрос необходимости учёта учебных достижений школьников, перешедших из 4-го класса в 5-й, выявления способов сохранения и приумножения знаний, умений учащихся данного возраста.

Ключевые слова: преемственность, начальная школа, средняя школа, опыт, необходимость учёта достижений.

Annotation: this article is an analysis of the experience of the teacher of Russian language and literature for the implementation of continuity in the transfer of students from elementary school to middle management. The paper discusses the need for taking into account the educational achievements of pupils have passed from grade 4 to 5 minutes, to identify ways of preserving and augmenting knowledge, abilities of pupils of this age.

Keywords: continuity, elementary school, high school, the experience, the need to consider achievements.

Всем известно, что переход детей из начальной школы в среднее звено является особым этапом в жизни школьника. Времена меняются, дети тоже становятся другими, однако для выпускника 4-го класса, ставшего пятиклассником, это по-прежнему очень важное событие, порой даже тревожное. Теперь обучение ведут учителя-предметники, у каждого из них свой стиль преподавания, своя система требований, обусловленная особенностями предмета; детям необходимо приспосабливаться даже к темпу речи учителя, к тембру его голоса. Однако переход в пятый класс – это своеобразное испытание не только для школьников, но и для педагогов. Поэтому и возникает требование соблюдать преемственность, то есть добиваться установления необходимой связи и правильного соотношения между частями учебного предмета на разных ступенях его изучения, чтобы этот момент в жизни пятиклассников был безболезненным.

Но наиболее сложным, конечно, является сам учебный материал, который предстоит постигать ученику, перешедшему из младшей школы в среднее звено. На мой взгляд, учитель-словесник, как никто другой, знаком с проблемой осуществления преемственности: часовая нагрузка по этому предмету самая большая в 5-м классе, а содержание предметного материала очень насыщенное. Но не только поэтому. Многие темы предмета «Русский язык», разумеется, изучаются в начальной школе, поэтому у школьников возникает ложное мнение, что они всё уже знают и всё легко. В связи с этим перед преподавателем-филологом стоит задача учесть накопленные бывшими четвероклассниками знания, умения, не подавить интерес к постижению одной из важных школьных дисциплин. В практике современной школы проблема преемственности решается путем создания непрерывного курса русского языка, обеспечивающего связь всех звеньев от начала до конца изучения предмета. В школьных программах по русскому языку предусматривается систематический подход к работе над формированием орфографической грамотности учащихся. В четвертом классе завершается начальный этап освоения предмета «Русский язык». Изучаемый материал включает такие понятия, как «текст», «предложение», «словосочетание», «слово». Знакомство с частями речи завершается изучением склонения имен существительных, прилагательных, спряжением глаголов. В целом программа четвертого класса ориентирована на то, чтобы обеспечить готовность учащихся к успешному продолжению занятий языком и речью в средней школе. И это следует принять во внимание преподавателю русского языка и литературы.

Каждый учитель, встречая детей в 5-м классе, понимает, с какой проблемой он столкнулся, обдумывает пути решения этой проблемы на своих уроках, чтобы не свести к нулю всё, что было наработано на 1-й ступени школы.

На наш взгляд, преемственность необходимо соблюдать по следующим «линиям»:

- формы, методы, приёмы преподавания,
- содержание,
- метапредметные результаты.

Одним словом, в содержании обучения, так и в методах, приемах и организационных формах учебно-воспитательной работы.

Необходимо отметить такую особенность: современные школьники ориентированы на активное участие в учебном процессе. В самом начале своей учительской практики я сама придумывала различные викторины, игровые уроки, уроки-конкурсы и т. п. А сейчас «берёшь» пятиклассников и удивляешься тому, насколько они инициативны и любознательны, как хорошо они владеют ИКТ! Ребята сами легко справляются с подготовкой и проведением тех же предметных викторин, конкурсов. Им это не только интересно, но и легко даётся. Пятиклассники – народ искренний, эмоциональный, открытый. Ученики 5-го класса, бывшие «старшеклассники» в начальной школе, хотят скорее повзрослеть. А для них «стать старше» означает «иметь больше самостоятельности».

Кроме того, не стоит забывать, что сегодня в среднее звено пришли дети, которые обучались в соответствии с требованиями ФГОС. И это тоже проблема для учителя-предметника. Как продолжать формировать и совершенствовать метапредметные результаты? Как это делать не в ущерб предметным умениям? Мы же понимаем, что экзамены в формате ОГЭ и ЕГЭ никто не отменял.

Учитель осознаёт, что нельзя «обрушивать» на пятиклассника большой объём предметной информации. Преемственность предполагает плавный переход на среднюю ступень обучения, чтобы под давлением новых впечатлений, непривычных приёмов работы не растерять все хорошие приобретения начальной школы.

Я как учитель-предметник не раз принимала детей из начальной школы и каждый раз понимала, что в первую очередь особые требования необходимо предъявлять к себе: главное – постараться сохранить интерес пятиклассников к учению.

У меня есть опыт обучения детей с 1-го по 11-й класс. Кроме того, мне довелось учить и четвероклассников, потом идти с ними дальше. Это, с одной стороны, удобно, с другой – сложно, да и не совсем верно, по-моему. Однако для меня это стало полезным опытом: я узнала на практике, что и как изучают дети в начальной школе на уроках русского языка. Работая по системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, по учебнику В.В. Репкина, Т.В. Некрасовой, Е.В. Восторговой, я «переносила» нетрудный материал из старших классов в 3 или 4-й, видела, как дети с лёгкостью его усваивали. Таким образом, мне удавалось немного «разгружать» программу среднего звена. До сих пор думаю, что некоторые темы можно изучать более основательно в начальной школе, например, морфемный состав слова: учащиеся 5-го класса часто испытывают трудности в разборе слова по составу.

Как уже говорилось, многие разделы знакомы учащимся по начальной школе. Вместе с этим объем материала расширяется, добавляются новые темы. Так, например, в 4-м классе детям даётся понятие «фразеологизм», однако тема изучается неглубоко, ознакомительно. В 5-м классе есть возможность расширить и углубить сведения об устойчивых сочетаниях. Время, материалы учебника позволяют изучить эту интересную, увлекательную, обладающую большим развивающим потенциалом тему всесторонне, даже в занимательной форме. Пятиклассникам предлагается выполнить проекты по следующим тематическим направлениям: происхождение фразеологизмов; синонимия и антонимия фразеологизмов, сопоставление фразеологизмов разных народов. Таким образом, на уровне предметном мы углубляем знания учащихся, при этом соблюдаем преемственность в методике преподавания: вовлекаем школьников в проектную деятельность, способствуем развитию учащихся самостоятельности, формированию метапредметных результатов, что также является целью обучения в начальном звене.

Известно, что у младших школьников весьма хорошо развито воображение, многие из ребят любят сочинять, выполнять другие творческие задания. В полной мере развитию этой детской способности, на мой взгляд, отвечает тема «Омонимы» в разделе «Лексикология» учебника для 5-го класса. В 4-м классе учащиеся узнали, что такое омонимы. В 5-м классе эта тема расширена. Дети осваивают новые понятия: омографы, омофоны, омоформы. Кроме этого, пятиклассники обнаруживают, насколько активно используется эта особенность слов – «быть» омонимами в стихотворениях шуточного, юмористического

характера. А затем учащиеся сами с удовольствием придумывали каламбуры с омонимами, омографами или омофонами. Таким образом, продолжает реализовываться творческая составляющая учебного процесса.

Одной из главных задач в обучении русскому языку является совершенствование у учащихся орфографической зоркости и грамотности. Думаю, со мной согласятся все учителя-словесники. Правописание безударной гласной в корне слова – одна из основных и трудных орфограмм не только в младших классах, но и в средних, а порой и в старших. Ученикам начальной школы известно, что существует такое ошибкоопасное место в корне слова, что безударные гласные в корне могут быть проверяемыми и непроверяемыми. Слова с непроверяемыми гласными мы привычно называем словарными. В 5-м классе сведения о безударных гласных дополняются новой информацией о чередующихся гласных в корне слова и способах их проверки.

Всеми этими примерами хотелось показать, что содержание школьного предмета «Русский язык» в 5-м классе так или иначе опирается на материал, освоенный учащимися на уроках языкознания в начальной школе. При этом практически каждая тема, повторяясь, даётся более широко, глубоко, на более научном уровне.

Однако каждый раз начиная работать в 5-м классе, я как учитель-предметник, нередко сталкивалась с такой: школьники, пришедшие из начального звена, не привыкли учить теоретический материал, точнее, произносить его как логически выстроенное высказывание, проще говоря, четвероклассники могут рассуждать, уместно и неуместно говорить: «Я считаю... Я думаю... По моему мнению...», но, за редким исключением, совершенно не способны выучить и произнести то, что раньше мы называли правилом. А ведь уже в младших классах не будет лишним завести рукописные справочники, куда дети записывали бы то, что открыли на уроке, а потом и могли бы воспроизвести это «открытие» в виде «правила». Такие справочники мы начинаем вести с первых уроков русского языка в 5-м классе. Эти тетради с теорией помогают реализовывать и требования ФГОС: формировать метапредметные результаты, так как нередко материал из словесной формы переводится в форму таблиц, схем. Я сама когда-то прошла путь учителя

русского языка и литературы от 1 до 11 класса. И если бы в начальном звене, в 5-6-м классах мы не добивались бы прочных теоретических знаний, то и совершенствования практических умений трудно было бы достичь.

Пятиклассники – народ очень эмоциональный, открытый, искренний, пытливый, артистичный. Как не «воспользоваться» этой возрастной особенностью! В начальной школе на уроках чтения дети учатся выразительно читать фрагменты художественных произведений, декламировать стихи, и делают они это весьма неплохо. Не хотелось бы, чтобы это умение малышей было утрачено в средней и старшей школе. Для того чтобы эта способность учащихся не угасла, мы не только в 5-м, но и более старших классах проводим конкурсы чтецов внутри класса, параллели, между параллелями, направляем наших учеников на муниципальные, краевые конкурсы художественного слова, выразительного чтения. Мы продолжаем проектную деятельность по литературе, в которой предусмотрена инсценировка, театрализация фрагментов из художественных произведений.

Однако мы помним, что предмет, который в начальных классах называется «Чтение», заканчивается. В 5-м классе начинается систематический курс «Литература». В связи с этим задачи преподавания становятся более сложными, но так или иначе их решение невозможно без того, чему научились дети до основной школы: а это умение читать вдумчиво, внимательно, находить в тексте существенную для понимания замысла автора, идеи произведения, характера героя информацию.

Таким образом, учителя старшего звена, «получая» детей из 4-го класса, не имеют права игнорировать их учебные достижения, педагоги должны стараться установить связь в предметном материале, в методах и приёмах обучения с целью не только сохранить то, что знают, умеют пятиклассники в начале учебного года, но и приумножить это, развить, углубить, стремясь при этом «удержать» учебную мотивацию школьников как можно дольше.

Киселева Надежда Ивановна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения

русскому языку и литературе

Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева

г. Орёл

E-mail: kiseleva@univ-orel.ru

**ВОПРОС О РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПРИ
ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНЫХ И СРЕДНИХ КЛАССАХ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Kiseleva Nadezhda Ivanovna

The candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the theory and methods

of teaching Russian language and literature

Orel state University named after I. S. Turgenev

Orel

**QUESTION ABOUT REALIZATION OF PRINCIPLE OF SUCCESSION
IN TEACHING RUSSIAN AT ELEMENTARY AND JUNIOR HIGH SCHOOL
STUDENTS**

Аннотация: рассматриваются проблемы преемственности обучения русскому языку в начальных и средних классах общеобразовательной школы. Анализируются основные точки зрения ведущих методистов, описываются пути выявления резервов в обучении русскому языку, способствующие реализации принципов построения системы непрерывного образования.

Ключевые слова: преемственность; учебный процесс; перспективность; систематичность; речевая среда.

Abstract: the article is devoted to problems of continuity of teaching Russian language in primary and Junior high school students. Analyzes the basic point of view, leading methodologists, describes ways to identify reserves in learning the Russian language, promotes implementation of the principles of construction of system of continuous education.

Keywords: the continuity of the instructional process; prospects; systematic; speech Wednesday.

Единый процесс обучения русскому языку, как известно, имеет ряд этапов: начальные классы, средние и старшие. Успех в освоении предмета учащимися в значительной степени зависит от того, насколько в ходе обучения учитывается внутренняя связь между этапами. Учебный процесс основывается на дидактических принципах, в число которых входят принципы преемственности и перспективности. Преемственность во многом определяет эффективность учебного процесса. Современной дидактикой она трактуется как последовательность и системность в расположении учебного материала, связь и согласованность ступеней и этапов учебно-воспитательной работы (Бабанский Ю.Б., Лернер И.Я., Скаткин М.Н. и др.). Соблюдение преемственности требует: 1) единого подхода к обучению, единых исходных позиций в обучении родному языку; 2) понимания того, что появляется нового в языковом развитии учащихся на каждом этапе обучения; 3) стыковки между начальными и средними классами как по отдельным грамматическим или орфографическим темам, так и при совершенствовании речевых умений и навыков учащихся.

В психологических исследованиях под преемственностью понимается определённая последовательность образовательно-воспитательной работы, когда в каждом последующем звене продолжаются закрепление, расширение и углубление тех знаний, умений и навыков, которые составляли содержание учебной деятельности на предшествующем этапе (Ананьев Б.Г., Гальперин П.Я., Жуйков С.Ф., Леонтьев А.Н., Эльконин Д.Б. и др.). Такая последовательность обеспечивается сохранением единого режима умственной деятельности школьников, единым пониманием значения этой деятельности в развитии детей.

Принцип преемственности в науке рассматривается в тесной связи с другими дидактическими принципами: научности, системности, последовательности, перспективности, прочности знаний (Бабанский Ю.Б., Данилов М.А., Львов М.Р. и др.).

Таким образом, осуществление преемственности между начальным и средним звеном требует соблюдения таких условий, как последовательность в изложении теоретического материала в программах и учебниках, учёт предшествующей подготовки учащихся, тщательно продуманный порядок повторения, логически выверенная система уроков с учётом принципа перспективности, непрерывное

расширение идей курса, понимание законов развития личности ученика (Бабайцева В.В., Львов М.Р., Федоренко Л.П.).

Под перспективностью понимается элемент систематичности, подготовка учащихся к усвоению того материала, который будет изучаться позже. В исследованиях подчёркивается тесная связь принципа перспективности с преемственностью (Ганелин Ш.И., Самарин Ю.А.). Большую роль в реализации этих принципов играет связь теоретического и практического материала в процессе изучения разделов, соблюдение оптимального уровня требований на каждом этапе обучения, межпредметные и внутрипредметные связи.

Реализация принципов преемственности и перспективности – важнейшее условие построения целостной системы непрерывного образования. Наибольшее значение имеет определение знаний, приобретённых ранее, на которые можно опереться в дальнейшем. Анализ научных исследований показывает неоднозначность подходов учёных к основным дидактическим принципам и путей их реализации.

Как подчёркивает М.Р. Львов, «проблема преемственности и перспективности не будет решена до тех пор, пока не будет единства в подготовке учителей начальных и средних классов [2]. По мнению З.А. Агейкиной, эта проблема «должна разрабатываться не в общих чертах, потому что уже никто не выступает против самой идеи учёта взаимосвязей между различными звеньями средней школы. Учитель ждёт таких разработок, которые – по каждой теме, по каждому правилу или определению, даже по тому или иному виду упражнений – покажут ему, что ученики могут сделать самостоятельно, а в чём им надо помочь, что для них ново в более сложной теории... в курсе 4-го класса» [45].

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что правильное толкование принципа преемственности и полная его реализация будут способствовать более широкому и полному решению задач, связанных с усвоением знаний, умений и навыков (познавательной работой), развитием умственной деятельности учащихся, их воспитанием, и что, наоборот, сужение толкования принципа преемственности способствует обеднению обучения, процесса формирования и развития личности ребёнка.

Лингвометодическая интерпретация преемственности способствует выявлению резервов в обучении русскому языку, скрытых в самом предмете изучения. В связи с этим однотипность толкования языковых явлений снимает нагрузку на механическую память учащихся, является условием формирования обобщённых

теоретических (лингвистических) знаний, выступающих содержательной основой языковых умений школьников.

Проблему преемственности на методическом уровне можно рассматривать как комплексную задачу, для решения которой необходимо: 1) определить круг умений и навыков, преемственно соотносящихся с умениями и навыками, сформированными на предыдущем этапе обучения; 2) наметить последовательность преемственного усложнения, расширения, свёртывания и обобщения умений и навыков на данном этапе обучения; 3) выявить последовательность преемственного развития умений и навыков на каждом этапе обучения с учётом конкретных особенностей преподавания учебного предмета «Русский язык» [4, с. 8].

По мнению А.В. Текучёва, сохранение преемственности в занятиях по русскому языку между начальным и средним звеном должно выражаться в: 1) таком подборе материала для изучения, при котором учитывались бы общее развитие учащихся, их подготовленность по предмету в целом и конкретные знания и навыки по отдельным частным вопросам программы, доступность этого материала для сознательного усвоения его школьниками; 2) таком построении занятий по русскому языку (в методическом отношении), чтобы формы и методы работы, примеры и упражнения, язык учителя, способы нового не очень резко (особенно на первых порах) расходились с теми, к каким привыкли учащиеся 1–3 (4-го) классов и чтобы был обеспечен постепенный переход к новым, более сложным для учащихся формам работы [5].

Единый принципиальный подход к обучению родному языку в школе, который свойствен и начальным, и средним, и старшим классам и служит важнейшей стороной преемственности в обучении детей, – это создание хорошей речевой среды. Есть и другие общие принципы обучения родному языку, сформулированные разными авторами. Так, Л.П. Федоренко формулирует пять принципов [6, с. 15–38]: 1) принцип внимания к материи языка, физическому развитию органов речи; 2) принцип понимания языковых значений и синхронного развития лексических и грамматических навыков; 3) принцип оценки выразительности речи; 4) принцип развития чувства языка, или языкового чутья; 5) принцип опережающего развития устной речи перед письменной, сопоставления письменной речи с устной в процессе усвоения письма.

В качестве основополагающих можно рассматривать и такие общие установки, действующие на всех ступенях обучения: 1) первоочередное внимание усвоению практических умений и навыков по языку (речь, письмо, орфография, чтение, грамматическая правильность, орфоэпия, выразительность чтения и речи),

необходимых школьнику в жизни; 2) изучение языковой теории и опора, где это возможно, на неё в процессе выработки умений и навыков по языку; 3) повышение познавательной активности и самостоятельности учащихся в учебном процессе, развитие их мышления. Недооценка каких-либо общих установок, принятых в методике обучения русскому языку, приведёт к нарушению преемственности, нарушит единство требований в начальных и средних классах.

Понимая основные задачи своего звена, учитель не должен забегать вперёд, стараться дать больше материала, ссылаясь на то, что учащимся это интересно и что они легко усваивают новый материал. Важно, чтобы в начальных классах дети овладели в достаточной степени основными, фундаментальными умениями, навыками, понятиями. Это и будет подготовка к обучению в среднем звене. Например, если ученик начальных классов не овладел основными языковыми умениями и навыками, то он не сможет успешно учиться в 5–9-м классах, где к нему будут предъявлены новые, более высокие, требования. Таким образом, преемственность будет соблюдена в том случае, если в начальных классах удастся достичь высокого уровня навыков чтения и письма, а в 5–6-м классах усовершенствовать эти навыки.

Обучение орфографии предполагает определённую последовательность в усвоении учащимися различного рода написаний. Без соблюдения этой последовательности нарушается система, обеспечивающая постепенное накопление знаний и совершенствование навыков письма, а ученики лишаются возможности в каждом отдельном случае опираться на ранее пройденное, что ведёт к нарушению принципа преемственности. Отсутствие такой опоры приводит к механическому запоминанию, непрочности усвоения навыков правописания. Поэтому на ранней ступени обучения правописанию принят такой порядок, согласно которому учащихся приучают писать: сначала те слова, которые пишутся так, как произносятся, затем слова, произношение и написание которых не совпадают. В дальнейшем порядок написания правил правописания определяется не столько степенью трудности их для усвоения или известностью учащимся, сколько порядком, принятым в программе, и расположением в учебнике.

Такая последовательность в изучении правил орфографии предполагает необходимость обобщения и повторения их время от времени в пределах одного или нескольких разделов программы. Эти повторение и обобщение должны учитывать возможность сопоставления различных написаний по разным признакам: сходству или различию значений сопоставляемых слов, близости или противоположности написания и т. д., что способствует лучшему пониманию и усвоению учащимися всей

совокупности орфографических правил. Известно также, что уровень орфографической грамотности остаётся пока низким не только в начальных, но и в средних и старших классах. В связи с этим С.И. Львова указывает, что необходимо на разных этапах обучения постоянно работать над ведущими умениями: 1) умением слышать в словах звуки и соотносить с ними читаемые буквы, т. е. проводить быстро и правильно звукобуквенный анализ слов, уметь обнаруживать в словах ударные и безударные слоги и, следовательно, безударные гласные; 2) умением быстро обнаруживать в словах орфограммы, так называемой орфографической зоркостью [3, с. 50].

Нередко приходится сталкиваться с тем, что словарь учащихся, приходящих в среднее звено, беден, это мешает языковой работе. Важно добиваться, чтобы все школьники достигали определённого минимума в обогащении словаря, чтобы все слова были усвоены и употреблялись в правильном, точном значении и чтобы школьники активно владели словарём, быстро и точно выбирая нужные слова. Следовательно, преимущество в работе по обогащению словаря детей состоит в первую очередь в качественном углублении его усвоения. С этой целью учителю необходимо: 1) систематически изучать словарь учащихся; 2) систематически вести работу по отбору слов, которые предстоит ввести в активный словарь учащихся; 3) расположить намеченные для занятий слова в определённой последовательности, распределить по темам [5].

Н.А. Плёткин в области развития связной речи считал необходимым, чтобы в начальных классах были заложены прочные умения готовить материал для сочинения, понять тему и отобрать материалы, относящиеся к данной теме, расположить его в нужной последовательности, самостоятельно составить план и писать по плану, подобрать необходимый языковой материал, ясно и чётко написать текст сочинения, проверить его и сделать в нём посильные исправления и усовершенствования [3, с. 102]. В этом и будет состоять преимущество в развитии связной речи школьника.

В области грамматики, по мнению Г.К. Лидман-Орловой, нужно, во-первых, с самого начала приобщить школьников к пониманию выразительных возможностей изучаемых грамматических средств языка и, во-вторых, сформировать элементарные грамматические понятия [1, с. 11–15]. Важно, чтобы с первыми грамматическими категориями, формами дети знакомились на основе текста, чтобы они поняли роль имён существительных как языкового средства обозначения предметов в языке, глаголов как средства обозначения действий, движений, процессов, чтобы увидели

богатые возможности этих частей речи в выражении мыслей, чтобы каждая изучаемая грамматическая категория раскрылась перед детьми в её функционировании, чтобы, изучая состав слова, дети увидели не только живой механизм словообразования, но и богатейшие возможности создания новых слов, несущих новые значения. Автор считает, что именно такой подход к грамматике наиболее плодотворен и найдёт продолжение в 5–9-м классах.

В начальных классах формируются основные языковые понятия: предложение, слово, слог, звук и буква; корень слова, приставка, суффикс, окончание; часть речи, имя существительное, имя прилагательное, глагол, местоимение, предлог, союз, наречие; грамматические понятия рода, числа, лица, времени, падежа и пр. Формирование этих понятий будет продолжено в средних классах, некоторые из названных понятий в начальных классах проходят лишь самую первую стадию формирования – накопление наблюдений, выделение некоторых существенных признаков понятий, их первичное обобщение, и дети не формулируют определения этих понятий; таковы понятия «слово», «звук», «части речи», «наречия» и др. Другие проходят все основные стадии формирования понятий: накопление признаков явления на основе наблюдения, выделение существенных признаков, обобщение, введение термина, определение понятия, выделение новых признаков явления, т. е. дальнейшее углубление понятия.

Преимственность в этой области состоит в том, чтобы отчётливо видеть систему формирования каждого из понятий, предусмотренных программой начальных классов. Важно также, чтобы дети с младших классов были приучены к наблюдению над языком, делали самостоятельные обобщения и выводы, решали простейшие познавательные задачи, так как без таких умений невозможно успешно учиться в 5–9-м классах.

Вопрос преемственности в образовании приобретает особую актуальность в условиях введения ФГОС начального и основного общего образования. Переход на новые требования ФГОС основного общего образования также предусматривает соблюдение принципов преемственности: преемственность стандартов образования, всей системы основных образовательных программ, требований к структуре образовательных программ, требований к результатам обучающихся начального и основного общего образования.

Пути решения проблемы преемственности в обучении русскому языку между начальным и средним звеном школы связаны с построением обучения, при котором содержание материала, порядок его расположения в программе, упорядоченное

применение методов и форм работы учителя, непрерывная опора на предшествующие знания, их точный учёт, постоянная взаимосвязь нового и ранее изученного представляют собой единую систему.

Список литературы

1. *Лидман-Орлова Г.К.* Лингвометодические основы работы над лексикой при изучении частей речи // Развитие речи на уроках морфологии. – М.: Просвещение, 1979.
2. *Львов М.Р.* Школа творческого мышления: учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1993.
3. Преемственность и перспективность в обучении русскому языку: пособие для учителей / сост. А.Н. Матвеева. – М.: Просвещение, 1982.
4. *Сидоренко В.А.* Формирование творческих способностей учащихся на лабораторных занятиях [Текст] // Русский язык в школе. – 1992. – № 2. – С. 8.
5. *Текучев А.В.* Методика преподавания русского языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1980.
6. *Федоренко Л.П.* Принципы обучения русскому языку. – М.: Просвещение, 1973.

Компаний Елена Викторовна

*кандидат педагогических наук, научный корреспондент кафедры педагогики,
менеджмента образования и инновационной деятельности
КВУЗ «Херсонская академия непрерывного образования» Херсонского совета
г. Херсон, Украина
E-mail: lprocenko@yandex.ru*

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ФОРМИРОВАНИИ ТЕКСТООБРАЗУЮЩИХ УМЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Компаний Елена Викторовна

*PhD in Pedagogic Science, scientific correspondent of the Department of pedagogy,
management education and innovation
Kherson Academy of continuous education of the Kherson city Council
Kherson, Ukraine*

CONTINUITY IN THE FORMATION OF TEXT-FORMATION OF SKILLS IN TERMS OF LANGUAGE EDUCATION

Аннотация: статья посвящена формированию текстообразующих умений у школьников начальной школы на уроках русского, украинского языка с учетом принципа преемственности. Внимание обращается на раскрытие сущности понятия данного принципа; анализируется содержательная сторона умений; дается характеристика методов; описываются упражнения и задания, способствующие обучению текстообразованию.

Ключевые слова: принцип преемственности, рецептивные, репродуктивные и продуктивные методы, речевые упражнения.

Abstract: the article is devoted to the formation of text-formation skills of primary school pupils at lessons of Russian, Ukrainian language taking into account the principle of continuity. Attention is drawn to the disclosure of the nature of this principle; examines the content side of core skills; describes methods; describes exercises and activities that promote learning testoobrazuju.

Keywords: the principle of continuity, receptive, reproductive and productive methods, vocal exercises.

В социально-экономических условиях развития какого-либо государства возрастает проблема формирования активной и духовно богатой личности, которая владеет умением и навыкам свободно общаться. Одна из главных задач школы в области языкового образования – научить школьников содержательно, грамматически правильно и стилистически умело выражать свои мысли. Для ее решения необходимо обеспечение целостности учебно-воспитательного процесса на всех этапах образовательной системы. Поэтому важным является вопрос о непрерывности образования, что открывает возможность для достижения преемственности в обучении и воспитании.

Для поиска путей реализации принципа на уроках языка следует раскрыть прежде всего его сущность. Так, по мнению Н. Львова, преемственность в процессе усвоения языка предусматривает «последовательное, систематическое расположение теоретического и практического материала, в опоре на изученное и на достигнутый уровень речевого развития» [1, с. 150]. К. Плыско отмечает, что этот принцип предполагает рациональное использование приобретенных ранее знаний и навыков во время изучения нового языкового материала и подготовку к сознательному восприятию следующих тем [3, с. 39]. М. Баранов обращает внимание на то, что преемственность в процессе обучения языку характеризуется учетом знаний, полученных учащимися в предшествующих классах, при изучении нового материала [2, с. 107].

Опираясь на вышесказанное, мы можем предположить, что преемственность в формировании текстообразующих умений на языковых уроках обеспечивает определенный порядок развития умений, когда каждое следующее умение связывается с предыдущим, опирается на него и готовит школьника к усвоению нового.

Как видим, повышению текстообразующей активности учащихся способствует постоянная опора на знания, полученные на предыдущих этапах обучения. Речь идет о том, что опора на приобретенные знания обеспечивает продвижение в развитии текстообразующих умений, а значит, их упрочение и «снятие» трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся в процессе формирования и совершенствования умений. Само собой разумеется, что подобная опора на знания создает условия для успешной корректировочной работы.

Соблюдение принципа преемственности состоит в согласованности ступеней (дошкольной, начальной, основной и старшей школы) речевого развития учащихся.

В начальной школе, как показал анализ действующих школьных программ для украинских школ и учебников, в работе по формированию текстообразующих умений большая доля приходится на такие умения: пересказывать; самостоятельно создавать тексты разных типов и жанров по наблюдениям, иллюстрациям, по одной представленной части (началу, заключению), опорным словам, плану; осознавать тему и основную мысль высказывания и подбирать к нему необходимый материал; анализировать собранную информацию, группировать ее, определять последовательность расположения частей; ориентироваться в лексическом составе слов, грамматических формах, оформлении предложений и т. д.

С позиции преемственности учет качественной стороны сформированности данных умений позволяет выявить те из них, которые требуют повторения и всестороннего углубления в среднем звене обучения на уроках русского и украинского языка.

Кроме этого, при воспроизведении и создании высказывания необходимо брать во внимание языковое оформление текста. Исходя из этого, принцип преемственности требует ясного понимания того, что является новым в обогащении словарного запаса учащихся, развитии их грамматического строя речи.

Многообразие преемственных связей в области обогащения словарного запаса учащихся можно систематизировать по таким направлениям: расширение словарного запаса, развитие умений пользоваться известными и вновь усвоенными словами в тексте.

Задачи преемственности в работе над грамматическим строем речи связаны с овладением учащимися, с одной стороны, нормами словоизменения, словообразования, построения синтаксических конструкций, с другой – усвоения совокупности языковых средств, необходимых и достаточных для выражения того или

иного денотативного содержания с учетом ситуации обучения и решаемой коммуникативной задачи.

Следует оговориться, что умения тесно связаны со знаниями. Считаем, что для текстообразования в рамках языкового образования достаточными являются такие знания, как знания о тексте, основной мысли, теме, заголовке, структуре, типах, стилях, жанрах (оглавление, письмо, инструкция и т. д.). В начальной школе школьники знакомятся с ними практическим путем.

Таким образом, в содержание текстообразования входят определенные знания и умения. Покажем это схематично.



Важным условием принципа преемственности является тщательная стыковка между методами и приемами обучения, применяемыми в начальной и основной, основной и старшей школе.

Установлено, что методы обучения, связанные с формированием текстообразующих умений, необоснованно переносятся из начальной школы в основную. Все это создает педагогически неоправданное дублирование. Чаще всего подобного рода дублирование возникает в плане использования в основной школе методов, направленных на овладение рецептивными умениями, в то время как реализация преемственности в методах обучения предполагает изменение их структуры с целью обеспечения динамики развития умений.

В основу разработки методов формирования текстообразования в начальной школе нами положена классификация, предложенная И. Лернером по характеру

познавательной деятельности. Согласно этой классификации выделяются следующие методы обучения: информационно-рецептивный, или объяснительно-иллюстративный; репродуктивный; проблемный; частично-поисковый (эвристический); исследовательский; творческий. Есть возможность представить указанные методы в следующем виде: рецептивный, репродуктивный, продуктивный.

Так, рецептивный метод основан на том, что учитель сообщает готовую информацию разными средствами, а учащиеся воспринимают, осознают и фиксируют ее в памяти. В текстообразовании этот метод реализуется во время усвоения знаний о тексте, его структуре, типах, жанрах, а также словарной работы и др.

Другой метод, с помощью которого формируются текстообразующие умения, является репродуктивный, направленный на воспроизведение и повторение способа деятельности по заданиям учителя. Типичными приемами репродуктивного метода можно считать составление плана, анализ, работу с деформированным текстом (редактирование) и т. д.

Третий метод, обеспечивающий текстообразование, – продуктивный, внедряющийся с помощью приема конструирования как отдельных частей (словосочетание, предложение), так и целого текста по вопросам, картинному плану, плану учителя или собственному.

Кроме этого, принцип преемственности требует четкого определения основных видов упражнений.

Анализ классификаций, описанных в методиках преподавания русского и украинского языка, теоретическое осмысление особенностей развития речи в условиях украинско-русской языковой среды позволяют утверждать, что преемственность может быть реализована в речевых упражнениях, которые предполагают, что процесс овладения текстообразующими умениями проходит путь от работы с элементами текста: словом, словосочетанием, предложением – к практике самостоятельного построения высказывания.

Заметим, что речевые упражнения нацелены на формирование как конкретного умения, так и ряда умений, то есть носят комплексный характер. В их содержание входят задачи, выделенные с такой целью, которая достигается во время изучения текста и его создания на данном этапе.

Так, для составления собственных текстов применяются задания на имитацию (по образцу), анализ (темы, содержания, заглавия), подстановку (отдельных слов, словосочетаний в предложенную фразу), трансформацию (синонимическая или

антонимическая замена слов, словосочетаний, сжатие готового текста, подбор заголовков), конструирование (построение словосочетаний, предложений, текста), редактирование (исправление ошибок в словосочетаниях, предложениях, тексте) и т. д.

Тексты, созданные на основе пересказа и изложения, требуют использования заданий аналитического и конструктивного характера. Формулируются они таким образом, чтобы можно было последовательно, подробно восстановить ход событий, описанных в рассказе. Во время такой работы внимание учеников сосредоточивается на главной мысли рассказа, его заголовке, обнаруживаются основные логические связи в содержании рассказа.

В заключение отметим, что успех формирования текстообразующих умений во многом зависит от понимания специфики каждого этапа обучения (начальная, основная, старшая школа) в общей системе работы по развитию речи учащихся. Результативность обучения возможна лишь при условии последовательной, систематической и целенаправленной работы, рациональной системы умений, методов (рецептивных, репродуктивных, продуктивных), упражнений (речевых).

Список литературы

1. *Львов М.Р.* Словарь-справочник по методике русского языка. – М.: Просвещение, 1988. – 198 с.
2. Методика преподавания русского языка в школе: учебник / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов; под ред. М.Т. Баранова. – М.: Академия, 2001. – 368 с.
3. *Плиско К. М.* Принципи, методи і форми навчання української мови (Теоретичний аспект). – Х.: Основа, 1995. – 240 с.

Кулаева Галина Михайловна

доктор педагогических наук,

заведующий кафедрой языкознания и методики преподавания русского языка

Оренбургский государственный педагогический университет

г. Оренбург

E-mail: kaf306@yandex.ru

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ РАБОТЫ НАД ЛЕКСИКОЙ, ИМЕЮЩЕЙ НРАВСТВЕННОЕ И ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ, НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Kulaeva Galina Mikhailovna

*Doctor of Pedagogical Sciences, head of the Department of linguistics and methodology
of teaching Russian*

Orenburg State Pedagogical University

Orenburg

METHODS OF WORK ON VOCABULARY, WITH MORAL AND AESTHETIC VALUE

Аннотация: рассматривается проблема овладения школьниками тематическими группами слов, имеющими нравственное или эстетическое значение. Для достижения этой задачи предлагаются разные пути: работа над отдельным словом и его значением по словарю, подбор синонимов и антонимов, включение слова в синонимический ряд, словарные, стилистические, словарно-этимологические диктанты, этимологические этюды, грамматико-стилистические упражнения и многоаспектная работа над словом нравственно и эстетически ориентированного смысла в текстах разных стилей.

Ключевые слова: нравственный и эстетический смысл, тематические группы слов, словарный диктант, работа с текстом, аксиологический фон урока.

Abstract: this article deals with the problem of mastering by students of thematic groups of words that have moral or aesthetic value. There are different ways to achieve this objective: work on individual word and its meaning in the dictionary, choosing synonyms and antonyms, the inclusion of words in a synonymic number, lexical, stylistic, vocabulary-etymological dictations, etymological sketches, of grammatical and stylistic exercises and multidimensional work on word oriented moral sense in the texts of different styles.

Keywords: moral and aesthetic meaning, thematic groups of words, vocabulary dictation, working with text, the axiological background of the lesson.

Возможности воспитательного воздействия на учащихся средствами русского языка достаточно обширны. Учитель может организовать беседу на этическую тему, поставить перед учащимися нравственную проблему в процессе подготовки к созданию текста изложения или сочинения на дискуссионную морально-этическую тему в 8–9-м классах. Несомненно, стимулом для размышлений учащихся становится текст, жизненный или читательский опыт, реальное событие, о котором учащиеся узнают из новостей, телепередач и т. д. Однако анализ уроков русского языка

позволил сделать вывод, что современный школьник затрудняется в построении связного высказывания по нравственной тематике, слабо владеет морально-этической лексикой, не владеет опытом анализа жизненных ситуаций этического характера и затрудняется дать развернутую и аргументированную оценку тому или иному нравственному феномену.

На наш взгляд, необходимо усилить аксиологический фон урока русского языка в 5–9-м классах в процессе изучения лексических и грамматических явлений, в большей степени обращаться к тематическим группам слов, обладающих духовно-нравственным смыслом, и к текстам, включающим лексику, обозначающую морально-этические и эстетические понятия [2, с. 96]. На наш взгляд, многоплановая работа над словом позволит устранить формальный подход в развитии личности учащихся [3], формировании нравственных представлений школьников и убедить подростков в том, что духовно-нравственный мир человека выражается через использование богатства языковых средств русского языка.

В нашей статье систематизируем методические приемы, которые активизируют учащихся в овладении нравственными ценностями, обогащают их речь нравственно- и эстетически ориентированной лексикой.

1. Словарно-тематическая и словарно-семантическая работа. При изучении лексики и работе по обогащению словарного запаса речи учащихся воспитательное значение имеет обращение к тематическим группам слов, которые обозначают категории, имеющие нравственное или эстетическое значение: красота, нравственность, смех, безобразие, привлекательность, невзрачность, мужество, стойкость, честность, честь, чуткость, правдивость, преданность, скромность, сострадание, благополучие, сопереживание, милосердие, доброжелательность, совестливость, сознательность, совесть, поступок, подвиг, доброта, красота, нежность, счастье, зависть, сомнение, злобность, лицемерие, эгоистичность; этичность; дружелюбный, устремленный, трудолюбивый, совестливый, бескорыстный, заботливый, миролюбивый, вредный, завистливый, спесивый; оправдать, убедить, уважать, благодарить, доверяться, заискивать, вредничать, грубить, дерзить, притворяться, ябедничать и др. Эта лексика представляет собой семантически трудные слова для детей, поэтому требует дозированного введения на уроке и распределения на протяжении всего обучения русскому языку в основной школе.

Работа над данными группами слов может быть связана с выполнением заданий на группировку и толкование слов, подбор синонимов или антонимов, нахождение слов в тексте, анализ контекстного значения, подбор однокоренных слов, морфемный

разбор слова, составление словосочетаний и предложений. Приведем примеры упражнений.

№ 1. Найдите в толковом словаре значение слов, обозначающих нравственные понятия. Посмотрите значение слов в разных словарях, например в словаре В.И. Даля и современном толковом словаре. Отличаются ли значения слов?

№ 2. Подберите синонимы и антонимы. В случае затруднения обратитесь к словарю. Составьте словосочетания.

Дружелюбный –, прелестный –, грубый –, скромный –, принципиальность –, трусость –, твердость –, гордость –, уважать –, благодарить –, заботиться –, умолять –.

№ 3. Укажите слово в ряду, которое не является синонимом. Аргументируйте свой ответ. Спишите, распределив слова по степени усиления признака.

Аккуратный – опрятный, чистый, прозрачный, свежий; добрый – благодушный, добросердечный, милостивый, отзывчивый, хороший, кроткий, дружеский; смелый – отважный, воинственный, храбрый, бесстрашный, дерзкий; требовательный – строгий, взыскательный, разборчивый, ответственный.

№ 4. Прочитайте предложения. Как вы понимаете смысл суждений. Выпишите слова, обозначающие нравственные понятия. Объясните их значение.

Если радость кончается, ищи, в чем ошибся. (Л. Толстой) Чтобы понимать человека, надо перечувствовать его горе и радость. (Д.И. Писарев). Лишь трудом и борьбой достигается самобытность и чувство собственного достоинства. (Ф.М. Достоевский.) Невежество – убогость ума и чувств – становятся в наши дни моральным пороком. (А.В. Сухомлинский)

2. Словарные (слуховые, зрительные), стилистические, словарно-этимологические, диктанты. Ознакомлению и запоминанию новых понятий способствуют словарные диктанты с грамматическим (определить часть речи, грамматические категории, словообразовательный разбор) или правописным заданием (вставить пропущенные орфограммы). Для диктанта отбираются слова, содержащие изучаемую или изученную орфограмму (правописание непроизносимых согласных в корне слова, правописание приставок на з- и с-, *не* с разными частями речи и т. д.). Приведем пример дидактического материала: перепутье, раздумье, молчание, здоровье, обидеть, завидовать, беспокоиться, бесстрашный, бесславный, беззаветный, безвозмездно, бесчеловечно, высокомерно, смущенно, великодушный, чудесный, невзрачный, несчастье, неуклюжий, ненавистный, неопрятный, неряшливый, доблестный, властный, прелестный, ужасный.

Стилистические диктанты связаны с выбором стилистического синонима из предложенных вариантов, восстановлении авторских выразительных средств, стилистическим переоформлением словосочетаний.

№ 5. Выберите уместный вариант и запишите словосочетание.

Вежливое – корректный, галантерейный (обращение), будничныи – прозаический (мысли), боязливый – трусоватый (характер), благородный – рыцарский (поступок).

Практикуем составление диктантов – выборку из текстов морально-этической тематики, которая затем используется на уроке-дискуссии, уроке-размышлении или в качестве исходного текста для написания изложения [5, с. 124].

Интересны могут быть словарно-этимологические диктанты, требующие обращения к этимологическим словарям. Можно предложить слова: благодарить, прощать, поздравлять, щедрость, неистоцимый. После ознакомления со статьей учащиеся составляют этимологические этюды.

Следует провести наблюдения над ролью устаревшей лексики, обозначающей эстетические и нравственные категории и используемой в художественном тексте. К примеру, в пушкинском тексте устаревшие слова передают возвышенные чувства, создают высокий стиль («Песнь о вещем Олеге» – отмстить, обрек, дивной судьбе, светлом челе). Богатое этическое и эстетическое содержание могут передавать слова: отчизна, очи, лелеять, волшебный и др. Особый интерес может вызвать демонстрация учащимся вариантов слов в рукописях поэтов и писателей, сопоставление позволит почувствовать глубинный смысл окончательного варианта «Князь по полю едет на верном коне – смирном коне» (в рукописи), вдохновенный кудесник – престарелый кудесник). Чтобы усилить восприятие эстетической стороны слова, уместности употребления в тексте, ученикам следует предложить произвести замену слов и дать оценку авторскому окончательному варианту.

4. Работа с текстом. В комплексной работе с текстом выделяем линию, связанную с анализом значения слов, обозначающих нравственные и эстетические явления, их обогащением новыми приращениями, возникающими в текстах разных стилей и жанров. Проникновение в нравственный и эстетический смысл слова должно стать одной из сторон работы с художественным текстом. Анализ употребления слова позволит постигнуть подлинный смысл понятий, познать понимание нравственных категорий другим человеком, осознать глубину его образного толкования и чувства. Возможно проведение и грамматической работы над словом в тексте – выполнение морфемного разбора, подбор однокоренных слов, определение морфологических признаков и др.

№ 6. Прочитайте стихотворение Вадима Шефнера «Милосердие». Какова основная мысль текста?

Верю в добрых сердец бессмертие,
В солнце мира и тишины.
Милосердие! Милосердие!
Это слово старше войны.

Милосердие! Слово вещее,
Ты и нам сияло во мгле,–
Наклонялись над нами женщины
Под огнем на ничьей земле.

И когда все войны забудутся,
Всё оружие на слом пойдет,
Все надежды людские сбудутся –
Милосердие не умрет.

...В гимнастерке ль, в платье заплатамном,
С горькой складочкою у рта,
Как нужна ты нам в веке атомном,
Терпеливая доброта!

1. Выпишите слова, обозначающие нравственные понятия.
2. Что обозначает для автора слово «милосердие»? Как в тексте раскрывается авторское понимание нравственного понятия? Как вы понимаете значение понятия «милосердие».
3. Какой образ возникает в стихотворении? Как называется художественный прием, использованный поэтом в создании образной картины?
4. Проведите морфемный разбор слов «милосердие», «доброта».
5. Запишите однокоренные слова к словам «доброта», «надежда», «вера», «терпение».
6. Какие языковые средства создают в тексте эмоциональный накал, выражают отношение автора к нравственным понятиям, их непреходящей ценности?

Анализ художественного текста позволит показать действенную силу грамматических средств в передаче нравственно-эстетического содержания текста [1]. Покажем на примере текста Н.В. Гоголя возможные вопросы и задания.

№ 7. Одна бедная мать не спала. Она приникла к изголовью дорогих сыновей своих, лежащих рядом... она глядела на них вся, глядела всеми чувствами, вся превратилась в одно зрение и не могла наглядеться. Она вскормила их собственной грудью, она взрастила, взлелеяла их – и только на один миг видит их перед собою. «Сыны мои, сыны мои милые! что будет с вами? Что ждет вас?» – говорила она, и слезы остановились в морщинах, изменивших ее когда-то прекрасное лицо... Вся любовь, все чувства, все, что есть нежного и страстного в женщине, все обратилось у ней в одно материнское чувство. Она с жаром, с страстью, со слезами, как степная чайка, вилась над детьми своими. Ее сыновей, ее милых сыновей берут от нее, берут для того, чтобы не увидеть их никогда! Рыдая, глядела она им в очи, когда всемогущий сон начинал уже смыкать их.

К тексту ставим следующие вопросы:

1. Как вы понимаете, что такое материнское чувство? Удалось ли писателю передать глубину этого чувства? 2. Назовите слова, которые относятся к сфере нравственных чувств. 3. Понаблюдайте за глаголами в тексте, описывающими действия и чувства матери. Найдите повторяющиеся слова. С какой целью используется повтор слов? 4. Найдите прилагательные в тексте. Какова их роль? 5. Обратите внимание на обращение? Какова эстетическая функция в тексте? Какие языковые средства усиливают эмоциональность переживаний безутешной матери?

В следующем тексте преобладает лексика, имеющая эстетическое значение. Одновременно можно провести работу над уместностью употребления такой лексики в речи, над выразительными возможностями слов, грамматических форм и нарушений выразительности (неуместность выразительных средств, слащавость и т. д.).

№ 8. Ландыш – прекраснейший из прекрасных и любимейший из любимых цветов. В нем счастливо сочетались и наружная привлекательность, и восхитительный аромат его крошечных белоснежных колокольчиков. От него веет тонкой неуловимой поэзией и благородством. И цветет это прелестное растение в самое прекрасное время года! В самый роскошный период весны, залитый майским солнцем и перевитый соловьиными песнями. (По Д. Китайгородову)

Вопросы к тексту: Прочитайте текст. О чем он? Каких эстетических оценок достоин цветок ландыш в тексте? Уместно ли использование превосходной степени прилагательных в тексте? Какова роль прилагательных в тексте? Подберите синоним к словам «восхитительный», «роскошный». Найдите слова, выражающие нравственные понятия. В каком значении они употреблены?

Одним из приемов работы с текстом является наблюдение за употреблением исследуемой лексики в искусствоведческих текстах, к примеру, в отзывах на картину. Обращение к таким текстам учит школьников видеть лексику нравственной ориентации в ином контексте, развивает их стилистические способности, готовит учащихся к составлению собственных текстов–отзывов, откликов на произведения живописи в 9-м классе.

При написании сочинения по картине А. Саврасова «Грачи прилетели» предлагаем фрагмент текста искусствоведа И.В. Долгополова. После чтения учащиеся определяют стиль текста.

№ 9. На первой выставке передвижников была одна особенная картина. Люди останавливались около нее в молчании и уходили в задумчивости. Было в ней что-то соединяющее печаль и радость, улыбку и раздумье. В такие минуты испытываешь пронизывающее до боли чувство слитности со всем сущим: с уходящей зимой, с заждавшимися тепла ветвями, с весенним звоном капли, с дымком, домовито поднимающимся над крышами. Время еще не стаявшего зернисто слежавшегося снега, зябнущих деревьев.

Такое чувство, чувство Родины, испытываешь, глядя на картину А. Саврасова «Грачи прилетели». Картина словно раскрывает глаза людям. Она задевает у каждого свою струну, поднимая со дна самые светлые чувства.

Вопросы и задания к тексту: 1. Обратите внимание на то, о каких чувствах, вызванных картиной, пишет И.В. Долгополов, выпишите эти слова. 2. Какие чувства вызывает у вас картина Алексея Саврасова? Напишите о своих впечатлениях, используя слова, отражающие ваше отношение. Попробуйте использовать назывные предложения в своем тексте.

Предлагаем обратиться к текстам публицистического стиля. На примере фрагмента из текста Николая Константиновича Рериха «Оборона», написанного в 1936 году, проводим анализ текста.

№ 10. Защита Родины есть и оборона культуры. Поверх каждодневной пыли сияет понятие Родины. Тот, кто осознает это понятие – прекрасное и нерушимое, – тот может почитать себя сознательным работником культуры. В трудах, среди препятствий, будто бы необоримых, находятся молодые силы. В любви к человечеству, в любви к Родине найдут молодые сердца неосудимое, светлое стремление к подвигу. В этом русском слове – в подвиге – заключено понятие движения, преуспеяния и неустанного созидательства.

Великая Родина, все духовные сокровища твои, все неизреченные красоты твои, всю твою неисчерпаемость во всех просторах и вершинах – мы будем оборонять. Не найдется такое жестокое сердце, чтобы сказать: не мысли о Родине. И не только в праздничный день, но в каждодневных трудах мы приложим мысль ко всему, что творим о Родине, о ее счастье, о ее преуспевании всенародном.

Анализ текста проводим по вопросам: Какова основная мысль текста? Какие понятия поддерживают выражение высокого нравственного смысла в тексте? Определите стиль текста. Какие черты стиля и эстетических предпочтений писателя вы заметили? Какими языковыми средствами создается возвышенное, приподнятое и эмоциональное звучание публицистического текста? Аргументируйте свой ответ.

Работа над лексикой организуется следующим образом: Объясните значение слова преуспевание, подберите синонимы к нему. Почему автор выбрал устаревший вариант написания? Какова роль этого слова в тексте? Что обозначает слово «подвиг». Проверьте по словарям. Соотнесите словарное значение слова с пониманием Н.К. Рериха.

При овладении школьниками средствами родного языка в выражении нравственных и эстетических понятий следует выбирать приемы, направляющие учащихся в глубь слова, где семантическое и экстралингвистическое сливаются, возникает эмоциональный подтекст. Такая работа благотворно сказывается на развитии нравственной и сенсорной сферы личности учащихся, на формировании ценностного отношения к русскому языку, обладающему неисчерпаемыми ресурсами в передаче нравственных и эстетических ценностей, категорий и понятий [4, 5].

Список литературы

1. *Асеева Д.В.* Обращение к эстетическим ресурсам русской морфологии как инновационный путь развития личности учеников // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. Т. 20. – С. 2956–2960.
2. *Власенков А.И.* Развивающее обучение русскому языку IV –VIII кл. Пособие для учителя. – М., 1982.
3. *Дейкина А.Д.* Развитие личности учащихся как методическая проблема //Языковое и литературное развитие личности в процессе обучения: деятельностный аспект: сб. ст. по матер. Всерос. науч.-практ. конф. с международ. участием, посвящ. 25-летию кафедры методики преподавания русского языка и литературы. – Пермь, 2014. – С. 7–15.
4. *Кулаева Г.М.* Ценностное отношение учащихся к русскому языку в моделировании процесса духовно-нравственного воспитания в средней школе /Духовно-нравственное воспитание учащихся при обучении русскому языку: слово–история–искусство. – М., 2013. – С. 34–39.
5. *Кулаева Г.М.* Языковой эстетический идеал в контексте формирования ценностного отношения учащихся к русскому языку: пособие для учителя. – Оренбург, 2007.

Ларионова Людмила Геннадьевна

доктор педагогических наук,

профессор кафедры теории языка и русского языка

Южный федеральный университет

г. Ростов-на-Дону

E-mail: lg59@bk.ru

**ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ОБУЧЕНИИ ОРФОГРАФИИ
МЕЖДУ НАЧАЛЬНОЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛОЙ**

Larionova Ludmila Genadievna

Doctor of an Education science, professor of department of theory of language and Russian

language of South Federal University

Rostov-on-Don

**CONTINUITY IN EDUCATION IN ORTHOGRAPHY BETWEEN PRIMARY AND
SECONDARY SCHOOL**

Аннотация: исследуется проблема осуществления преемственности между начальной и средней школой при обучении орфографии. Представлены результаты многолетнего исследования и описаны наиболее эффективные методические приемы.

Ключевые слова: орфография; преемственность в обучении; методы и приемы обучения; дидактический материал.

Abstract: these article is devoted to the investigation of the problem of continuity between primary and secondary school in education of orthography. The results of long-term investigation with the most affective methodical receptions are presented in the article.

Keywords: orthography, continuity in education, methods and receptions in education, didactic material.

Изучение орфографии, начиная с первых лет обучения в школе – это систематическая планомерная работа, которая предполагает

- усвоение орфографических понятий (прежде всего, *орфограмма*, *орфографическое правило*), призванных обеспечить прочное формирование навыков грамотного письма;

- расширение словарного запаса учащихся;

- обогащение грамматического строя речи;

- совершенствование всех видов речевой деятельности (чтения, слушания, говорения и письма) в их единстве и взаимосвязи.

Название направления составляют сложное единство (между начальной и средней школой) подлежащих усвоению правописных и речевых умений и навыков. Как показывает практика, при обучении орфографии в 5-м классе необходимо обязательно учитывать уже имеющиеся знания и умения школьников и реальные возможности учащихся усвоить новый материал под руководством учителя. Это способствует реализации органического единства ранее изученного материала с вновь изучаемым и обеспечивает продвижение орфографической подготовки учащихся от этапа к этапу.

Вот почему желательно, чтобы учитель, который готовится работать в 5-м классе, посещал уроки русского языка в 4-м классе, свободно ориентировался в учебниках для 4-го класса, представлял себе характер упражнений, которые выполняют четвероклассники, периодически просматривал тетради будущих учеников, беседовал с учителями начальных классов, анализировал ошибки в итоговом контрольном диктанте за 4-й класс и контрольном диктанте, проведенном в начале учебного года в 5-м классе, – всё это необходимо для правильного планирования работы по орфографии в 5-м классе. Нередко в школах проводятся совместные методические совещания учителей начальных и средних классов, на которых обсуждаются конкретные вопросы, связанные с методами и приемами достижения определенных результатов обучения. Вся эта работа имеет большое педагогическое значение, однако наряду с ней необходимо планировать и собственно орфографическое содержание обучения.

Прежде всего выясняется качество орфографической подготовки пятиклассников.

Как показывают многолетние наблюдения, среди орфограмм начальной школы по легкости-трудности усвоения их учащимися условно можно выделить три группы.

Первую группу составляют орфограммы, которые усваиваются большинством учащихся (70 %) почти на уровне навыка:

- правописание мягкого знака как знака мягкости согласного (например, *весьма*, *гульба*);

- правописание с большой буквы фамилий, имен, отчеств русского происхождения (например, *Александр Сергеевич Пушкин*), кличек животных (*кошка Мурка*, *собака Шарик*); названий крупных рек, озёр, морей (река *Дон*, озеро *Байкал*, *Охотское море*), названий населённых пунктов в нашей стране (город *Пермь*, станция *Вёшенская*);

- правописание безударных окончаний имен прилагательных в именительном падеже (*сильная*, *алые*);

- правописание буквы э в начале слова (например, *эхо*, *эмблема*).

Ко второй группе мы отнесли те написания, правила употребления которых учащиеся в общем-то знают, однако умения грамотного письма не являются устойчивыми. К этой группе относится правописание гласных и согласных в корнях слов неполной морфемной структуры (*весна*, *лодка*, *местный*); правописание разделительных *ь* и *ы*; употребление прописной буквы в названиях крупных стран и прежде всего нашего государства (например, *Российская Федерация*), в названиях континентов (*Европа*, *Америка*), улиц, площадей (*площадь Свободы*, *Пушкинская улица*); правописание предлогов с именами существительными и местоимениями (*в папке*, *со мной*), *не* с глаголами (*не ушёл*), а также правописание сочетаний *жи - ши*, *ча - ща*, *чу – шу* и *чк, чн, ниц* и т.п.

Третья группа включает трудные для усвоения орфограммы: правописание в корнях трёх-, четырехсловных слов безударных гласных – как проверяемых ударением (*извинение*), так и непроверяемых (*колышется*); правописание изученных приставок и окончаний существительных, прилагательных, глаголов; употребление *ь* после шипящих на конце существительных и глаголов; правописание *-тся* и *-ться*.

Приведенная дифференциация материала с учётом уровня владения им пятиклассниками позволяет не только избежать завышенных (зачастую невыполнимых) требований к учащимся, но и регламентировать учебный процесс, нацелить его на получение реальных результатов.

Учитывая особенности школьных программ (в 5-м классе в первом полугодии новых орфографических тем нет – есть только уроки повторения изученного в начальной школе); учитель имеет возможность основательно закрепить те орфографические умения и навыки, которые учащиеся получили в начальных классах. В первую очередь надо не упустить возможности отработать до уровня навыка орфографический материал, вошедший в наши условные группы 1 и 2.

Написания этих групп постоянно включаются в дидактический материал. Кроме того, планомерно отрабатываются с учётом содержательной сути правил важнейшие написания, отнесенные к 3-й группе.

Таким образом, принцип преемственности реализуется через учёт реальной подготовки учащихся и дифференциацию материала по степени лёгкости-трудности для повторения. Чтобы поднять уровень орфографической грамотности учащихся, надо постоянно заниматься орфографией, добиваясь конкретных результатов. Как уже говорилось, в первом полугодии по орфографии идет только повторение, новый материал не вводится, поэтому ч то о повторять и к а к – вопрос не праздный.

Планируя повторение орфографии с учетом реальной подготовленности пятиклассников, мы уделяли внимание как отбору тем для повторения, так и характеру упражнений, особенностям текстового материала.

Хотя в начальных классах учащиеся ознакомились с более чем двадцатью орфограммами, в 5-м классе безошибочное письмо – явление редкое. Чтобы повысить уровень орфографической подготовленности детей, мы сконцентрировали внимание на ограниченном количестве орфограмм для специального изучения, отрабатывая остальные попутно.

Так как орфограммы, условно вошедшие в 1–2-ю группы, в первом полугодии 5-го класса можно отработать до уровня навыка, а правописание окончаний будет специально изучаться во втором полугодии 5-го класса и в 6-м классе, то на этом этапе орфография окончаний может быть повторена лишь на воспроизводящем уровне, в связи с особенностями текстов упражнений. Обратив особенное внимание на повторение и закрепление отработанных тем, удастся достичь очевидных успехов в продвижении учащихся по орфографии.

В целом же в первом полугодии 5-го класса направленность занятий орфографией предполагает работу над группой правил одновременно, если эти правила учащихся не затрудняют, и над одним правилом, если оно недостаточно осознается школьниками.

В первом случае берутся небольшие тексты, отражающие современную жизнь и интересы учащихся. С такими текстами они охотно работают. С точки зрения закрепления правил и становления навыков тексты подбираются так, чтобы они содержали три-пять орфограмм.

Например:

Поздней весной начинает цвести колючий шиповник. Розовые цветы его полны чудесного аромата. Но шиповником не украшают площади и скверы. Лепестки его цветов, ягоды широко применяют в кулинарии. Из лепестков шиповника часто делают повидло и варенье.

(Из «Календаря природы»)

После выразительного прочтения текста учащиеся получают задания выписать из текста по 1-2 слова: 1) с проверяемым безударным гласным в корне; 2) с непроверяемым безударным гласным в корне; 3) с гласными после шипящих. Затем текст списывается учащимися целиком.

Заметим, что списыванию с предварительным анализом правописания определённых слов в первом полугодии V класса необходимо уделять особое внимание. Опыт показывает, что свыше 60% учащихся IV-VI классов допускают при списывании ошибки, а некоторые пятиклассники не успевают за тридцать минут списать текст в 70 слов.

Недостаточная освещённость в методической литературе вопроса о списывании создает представление о том, будто списывание является простым видом работы. Между тем ученики не знают, как списывать текст, и допускают в ходе работы большое количество ошибок.

В своих классах мы, например, даже давали детям своеобразную памятку, нацеливающую на изучающее чтение, поиск незнакомых слов и слов, трудных для правописания, а также тех слов, что пишутся с прописной буквы; в определенных случаях рекомендовалось орфографическое проговаривание слов. Такая целенаправленная работа развивала внимание к графической стороне письма, способствовала отработке навыков чистописания и безошибочного оформления записи, навыков самоконтроля.

Если в течение 8-10 уроков (из урока в урок) систематически отрабатывать определенные орфограммы, то уровень орфографической грамотности учащихся значительно повышается. После такой работы, позволяющей учащимся повторить правописание, поупражняться в опознавании целого ряда орфограмм, проводятся специальные уроки по отдельным, слабо усвоенным написаниям. Например, мы проводили следующие уроки: 1) «Правописание мягкого знака после шипящих на конце глаголов»; 2) «Правописание мягкого знака после шипящих на конце существительных»; на этих уроках необходимо сформировать у учащихся

представление об обязательном употреблении *ь* с глаголами, оканчивающиеся на шипящие и об употреблении *ь* с существительными 3-го склонения.

Дидактический материал и намеченная последовательность упражнений составлены для данных уроков таким образом, чтобы учащиеся уже после выполнения первых заданий смогли бы самостоятельно вывести правила:

1) «Если глагол оканчивается на шипящий, то после шипящего всегда пишется мягкий знак» (1-й урок);

2) «Мягкий знак после шипящих на конце имён существительных пишется только в существительных 3-го склонения» (2-й урок).

Каждое из указанных правил отрабатывается на трёх-четырёх упражнениях. Приведем образцы упражнений, выполняемых на этих уроках.

I. Правописание мягкого знака после шипящих на конце глаголов.

Упражнение 1. Спишите текст. Подчеркните в нём все глаголы. Устно объясните правописание *ь* на конце глаголов.

Выйдешь – поневоле,

Тяжело – хоть плачь!

Смотришь – через поле

Перекаати-поле

Прыгает, как мяч. (А. Фет)

Упражнение 2. Прочитайте и озаглавьте текст. Выпишите глаголы, оканчивающиеся на шипящие. Сделайте вывод о написании глаголов, оканчивающихся на шипящие.

Весь срубленный на зиму лес раньше надо было выволочь, подвезти к берегу реки, дожидаться, когда она вскрыется ото льда, скатить в воду тяжёлые бревна. Сегодня нам уже не нужен топор, чтобы рубить огромные деревья, сечь с них сучья. На помощь пришли специальные машины для рубки леса. Работаешь на них и забот не знаешь. (По В. Бианки).

Упражнение 3. Вспомните и запишите 2–3 пословицы или поговорки о родной земле, где бы встречались глаголы, оканчивающиеся на шипящие. Напишите, в чём особенность их правописания.

II. Правописание мягкого знака после шипящих на конце существительных.

Упражнение 1. Спишите текст. Как бы вы его озаглавили и почему? Подчеркните в нём все имена существительные. Когда в этой части речи после шипящих пишется *ь*?

Мне опять приснились дебри,
Глушь пустынь, заката тишь.
Жёлтый лев крадётся к зебре
Через травы и камыш.

(В. Брюсов)

Упражнение 2. Спишите текст, вставляя на месте пропуска, где необходимо, *ь*.
Графически объясните употребление *ь* после шипящих на конце существительных.

Охотник, его доч_ и товарищ_ ночевали в домике лесника. В полноч_ они услышали жалобный плач_. Охотник накинул плащ_ и вышел во двор. И снова повторился плач_. Охотник понял, что это кричит сыч_.

(По Г. Скребицкому)

Упражнение 3. Письменно укажите склонение данных существительных. Составьте с каждым из них словосочетание и запишите их, указав в словосочетаниях главное слово.

Горечь, дрожь, ключ, меч, речь, плач, помощь, тушь (краска), карандаш (около) дач, брошь, вещь.

Далее (примерно в течение 2–3 уроков) учащиеся выполняют упражнения комплексного характера, т.е. работают со всеми ранее повторенными написаниями, однако тексты для упражнений отбираются так, чтобы в них были слова с мягким знаком после шипящих на конце глаголов и существительных.

Например. Упражнение. Прочитайте текст и скажите, какова его основная мысль. Аргументируйте своё мнение. Спишите, вставляя пропущенные буквы. Графически объясните употребление *ь* после шипящих.

Это так, а не иначе,
Ты мне, дру_ мой, не перечь:
Люди стали ж_ть богаче,
Но б_днее стала речь.
Гасн_т устная словесность,
Разг_ворн_я кр_са;
Отступают в неизвестность
Речи русской ч_деса.

(Ю. Шефнер)

Упражнения с комплексными заданиями формулируют навыки сравнения и оценки фактов языка, воспитывают орфографическую зоркость, развивают чувство языка, способствуют общему развитию учащихся.

Итак, повторение группы орфограмм, затем обработка отдельных, «трудных» для младших школьников орфограмм и, наконец, комплексное закрепление всех орфограмм, изученных в начальной школе, – это тот методический путь, который мы избрали для совершенствования орфографических умений, учащихся в период их обучения в первом полугодии 5-го класса.

Линк Наталья Александровна

*кандидат филологических наук, доцент кафедры
гуманитарного образования в начальной школе
e-mail: natalialink@gmail.com*

Зверева Юлия Владимировна

*кандидат филологических наук, доцент кафедры
гуманитарного образования в начальной школе
e-mail: zvereva_yuliya_2013@mail.ru*

*Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет
г. Пермь*

ФОНЕТИЧЕСКИЕ, ГРАФИЧЕСКИЕ, ОРФОГРАФИЧЕСКИЕ ПОНЯТИЯ КАК КОМПОНЕНТ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ШКОЛЬНИКА

Link Natalia Aleksandrovna

associate Professor of Primary Humanitarian Education in Primary School Department

Zvereva Julia Vladimirovna

associate Professor of Primary Humanitarian Education in Primary School Department

Perm State Humanitarian

Pedagogical University

Perm

PHONETIC, GRAPHIC, SPELLING CONCEPTS AS A COMPONENT OF THE LANGUAGE COMPETENCE OF THE STUDENT

Аннотация: в статье представлена трактовка основных понятий фонетики, графики, орфографии в начальном курсе русского языка и в курсе русского языка основной школы. Рассматриваются особенности интерпретации данных понятий в современных учебниках, выявляется преемственность в содержании понятий.

Ключевые слова: фонетика; графика; орфография; языковая компетенция; преемственность в образовании.

Abstract: the paper looks at the the fundamental concepts of phonetics, graphics and orthography as taught in the course of the Russian Language in elementary and middle school. We discuss the interpretation of these concepts in current textbooks tracing the continuity between the stages of education.

Keywords: phonetics, graphics, orthography, language competence, continuity of education.

Языковую компетенцию в широком смысле слова составляют, как известно, представления человека о языковой системе и основных правилах речевого поведения. Большинство исследователей разделяет мнение о том, что языковая компетенция – это индивидуальный вариант национального языка. В нее входят представления о системе фонем, их сочетаемости, интонационных контурах, словаре (лексиконе), грамматике (строении слова, словообразовательных и словоизменительных парадигмах, структурах предложения), метаязыковая рефлексия (т. е. способность оценить свое знание языка). Языковую компетенцию специалисты рассматривают в фонетическом, семантическом и прагматическом аспектах [3, с 8].

Формирование языковой компетенции продолжается в течение всей жизни человека, основными его этапами являются периоды дошкольного и школьного образования. Важным фактором, обеспечивающим эффективность этого процесса, считается преемственность в обучении. Педагоги отмечают, что преемственность заложена в самой природе обучения и воспитания детей, и трактуют ее как «установление необходимой связи и правильного соотношения между частями учебного предмета на разных ступенях его изучения» [4, с. 213].

В большинстве программ начального курса русского языка и курса русского языка основной школы, согласно требованиям ФГОС начального общего образования и ФГОС основного общего образования, отмечаются усиление коммуникативного подхода к изучению языка, нацеленность учебной работы на становление или

совершенствование всех видов речевой деятельности: говорения, аудирования, письма и чтения. В ФГОС начального общего образования активное использование речевых средств для решения коммуникативных и познавательных задач трактуется как один из метапредметных результатов освоения данной образовательной программы (ФГОС НОО). В требованиях ФГОС основного общего образования подчеркивается, что предметные результаты изучения курса русского языка должны отражать совершенствование видов речевой деятельности, обеспечивающих эффективное овладение разными учебными предметами и взаимодействие с окружающими людьми в ситуациях формального и неформального межличностного и межкультурного общения (ФГОС ООО).

Формирование фонетических, графических и орфографических понятий начинается в начальной школе. В период обучения грамоте авторы учебников русского языка обращают внимание младших школьников на различие между гласными и согласными звуками, слогообразующую роль гласных звуков, различие между ударными и безударными гласными, различие между звонкими и глухими, твердыми и мягкими согласными звуками. В учебниках смысл названия «гласные» объясняется через анализ образования производного слова: *гласный* от старославянского *глас* ‘голос’. Учитель рекомендует школьникам протяжно произнести, пропеть гласные звуки. Подчеркивание того, что только гласные звуки поются, а согласные нет, не вполне правильно, поскольку, как известно, сонорные согласные (например, [м], [н]) также обладают этой особенностью. Некоторые учителя говорят о том, что при образовании гласных воздушная струя не встречает препятствий, что некорректно, поскольку тогда непонятно, как образуется звук. В 5-м классе, расширяя представления школьников о гласных звуках, авторы учебника сообщают, что «воздух колеблет голосовые связки и свободно проходит через ротовую полость, не встречая препятствий» [5, с. 63].

Классификацию гласных звуков (по признакам ряда, подъема и лабиализации) младшие школьники не изучают, в то же время на уроках учитель уделяет внимание процессу образования звуков, учащиеся сопоставляют их по артикуляторным и акустическим признакам. Первоклассники, например, угадывают звуки, произнесенные одноклассником, пытаются определить звуки по иллюстрации, помещенной в учебнике.

В русской фонетике согласные звуки классифицируются по участию в образовании шума и голоса (шумные глухие, шумные звонкие; сонорные), месту образования (язычные и губные), способу образования (смычные, щелевые, смычно-

щелевые, вибранты), наличие или отсутствие палатализации (мягкие, твердые). Обобщающий термин «шумные» в начальной школе не используется, обращается внимание учащихся на специфику звонких и глухих согласных. Обучающиеся, наблюдая за произношением парных звуков, приходят к выводу, что звонкие согласные состоят из голоса и шума, а глухие – только из шума.

В начальном курсе русского языка отсутствует понятие «сонорные», эти звуки, в том числе [j], включаются в группу звонких согласных. Авторы учебников уделяют этому звуку много внимания, младшие школьники, наблюдая за его особенностями, выделяют его из слов на слух, определяют позицию звука в словах, характеризуют его как звонкий мягкий согласный. Первоначальное представление о твердых и мягких согласных школьники также получают в начальной школе, авторы учебников используют условные цветовые обозначения твердых и мягких согласных. В процессе овладения транскрипцией школьники начинают употреблять специальный знак мягкости, под руководством педагога приходят к выводу о том, что звуки [ч'], [ш'] всегда мягкие, а [ж], [ш], [ц] – всегда твердые.

В учебниках для 5-го класса детализируется классификация согласных звуков, наряду с понятием «шумные» вводится понятие «сонорные согласные», обращается внимание, что сонорные могут быть ротовыми и носовыми. Сведения о типах согласных звуков учащиеся могут получить, например, из помещенного в учебнике лингвистического текста, который они учатся пересказывать [5, с. 65].

Наряду с изучением звуков речи в фонетике большое внимание уделяется понятию слога, ударения, интонации. Авторы учебников русского языка для начальной школы считают, что целесообразно знакомить детей с фонетическими понятиями и процессами на практике, поскольку это соответствует психологическим особенностям детей младшего школьного возраста [2, с. 3]. Первоклассники, овладевая понятием «слог», учатся делить слово на слоги с помощью приема скандирования. Авторы отмечают, что именно этот прием помогает младшим школьникам легче овладеть выделением слогов в слове. Учитель обращает внимание школьников на то, что слог – это сочетание согласного и гласного звуков. Трактовка слога в начальной школе основывается, как правило, на экспираторной теории. Теории образования слога (включая экспираторную) изучаются в вузовском курсе русского языка при подготовке учителя начальных классов. Содержание понятия «слог» в курсе русского языка в 5-м классе не меняется.

В процессе изучения слога младшие школьники знакомятся со словесным ударением, которое определяется как произнесение определенной части слова

с большей силой. Изучение ударения связано, прежде всего, с разграничением ударных и безударных слогов, которое значимо для понимания изучаемых в начальной школе орфографических правил. В курсе русского языка основной школы содержание понятия «ударение» расширяется: называются признаки русского ударения (силовое; свободное, разноместное; подвижное), а также вводится понятие «логическое ударение» [5, с. 68].

Еще одним фонетическим понятием, с которым знакомятся младшие школьники, является понятие интонации. Общее представление об интонации учащиеся получают в процессе анализа произношения восклицательных предложений. При конструировании схемы предложения у них возникает затруднение в выборе знака препинания. Учитель поясняет, что такие предложения произносятся громко, эмоционально, эти особенности отражает специальный пунктуационный знак – знак восклицания. Авторы считают целесообразным провести наблюдение за изменением тона, его повышением при вопросительной интонации и понижением при повествовательной интонации. В 5-м классе представление об интонации конкретизируется при изучении раздела «Синтаксис и пунктуация». Интонация рассматривается в связи с изучением различных типов предложения, приводятся в качестве примера повествовательная, вопросительная, восклицательная, перечислительная интонации (использование данных видов интонации в одном ряду, на наш взгляд, не вполне удачно).

Фонетические знания являются базой при изучении графики и орфографии, становления языковой компетенции в области письменной речи. Психологи подчеркивают, что письмо – одна из наиболее сложных форм речевой деятельности, которой необходимо специально учиться. Приступая к обучению ребенка письму, учитель начальных классов должен иметь достаточную теоретическую базу: понимать сущность письма, осознавать принципы русской графики и орфографии, а также существующие от них отступления.

В русском алфавите имеется два вида букв – прописные (большие, заглавные) и строчные (малые). Эти варианты принято называть аллографами одной и той же графемы, соотношение между графемами и фонемами изучается в графике. Каждая буква русского алфавита имеет свое название. Кроме индивидуальных названий существуют комплексные названия для групп букв (гласные и согласные буквы). Учителя начальной школы иногда вместо комплексных названий букв используют описательные выражения «буква гласного звука», «буква согласного звука», или короче: «буква гласного», «буква согласного». По мнению авторов методических

рекомендаций для 1-го класса УМК «Гармония», это будет способствовать более отчетливому разграничению понятий «звук» и «буква». На наш взгляд, использование в школе подобных терминов, безусловно, целесообразно, однако учитель не должен забывать, что в науке существуют и традиционные названия для классов букв.

Русская графика базируется на двух важнейших принципах: фонематическом и позиционном (слоговом). Сущность первого принципа заключается в том, что русская буква обозначает не звук, а фонему. В начальной школе термин «фонема» не используется (за исключением курса русского языка системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова), заменяется не вполне научным термином «звук». Традиция употреблять термин «звук» сохраняется и в основной образовательной школе.

Позиционный принцип определяет то, какие звуки (фонемы) обозначает буква, занимающая то или иное положение в слове. Данный принцип проявляется, прежде всего, в тех случаях, когда буква имеет не одно значение или не полностью передает содержание фонемы. Реализация принципа связана с двумя особенностями графической системы: обозначением твердости/ мягкости согласных звуков на письме и обозначением фонемы <j>, Обе особенности рассматриваются в курсе русского языка начальной школы. Младшие школьники наблюдают над графическим обликом слов, в которых содержится фонема <j>, обращают внимание на три способа ее обозначения в исконно русских словах. Эта линия продолжается в курсе русского языка 5-го класса, обучающиеся вспоминают материал, изученный в начальной школе.

Существуют и отступления от позиционного принципа (написание гласных после шипящих и Ц, обозначение фонемы <j> в иноязычных словах), этим отступлениям в начальной школе уделяется особое внимание. Во всех программах по русскому языку начальной школы изучаются такие написания, как *жи-ши, ча-ща, чу-щу*, они же повторяются и в программе русского языка 5-го класса. Авторы рассматривают написание иноязычных слов с <j>, используя, например, слово *йогурт*. Применяя уже известные правила, младшие школьники приходят к выводу о том, что иноязычные слова пишутся не по законам русского языка, поскольку по-русски <j> вместе с последующей гласной обозначается соответствующей йотированной буквой (должно было бы получиться *ёгурт*).

С особенностями графики тесно связаны правила орфографии. Как подчеркивают ученые, орфография устанавливает не то, как может быть передана та или иная цепочка фонем, а то, как она должна быть передана в написании данного слова или данной морфемы, правило орфографии указывает, какая из возможных, с точки зрения

графики, передача звуковой стороны должна быть избрана для данной единицы, чтобы ее написание отвечало требованиям нормы [1, с. 89].

Орфографические правила в соответствии с определенными видами трудностей группируются в разделы: 1) передача буквами фонемного состава слов; 2) слитное, раздельное и дефисное написание слов и их частей; 3) употребление прописных и строчных букв; 4) перенос части слова с одной строки на другую; 5) графические сокращения. Орфографический материал, представленный в начальном курсе русского языка, включает правила, принадлежащие всем пяти разделам (с графическими сокращениями младшие школьники знакомятся на уроках математики).

Орфографические правила являются конкретным проявлением принципов орфографии – закономерностей, лежащих в основе орфографической системы, общих оснований для написания слов при наличии выбора, предоставляемого графикой. Ведущим принципом современной русской орфографии, по мнению большинства лингвистов, является фонематический, его сущность заключается в том, что одна и та же буква обозначает фонему в сильной и слабой позиции, в случае затруднений в выборе буквы фонему в слабой позиции можно проверить в той же морфеме, поставив в сильную позицию. В начальной школе изучают целую группу правил, которые основываются на этом принципе, прежде всего, это написание безударной гласной, проверяемой ударением, в корне слова, написание парных по звонкости/глухости согласных, правописание безударных окончаний имен существительных и прилагательных. В тексте около 80 % букв-орфограмм основано на действии фонематического принципа, поэтому он и считается основным принципом первого раздела русской орфографии. В курсе русского языка 5-го класса правила, основанные на этом принципе, повторяются и закрепляются.

Сущность морфематического (морфологического) принципа состоит в требовании единообразного написания морфем в тех случаях, когда одна и та же часть слова имеет разный звуковой состав в родственных словах или разных формах одного слова. Например, этому принципу подчиняется написание буквы Ё после шипящих под ударением в корне слова. В соответствии с фонемой <О> должна быть написана буква О, однако в связи со стремлением к единообразной передаче морфемы, которая в других словах или формах пишется с буквой Е (*шептать, желудей, щека*) выбирается буква Ё (*шѐпот, жѐлудь, щѐки*). Этот материал, как правило, изучается в 5-м классе при изучении темы «Буквы О/Ё после шипящих в корнях слов» [5, с. 102-103].

Сущность фонетического принципа орфографии заключается в том, что буквенное написание максимально соответствует звуковому облику слова, т. е. звуковой реализации фонем, буква в данном случае обозначает не фонему, а звук в слабой позиции, например, *безропный*, но *беспричинный*, *розвальни*, но *ропись*, *раскрыть*, *развить*. Согласно фонематическому принципу позиционные чередования звуков на письме не должны передаваться (*косить* – *косьба*), но по фонетическому принципу чередующиеся звуки передаются разными буквами (*сватать*, но *свадьба*; *транскрибировать*, но *транскрипция*). По фонетическому принципу пишется буква Ы после Ц. Темы «Буквы И–Ы после Ц» и «Правописание приставок» (в том числе приставок на -з/-с) включены в программу по русскому языку 5-го класса.

Еще одним важным принципом орфографии является традиционный (исторический, беспроверочный, этимологический). Согласно этому принципу используются написания, сложившиеся исторически, закрепленные традицией, например, *собака*, *сапоги*, *здание*, *помощник*, *широкий*, *красного* и др. Обычно принцип проявляется в том случае, когда слабую позицию фонемы нельзя проверить, в этом случае мы имеем дело с гиперфонемой. Заметим, что традиционные написания могут соответствовать этимологии слова (*сапог*, *собака*, *товар*). В то же время написания *завтрак*, *калач* не соответствуют происхождению слова (писали *заутрок* (ср. *утро*) и *колач* (ср. *коло*)). Данный принцип проявляется и в написании корней с чередованиями. Этот материал представлен в курсе русского языка 5-го класса [5, с. 100–101]. В ряде случаев традиционный принцип противоречит фонематическому, это, например, написание буквы Щ в сильной позиции в слове *помощник*, написание буквы Г в окончании ОГО/ЕГО, где произносится /В/ (*красного*, *синего*), отсутствие буквы Ь в конце предлога *близ*, который произносится с конечным мягким согласным. В начальной школе словам с непроверяемым написанием уделяется достаточно много внимания, на наш взгляд, выражения «слова с непроверяемым написанием», «слова, написание которых нужно запомнить» удачнее, чем не вполне корректное словосочетание «словарные слова». В учебниках для 5-6 класса также содержится материал, связанный с написанием слов с непроверяемыми гласными и согласными звуками [5, с. 26–30].

Дифференцирующие написания разграничивают на письме словоформы, совпадающие по фонемному составу: *ожог* – *ожёг*, *туш* – *тушь*, *компания* – *кампания*, *роман* – *Роман*. Данные написания обычно возникают в результате применения разных принципов графики и орфографии к подобным словам. В начальной школе обращается внимание на различие в написаниях нарицательных

и собственных существительных, совпадающих по фонемному составу, в курсе русского языка основной школы изучается, например, тема «Ь после шипящих в конце имен существительных».

Работа с основными фонетическими, графическими, орфографическими понятиями осуществляется в начальной школе и продолжается в курсе русского языка основной школы. Эта работа требует от учителя достаточно глубоких научных знаний, на основе которых и будет осуществляться преемственность языкового образования на разных этапах обучения.

Список литературы

1. *Зиндер Л.Р.* Очерк общей теории письма. – Л.: Наука, 1987. – 112 с.
2. *Кислова Т.Р.* По дороге к Азбуке. Методические рекомендации для воспитателей, логопедов, учителей и родителей. К частям 3,4. – М.: Баласс, 2012. – 189 с.
3. Лексикон младшего школьника (характеристика лексического компонента языковой компетенции) / *И.Г. овчинникова, Н.И. Береснева, Л.А. Дубровская, Е.Б. Пенягина.* – Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2000. – 312 с.
4. ПЭС – Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2008. – 528 с.
5. Русский язык. 5 кл.: учебник для общеобразоват. учреждений / под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – М.: Дрофа, 2011. – 286 с.

Ляшенко Ольга Игоревна

учитель русского языка и литературы

Федорова Елена Юрьевна

учитель начальных классов и информатики

МАОУ «Лицей 10»

г. Пермь

E-mail: vnutskih.86@mail.ru; lenjchka25081991@yandex.ru

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ УРОК КАК СПОСОБ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ СВЯЗЕЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Lyashenko Olga Igorevna

teacher of Russian

Fedorova Elena Yurevna

elementary school teacher

MAEI Lyceum 10

Perm

THE INTEGRATED LESSON AS A WAY OF ENSURING CONTINUITY OF COMMUNICATIONS AT LESSONS OF RUSSIAN AND LITERATURE

Аннотация: статья посвящена способам обеспечения преемственности связей в образовании. Более подробно рассмотрен интегрированный урок: описаны виды и способы интеграции, приведены примеры использования этой формы обучения на уроках русского языка и литературы.

Ключевые слова: преемственность, интегрированный урок, внутренняя интеграция, внешняя интеграция, начальная школа, основная школа.

Abstract: the article is devoted to the ways of ensuring continuity in education. The integrated lesson is considered in more detailed way: types and ways of integration are described, examples of use of this form of education at lessons of Russian and literature are given.

Keywords: continuity, the integrated lesson, internal integration, external integration, elementary school, the main school.

В статье 11 Федерального закона «Об образовании» сказано, что «федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования обеспечивают...преемственность основных образовательных программ» [2]. Но проблема преемственности до сих пор остается до конца не решенной, поэтому, на наш взгляд, она актуальна и для любого образовательного учреждения, и для каждого современного учителя.

Одна из «болевых» точек образовательного процесса в основной школе – проблема адаптации пятиклассников, поскольку

- происходит усложнение программы;
- меняются требования к обучающимся;
- возникает необходимость взаимодействия с несколькими учителями, а не с одним, как в начальной школе;
- частично меняется коллектив в классе.

Последствия становятся особо ощутимы во второй учебной четверти, ведь именно в этот период, по наблюдениям учителей, происходит снижение результатов успеваемости, падает интерес к учебе, пропадает мотивация. Нарушение преемственных связей в целях, содержании, методах обучения и воспитания – одна из возможных причин появления подобных проблем.

В своей работе мы используем разные способы обеспечения преемственности:

- адаптационный период в первой четверти (психологические тренинги, игры на знакомство с новыми учителями и критериями оценивания, повторение и обобщение знаний из курса начальной школы, меньший объем домашних заданий);
- единая шестибалльная система оценивания в начальной и основной школе;
- долгосрочная исследовательская и проектная деятельность;
- использование игровых методик на уроках;
- проведение консилиумов учителей и психологов по вопросам адаптации;
- интегрированные уроки.

На наш взгляд, интегрированный урок – один из эффективных способов обеспечения преемственности связей в содержании и методах обучения. Он позволяет сформировать способность применять имеющиеся знания и умения в новой ситуации.

Интеграция (лат.) – восстановление, восполнение, объединение частей в целое (*integer* – целый). Как верно отмечает заслуженный учитель Российской Федерации Н.М. Абинова, это «не механическое соединение, а взаимопроникновение, взаимодействие, взаимовидение» [1].

Интегрированный урок – это специально организованный урок, направленный на рассмотрение и решение какой-либо пограничной проблемы, гармонично сочетающий в себе методы различных наук, имеющих практическую направленность.

Интеграция на уроках может быть как внутренней (парные уроки; уроки, объединяющие смежные дисциплины), так и внешней (на уроках может объединяться содержание разных дисциплин или интегрируется методика обучения разным дисциплинам при сохранении содержания только одного предмета).

В МАОУ «Лицей № 10» успешен опыт проведения парных уроков учителями начальных классов и учителями-предметниками основной школы. Преимущества таких уроков в том, что обучающиеся знакомятся с требованиями своих будущих учителей; происходит углубление содержания материала; учитель-предметник видит потенциал работы с этими детьми в основной школе, а учитель начальной школы может скорректировать свою работу в рамках изучаемой темы.

Русский язык – это один из самых сложных предметов, изучаемых в пятом классе. Именно в этот период учителю-словеснику важно сформировать у обучающихся на основе имеющихся знаний представление о языке как единой целостной системе. Кроме того, учителю следует способствовать не получению отвлеченных знаний о языке и речи, а практическому применению получаемой информации, формированию коммуникативной компетенции.

Решать эти задачи во многом позволяют интегрированные уроки: они расширяют кругозор, повышают познавательный интерес, мотивацию к обучению.

Учитель-филолог может проводить интегрированные уроки самостоятельно, объединяя смежные дисциплины. Например, при изучении средств художественной выразительности целесообразно использовать сюжетно-тематическое рисование, которое является методом работы на уроках ИЗО, практикуемых в начальной школе. Без помощи учителя дети затрудняются определить художественные средства и их роль в тексте, кроме того, они не имеют достаточного речевого опыта, чтобы передать свои личные впечатления от прочитанного текста. Создавая иллюстрации к тексту, обучающиеся глубже понимают скрытый смысл образов, обращают внимание на детали и передают своим рисунком отношение к прочитанному.

Литература сама по себе является наиболее интегрированным предметом, поскольку содержит основы литературоведения, художественное осмысление исторических фактов и процессов, психологические аспекты (учащиеся погружаются во внутренний мир литературного героя, пытаются понять причины его поступков; извлекают из художественного произведения жизненный опыт). Именно поэтому для осмысления художественного текста учитель может применять средства сравнительного, исторического, системного анализа. К сожалению, многие программные произведения, изучаемые в -м классе, сложны для понимания современными детьми. В связи с этим при анализе отдельных эпизодов текста целесообразно использовать интеграцию с другими видами искусств: музыкой, живописью, кино.

Для проведения уроков с внешней интеграцией, как правило, необходима совместная работа учителей разных дисциплин. Поскольку русский язык – явление многоаспектное, связь его с другими предметами не только в содержании, но и в методах обучения, то есть другие предметы могут стать инструментом для изучения содержательной области дисциплины «Русский язык». Достаточно успешно, когда таким инструментом становится информатика. Рассмотрим некоторые пути интеграции предметов «Русский язык» и «Информатика» более подробно.

1. Клавиатурное письмо. По словам методистов портала «Электронные образовательные ресурсы», «владение клавиатурным письмом позволяет человеку значительно быстрее и увереннее работать с текстами (писать, редактировать), ... это обязательное требование Федерального государственного образовательного стандарта». [3]. Чаще всего, такой прием практикуют учителя начальной школы. Но современные подростки, общаясь с помощью компьютеров в социальных сетях,

забывают о соблюдении норм письменной речи, допускают орфографические и пунктуационные ошибки. Клавиатурное письмо на уроках русского языка в 5-м классе дисциплинирует, вырабатывает привычку писать грамотно не только в тетрадях, но и в электронных средствах общения.

2. Кодирование. Этот метод подразумевает представление информации в той или иной стандартной форме: одно и то же сообщение можно представить с помощью нескольких способов кодировки информации. Кодирование может быть использовано в словарной работе на уроках русского языка. Расшифровка кода развивает логику, аналитическое мышление, умение ориентироваться в схемах и таблицах.

3. Моделирование. В УМК по русскому языку под редакцией М.М. Разумовской учебная информация дается в виде лингвистического текста. Составление таблиц и схем на его основе позволяет систематизировать, обобщать и легче усваивать получаемую информации. В рамках компетентностно-ориентированного подхода с помощью таких заданий происходит работа над метапредметным результатом «Смысловое чтение».

Приведем фрагмент интегрированного урока по русскому языку и информатике, который прошел в 3 А классе МАОУ «Лицей №10» при изучении раздела «Морфемика». Урок был проведен в форме ролевой игры «Детективное агентство», обучающиеся работали в группах. Цель урока – уточнить представления детей о понятии «Суффикс», показать влияние суффиксов на значение слов.

Словарная пятиминутка.

Настоящий детектив должен обладать обязательным набором качеств. Как вы думаете, какое первое задание нам нужно выполнить? (Разгадать важные качества с помощью кода). Выполните это задание в группах, помните о распределении ролей.

	1	2	3	4	5	6
1	А	Б	В	Г	Д	Е
2	Ё	Ж	З	И	Й	К
3	Л	М	Н	О	П	Р
4	С	Т	У	Ф	Х	Ц
5	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы	Ь
6	Э	Ю	Я			

	1	2	3	4	5	6	7	8
1)	3.1	3.3	4.2	2.3	1.1	3.3	4.2	6.1
2)	4.2	3.3	2.4	3.4	4.2	6.4	4.2	3.6
3)	1.4	2.3	6.1	1.3	4.3	1.4	2.4	6.5

- Какие слова получились? Есть ли в этих словах орфограммы? Все ли орфограммы мы можем проверить? Как называются эти слова? Каково значение этих слов? (Обсуждение).

Актуализация.

- Детективы, к нам пришло письмо с просьбой о помощи от королевы страны Морфемики. Кто знает, что это за страна? (*Обсуждение*).

«Дорогие детективы. В нашей стране все морфемы были очень дружны, когда они собирались вместе, получалось много красивых слов. Но однажды на нашу страну упало волшебное зеркало Снежной королевы. От падения осколки разлетелись и попали в сердца морфем. Морфемы стали злые и эгоистичные. Но, к счастью, одного вида морфем не было в это время в стране, и осколки их не задели...»

- Уважаемые детективы! Королева не помнит, как называется эта спасшаяся часть слова, но она сообщила нам особые приметы. Детективам часто приходится узнавать кого-то по особым приметам. Давайте попробуем это сделать:

1. Служит для образования новых слов. 2. Может отсутствовать в слове. 3. Стоит после корня. (*Обсуждение*).

Определение темы и цели урока

- Давайте продолжим читать письмо. «После того ужасного события заколдованные морфемы посовещались и решили, что они могут обойтись без этой части слова».

- Давайте представим себе, что будет, если мы оставим все так, как есть? (*Обсуждение*).

- Ребята, сегодня вы настоящие детективы, хотите ли вы помочь вернуть суффиксам их законное место? Определите тему и цель нашего урока. (*Обсуждение*).

Реализация построенного проекта.

- Теперь мы можем начать расследование. Детективы часто работают с фотороботами людей. Что это такое? Сейчас вам тоже предстоит поработать с фотороботами, но не человеческими, а с фотороботами слов.

Перед вами фотороботы – схемы слов. Найдите соответствие между словом и его фотороботом.

• снег		<input type="checkbox"/>
• снежок		<input checked="" type="checkbox"/>
• снежинка		<input checked="" type="checkbox"/>
• снегопад		<input checked="" type="checkbox"/>
• подснежник		<input checked="" type="checkbox"/>

- Что общего у всех этих слов? Что такое корень? Могут ли слова состоять только из корня? (*Обсуждение*).

Итак, мы предположили, что суффикс тоже может влиять на значение слова. Чтобы это проверить мы проведем следственный эксперимент.

Следственный эксперимент I ЭТАП		
Выясните, по какому принципу разделены слова на 3 группы:		
Значение профессий	Уменьшительно-ласкательное значение	Значение качеств человека
Лесник	Избушка	Трусость
Дворник	Юленька	Мудрость
Программист	Утречко	Смелость

Первичное закрепление с проговариванием во внешней речи.

Этап 2.

1. Выделите в этих словах суффиксы: доброта, столик, пианист, ложечка, строгость, мельник, книжечка, фокусник, красота. (*Обсуждение*).

2. Работая в группах, распределите слова в нужную колонку, в зависимости от значения суффикса. (Задание выполняется на компьютере).

Следственный эксперимент II ЭТАП		
Распределите данные слова в нужную колонку, в зависимости от значения суффикса.		
Значение профессий	Уменьшительно-ласкательное значение	Значение качеств человека

Этап 3. Проверка. Сделайте вывод, влияют ли суффиксы на значение слова. (*Обсуждение*).

Рефлексия учебной деятельности.

- Итак, вы провели расследование и выяснили, что суффиксы имеют значение. То есть это значимая часть слова. А теперь в блокнотах оформите материалы своего расследования по плану.

1. Что такое суффикс? 2. Какими значениями обладают суффиксы (приведите примеры). (*Обсуждение*).

Таким образом, в современной школе интегрированный урок должен стать неотъемлемой частью образовательного процесса, поскольку он способен обеспечивать преемственность связей в образовании и формировать универсальные учебные действия.

Список литературы

1. *Абинова Н.М.* Интеграция в образовании. – URL: <http://ido.tsu.ru/ss/?unit=356&page=1158> (дата обращения: 02.02.2016)
2. Закон «Об образовании в РФ». – URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 02.02.2016)
3. *Муранов А.А., Муранова М.А.* Клавиатурное письмо в начальной школе. 05.06.2012. – URL: <http://www.eor-np.ru/node/1670> (дата обращения: 04.02.2016)

Медведева Наталья Владимировна

*заведующий кафедрой методики преподавания русского языка и литературы,
кандидат филологических наук, доцент
basha_n@mail.ru*

Фоминых Лариса Сергеевна

*доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы
кандидат педагогических наук, доцент
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет
г. Пермь
lakafo@yandex.ru*

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ РАЗДЕЛА «СИНТАКСИС И ПУНКТУАЦИЯ» В НАЧАЛЬНОЙ И ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ НА ПРИМЕРЕ ПРОГРАММЫ «ГАРМОНИЯ» (1-4 КЛАССЫ) И УМК ПОД РЕДАКЦИЕЙ М.М. РАЗУМОВСКОЙ (5-й КЛАСС)

Medvedeva Natalya Vladimirovna

Associate Professor of the Department of Methods of Teaching Russian and Literature

Fominykh Larisa Sergeevna

*Associate Professor of the Department of Methods of Teaching Russian and Literature
Perm State Humanitarian Pedagogical University
Perm*

CONTINUITY OF STUDYING ‘SYNTAX AND PUNCTUATION’ PART IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL (BY EXAMPLE OF ‘HARMONY’ PROGRAMME FOR 1-4 FORMS AND EDUCATIONAL MATERIALS EDITED BY M. M. RAZUMOVSKAYA FOR 5 FORM)

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы организации преемственности в обучении синтаксису и пунктуации между начальной и основной школой. Для обоснования положений выбраны коммуникативно-направленные УМК по русскому языку.

Ключевые слова: преемственность, синтаксис, пунктуация, начальное обучение, основная школа, коммуникативная направленность, системно-деятельностный подход.

Abstract: questions of continuity organization in learning syntax and punctuation between primary and secondary school are discussed in the article. Communicatively orientated educational materials in the Russian language were chosen to justify regulations.

Keywords: continuity, syntax, punctuation, primary education, secondary school, communicative orientation, system-activity approach.

Проблема преемственности в обучении русскому языку между начальной и основной школой является традиционной и в то же время актуальной. Учителя-предметники, которые принимают детей и организуют их обучение в 5-м классе, должны учитывать предметное содержание и уровень его освоения учащимися начальной школы.

Для решения проблемы преемственности между начальным и основным звеном обучения в школах предпринимаются попытки сглаживания сложностей переходного периода: учителя основной школы посещают уроки, знакомятся с учащимися, анализируют результаты контрольных итоговых работ в начальной школе. Однако этого зачастую бывает недостаточно.

Учитель русского языка основной школы должен решить несколько очень важных вопросов, прежде чем приступить к обучению выпускников начальной школы. Определяющим является решение о выборе программы и УМК, на основе которого будет осуществляться обучение и развитие школьников.

В ситуации современного учебного процесса школьному учителю предлагается сделать выбор на основе рекомендованных Министерством образования Российской Федерации УМК, отражающих концепцию новых ФГОС начального и основного общего образования.

По русскому языку это три комплекта УМК: под редакцией Н.М. Шанского [2], М.М. Разумовской [3], В.В. Бабайцевой [1, 4]. Если в начальной школе обучение было ориентировано на реализацию коммуникативной направленности, то вполне закономерным будет выбор УМК под редакцией М.М. Разумовской или

В.В. Бабайцевой; если обучение осуществлялось на основе традиционного подхода – УМК под редакцией Н.М. Шанского.

В данной статье предлагается рассмотреть возможности преимущественности в обучении разделу «Синтаксис и пунктуация» на основе учебных комплектов М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко «К тайнам нашего языка» для начальной школы [5, 6, 7], предполагающих коммуникативно-деятельностную направленность, и УМК под редакцией М.М. Разумовской в 5-м классе, ориентированного на системно-деятельностное обучение.

Основанием для такого выбора могут послужить похожие подходы, которые обеспечивают развитие коммуникативных умений.

Необходимо отметить, что и в том и в другом УМК при основной их коммуникативной направленности синтаксису отводится серьезное место, поскольку синтаксические конструкции – это «кирпичики» связного текста, без них невозможно развивать речевые умения. В процессе обучения синтаксису формируются пунктуационные умения, которые лягут в основу правописания ученика как начальной, так и основной школы.

Коммуникативная направленность курса обучения в начальной школе проявляется в следующем: в привнесении коммуникативной мотивированности в рассмотрение различных разделов и тем; в пристальном внимании к значению всех языковых единиц, к их функции в речи; в усилении объяснительного (для детей) аспекта при описании системы языка; в обучении культуре речи и речевому поведению одновременно с изучением языка; в обращении при обучении созданию предложений и текстов к реальным речевым жанрам, актуальным для практики общения младших школьников; в обучении детей не только созданию, но и восприятию высказываний: чтению учебных текстов и слушанию собеседника.

Именно поэтому в процессе обучения по учебным комплектам М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко «К тайнам нашего языка» (2, 3, 4-й класс) предлагаются системная работа с теоретическими понятиями раздела «Синтаксис и пунктуация» и формирование синтаксических и пунктуационных умений.

Формулировки заданий, направленных на формирование коммуникативной деятельности учащихся при активном использовании в речи разнообразных синтаксических конструкций, даны следующие: *«Мы, авторы, сообщаем важные сведения, советуем...»*, *«Расскажи кому-нибудь о том, что теперь знаешь, умеешь»*,

«Доскажи, закончи сообщение». В рабочих тетрадях для учащегося предлагаются специальные упражнения, которые называются *«Задачи письма для решения»*. Коммуникативная направленность при выполнении этого вида работы связана с объяснением способа решения лингвистических задач и обоснованием получения результата.

В УМК под редакцией М.М. Разумовской тема урока часто сформулирована как проблемный вопрос, для ответа на который предполагается организовать продуктивную деятельность на основе разрешения проблемной ситуации, что обеспечивает развитие коммуникативных умений. Если анализировать виды заданий в разделе *«Синтаксис и пунктуация»*, который является пропедевтическим к системному его изучению в 8–9-м классах, то формулировки к упражнениям *«Составьте...»*, *«Понаблюдайте...»*, *«Сравните предложения...»*, *«Докажите...»*, *«Рассмотрите таблицу и расскажите...»*, *«Прокомментируйте...»* и комплекс заданий к связному тексту предполагают, что работа с синтаксической конструкцией на уроке необходима не только сама по себе, она чрезвычайно важна для порождения речи, а также для понимания особенностей функционирования синтаксических единиц в текстах разных стилей и функционально-смысловых типов речи.

К 5-му классу выпускники начальной школы, которые обучались по программе М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко *«К тайнам нашего языка»*, имеют представление почти о всех синтаксических единицах. Они знают, что такое словосочетание и предложение. Простое предложение умеют характеризовать с точки зрения цели высказывания, интонации, места логического ударения, имеют представление о главных и второстепенных членах предложения. Это можно проиллюстрировать следующими формулировками вопросов к упражнениям: *«Что ты знаешь о предложении?»*, *«Как слова – части речи становятся членами предложениями?»*, *«Какие главные члены предложения ты знаешь?»*, *«Зачем другие члены предложения?»* (3-й класс) [6, с. 140-156]. Дети учатся составлять схемы предложений. Понятие о сложном предложении формируются в процессе анализа синтаксической конструкции для развития пунктуационных умений (4-й класс) [7, с. 193].

В 4-м классе даются понятия текста, темы и основной мысли, функционально-смысловых типов речи [7, 196, 199], предлагается организация работы по текстопорождению и редактированию, например, для урока *«Как сделать текст хорошим?»* (2-й класс) [5, с. 90]. В конце учебника даются памятки, касающиеся

работы с текстом и его редактирования: «Как обдумывать свой текст?», «Как сделать текст лучше? Памятка «Редактор» (2-й класс) [5, с. 203].

Для того чтобы реализовать такую серьёзную коммуникативную направленность, школьников нужно начинать обучать синтаксису системно, чтобы они имели конструкции для построения текстов разных функционально-смысловых типов и жанров.

Синтаксические понятия, которые вводятся в обучение в начальной школе, представляют собой систему, которая каждый раз проверяется на создании текста в новой речевой ситуации. И в этих же речевых ситуациях осваиваются синтаксические конструкции.

В разделе «Повторение изученного в начальной школе» для 5-го класса нет сведений по синтаксису и пунктуации. Это объясняется, вероятно, тем обстоятельством, что УМК под редакцией М.М. Разумовской, П.А. Леканта, «рожденный» в 90-е годы прошлого века в качестве альтернативного учебника, реализующего идеи развивающего обучения, появился раньше, чем учебные комплекты М.С. Соловейчик, Н.С. Кузьменко «К тайнам нашего языка», и поэтому в основной школе не учитывалось его предметное содержание.

Безусловно, УМК для начальной школы, на который мы опираемся, является более молодым, учитывающим цели и задачи современного обучения. К сожалению, переизданные УМК под редакцией М.М. Разумовской, П.А. Леканта не учитывают систему освоенных знаний и сформированных умений по синтаксису и пунктуации выпускников начальной школы, что нарушает принцип преемственности в обучении.

Систематический курс русского языка в 5-м классе отличается тем, что раздел «Синтаксис и пунктуация» (вводный курс) дан сразу после изучения разделов: «Фонетика. Орфоэпия», «Лексика. Словообразование. Правописание», «Стили речи».

Это совершенно закономерно, поскольку для работы со связным текстом и порождения собственного текста необходим «строительный материал» – языковые единицы разных синтаксических конструкций.

Сопоставительные таблицы, в которых проиллюстрировано содержание синтаксических и пунктуационных тем, предлагаемых для изучения в начальной школе и в 5-м классе, приведены ниже.

Сравнение предметного содержания раздела «Синтаксис»

в начальной школе и 5-м классе

Начальная школа 1-4-й класс	5-й класс	
	Известное	Новое
Интонация предложения. Логическое ударение	Интонация предложения. Логическое ударение	Интонация: повествовательная, вопросительная, восклицательная, перечислительная
Повествовательное предложение	Предложение. Виды предложения по цели высказывания	
Вопросительное предложение	Предложение. Виды предложения по цели высказывания	
Побудительное предложение	Предложение. Виды предложения по цели высказывания.	
Восклицательное предложение	Восклицательные предложения	
Невосклицательное предложение		
Простое предложение: главные члены предложения – подлежащее и сказуемое	Главные члены предложения	
Простое предложение: состав подлежащего и состав сказуемого		
Простое предложение: второстепенные члены предложения (общее понятие)	Второстепенные члены предложения	Дополнение Определение Обстоятельство
Простое предложение: логика синтаксического разбора	Синтаксический разбор простого предложения	
Знакомимся со словосочетаниями: главное и зависимое слово	Словосочетание	

Начальная школа 1-4-й класс	5-й класс	
	Известное	Новое
Новое о строении предложений: однородные члены предложения (главные и второстепенные)	Однородные члены предложения	Обобщающее слово перед однородными членами
Понятие о союзе как средстве связи однородных членов и простых предложений (сочинительные союзы И, А, НО; подчинительные – ЧТО, ЧТОБЫ, ПОЭТОМУ, ПОТОМУ ЧТО)	Понятие о союзе как средстве связи однородных членов и простых предложений (сочинительные союзы И, А, НО)	
Понятие о порядке слов в предложении		
		Обращение
		Сложное предложение: бессоюзные, сложносююзные предложения (понятие БСП, ССП, СПП)
		Прямая речь
		Диалог

Сравнение предметного содержания раздела «Пунктуация»

в начальной школе и 5-м классе

Начальная школа 1-4-й класс	5-й класс	
	Известное	Новое
Знак конца предложения	Восклицательный знак в предложении Вопросительный знак в предложении	
Знак «запятая» при перечислении без союзов и при союзах А, НО	Знак «запятая» при бессоюзном соединении однородных членов, при союзах А, НО	Отсутствие запятой перед союзом И при однородных членах
		Двоеточие после обобщающего слова при однородных членах
Знаки «запятая» и «восклицательный знак» при обращении.	Знаки «запятая» и «восклицательный знак» при обращении	
Знак «запятая» в сложном предложении перед сочинительными союзами И, А, НО; подчинительными – ЧТО, ЧТОБЫ, ПОЭТОМУ, ПОТОМУ ЧТО	Запятая в сложном предложении (сложносоюзном и бессоюзном)	
		Тире между подлежащим и сказуемым
		Знаки препинания в предложениях с прямой речью

Из представленного материала видно, что при обучении синтаксису и пунктуации в 5-м классе происходит дублирование основного содержания и поэтому основные синтаксические и пунктуационные понятия, уже освоенные в начальной школе, в 5-м классе предъявляются как новые. Следовательно, перед учителем встает задача организации работы по углублению и расширению сведений на основе повторения и систематизации уже известного.

Отсутствие преемственности на уровне разработки концепций обучения, которые положены в основу УМК начальной и основной школы, не дает учителю возможности осуществления преемственности и перспективного обучения в основной школе.

Список литературы

1. *Бабайцева В.В., Чеснокова Л.Д.* Русский язык. Теория. 5–9 класс: учебник для образоват. учреждений. / . – М.: Дрофа, 2015. – 320 с.
2. Русский язык. 5 класс: учебник для образоват. учреждений. В 2 ч. Ч.1 / Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова и др. – М.: Просвещение, 2012. – 192 с.
3. Русский язык. 5 класс: учеб. для образоват. учреждений / М.М. Разумовская, С.И. Львова, В.И. Капинос и др.; под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – М.: Дрофа, 2012. – 317 с.
4. Русский язык. Практика. 5-й класс: учебник для образоват. учреждений / А.Ю. Купалова, А.П. Еремеева, Г.К. Лидман-Орлова и др.; под ред. А.Ю. Купаловой. – М.: Дрофа, 2012. – 270 с.
5. *Соловейчик М.С., Кузьменко И.С.* К тайнам нашего языка. 2 кл.: учебник русского языка для четырехлетней начальной школы. – Смоленск: Ассоциация ХХ1 век, 2002. – 208 с.
6. *Соловейчик М.С., Кузьменко И.С.* К тайнам нашего языка. 3 кл.: учебник русского языка для четырехлетней начальной школы. – Смоленск: Ассоциация ХХ1 век, 2002. – 240 с.
7. *Соловейчик М.С., Кузьменко И.С.* К тайнам нашего языка. 4 кл.: учебник русского языка для четырехлетней начальной школы. – Смоленск: Ассоциация ХХ1 век, 2002. – 272 с.

Покаленко Ольга Владимировна

учитель русского языка и литературы

МАОУ «Гимназия № 16»

г. Кунгур, Пермский край

E-mail: oly.pokalenko@yandex.ru

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В 5-м КЛАССЕ

Pokalenko Olga Vladimirovna

Teacher of Russian and Literature

Gymnasium № 16

Kungur, Perm region

PROJECTS IN LITERATURE LESSONS (PERSONAL EXPERIENCE)

Аннотация: проект – это способ общения с пятиклассниками. Он является средством воспитания творческого и активного человека, который в состоянии решить проблемы самостоятельно. В статье представлен опыт работы учителя дополнительных мероприятий класса в области литературы в 5-м классе.

Ключевые слова: проекты, фольклор, сказки, опыт работы в 5-м классе.

Annotation: projecting is a way of socializing of fifth-graders. It helps to bring up a creative and active person who is able to solve the problem on his own. The article presents the teacher's experience of extra class activities in Literature in Class 5.

Keywords: projects, folklore, fairy tales, experience in Class 5.

Современное образование ставит и, главное, решает задачи развития личности, превращаясь тем самым в действенный фактор развития общества. В этих условиях очевидна неотложность решения проблемы воспитания подрастающего поколения на лучших примерах русской литературы. Именно такое преподавание в школе позволит воспитать настоящего гражданина России. Принципиально новым является подход к воспитанию в целостном образовательном процессе: не подготовка к жизни, а реальное включение в жизнь, то есть социализация личности. Специфика предмета «Литература» позволяет осуществить эту задачу как искусство словесного образа – особый способ познания жизни, художественная модель мира. Общение школьника с произведениями искусства слова на уроках литературы – приобщение к общечеловеческим ценностям бытия, а также к духовному опыту русского народа, нашедшему отражение в фольклоре и русской классической литературе как художественном явлении, вписанном в историю мировой культуры и обладающем несомненной национальной самобытностью [4].

Предмет «Литература» содержит ценностные ориентиры воспитания будущего гражданина:

- воспитание духовно развитой личности, испытывающей потребность в саморазвитии и внутреннем обогащении;
- формирование гуманистического мировоззрения, базирующегося на понимании ценности человеческой личности, признании за нею права на свободное развитие и проявление творческих способностей;
- формирование основ гражданского самосознания, ответственности за происходящее в мире, активной жизненной позиции;

- воспитание чувства патриотизма, любви к Отечеству, его великой истории и культуре, а также уважение к истории и традициям других народов;
- развитие нравственно-эстетического подхода к оценке явлений действительности, стремление к красоте человеческих взаимоотношений;
- приобщение к творческому труду, направленному на приобретение умений и навыков, необходимых для полноценного усвоения литературы как учебной дисциплины и вида искусства.

Учитывая адаптационный период пятиклассников, с целью привития личности данных ценностей, сплочения нового коллектива и более полного усвоения курса литературы 5-цј класса мы вышли на проектную деятельность. Прделанная работа помогла школьникам подвести итоги изучаемых разделов учебника авторов-составителей М.А. Снежневской и О.М. Хреновой: «Устное народное творчество – народная сказка, малые жанры фольклора, пьеса «Петрушка Уксусов»; «Литературная (авторская) сказка – сказки А.С. Пушкина и сказки народов мира», а также реализовать проект по внеклассному чтению «Слово о Победе» (с привлечением повести В. Катаева «Сын полка» и стихов о войне).

Результатом проектной деятельности является формирование познавательных мотивов, исследовательских умений, субъективно новых для учащихся знаний и способов деятельности. Данная деятельность осуществлялась на уроке и за счёт внеурочных занятий. К работе привлекались разные категории участников образовательного процесса (учащиеся, родители, учителя), были созданы условия для сотрудничества детей и взрослых, их самовыражения и самоутверждения, развития творческих способностей.

Проектная деятельность позволяет:

- реализовать актуальные в настоящее время компетентностный, личностно-ориентированный, деятельностный подходы;
- формировать представление об исследовательском обучении как ведущем способе учебной деятельности;
- обучать специальным знаниям, необходимым для проведения самостоятельных исследований;
- формировать и развивать умения и навыки исследовательского поиска;
- развивать познавательные потребности и способности, креативность;
- развивать коммуникативные навыки (партнерское общение);

- формировать навыки работы с информацией (сбор, систематизация, хранение, использование);

- формировать умения оценивать свои возможности, осознавать свои интересы и делать осознанный выбор.

В качестве примера приведём план работы над проектом «Сказка ложь, да в ней намёк...».

Тип проекта: ролево-игровой.

Профиль знаний: монопредметный (литература).

Характер координации: непосредственный.

Уровень контактов: внутриклассный (представлены отчёты творческих групп), внутригимназический (проект представлен учащимся параллели 5-х классов).

Форма организации учащихся: групповая.

Продолжительность: две недели.

Цель: обобщить знания о русском народном творчестве в творческой форме.

Работа над проектом началась после изучения раздела «Устное народное творчество». В основу положены следующие утверждения-гипотезы:

Сказки – удивительные творения русского народа, излюбленный жанр литературы нашего детства.

В сказке заключены и народная мудрость, и реалии прошлой жизни, в частности крестьянского быта, и вера в чудесное, доброе, справедливое.

Сказка – памятник мифологическому сознанию наших предков.

Сказка – выражение народной мудрости и нравственных представлений народа.

Сказка помогает разобраться в противоречивости действительности, понятиях добра и зла, положительных и отрицательных персонажах, примерять качества сказочных персонажей на себя, то есть учиться постигать главные человеческие качества.

Задачи проекта:

1. Определиться по интересам в группы.
2. Собрать информацию по одному из разделов проекта, переработать и составить мини-сценарий.
3. Распределить роли внутри микрогруппы.
4. Представить проект на параллели 5-х классов.

Творческая работа «Сказка ложь, да в ней намёк – добрым молодцам урок» является частью проекта, предложенного для разработки учебником литературы для 5-го класса авторов-составителей М.А. Снежневской и О.М. Хреновой. Цель проекта

– проверить знание видов устного народного творчества в форме весёлой игры-соревнования.

Ученики выполнили задание: самостоятельно составили викторину для игры и провели её. В процессе работы ребята вышли за границы проекта, предложенного авторами: инсценировали фрагменты пьесы «Петрушка Уксусов», составили обобщение в виде стихотворений об устном народном творчестве.

Дети погрузились в сказочный мир, позволяющий скучающим современным школьникам по-другому смотреть на изученный литературный материал. Сценарий сопровождался презентацией с музыкальным оформлением. Герои имеют сказочные костюмы. Действие представлено как народный праздник.

В проекте участвуют все ребята, распределившись по желанию в пять групп, соответствующих разделам проекта.

Разделы проекта:

- Сказки
- Загадки
- Пословицы
- Поговорки
- Скороговорки

В каждую группу входят:

- Ведущий
- Художники-оформители
- Составители заданий

Группы в своём разделе разрабатывают мини-сценарий, который является частью общего сценария. Логические связки в форме забавных шуток-прибауток осуществляют скоморохи-ведущие. За действием на сцене следит режиссёр, сопровождая представление презентацией и музыкальным оформлением.

Проект рассчитан на параллель 5-х классов как праздник фольклора.

Участие в данном проекте формирует у учащихся представление о мире предков, их ценностных установках, позволяет сопоставить сегодняшний мир с прошлым, помогает выделить и осознать непреходящие ценности. Эти ценности формируют человека независимо от времени, воспитывают чувство патриотизма и гордости за свой народ, помогают совершенствоваться, стремиться к лучшему, создают морально-этические принципы, указывают пятиклассникам верный путь в жизни, помогают избавиться от негативных качеств, которые по-доброму высмеиваются в устном народном творчестве.

Участие в инсценировании повышает общий уровень культуры, развивает творческие способности, позволяет совершенствовать устную речь.

По завершении проекта начинается подготовка к новому, где уровень материала не ограничивается русской народной сказкой: включаются народы мира, авторские сказки; наряду с творческими заданиями в форме игры вводятся мини-исследования, предполагающие сравнение народной и литературной сказки, русской и зарубежной сказки. Делаются важные умозаключения об общих представлениях окружающей действительности у всех народов мира, а значит, и об общих человеческих ценностях. Это немаловажное открытие, которое не только расширяет представление о мире, но учит толерантности, уважительному отношению к культуре других народов, помогает представить роль великого русского слова в общемировой литературе.

Таким образом, работа над проектами по изучаемым в пятом классе разделам способствует воспитанию личностных ориентиров, дополняет культурологические знания учеников, способствует развитию мыслительных процессов – помогает делать выводы, наблюдения, обобщения, вызывает интерес к чтению и желание участвовать в новых проектах по литературе.

Список литературы

1. Стандарты второго поколения. Примерные программы по учебным предметам. Литература. 5 – 9. М.: Просвещение, 2011. – 176 с.

Рябухина Елена Анатольевна

доктор педагогических наук,

профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

г. Пермь

E-mail: e_ryabukhina@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ ВОСПРИЯТИЮ И ПОНИМАНИЮ ТЕКСТА: ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ

Ryabukhina Elena Anatolievna

Ed.D Professor of Education

Department of Russian Language and Literature Education

Perm State Humanitarian Pedagogical University

Perm

TRAINING PERCEPTION AND UNDERSTANDING OF THE TEXT: LINGVOMETODICHESKY BASES

Аннотация: анализируются лингвометодические основы процесса обучения восприятию и пониманию текста. Рассматриваются фазы деятельности речевосприятия, уровни понимания текста, условия, которые позволяют обеспечить адекватное понимание текста учащимися; представлены продуктивные приёмы обучения пониманию и интерпретации художественных, публицистических и учебных текстов.

Ключевые слова: речевая деятельность; фазы речевосприятия; уровни понимания текста; presupposition; anticipation; многоаспектный лингвистический анализ, диалог с текстом, перекодирование текста.

Abstract: the article is devoted to the analysis of lingvo-methodical bases of the learning process of perception and comprehension of the text. The phases of speech perception, the levels of comprehension of the text, the terms which provide an adequate comprehension of the text by students are examined in the article. It also contains the teaching methods of comprehension and interpretation of fiction, publicistic and educational texts.

Keywords: speaking activity, phases of speech perception, levels of comprehension of the text, presupposition, anticipation, multidimensional linguistic analysis, dialogue with the text, transcoding of the text.

Одним из основных требований ФГОС к результатам обучения в начальной и основной школе является формирование речевой деятельности обучающихся. Замена понятия «развитие речи» на понятие «формирование речевой деятельности» вполне закономерна, так как отражает деятельностный подход к обучению и метапредметный характер большинства коммуникативных умений. Сущность деятельностного подхода к вопросам речевого развития заключается в создании условий для осознания школьниками процессов речи и тренировки уже сформированных и формируемых речевых умений в приближенных к реальности практических ситуациях.

В лингвистике речевая деятельность рассматривается как «процесс выдачи или приема сформированной и сформулированной посредством языка мысли, направленной на удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности человека...» [5, с. 51]. Специалисты в области методики преподавания русского языка указывают, что речевая деятельность связана «со смысловым восприятием речи и её созданием» [9, с. 265].

Рассмотрим деятельность речевосприятия более подробно. Учёные выделяют в ней такие компоненты, как собственно восприятие (приём сообщения), понимание (декодированию информации) и интерпретацию (раскрытие внутреннего смысла) текста (высказывания). Условно можно выделить три фазы деятельности **речевосприятия**: мотивационно-побудительную, ориентировочно-исследовательскую, исполнительную (реализующую).

В качестве **мотива** для рецептивной речевой деятельности выступает познавательная потребность. В обучении познавательный мотив преобразуется в осознанные реципиентом цели обращения к тексту: извлечение необходимой информации, понимание предмета речи, сравнение двух вариантов воплощения однотематической информации, декодирование информации (несплошные тексты), выявление авторской позиции, выявление текстообразующей или эстетической функции языковых единиц, проникновение в глубинный смысл текста.

Ориентировочно-исследовательская фаза деятельности речевосприятия предполагает извлечение и обработку информации, содержащейся в тексте, и включает в себя следующие этапы:

– смысловое прогнозирование, т.е. выдвижение гипотез, предвосхищающих восприятие текста;

– вербальное сличение, т. е. опознавание графических образов (знаки препинания, шрифты, известные и неизвестные слова). На этом этапе происходит членение речевого потока на синтагмы и распознавание предмета речи;

– установление смысловых связей между словами, синтагмами и другими более крупными смысловыми звеньями. На этом этапе происходит семантизация неизвестных слов, устанавливаются смысловые связи, которые определяются содержанием текста, его композиционно-смысловой структурой. Характер установления смысловых связей зависит от уровня сформированности понятийного аппарата реципиента, его субъективного опыта, уровня владения языком и культурой;

– смыслоформулирование, которое заключается в обобщении всей проделанной мыслительной работы, в уяснении смысла сообщения для реципиента и его переводе на внутренний код (во внутренней речи возникает некое смысловое поле текста с ядром и периферией). Именно на этом этапе происходит (или не происходит) понимание текста;

– принятие смыслового решения, т.е. отражение понимания текста в каком-либо действии: ответе на вопросы, постановке вопросов, составлении плана текста, подготовке сообщения по таблице и т.п.

В исполнительной (реализующей) фазе завершается акт коммуникации. Проверяется результат, который может быть как успешным, так и неуспешным (текст понят реципиентом или остался не понятым). Успешность деятельности речевосприятия наиболее отчётливо просматривается в интерпретационном высказывании или в переводе понятого смысла на иной внешний код (схемы, таблицы, модели, планы).

Обратимся более подробно к уровням понимания текста.

В результате первичного восприятия в сознании воспринимающего возникает общее представление о тексте (А.А. Леонтьев называет его «образом текста»). Процесс первичного восприятия очень важен, но настолько сложен по своей природе, что психолингвисты не берутся за его декомпозицию и покомпонентное описание. Поэтому более подробно мы остановимся на анализе процесса понимания текста.

И.А. Зимняя выделяет 4 уровня понимания, взяв за основу понимание сообщения: 1) уяснение темы (о чём); 2) идеи (что говорится); 3) средств достижения цели сообщения (как, какими средствами это достигается); 4) выяснение замысла, проникновение в подтекст (зачем, для чего это говорится) [6, 5, с. 162 – 163].

А.А. Брудный и Л.С. Цветкова говорят о трёх уровнях понимания текста:

– начальный, самый общий уровень понимания воспринимаемого текста состоит в понимании только основного предмета высказывания, то есть того, о чем идет речь. На этом уровне реципиент может только сказать, о чем говорится в тексте, но не может воспроизвести его содержание. Смысловое содержание прочитанного (услышанного) служит как бы фоном, на котором реципиент может определить основной предмет высказывания;

– второй уровень – уровень понимания смыслового содержания – определяется пониманием всего хода изложения мысли говорящего или пишущего, хода ее развития и аргументации. Он характеризуется пониманием не только того, о чем говорилось, но и того, что было сказано (т.е. ремы высказывания);

– высший (третий) уровень определяется пониманием не только того, о чем и что было сказано, но и для чего, зачем (т.е. с какой целью). При необходимости уясняется также, с помощью каких языковых средств выразил свою мысль пишущий или говорящий. Такое проникновение в смысловое содержание речи позволяет реципиенту понять мотивы автора текста, понять все, что тот подразумевает, внутреннюю логику его высказывания. Этот уровень понимания включает и оценку языковых средств выражения мысли, использованных говорящим или пишущим [2, с. 12].

Таким образом, обучение восприятию и пониманию текста должно строиться с учётом этапов речевосприятия и уровней понимания текста. В то же время необходимо выявить и описать условия, которые позволят обеспечить эффективность понимания текста учащимися.

Правильность восприятия и понимания текста во многом связана с **пресуппозицией** – предварительными фоновыми знаниями, имеющимися у того, кто воспринимает текст. Г.С. Тер-Минасова относит к пресуппозиции «знания реалий и культуры, которыми обладает пишущий (говорящий) и читающий (слушающий)» [11, с. 79]. В связи с этим «для восприятия текста огромное значение имеют предвосхищение и установка, которые возникают в языковом сознании слушателя (читателя) под влиянием предшествующего индивидуального опыта личности, её интересов, поставленной цели» [10, с. 134]. Важное место в подготовке к работе с текстом должны занимать беседы, позволяющие воссоздать в сознании школьников культурный и исторический контекст, обеспечить адекватное восприятие учащимися далеко отстоящих во времени фактов, событий, образов.

Особое значение в обучении восприятию и пониманию текста имеет **антиципация** (предтекстовый этап), являющаяся первым шагом к непосредственному знакомству с текстом. Антиципация предполагает предугадывание содержания текста, предвосхищение смыслов, которые автор хотел бы передать читателю, на основе анализа заголовка, иллюстраций, графических знаков, особенностей расположения текста на странице, эпиграфа, первой фразы текста и т.п. По мнению И.А. Сотовой, предтекстовый этап «должен включать:

1. Мотивирование рецептивно-аналитической деятельности учащихся.
2. Актуализацию и обогащение знаний и представлений учащихся (в связи с проблематикой текста).
3. Семантизацию языковых средств текста.
4. Осмысление заглавия (эпиграфа, ключевых слов, начальной фразы текста и др.).
5. Вероятностное прогнозирование содержания, типологических, стилистических, жанровых характеристик текста по заглавию (ключевым словам, начальной или конечной фразе, имени автора, источнику и т.п.), формирование текстовых ожиданий.
6. Построение вероятностной модели (моделей) текста, в учебных целях – обоснование вероятности модели.

7. Выделение и осознание способов деятельности по самоконтролю восприятия и понимания текста» [10, с. 135–136].

Текст на уроке может быть как предметом, так и средством обучения. Этой многофункциональностью обусловлены различные подходы к типологии текстов, используемых в учебном процессе. Именно тип текста определяет приёмы работы, способствующие его восприятию и пониманию.

Наиболее очевидным является деление текстов на художественные и нехудожественные. Особая роль в работе над пониманием художественного текста, выявлении его смысловых компонентов и связей между ними отводится видам текстовой информации, к которым, в соответствии с теорией И.Р. Гальперина, отнесены **содержательно-фактуальная** информация («факты, события, процессы, происходящие, происходившие и те, которые будут происходить в окружающем нас мире, реальном или вымышленном»); **содержательно-концептуальная** информация («индивидуально-авторское понимание отношений между явлениями, понимание их причинно-следственных связей, их значимости в жизни общества, их сложного психологического и эстетико-познавательного воздействия, включая отношения между отдельными индивидуумами»); **содержательно-подтекстовая** информация («скрытая информация, извлекаемая из содержательно-фактуальной информации благодаря способности единиц языка порождать ассоциативные и коннотативные значения, а также благодаря способности предложений внутри СФЕ приращивать смыслы») [4, с. 27–28].

Понимание художественного текста невозможно без его анализа. Само слово «текст» (лат. *textus*) означает ткань, сплетение, соединение. Поэтому, как указывает Н.С. Валгина, «важно установить и то, что соединяется, и то, как и зачем соединяется» [3]. В обучении восприятию и пониманию художественной речи применяется многоаспектный лингвистический анализ текста, включающий:

- смысловой анализ (определение темы и микротемы, выделение опорных, ключевых слов; установление, в каком фрагменте текста выражена основная мысль, если она словесно сформулирована, или самостоятельное формулирование основной мысли);
- структурно-смысловой анализ (наблюдение за развитием основной мысли – работа с абзацем) и определение значения каждой части текста для её раскрытия, создание плана, схемы (смысловой структуры) текста;

- типологический анализ (определение типологической принадлежности каждой части текста, ведущего типа речи и сочетания функционально-смысловых типов речи в целом тексте);

- жанрово-стилистический анализ (установление отнесённости текста к определенному стилю и жанру, выявление соответствия композиционных и языковых особенностей текста требованиям жанра);

- языковой анализ (определение роли языковых средств в тексте, установление зависимости их отбора от реализации авторского замысла).

Как отмечает Н.А. Ипполитова, аналитическая работа с текстом бессмысленна, если она не связана с уточнением коммуникативного намерения автора. Поэтому анализ, проводимый с целью совершенствования деятельности речевосприятия, «должен заставить школьников задуматься над тем, для чего создан текст, какова была задача автора, для кого предназначен текст...» [8, с. 38].

К продуктивным для понимания художественного текста относятся приёмы «проникновения» в текст и активного творчества внутри его содержательного поля: создание монолога от имени одного из героев текста, дописывание фрагментов текста (вставных, начинающих и завершающих текст). Также продуктивен приём преобразования фрагментов текста без искажения их смысла (преобразование монологической речи в диалог или полилог, преобразование жанра текста).

Большинство из названных приёмов применимо не только к художественным, но и к публицистическим текстам, которые встречаются в учебниках по русскому языку для основной школы всё чаще.

Интересен с точки зрения изучения позиции автора и способов языкового воздействия на читателя лингвистический эксперимент, который требует восстановления «деформированного» фрагмента текста, чаще всего поэтического, путём самостоятельной ликвидации пропусков слов. Далее восстановленный учащимися текст сравнивается с эталонным, что позволяет обратить особое внимание на работу автора со словом, на богатство языка, на индивидуальный стиль писателя.

Наиболее частотными в обучении являются нехудожественные учебные (учебно-научные) тексты. Их традиционно разделяют на сплошные (словесные – определения понятий, словарные статьи, тексты правил, инструкций, задач, заданий и т.п.), несплошные (графические – таблицы, схемы, модели, формулы, чертежи, карты и т.п.) и смешанные (креолизованные – тексты правил, включающие таблицу, схему, графические обозначения; тексты задач, включающие рисунки, формулы, чертежи; информативные тексты включающие фотографии, рисунки и т.п.) Понимание учебных

текстов зависит от правильного чтения (от используемых на уроке видов и приемов чтения).

Остановимся на некоторых эффективных приёмах обучения чтению и пониманию нехудожественных учебных текстов. Задания «Прочитайте текст параграфа», «Прочитайте громко и выразительно» не могут существенно повлиять на понимание сплошного текста. Н.А. Ипполитова предлагает такой приём работы со сплошными текстами, как «диалог с текстом». Суть его заключается в том, чтобы по ходу чтения обучающиеся «ставили перед собой вопросы, отражающие познавательную сущность текста, и с их помощью осознавали логическую структуру текста» [7, с. 29]. Важность этого приёма подчёркивает Е.А. Антонова: «Вопросы, предложенные после чтения текста, ставят ученика в определённые рамки и ограничивают понимание информации текста, поскольку заставляют читателя подстраиваться под смыслы вопросов. Читатель хочет понять автора, а ему предлагают понять понявшего, т.е. понять того, кто уже понял (по-своему) текст автора, в данном случае – понять составителя вопросов» [1, с. 209]. При постановке вопросов обучающиеся приходят к собственному пониманию текста. Таким образом, целью чтения становится коммуникация воспринимающего текст с его автором.

Результативным является приём сопоставления учебных текстов: сопоставление разных определений одного и того же понятия, сопоставление сплошного и несплошного текстов по одной и той же теме, сопоставление самостоятельно сформулированного правила или определения понятия с определением учебника или справочника. Не менее продуктивен приём перекодирования: создания планов, схем, графических моделей на основе сплошных текстов, а также подготовка сообщения на основе несплошных текстов.

Важным приёмом работы с учебным текстом признан рефлексивный вопрос, побуждающий ученика осознавать его практическую ценность, например: в какой сфере деятельности может пригодиться данная информация? Как схема (таблица) помогла понять последовательность действий при выполнении упражнения (решении задачи)? Что нового ты узнал из текста правила в учебнике? и т.п.

Результаты реализации системно-деятельностного подхода к обучению школьников восприятию и пониманию текстов могут быть представлены в виде цепочки: понимание текста – интерпретация текста – использование информации текста в личных или образовательных целях, что полностью соответствует требованиям ФГОС и позволяет формировать предметные и метапредметные умения во взаимосвязи.

Список литературы

1. Антонова Е.С. Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход: учеб. пособие. – М.: Кнорус, 2007. – 464 с.
2. Брудный А.А. Понимание как философская и психологическая проблема // Вопр. философии. – 1975. – № 10.
3. Валгина Н.С. Теория текста: учеб. пособие. – М.: Логос, 2003. – 280 с.
4. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – 3-е изд., стер. – М.: Едиториал УРСС, 2005. – 144 с.
5. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 432 с.
6. Зимняя И. А. Психологическая характеристика понимания речевого сообщения // Оптимизация речевого воздействия. – М.: Наука, 1990. – С. 161—169.
7. Ипполитова Н.А. Виды чтения на уроках русского языка // РЯШ. – 1987. – № 2. – С. 27–32.
8. Ипполитова Н.А. Текст в системе обучения русскому языку в школе. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 176 с.
9. Методика преподавания русского языка в школе: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладъженская, М.Р. Львов; под ред. М.Т. Баранова. – М.: Академия, 2001. – 386 с.
10. Сотова И.А. Теория и практика самоконтроля в письменной речевой деятельности учащихся на уроках русского языка: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2008. – 338 с.
11. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.
12. Цветкова Л. С. Афазия и восстановительное обучение. – М.: Просвещение, 1988. – 207 с.

Скрипова Юлия Юрьевна

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры гуманитарного образования в начальной школе

E-mail: Yla059@mail.ru

Шабалина Ольга Валерьевна

кандидат филологических наук,

доцент кафедры гуманитарного образования в начальной школе

E-mail: ola-perm@mail.ru

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

г. Пермь

К ВОПРОСУ О ДОСТИЖЕНИИ ВЫПУСКНИКАМИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Skripova Julia Yuryevna

Ph.D., assistant professor of humanities education in primary schools

Shabalina Olga Valeryevna

Ph.D., assistant professor of humanities education in primary schools

Perm State University of Humanities and Education

Perm

BY THE ISSUE OF ACHIEVING PRIMARY SCHOOL LEAVERS PLANNED RESULTS IN RUSSIAN LANGUAGE

Аннотация: рассматривается проблема диагностики и выявления уровня сформированности предметных и метапредметных результатов выпускников начальной школы. Представлены результаты анализа предметного мониторинга, проведенного в школах Пермского края в 2014–2015 уч. г.: выявлены умения, недостаточно полно сформированные у учеников 4-го класса, предложены методические рекомендации.

Ключевые слова: диагностика, мониторинг, русский язык, предметные результаты, метапредметные результаты, младшие школьники.

Abstract: this article is devoted to the study of the diagnosis of the problem and identify the level of formation of subject and metasubject results of primary school leavers. The article presents the results of objective monitoring of the analysis carried out in the Perm Territory schools in 2014-2015 uch. g .: identified skills are not fully formed the students of class 4, proposed guidelines.

Keywords: diagnosis, monitoring, Russian, substantive results metasubject results, junior high school students.

Реализация принципа преемственности предполагает, что обучение на основной ступени будет строиться с учетом результатов, достигнутых обучающимися на начальной ступени общего образования. Эти результаты (предметные и метапредметные) зафиксированы в материалах стандарта, примерной программе, авторских и рабочих программах [1, 2, 6]. Для выявления качества образования учащихся начальных классов в предметной области «Филология» (предметные результаты), а также уровня сформированности отдельных универсальных учебных действий (метапредметные результаты) в 2014–2015 учебном году было организовано краевое мониторинговое обследование выпускников начальной школы.

Диагностическая работа включала 19 заданий, направленных на выявление уровня освоения учащимися 4-х классов основных элементов содержания школьного курса русского языка. Выделим основные проверяемые элементы по содержательным линиям.

Содержательная линия «Фонетика и графика»: умение различать звуки и буквы; умение характеризовать звуки русского языка (гласные ударные/безударные; согласные твердые/мягкие, парные/непарные твердые и мягкие; согласные звонкие/глухие, парные/непарные звонкие и глухие); знание последовательности букв

в русском алфавите, умение пользоваться алфавитом для упорядочивания слов и поиска нужной информации.

Содержательная линия «Состав слова»: умение находить в словах с однозначно выделяемыми морфемами окончание, корень, приставку, суффикс; умение различать изменяемые и неизменяемые слова; умение различать родственные (однокоренные) слова и формы слова.

Содержательная линия «Орфография»: умение проверять собственный и предложенный тексты, находить и исправлять орфографические ошибки; умение применять правила правописания (в объеме содержания курса).

Содержательная линия «Морфология»: умение распознавать в тексте изученные части речи; умение определять грамматические признаки имен существительных – род, число, падеж, склонение; умение определять грамматические признаки имен прилагательных – род, число, падеж; умение определять грамматические признаки глаголов – число, время, род (в прошедшем времени), лицо (в настоящем и будущем времени), спряжение.

Содержательная линия «Лексика»: умение определять значение слова по тексту или уточнять с помощью толкового словаря.

Содержательная линия «Синтаксис и пунктуация»: умение классифицировать предложения по цели высказывания, находить повествовательные/ побудительные/ вопросительные предложения; устанавливать при помощи смысловых вопросов связь между словами в словосочетании и предложении; умение находить главные и второстепенные (без деления на виды) члены предложения; умение ставить знаки препинания (в объеме содержания курса).

Содержательная линия «Текст»: умение самостоятельно озаглавливать текст; умение аргументировать мнение с учетом ситуации общения; умение оценивать правильность (уместность) выбора языковых и неязыковых средств устного общения на уроке, в школе, в быту. Задание на создание собственного текста учащимися, разработанное и представленное в демоверсии, не было включено в итоговый вариант работы.

При выполнении заданий по русскому языку учащиеся 4-х классов имели возможность продемонстрировать сформированность следующих универсальных учебных действий: проводить сравнение по заданному критерию; адекватно использовать речевые средства для решения различных коммуникативных задач; вносить необходимые коррективы на основе оценки и учета характера сделанных ошибок; осуществлять анализ объектов с выделением существенных

и несущественных признаков; использовать знаково-символические средства для решения задач; осуществлять поиск информации по заданным критериям; выбирать основание для сравнения, классификации и классифицировать объекты; планировать действия; вносить необходимые коррективы на основе оценки и учета характера сделанных ошибок.

По данным Центра оценки качества образования Института развития образования Пермского края диагностическую работу по русскому языку выполняли 25 832 выпускника начальных школ. Учащиеся Пермского края с диагностической работой справились. На высоком уровне работу выполнили 3664 ученика (14,2 %), на среднем уровне – 12677 учеников (49,1 %), на уровне ниже среднего – 8653 ученика (33,5 %), на низком уровне – 838 человек (3,2 %). Таким образом, большая часть учеников выполнили работу на среднем уровне, что, вероятно, можно объяснить включением в диагностическую работу заданий, предполагающих использование отдельных метапредметных умений для их решения.

Анализ результатов выполнения диагностической работы позволил выявить умения, которые сформированы у выпускников начальной школы **на высоком уровне**: выражать собственное мнение, аргументировать его с учетом ситуации общения; классифицировать предложения по цели высказывания; находить в словах с однозначно выделяемыми морфемами окончание, корень, приставку, суффикс. Рассмотрим выполнение этих заданий подробнее.

• Лучше всего выпускники начальной школы 2014–2015 учебного года выполнили задание № 9 (88,7 %). В этом задании ученикам надо было выбрать пословицы на заданную тему или для подтверждения тезиса.

Например: Выбери пословицы о дружбе.

А) Всяк дом хозяином хорош.

Б) Друзья познаются в беде.

В) Думай медленно, работай быстро.

Г) Двое пашут, а семеро руками машут.

Д) Нет друга – ищи, а нашёл – береги.

Е) При солнышке – тепло, при матушке – добро.

Высокое качество выполнения данного задания позволяет сделать вывод, что учащиеся умеют точно выбрать в качестве аргумента пословицу на знакомую тему, например, о Родине, дружбе, учёбе, взаимоотношениях между людьми.

• Значительное число учащихся (72 %) правильно выполнили задание № 3. При выполнении задания школьники должны были выбрать верный знак препинания

с учетом характера сообщения (цели высказывания, интонации), причем необходимую дополнительную информацию надо было извлечь из описания ситуации (контекста).

Например: Укажи, какой знак препинания надо поставить на месте пропуска:

Катя зашла в класс, и дети громко закричали: «С Днем рождения »

Выбери правильный ответ:

- А) Пропущена точка, потому что предложение повествовательное*
- Б) Пропущен вопросительный знак, потому что предложение вопросительное.*
- В) Пропущен восклицательный знак, потому что предложение восклицательное.*
- Г) Пропущен восклицательный знак, потому что предложение побудительное.*

Высокое качество выполнения данного задания подтверждает то, что учащиеся хорошо распознают восклицательные и вопросительные предложения и обозначают интонацию в них соответствующими знаками.

• Большое число учеников (70,5 %) успешно справились с заданием № 11. В этом задании школьникам необходимо было найти в словах однозначно выделяемые морфемы: окончание, корень, приставку, суффикс – и сконструировать из морфем новое слово.

Например: Выдели указанные части слова в каждой группе:

Приставка – загородный, выходить, полет.

Корень – лесник, заморозить, грибной.

Суффикс – сказка, котёнок, погрузчик.

Окончание – задача, посмотрит, золотой.

Из выделенных частей слова составь новое слово.

Высокое качество выполнения данного задания доказывает, что учащиеся освоили умение выделять морфемы в словах и образовывать слова с заданными морфемами.

• Хорошо справилась большая часть учащихся (69,7 %) с заданием № 8. Ученикам необходимо было распознать неточности в употреблении устойчивых выражений, фразеологизмов и выбрать верный вариант редактирования речевой ошибки.

Например: Выбери вариант ответа, в котором лучше всего отредактирована фраза из сочинения одного незадачливого ученика: Вышел красный молодец на бой со змеем.

- А) Вышел красивый молодец на бой со змеем.*
- Б) Стал красный молодец биться со змеем.*
- В) Вышел добрый молодец на бой со змеем.*
- Г) Вышла красная девица на бой со змеем.*

Уровень выполнения данного задания позволяет сделать вывод о том, что ученики умеют оценивать правильность (уместность) выбора языковых средств устного общения на уроке, в школе, в быту.

Недостаточно высокое качество выполнения зафиксировано при работе с заданиями, направленными на оценку следующих умений:

- различать родственные (однокоренные) слова и формы слова;
- определять грамматические признаки глаголов – число, время, род (в прошедшем времени), лицо (в настоящем и будущем времени), спряжение;
- знать последовательность букв в русском алфавите, пользоваться алфавитом для упорядочивания слов и поиска нужной информации;
- самостоятельно озаглавливать текст;
- проверять собственный и предложенный тексты, находить и исправлять орфографические ошибки.

Наибольшие затруднения у младших школьников вызвало задание № 16, направленное на диагностику умения различать родственные (однокоренные) слова и формы слова, а также выбирать основание для сравнения, классификации и классифицировать объекты. С этим заданием успешно справились всего 19,1 % учеников.

Приведем пример задания: прочитай текст. Заслышав эту весеннюю песню, торопливо полезли из теплых норок все, кто скрывался от лютého холода зимой. Весна пришла, и норки опустели. Теперь они не нужны!

Выпиши в первую строку однокоренные слова, а во вторую – формы одного и того же слова.

- 1) _____
- 2) _____

Неумение различать родственные (однокоренные) слова и формы слова может быть объяснено такой организацией работы по подбору проверочных слов, когда учитель при выполнении орфографических упражнений не дифференцировал в сознании детей понятия «однокоренное слово» и «форма слова», например, при подборе проверочного слова к слову *гриб*, дети предлагали слово *грибы*. Это слово характеризовалось как однокоренное, а не как изменение слова по числу.

Для формирования умения дифференцировать однокоренные слова и формы слова необходимо ввести понятие основы слова и опираться на него при организации работы: у однокоренных слов основы разные (например: *ветка – веточка*), а у форм одного слова основа одна и та же (*ветка – ветки*). М.С. Соловейчик предлагает

использовать прием моделирования и научить детей, пользуясь этой моделью, устанавливать соответствие основ (см. рисунок) [5].



Рис. Модель соответствия слов

Для того чтобы отработать это умение, можно предложить систематически включать задания для сравнения слов и распределения их на группы (однокоренные слова и формы слова). Подобные задания актуальны при изучении грамматических и грамматико-орфографических тем.

• Большие трудности вызвало у выпускников 4-х классов задание № 15, направленное на диагностику сформированности умения определять грамматические признаки глаголов – число, время, род (в прошедшем времени), лицо (в настоящем и будущем времени), спряжение, а также использовать знаково-символические средства для решения задач. С этим заданием справились только 20 % учащихся.

Приведем пример задания: Прочитай словосочетания. Определи грамматические признаки глаголов читаю (книгу) _____, написал (сочинение) _____.

При выполнении данного задания учащиеся выявили отдельные признаки глагола, но затруднились определить все изученные признаки. Можно предположить, что затруднения были вызваны сложностью глагола как части речи, а также формой представления задания: системность представления признаков в форме таблицы была непривычна ученикам начальных классов. Учащиеся ошибочно выбирали все обозначенные в таблице признаки, не учитывая особенности изменения глаголов по временам. Так, у глаголов в форме прошедшего времени выбирали признак лица, а у глагола в форме настоящего или будущего времени – признак рода.

Надо заметить, что трудности в усвоении учебного материала по теме «Глагол» во многом обусловлены незрелостью аналитико-синтетической деятельности, неумением сравнивать, обобщать, классифицировать. В связи с этим на уроках русского языка можно предложить использовать задания: 1) на определение признака (лексического или грамматического), по которому слова-глаголы объединены в группы; 2) на сравнение групп глаголов, различающихся грамматическими

признаками; 3) на поиск в глаголах общего и различного; 4) на составление групп слов – глаголов с общими грамматическими признаками.

При ознакомлении учеников с категорией числа глагола необходимо обратить особое внимание на ее смысловую сторону и на формально-грамматическое средство выражения числа. Учащиеся на основе конкретных наблюдений подводятся к обобщению о том, что глагол в единственном числе обозначает действие одного предмета, глагол во множественном числе обозначает действие двух или нескольких предметов; при изменении числа глагола изменяется окончание.

Сущность временной формы глагола должна раскрываться учащимся на основе сопоставления того, когда совершается действие и когда о нем сообщается, т. е. на основе сопоставления времени совершения действия относительно момента речи. При распознавании времени глагола для младших школьников основным показателем выступает вопрос, на который отвечает глагол. Прием постановки вопроса не исключает ориентировки и на смысловую сторону временной формы глагола (обозначает время совершения действия относительно момента речи). Учитель специально обращает внимание учащихся на суффикс -л- как показатель прошедшего времени глагола.

В процессе изучения темы «Глагол» систематически нужно проводить упражнения с заданием: изменить глагол по временам. При этом предлагать однокоренные глаголы несовершенного и совершенного вида: *получать — получить, объединять — объединить, отправлять — отправить, доставлять — доставить, писать — написать, покупать — купить и т. п.*

Необходимо развивать у учащихся умение соотносить временную и начальную формы глагола: научить «переходить» от начальной формы к той или другой временной форме и, наоборот, от временной к начальной.

О сущности спряжения учащиеся узнают как об изменении окончаний глаголов по лицам и числам. Сначала ученики учатся различать лицо глаголов по местоимениям и окончаниям, спрягать глаголы с ударными окончаниями. Затем учащиеся знакомятся с I и II спряжением глаголов, т. е. происходит дифференциация только что приобретенных знаний о спряжении глаголов. Учащиеся узнают и запоминают окончания глаголов I и II спряжения; подводятся к пониманию особенностей глаголов каждого из спряжений. После того как учащиеся научились спрягать глаголы с ударными окончаниями, научились различать спряжение таких глаголов, они узнают о том, как можно распознавать спряжение глаголов, имеющих безударные окончания. Спряжение глаголов с безударными окончаниями распознается по неопределенной форме.

Для формирования у младших школьников способов определения грамматических признаков глагола необходимо по мере изучения этой темы включать морфологический разбор глагола как части речи, который может быть либо частичным, например, определить только время и лицо глагола, либо полным [4].

Так как задание, связанное с заполнением таблицы, вызвало у детей затруднения, необходимо учить детей составлять таблицы, вносить в них сведения о грамматических признаках при изучении разных частей речи. Предпочтительно грамматические признаки глагола приводить в систему, дополняя таблицы, составленные ранее.

Таким же сложным для учеников оказалось задание № 4, направленное на диагностику знаний последовательности букв в русском алфавите и умения пользоваться алфавитом для упорядочивания слов и поиска нужной информации. С этим заданием успешно справились только 20,1 % обучающихся.

Приведем пример задания: Укажи, между какими словами в словаре находится слово робот:

- А) работа*
- Б) розмарин*
- В) рогалик*
- Г) ровесник*
- Д) робкий*
- Е) родственник.*

Надо заметить, что при выполнении задания ученики ориентировались только на первую букву слова, не учитывали вторую и последующие буквы. Для избегания этой ошибки можно предложить учителям при планировании тем, связанных с изучением графики, в частности алфавита, обозначать, когда, в каких жизненных ситуациях ребенку потребуется умение пользоваться алфавитом. С этой целью ученики могут посетить детскую библиотеку, опросить родителей, чтобы убедиться в необходимости умения ориентироваться в алфавите.

Обсуждение с учащимися содержания подобных жизненных ситуаций ведет к формированию мотивации обращения к алфавиту как средству поиска информации.

Для повышения качества освоения умения пользоваться алфавитом для упорядочивания слов и поиска нужной информации можно организовать работу в нескольких направлениях:

- 1) обучение младших школьников работе со словарями (энциклопедическими и лингвистическими);

2) формирование у младших школьников умения пользоваться библиотечными каталогами, в первую очередь алфавитным;

3) ознакомление младших школьников с разными видами алфавитных указателей (список класса, картотека в поликлинике, указатели в справочниках и т.п.)

Работа в первом направлении включает в себя знакомство детей с разными видами словарей. Необходимо научить детей различать энциклопедические и лингвистические словари. В энциклопедических словарях детям нужно научиться ориентироваться в системе расположения понятий, размещенных в разделе «Предметный указатель». На уроках русского языка обязательно включать анализ словарных статей из лингвистических словарей разного вида. Ученики должны освоить способ поиска слов, ориентируясь не только на первую букву слова, но и на первые три-четыре буквы.

Работа во втором и третьем направлении включает ознакомление учащихся с алфавитным расположением книг в библиотечном каталоге. Необходимо организовать практическую работу по поиску заданных учителем книг в школьной библиотеке.

Ученикам могут быть предложены такие задания, как: записать в алфавитном порядке имена, фамилии одноклассников, названия растений, животных, птиц, цветов, овощей, фруктов, разместить на книжной полке произведения детских писателей по фамилии авторов или по названию; найти нужную книгу, используя алфавитный каталог, подобрать книги определенного автора (на определенную тему) и оформить книжную выставку, расположить пословицы в алфавитном порядке.

Важно подбирать языковой материал для заданий таким образом, чтобы ученики, решая практическую задачу, упорядочивали слова, ориентируясь не только на первую букву, но и на вторую, третью и др. Например, в классе несколько фамилий начинаются на букву Л: Леонова, Леонидов, Лекарев, Левинская, Лесникова. Как должен поступить учитель, внося их в список? Кого записать первым, а кого следующим? Или: как расположить в словаре (или орфографическом словарице) слова, начинающиеся на одну и ту же букву?

Затруднения у учеников вызвало задание № 18, направленное на диагностику умений самостоятельно озаглавливать текст и планировать действия. Успешно с этим заданием справились 32,6 % учеников.

Приведем пример задания: Выбери умения, которые понадобятся первокласснику, чтобы озаглавить текст:

1) умение читать

- 2) умение пересказывать текст,
- 3) умение писать,
- 4) умение определять основную мысль текста,
- 5) умение слушать учителя,
- 6) умение составлять план текста.

Прочитай текст.

Над полями и лесами светит яркое солнце. Потемнели в полях дороги. Посинел на реке лед. В долинах зажурчали звонкие ручьи. Надулись на деревьях смолистые почки. На ивах появились мягкие пуховки.

Выбежал на опушку робкий заяц. Вышла на поляну старая лосиха с лосенком. Вывела медведица на первую прогулку своих медвежат.

Выбери для этого текста наиболее удачный заголовок:

- 1) Первые дни весны.
- 2) Весеннее настроение
- 3) Звери весной
- 4) Весна.

При выполнении данного задания ученики должны были выполнить три шага: 1) выбрать необходимые действия для того чтобы озаглавить текст; 2) указать верную последовательность выбранных действий; 3) выбрать верный заголовок к данному тексту. Затруднения зафиксированы у учеников при выполнении каждого шага.

Школьники неправильно выбрали действия, которые должен выполнить ученик, чтобы озаглавить текст. Для предупреждения подобных ошибок необходимо предусмотреть задания, которые будут формировать у детей такое регулятивное УУД, как планирование. Планирование связано с освоением алгоритмов каких-либо действий. Поэтому на уроках русского языка и литературного чтения необходимо сначала вместе с детьми, а затем давая им полную самостоятельность, выстраивать последовательность операций, которые нужно выполнить для достижения результата.

Причиной ошибочного выбора заголовка может быть невнимательное чтение, непонимание идеи текста. Следовательно, необходимо отрабатывать умение подбирать заглавия к тексту на уроках литературного чтения при прогнозировании содержания, учить определять основную мысль текстов разных стилей, различать понятия «тема текста» и «идея текста». Выработке умения озаглавливать тексты будет способствовать систематическая работа над осмыслением заглавия на уроках развития речи, при обучении письму изложений и сочинений.

Затруднения у учеников вызвало задание № 12, направленное на диагностику умений различать изменяемые и неизменяемые слова, а также осуществлять анализ объектов с выделением существенных и несущественных признаков. Успешно с этим заданием справились 34,3 % учеников.

Приведем пример задания: Отметь изменяемые слова: синица, кенгуру, попугай, какаду, мышь, пантера.

При выполнении этого задания учащиеся выделяют конечную гласную в слове и обозначают ее как окончание. При этом не учитывается изменяемость слова.

Для предупреждения подобных ошибок необходима системная работа с 1-го по 4-й класс. В 1-м классе можно начать работу с наблюдения за неизменяемыми именами существительными и их употреблением в предложениях. Во 2-м и последующих классах необходимо предлагать учащимся для анализа неизменяемые имена существительные, объясняя происхождение подобных слов и наблюдая за тем, как эти слова сочетаются с другими в предложении. Неизменяемые существительные чаще всего являются словами иноязычного происхождения, в связи с этим необходимо включить в уроки работу с этимологическим словарем, объясняющим происхождение этих слов. Таким образом, к 4-му классу у младших школьников будет накоплен активный словарь неизменяемых имен существительных.

Кроме этого, необходимо хорошо сформировать у учеников умение определять окончания у имен существительных. Для этого можно использовать алгоритм определения окончания (например: измени слово по числу или по падежу, выдели изменившуюся часть в конце слова, обозначь ее как окончание).

При изучении темы «Склонение имен существительных», после того, как дети овладели способом определения склонения имени существительного, для анализа ученикам предлагается группа слов, определить склонение которых не представляется возможным. Проводится сравнение имен существительных 2-го склонения (поле, окно) и несклоняемых существительных, оканчивающихся на -о и -е. При этом выполняется анализ двух групп имен существительных (склоняемых и несклоняемых) с выделением существенных и несущественных признаков. На основе сравнения этих объектов ученики должны понимать, что у несклоняемых существительных окончание отсутствует, в отличие от других имен существительных. В связи с этим имеет смысл провести сравнение несклоняемых имен существительных с именами существительными с нулевым окончанием [4].

Овладение школьниками способами определения рода и числа несклоняемых имен существительных (*быстрый кенгуру, ровное шоссе, шерстяное пальто*) расширяет их представления об этой группе слов.

При изучении неизменяемых слов можно использовать такие упражнения, как составление словосочетаний из заданных имен существительных с подбором к ним имен прилагательных, из заданных имен прилагательных с подбором имен существительных, включение слов в предложения, выяснение этимологии слов, вычленение неизменяемых слов из состава имен существительных, поиск слов, не имеющих окончания, распределение слов с нулевым окончанием и без окончания на группы, написание сочинений-миниатюр (повествований) с использованием несклоняемых существительных, составление рассказа о несклоняемых именах существительных и др.

Затруднения у учеников вызвало задание № 19, направленное на диагностику умений проверять собственный и предложенный тексты, находить и исправлять орфографические ошибки, а также вносить необходимые коррективы на основе оценки и учета характера сделанных ошибок. Успешно с этим заданием справились 34,9 % учеников.

Приведем пример задания: Прочитай текст.

Уж таает снек, бегут ручьи,

Вокно павеяло висною...

Выпиши правильно слова, в которых допущены ошибки. Укажи, как можно проверить орфограмму.

_____ (*можно проверить* _____),

_____ (*можно проверить* _____),

_____ (*можно проверить* _____),

_____ (*можно проверить* _____).

При выполнении задания ученики должны были: 1) обнаружить орфографические ошибки в словах (на правописание проверяемых гласных и согласных); 2) указать способ проверки; 3) записать проверяемое слово и проверочное слово парой.

Затруднение вызвала необходимость обнаружения нескольких орфограмм и указание верного способа проверки. Наибольшие затруднения вызвало правописание слов с парной согласной в корне слова (в середине слова).

Причины низкого уровня выполнения задания по проверке орфографических ошибок и редактированию текста могут быть различны. Наиболее типичная причина – это орфографическая слепота, следствием которой является несформированность умения решать орфографические задачи, т.е. умения применять правила, отсутствие сформированного орфографического самоконтроля. Для предупреждения подобных ошибок необходимо на каждом уроке русского языка включать упражнения, направленные на формирование орфографической зоркости.

Школьник должен знать опознавательные признаки орфограмм. Целенаправленная система упражнений и заданий должна предусматривать полное формирование орфографического действия, оба его этапа, т. е. постановку орфографической задачи и применение правила в соответствии с поставленной задачей. Вывод, который сформулируют дети, открывая правила, желательно фиксировать в виде схем, таблиц, алгоритма действия. После формулировки вывода организуется работа по формированию у учащихся умений и навыков с использованием открытого детьми способа (алгоритма) действия.

Предупреждению ошибок может служить работа, направленная на овладение учащимися общим способом решения орфографической задачи, т. е. выполнение в определенной последовательности умственных действий, необходимых для правильного написания слов. Общий способ решения орфографической задачи представляется в следующем виде: произношение слова – распознавание орфограммы – определение места орфограммы в слове – определение способа проверки – проверка – запись слова – контроль [3].

Может быть организована самостоятельная работа учащихся над своими ошибками. В этой работе могут быть использованы такие приемы, как:

- 1) исправление учащимися ошибок, отмеченных учителем особыми знаками на полях;
- 2) объяснение учащимися правописания тех слов, в которых ими были допущены ошибки;
- 3) подбор проверочных слов к данным словам;
- 4) выбор слов из словаря для проверки;
- 5) взаимопроверка работ учащимися;
- 6) подбор слов с орфограммой, аналогичной той, где была допущена ошибка;
- 7) подбор примеров, противоположных по написанию;
- 8) письменный орфографический разбор;

9) выписывание слов и словосочетаний из текста с определенными орфограммами и составление с ними предложений и связных текстов.

Приемы работы над ошибками должны содействовать активной познавательной деятельности детей.

Заметим, что самостоятельная работа учащихся над ошибками должна проводиться только после соответствующей подготовки школьников к ее выполнению.

В целом анализ результатов мониторингового обследования показал, что 96,8 % выпускников начальной школы Пермского края 2015 г. овладели опорной системой знаний и учебными действиями, необходимыми для продолжения образования на следующей ступени, и способностью использовать их для решения учебно-познавательных и учебно-практических задач средствами русского языка на базовом уровне. Некоторая часть учеников (14,2 %) выполнили диагностическую работу на высоком уровне, что показывает сформированность у них опорной системы знаний и учебных действий, а также осознанного произвольного владения универсальными учебными действиями.

Лучше всего в 2015 г. учащиеся справились с заданиями на диагностику сформированности умений: выражать собственное мнение, аргументировать его с учетом ситуации общения («Развитие речи (текст)»); классифицировать предложения по цели высказывания («Синтаксис и пунктуация»); находить в словах с однозначно выделяемыми морфемами окончание, корень, приставку, суффикс («Состав слова (морфемика)»).

Затруднения вызвали задания, при выполнении которых необходимо было планировать действия; выбирать основание для сравнения, классификации и классифицировать объекты; вносить необходимые коррективы на основе оценки и учета характера сделанных ошибок.

Педагогам начальной и основной школы, реализующим требования ФГОС, необходимо обратить особое внимание на достижение учащимися разных групп планируемых результатов: 1) предметных и 2) метапредметных. При формировании предметных умений младших школьников учителю необходимо обратить внимание на организацию освоения обучающимися опыта специфической для предметной области «Филология» деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению, а также систему основополагающих элементов научного знания. При формировании метапредметных умений учеников учителю важно целенаправленно вырабатывать у обучающихся универсальные учебные действия, так как именно УУД

обеспечивают овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу «умения учиться», и, следовательно, способствуют полноценному освоению всех компонентов учебной деятельности.

Список литературы

1. Ковалева Г.С., Логинова О.Б. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе: система заданий. – М.: Просвещение, 2010. – 214 с.
2. Ковалева Г.С., Логинова О.Б. Планируемые результаты начального общего образования. – М.: Просвещение, 2011. – 119 с.
3. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М.: Академия, 2007. – 464 с.
4. Рамзаева Т.Г. Методические рекомендации к учебнику «Русский язык». – М.: Просвещение, 2004.
5. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения / под ред. М. С. Соловейчик. – М.: Академия, 1997. – 383с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_09/m373.html (дата обращения: 12.01.2016).

Скрябина Ольга Алексеевна

доктор педагогических наук,

профессор кафедры русского языка и методики его преподавания

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина

г. Рязань

E-mail: olgaskr1@mail.ru

О НАДЕЖДЕ НИКОЛАЕВНЕ АЛГАЗИНОЙ И ЕЕ НАУЧНОЙ ШКОЛЕ

Scriabina Olga Alexeevna

Doctor of pedagogical Sciences,

Professor of department of Russian language and its teaching methods

Ryazan State University named after S.A. Yesenin

Ryazan

ABOUT NADEZHDA NIKOLAEVNA ALGAINAS AND ITS SCIENTIFIC SCHOOL

Аннотация: рассматривается созданное профессором Н.Н. Алгазиной научное направление «Компьютерная поддержка уроков русского языка», выделяются проблемы, которые продолжают развивать представители научной школы.

Ключевые слова: научная школа, методика орфографии, компьютер, текст, текстоформирующие умения.

Abstract: in the article, created by Professor N. N. Algainas scientific direction «Computer support for Russian language lessons», highlights the challenges that continue to develop the representatives of the scientific school.

Keywords: scientific school, technique, spelling, computer, text, TextFormat skills.

Светлой памяти нашего учителя посвящается...

Сохранение и сбережение лучших традиций отечественной методической школы является святым долгом ученых нашего времени. Будущее методики как науки зависит от разумной корреляции традиций и инноваций. Следует помнить, что многие инновации зарождались и возникали в традиционном русле. Мы полагаем, что инновации, необходимые как требование времени, естественным путем зарождаются на базе определенной научной школы, являясь, с одной стороны, продолжением сложившейся традиции, а с другой – новым взглядом на имеющуюся проблему. Научная методическая школа, созданная Надеждой Николаевной Алгазиной, объединяет ученых, живущих в Москве, Ельце, Рязани, Белгороде, Пензе, Астрахани и других городах России. В ней продолжают развиваться идеи и традиции, заложенные ученым, внесшим большой вклад в формирование научных основ современной методики орфографии. Научная школа представляет собой уникальное явление, при котором возникающая у исследователей «общность взглядов, идей и интересов приводит к близкому и тесному сотрудничеству, порождает неформальные взаимоотношения, привлекает новые молодые таланты и на многие годы определяет пути и темпы развития принципиально новых областей науки» [2, с. 97]. Нет нашего учителя и научного лидера, но несмотря на это можно утверждать, что методическая школа Надежды Николаевны Алгазиной продолжает работать и пополняться молодыми талантами, бережно сохраняя традицию, связывающую науку со школой. Назовём учеников и последователей Н.Н. Алгазиной – это доктора педагогических наук Ю.Г. Федотова, Е.А. Антонова, З.П. Ларских, Т.Ф. Новикова, О.А. Скрыбина, И.Ю. Гац, В.А. Чибухашвили, кандидаты педагогических наук Г.И. Пашкова, Т.В. Стрыгина, Н.К. Крушинская, Е.Е. Молчанова, Г.Г. Стебнева, М.А. Мищерина, Е.И. Фитковская, Н.А. Синелобов, И.Б. Ларина и многие другие.

В основание научной школы на первоначальном этапе её развития, безусловно, были положены продуктивные идеи самой Н.Н.Алгазиной, связанные с изучением трудностей, которые испытывают учащиеся при усвоении орфографии. Данной

проблеме посвящены такие работы Н.Н. Алгазиной, как «Предупреждение орфографических ошибок у учащихся 5–7-х классов» (1965), диссертационное исследование на соискание ученой степени доктора педагогических наук «Актуальные вопросы методики орфографии» (1973), «Обучение орфографии с учетом вариантов орфограмм» (1981), «Вариантность дидактического материала по орфографии» (1981), «Формирование орфографических навыков» (1987). Благодаря научной деятельности Н.Н. Алгазиной методика была обогащена новыми понятиями: «опознавательные признаки орфограмм», «варианты трудностей орфограмм», «дидактический материал с учётом вариантов трудностей орфограмм», «компьютерная поддержка уроков русского языка», опираясь на которые многие исследователи продолжают разрабатывать теоретические основы методики орфографии, создают методические системы для формирования правописных умений учащихся.

О продуктивности и результативности научной школы Н.Н. Алгазиной свидетельствует начатая в 80–90-е гг. XX в. разработка абсолютно нового и перспективного для методики научного направления «Компьютерная поддержка уроков русского языка», в русле которого решались актуальные проблемы изучения русского языка в школе с привлечением ЭВМ. В ходе исследований коллектива учёных под руководством профессора Н.Н. Алгазиной были определены психолого-педагогические и методические основы обучения русскому языку с использованием ЭВМ, определены роль и функции обучающих компьютерных программ на уроке русского языка, выявлены возможности и перспективы для организации развивающего обучения школьников. Так создавалась методологическая база для исследований, посвященных проблемам обучения русскому языку с использованием ИКТ. В русле данного направления начали решаться и абсолютно новые для методики преподавания русского языка практические проблемы, связанные с разработкой сценариев для обучающих компьютерных программ по лексике, морфологии, синтаксису, орфографии и пунктуации, – технологии проектирования обучающих программ. Учениками Н.Н. Алгазиной (Г.И. Пашковой, З.П. Ларских, В.А. Чибухашвили, Н.К. Крушинской и др.) подготовлены и изданы электронные учебные пособия по русскому языку для учащихся средней школы. Работа в данном направлении продолжается в настоящее время.

Продуктивная методическая идея Н.Н. Алгазиной об использовании в обучении правописанию компьютерных технологий, сформулированная в одной из статей, в дальнейшем стала развиваться в исследованиях З.П. Ларских для начальной школы и в исследованиях Г.И. Пашковой об особенностях организации самостоятельной

работы по орфографии в 5–7-х классах. В своих методических системах эти учёные актуализировали роль информационных технологий как современных средств обучения для достижения оптимальных результатов при формировании правописных умений. Ученики Н.Н. Алгазиной, опираясь на психологическую концепцию поэтапного формирования умственных действий, стали работать над проблемой формирования орфографических и пунктуационных действий, исходя из постулата, согласно которому источником развития является деятельность, а оптимальным техническим средством – компьютер, точнее, обучающие компьютерные программы как динамичные модели интеллектуальной деятельности человека. Так в методике правописания сложилось и утвердилось понимание того, что овладение правописанием предполагает опору на развитие у школьников речевых умений, теоретического мышления, способностей к обобщениям и овладение рациональными способами деятельности, а ИКТ являются уникальным современным средством для достижения поставленных целей обучения.

Однако нельзя забывать о том, что сегодня в научной школе Н.Н. Алгазиной продолжают теоретические исследования актуальных проблем в русле традиционной методики правописания (без использования ИКТ). В сфере нашего научного интереса находится проблема обучения школьников правописным умениям как текстоформирующим, поскольку правописание рассматривается с позиций теории речевой деятельности. Это продолжение линии нашего учителя – Н.Н. Алгазиной, которая в своих работах актуализировала орфографическое действие как речевое, с учетом этапов его протекания, выделяя опознавательный этап, этап выбора и контроля.

Выдвигая методическую идею о целесообразности когнитивно-коммуникативного подхода при формировании у старших школьников грамотности в процессе письма как вида речевой деятельности, при обучении правописанию в как умению грамотно оформлять текст – правописанию как текстоформирующей деятельности, мы исходили из следующего:

1) для создания собственного текста ученику необходим целый комплекс умений, в который на завершающем этапе воплощения замысла входят умения грамотно его оформлять согласно нормам правописания;

2) назначение правописания в условиях текста заключается в кодировании смысла сообщения, передаваемой информации вербальными и невербальными способами, буквенными и небуквенными средствами графики в широком понимании, включая орфографию и пунктуацию;

3) правописание в условиях текстовой деятельности – это не сумма правил орфографии и пунктуации и не поиск орфограмм и пунктограмм, поскольку мы пишем не отдельными словами или предложениями, а формируем, формулируем и оформляем свою мысль или чувство, – это когнитивно-коммуникативная деятельность, которая имеет как внешние, так и внутренние аспекты;

4) текстоформирующая деятельность предполагает способность ученика решать проблемы правописания по ходу создания текста, осуществлять выбор и контроль, опираясь на знания и умения, обеспечивающие сознательный и целенаправленный поиск правильного решения;

5) систематизация текстоформирующих умений осуществляется в процессе актуализации когнитивно-коммуникативного потенциала свободного письма как сознательной и намеренной речевой деятельности, на основе обучения школьников стратегиям выбора и самоконтроля, для чего дидактический материал структурируется в виде модулей, используется типология целесообразных упражнений [3, с. 7–8].

Мы утверждаем, что на этапе изучения русского языка в 10–11-х классах актуализируется задача систематизации текстовой деятельности правописных умений многокомпонентного характера – текстоформирующих, то есть умений оформлять текст. Умение понимается как освоенный учащимся способ выполнения сложного действия. В структуре письменной речи текстоформирующие умения рассматриваются нами как когнитивно-коммуникативные: коммуникативные – по функциональному назначению и связи с языковой формой, поскольку они операторы коммуникативного намерения пишущего, важнейший структурный и функционально значимый компонент коммуникативной компетенции и основа для формирования функциональной грамотности; когнитивные – по внутреннему содержанию и участию психологических аспектов «претворения мысли» в слове, поскольку они связаны с внутренней речью и ее механизмами – выбором и контролем. Актуализация выбора написаний как когнитивного компонента в правописном действии по оформлению текста – это следование наказу Н. Н. Алгазиной изучать трудности учащихся при усвоении орфографии, грамматики и других разделов языка, это «учет трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся» [1, с. 65].

Многое дала своим ученикам Надежда Николаевна Алгазина: щедро делилась идеями, душевным теплом и житейской мудростью, внушала веру в собственные силы, настраивала на творческий поиск. Светлая память о нашем учителе живет в наших сердцах и работах.

Список литературы

1. Алгазина Н.Н. Вариантность дидактического материала по орфографии (5, 6 кл.): учебное пособие по спецкурсу для студентов ф-та русского языка и литературы. – М., 1981. – 69 с.
2. Куперитох Н.А. Научные школы России и Сибири: проблемы изучения// Философия науки. – Новосибирск, 2005. – № 2 (25). – С. 93 – 106.
3. Скрыбина О.А. Когнитивно-коммуникативный подход в обучении правописанию как текстоформирующей деятельности: автореф. дис. д-ра пед. наук. – М., 2010. – 50 с.

Сычугова Лия Павловна

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры русского языка

Вятский государственный университет

г. Киров

E-mail: sychugoval@bk.ru

МЕТАФОРА КАК ДИДАКТИЧЕСКАЯ ЕДИНИЦА ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ МЕТОДА КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ

Liya Pavlovna Sychugova

Doctor of pedagogical sciences, associate professor

professor of Vyatka State University

Kirov

METAPHOR AS A DIDACTIC UNIT OF TRAINING ON THE BASIS OF THE METHOD OF CONCEPTUALISATION

Аннотация: доказывается необходимость обращения при изучении русского языка к современным исследованиям в сфере когнитивной лингвистики. К традиционной научной парадигме современной методики преподавания русского языка автор присовокупляет метод концептуализации, показывает способы формирования в сознании обучаемых концептуальной картины мира на основе использования метафоры. Представлена методика анализа метафоры как единицы мыслительной деятельности и как отражение культуры русского народа. Метафора показана как дидактическое средство для осуществления лингвокогнитивного подхода к усвоению языковой картины мира.

Ключевые слова: концепт; метод концептуализации, метафора, концептуальная картина мира, когнитивный подход к изучению метафор.

Abstract: in the article the necessity of the appeal to modern researches in the sphere of cognitive linguistics while studying Russian is proved. To a traditional scientific paradigm of a modern technique of teaching Russian the author adds a method of conceptualization, shows ways of formation in consciousness of trainees of a conceptual picture of the world on the basis of use of a metaphor. The author represents a technique of the analysis of a metaphor as a unit of cogitative activity and as a reflection of culture of the Russian people. The metaphor is shown as didactic means for implementation of linguistic-cognitive approach to assimilation of a language picture of the world.

Keywords: concept; method of conceptualization; metaphor; conceptual picture of the world; cognitive approach to studying of metaphors.

Для обоснования использования метафоры как дидактической единицы метода концептуализации в процессе совершенствования обучения языку и речи, был проведен эксперимент. Он проходил в рамках профессиональной подготовки будущих учителей русского языка в среднем звене общеобразовательной школы, учебная дисциплина – «Методика преподавания русского языка», направление подготовки – 45.03.01 «Филология».

Описание работы с метафорой представим в следующих направлениях: в определении базовых понятий; в обозначении основных функций когнитивной и образной метафоры в тексте; в представлении метафоры как эффективного инструментария для работы будущих учителей на основе метода концептуализации и его применения в процессе развития творческих способностей школьников.

Основные понятия исследования

Термин *«метафора»* (греч. метафора) буквально означает «перенесение». Аристотель, по данным всех научных источников, первым проявил внимание к метафоре как предмету исследования: «Слагать хорошие метафоры – значит, подмечать сходство» [1]. Современные лингвисты под метафорой обычно понимают «перенос собственного значения имени на другое значение, в котором обнаруживается сходство с первым» [2, с. 64].

«Когнитивная метафора» – одна из форм концептуализации мира, когнитивный процесс, который выражает и формирует новые понятия и без которого невозможно получение нового знания» [2, с. 52–53]. Когнитивная метафора расширяет знания о слове в его системных отношениях с другими единицами языка посредством рассмотрения слова как условия и средства представления в языковом сознании человека образа мира. Человек категоризирует и создаёт в сознании на основе приобретённого опыта собственную индивидуальную систему – языковую картину мира [3, с. 13].

«Образная метафора – метафора, возникающая как ассоциация человеческого чувства (зрения, слуха, обоняния и др.) с объектами реального мира и человеческого (антропоцентрического) осмысления органического / неорганического мира» [2, с. 64]. Встречается другое название образной метафоры – ассоциативная.

Метод концептуализации. Суть *метода концептуализации* состоит: 1) в использовании концептуальной модели репрезентации знаний на основе направленности мышления на процессы познания объектов действительности; 2) в изучении слова как носителя концепта в качестве средства структурирования знаний в сознании, закрепления и хранения в сознании человека сведений о мире; 3) в выявлении ведущей роли языка в формировании индивидуальной картины мира, в становлении ценностных ориентаций социальной группы и отдельной личности. Метод концептуализации реализуется в работе с концептами-представлениями, с концептами-понятиями, с концептами-фреймами и является (наряду с методом внутреннего программирования), методом чувственного познания, методом категоризации, методом ассоциирования, методом метафоризации; решает задачи расширения когнитивного пространства обучаемых [8, 10].

Теоретическое обоснование обращения к метафоре как дидактической единице обучения на основе метода концептуализации

Когнитивные исследования лингвистов направлены на изучение соотношения языка и мышления, на изучение роли человека в языке, роли языка для человека. С помощью метафоры мы углубляем наши представления о мире. А.П. Чудинов утверждает, что метафора не просто образное средство, связывающее два значения слова, а «основная ментальная операция, которая объединяет две понятийные сферы и создаёт возможность использовать потенции структурирования сферы-источника при концептуализации новой сферы» [11].

Раздумье над словом, как писал В.В. Виноградов, «оживляет в языке мёртвое, мотивирует немотивированное», создаёт «вторую образную действительность». В поэзии за счёт переносных значений слов создаётся своеобразный, особый мир – мир ассоциаций, мир метафор. На языке метафор выражены миропонимание и мировоззрение людей.

«Метафорический процесс и его результат являются моделью познания, усвоения и отображения в языке нового знания» [5, с. 57]. Другой причиной внимания к метафоре является необходимость понимания картины мира.

Практическое использование метафоры

Задание. Знакомство с метафорами-определениями, созданными учёными. Выяснение, какие признаки лежат в основе переноса. Обращение к образному компоненту концепта. Побуждение к творческой переработке образов.

Какие метафоры используете в рассказе о функциях языка / для заголовка стенда о роли языка? Какие зрительные образы сопровождают ваше высказывание о языке, какие – станут частью оформления стенда? *Язык – это способ существования сознания.* (Людвиг Витгенштейн). *Язык – это место встречи с миром* (Ханс-Георг Гадамер). *Самая большая ценность народа – его язык, язык, на котором он пишет, говорит, думает. Думает!* (Д.С. Лихачёв). *Язык – «дом бытия духа»* (Хайдеггер). По словам британского методиста, *«английский язык синонимичен английскости, т. е. понимаю того, кто есть настоящие англичане».* Точно так же и русский язык есть выражение русскости, и это делает его ценным партнёром в любом международном диалоге (Костомаров). И.С. Тургенев о языке: *«Могучий, правдивый, свободный».* К.Д. Бальмонт: *«Самый богатый и полногласный».* Н.М. Языков: *«Звонкий, самогудный, разгульный, меткий наш язык».* [4, с. 26–29].

Приём – нахождение в текстах / когнитивных словарях [10] метафор, связанных, например, со сферой изобразительного искусства. Организация диалогового общения. Формирование творческого мышления будущих учителей в условиях воображаемой ситуации. Развитие способности видеть в одном предмете признаки других.

Какие метафоры предложите выписать? Все ли названия цветового тона знакомы детям? Каким образом побудите школьников к работе по классификации наименований цвета по их происхождению? Как используете приём зрительного представления? Какое задание предложите выполнить на основе анализа высказывания живописца? Не захочется ли Вам или кому-либо из учеников создать собственную (авторскую) метафору? *Цвет является средством, которым можно непосредственно влиять на душу. Цвет – это клавиши; глаз – молоток; душа – многострунный рояль»* (В.В. Кандинский).

Творческая переработка приобретённых знаний. Придумывание собственных метафор, связанных, например, со сферой языка, искусства. Вот примеры.

Язык – это дух народа, его память, наследие; Истинное богатство человека, умеющего владеть даром языка; сердце, и пока оно бьётся, будет существовать человечество...

Искусство – зеркало души художника, в которое смотрится человечество; Проявление подсознательного в сознательном; полёт души над бездной жизни;

Неисчерпаемый источник нового, интересного, непознаваемого... В искусстве контраст не семейная ссора, а единство двух противоположностей. Акварель – мокрая радуга; море у берега; вместилище цвета; нежный сон художника; краски заката и сияние неба в ночи, это капли росы на рассвете и палящего солнца лучи.

Какие метафоры-образы достойны быть записанными в ваших записных книжках, личных дневниках или оказаться в качестве дидактического материала на уроках русского языка, или быть использованы в ваших творческих работах? Какие иллюстрации сопровождают ваши записи?

Творческое задание. Развитие познавательных интересов через восприятие текста.

Вчитайтесь в эссе Г.В. Свиридова, вслушайтесь в каждое слово композитора, попытайтесь понять причину нашего душевного отклика на его откровения. Какие образы возникли в вашем сознании при этом? Каким представляете Георгия Васильевича? Каковы настроение, выражение глаз, устремлённость взгляда? Что утверждает автор? Какие языковые средства создают эмоциональное напряжение слова? Оправдайте авторские пунктуацию и орфографию, деление на абзацы. Затем попробуйте пересказать текст, избегая использования авторских метафор. Что получилось? Порадуйте себя прослушиванием хотя бы небольшого фрагмента из произведения композитора.

Художник призван служить, по мере своих сил, раскрытию Истины Мира. В синтезе Музыки и Слова может быть заключена эта истина.

Я отрицаю за музыкой – Мысль, тем более какую-либо Философию. То, что в музыкальных кругах называется Философией, есть не более чем Рационализм и диктуемая им условность (способ) движения музыкальной материи. Этот Рационализм и почитается в малом круге людей Философией.

На своих волнах (бессознательного) она (музыка) несёт Слово и раскрывает сокровенный тайный смысл этого Слова.

Слово же несёт в себе Мысль о Мире (ибо оно предназначено для выражения Мысли). Музыка же несёт Чувство, Ощущение, Душу Мира. Вместе они образуют Истину Мира.

Рациональное выражается через Волю.

Бессознательное – через Откровение [7].

Домашнее задание. Реализация текстоцентрического подхода к обучению.

Подберите/составьте свои тексты для работы с младшими школьниками и школьниками среднего звена. Каким требованиям к дидактическому материалу

будет отвечать ваш текст? Как организуете диалог с воображаемыми учениками? Как поможете им открыть новые смыслы знакомых слов?

Творческая работа. Поиск, угадывание пропущенного, самого выразительного, самого образного – единственно необходимого слова в художественном тексте [8, с. 84–85].

Первый утренник, серебряный мороз!

Тишина и –' – холод на заре.

Свежим глянецом зеленеет след колёс

На серебряном просторе, на дворе. (И.А. Бунин)

Подготовка к творческой работе. Какие темы предложите ученикам? Как побудите к поиску опорных метафор, иллюстрационного материала?

Творческая работа. Дайте толкование образными средствами художественного языка какого-либо слова-стимула, например, *детство*, *дом*... Вот пример студенческой работы. Каким представляете пространство, нарисованное студенткой? Какие метафоры помогли вам это ясно вообразить? А какой дом хотели бы представить вы?

Дом

Это точно не четыре стены.

Это

Земля. Прекрасная планета.

Любой уголок Мира, где чувствуешь

Жизнь.

Может, тихий солнечный дворик.

Может, бескрайнее поле.

Дом

Он внутри. Миг Любви, Озарения –

Дом.

(И. Новосёлова, студентка ВятГГУ)

Творческое задание. Составление синквейна на заданное слово-концепт. Какие темы предложите ученикам? Оказывается, коротко, ясно, образно говорить нелегко.

МПРЯ (*методика преподавания русского языка*).

Новая, образная.

Учит мыслить, зовёт к творчеству, работает.

Нужная, действенная наука!

Метафора.

Необычная, живая.

Создаёт образ, рисует, объясняет.

Без тебя ничего не сочинишь!

Инициативная творческая работа. Проанализируйте, как выполнила задание выпускница нашего вуза Елена Рябова. Составьте ассоциативный портрет автора. Не захотелось ли и вам проявить своё понимание душевного мира своего любимого поэта?

Моя «серебриана»

Для меня Цветаева – жар,

Для меня Ахматова – лёд.

И подуешь – так обожжёт,

Поцелует – прилип к губам.

Для меня Мандельштам не волк,

А несчастный, бездомный пёс.

Для меня Пастернак не бог,

Не ответ, а скорее, вопрос.

Для меня Маяковский – гром,

А Есенин, конечно, крик.

Полурыцарь, полумужик;

Прометей, а потом – Харон.

Для меня Северянин – паж,

Королевой забытый плут.

Для меня Гумилёв – кураж,

И не конквистадор, а плут.

Мережковский как Магомед,

И Горгона – его жена.

Чёрных птиц вороватый след –

И глухая китай-стена.

Для меня Саша Чёрный – смех,

Для меня Иван Бунин – плач,

А Георгий Иванов – снег,

И Волошин – почти кумач.

Брюсов – Нестор и, вдруг, Эзоп.

А Бурлюк просто нудный дед.

Сологуб – раскрещённый поп.

Анненский – от кометы след.

*Белый – мистик и злой Арлекин.
Блок не просто печальный Пьеро.
Он и Гамлет, и в поле Один,
И серебряное крыло.*

(Е. Рябова, студентка ВятГГУ)

Проблемный вопрос. Дайте оценку профессиональной компетентности наших Кировских учителей начальной школы, предложивших ученикам такие задания [6, с. 76].

1. Подберите (по моему примеру) к данным словам-понятиям, например, *тонкий, мягкий, ласковый...*, другие слова, возникшие в вашем воображении. 2. Попробуйте объединить записанные словосочетания в связный рассказ. Вот как это получилось у меня.

Текст, сочинённый учительницей, поэтичный, чудесный. С точки зрения методики, хорошо, что использованы разные формы развития мышления – вербально-логического, наглядно-образного, наглядно-действенного. Для развития когнитивных способностей детей надо обращаться не только к воображению, но и к образам, воспринимаемым детьми в настоящий момент.

Список литературы

1. Аристотель. Поэтика (Об искусстве поэзии) / под ред. Ф.А. Петровского. – М., Прогресс, 1990. – 512с.
2. Базовый словарь лингвистических терминов. – Киев: Изд-во гос. академии рук. кадров культуры и искусств, 2003. – 192 с.
3. Бубнова И.А. Значение слова как единицы индивидуального сознания (психолингвистический аспект) // Вопросы психолингвистики. – 2007. – № 4. – С. 13.
3. Злобина Т.А., Малиновский А.А. Читаем стихи, учимся чувствовать, понимать, анализировать. – М.: Вербум-М, 2004. – 141 с.
4. Колесникова Л.Н. Языковая личность в аспекте диалога культур. – Орёл: Изд-во Орлов. гос. ун-та, 2001. – С. 26–29.
5. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. – М.: Изд-во МГУ, 1996.
6. Саутина Е.В. Метафора как средство развития мышления и воображения у детей младшего школьного возраста / Вопросы филологии и методики её преподавания: межвузовский сборник науч. трудов. – Киров: Вятский гос. пед. университет, 2000. – 79 с.
7. Свиридов Г.В. Заветное. – М.: Детство. Отрочество. Юность, 2008. – С. 113.
8. Сычугова Л.П. Язык и искусство в формировании методической компетенции будущих учителей-словесников : монография. – Киров, ВятГГУ, 2005. – 212 с.
9. Сычугова Л.П. Когнитивный словарь архитектуры. – Киров: ВятГГУ, 2012. – 293 с.
10. Сычугова Л.П. Словарь искусства. – Киров: ВятГГУ, 2008. – 452 с.
11. Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры // Язык, система, личность. – Екатеринбург: Изд-во Уральский гос. пед. университет, 2001.

Научное издание

**Преимственность начального и основного общего образования: содержание,
технологии, результаты**

Сборник материалов
Всероссийской с международным участием
научно-практической конференции

(1–2 марта 2016 г., г. Пермь, Россия)

В 2 частях

Часть 1

Редакционная коллегия:

Селькина Лариса Владимировна (главный редактор)
Худякова Марина Алексеевна (научный редактор)
Шабалина Ольга Валерьевна (научный редактор)

Редактор *М.Г. Коровушкина*
Технический редактор *Д.Г. Григорьев*

ИБ № 744

Свидетельство о государственной аккредитации вуза
№ 0902 от 07.03.2014

Изд. лиц. ИД № 03857 от 30.01.2001

Подписано в печать 25.06.2016. Формат 60 x 90 1/16

Бумага ВХИ. Набор компьютерный. Печать на ризографе

Усл. печ. л. 16, 8. Уч.-изд. л. 14, 3

Тираж 100 экз. Заказ № _____

Редакционно-издательский отдел
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета
614990, г. Пермь, Сибирская, 24, корп. 2, оф. 71
тел. (342) 238-63-12

Отпечатано в ООО «Форвард-С»
Россия, 614990, г. Пермь,
ул. Героев Хасана, 55а
(342) 20-55-441, 20-55-442, 20-55-443
(912) 881-89-73 — мобильный
Электронная почта: forward-s2011@yandex.ru