

Наблюдения за детьми и результаты диагностики подтверждают правомерность выдвинутой нами гипотезы и позволяют сделать вывод о возможности и необходимости использования сказки в целях формирования познавательной активности дошкольников.

#### **Литература**

1. Боровик О.В. Развитие воображения. Методические рекомендации. – М., 2000.
2. Медведева И.Я. Улыбка судьбы. Роли и характеры / Медведева И.Я., Шишова Т.Л. – М., 2002.
3. Роговин А. Хочу сделать сам. – М., 1984.

*Н.Г.Никифорова*

### **РОЛЬ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ОБРАЗОВАНИЯ В ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМ СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ**

Среди тенденций последних лет в педагогике четко прослеживается проблема обучения и воспитания детей и подростков, не ориентированных на блага западной цивилизации и готовых к использованию в качестве квалифицированного ресурса развития не собственной страны, но западных демократий, а поколения, способного поднять нравственный и промышленный потенциал собственного отечества. Ведь ни для кого не секрет, что по статистическим данным две третьих студентов первого курса МГУ выбирают этот престижный вуз только потому, что хотят уехать из России. Тенденция выпускников школ стран СНГ – поступление в престижные вузы дальнего зарубежья или, в крайнем случае, России. Казалось бы, нет ничего плохого в том, что современные юноши и девушки, стремясь обеспечить достойный уровень жизни, избегают провинциальных рынков труда. Но, отрываясь от привычных, традиционных форм существования, молодые люди чаще всего попадают в кризисную ситуацию, в которой не срабатывают традиционные ценностные и нравственные

ориентиры. Рушатся старые схемы поведения, по-новому ставится вопрос о духовной опоре современной молодёжи.

Одним из путей решения данной проблемы, на наш взгляд, может стать разработка регионального компонента образования. Современное образование должно отказаться от универсализации, оно должно готовить человека к сменам образа жизни, к принятию альтернативных решений с одной стороны и к умению сохранять вековые традиции, заложенные в культуре предков – с другой. Всё содержание образования, по существу своему, есть не что иное, как выражение актуальных целей общества по дальнейшему воспроизводству и развитию, как всей культуры, так и личности, т.е. оно должно исходить из функциональной заданности личности как части общества, его самореализующейся единицы.

В современной педагогике начинают складываться определённые технологии разработки регионального компонента. Так, В.В.Судаков считает возможным, «несмотря на различие в конкретном выражении материала, на содержательную специфику региональных образовательных областей, выделение универсальных целей», которые приемлемы для всех образовательных областей различных территориальных и этнокультурных регионов. Следовательно, мы можем говорить о формировании некоторых элементов стандарта целей в проектировании содержания регионального компонента.

Вариативность в понимании регионального компонента сказывается в различных подходах к формам и методам его реализации. В Приднестровской Молдавской Республике, как и в Российской Федерации, существуют два основных подхода к реализации регионального компонента: введение отдельных самостоятельных курсов и выделение 20-30% от общего нормативного времени по предметам определённой образовательной области. В качестве отдельных курсов, представляющих региональный компонент, в общеобразовательных школах ПМР введено преподавание второго официального языка по выбору (один

из трёх принятых Конституцией), предмета «История ПМР». По таким предметам, как родной язык, литература, биология, география и другим региональный компонент вводится информационными блоками по ступеням обучения. В основу подразделения регионального компонента положен принцип научной и дидактической логики. Ведь ещё Л.Н.Толстой, говоря об изучении географии в школе, отмечал, что кроме физической географии и географии частей света, важно изучать географию России, начиная со своей деревни, своей школьной комнаты.

Разработчики регионального компонента в различных образовательных областях опираются на богатые педагогические традиции. Региональный компонент находит выражение в курсе школьного краеведения. Содержание этого курса объединяет в себе исторический, природоохранный, географический, литературоведческий, фольклорный, этнографический, историко-лингвистический, трудовой и другие элементы. Отражение в содержании учебных дисциплин в учебном процессе историко-социокультурных и иных специфических особенностей региона позволяет решить многие проблемы духовного и нравственного становления молодого человека.

*Г.П.Ребедева*

### **ВНЕДРЕНИЕ СПЕЦКУРСА «ИСТОРИЯ ДРЕВНЕРУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ» В ПРАКТИКУ РАБОТЫ МОУ ТСШ №11 Г. ТИРАСПОЛЯ**

Содержание поликультурного образования должно включать сведения об особенностях поликультурного региона с целью формирования у учащихся культуры межнациональных отношений, интереса и любви к родному краю, патриотизма, становления гражданской позиции. Г.Д.Дмитриев отмечает, что поликультурное образование способствует созданию демократического государства, которое характеризуется толерантностью взглядов и

суждений людей, справедливостью, свободой выбора, гуманистической направленностью.

Формирование «человека культуры» в условиях поликультурной среды Приднестровья, воспитание истинного гражданина невозможно без приобщения школьников к истории родного края, прошлому его народов.

Нами был внедрен спецкурс по истории древней русской литературы.

Содержание курса имеет три ступени: первая ступень 7-й – 8-й классы, вторая – 9-й класс, третья – 10-й – 11-й классы. Учащиеся первой ступени владеют техникой чтения, но недостаточно подготовлены к истолкованию произведений древнерусской литературы. Поэтому на факультативных занятиях больше внимание уделяется чтению и толкованию произведений. В 9-м классе расширяются сведения об авторах произведений древнерусской литературы, происходит знакомство с новыми жанрами, углубляется работа по осмыслению прочитанного. В 10-м – 11-м классах факультативные занятия основываются на самостоятельном чтении учащимися произведений древнерусской литературы, коллективном их обсуждении и историко-литературном анализе.

Цели спецкурса: способствовать осознанию влияния исторического наследия на современную культуру многонационального населения Приднестровского региона, взаимосвязи и взаимопроникновения культур, сформировать культуру межнациональных отношений, помочь адаптации личности в многокультурной среде, приобретении ею опыта культуросообразного поведения, освоении культурно-образовательных ценностей, воспитывать интерес к прошлому, способствовать становлению гражданской позиции, воспитывать нравственную, духовно богатую, толерантную личность.

Задачи спецкурса: совершенствование обязательного литературного образования, углубление и расширение знаний учащихся; удовлетворение индивидуальных познавательных, эстетических, духовных, творческих

запросов школьников; воспитание человека культуры; приобщение к ценностям древней русской культуры как к культурному наследию; подготовка школьников к жизни в условиях многонациональной культурной среды; воспитание русской национальной культуры школьников в условиях многонациональной республики; развитие духовности и нравственности как основы самореализующейся личности.

Апробация экспериментальной программы показала увеличение успеваемости по данной дисциплине с 3,9 до 4,2 балла, позитивную динамику в развитии эмпатии, толерантности, любознательности, логической памяти, что дает основание рекомендовать ее педагогам работающим в данном направлении в рамках поликультурного образовательного региона.

*Т.А.Гелло*

## **ФОЛЬКЛОР В СИСТЕМЕ ВОСПИТАНИЯ ЦЕННОСТНОГО СОЗНАНИЯ**

Стремительный рост объема знаний в различных научных областях привел к тому, что образование стало уделять существенное внимание информированию школьника, развитию его познавательной деятельности, все меньше обращаясь к нравственным характеристикам личности, определяющим ее социализацию. В тоже время именно по показателям личностных характеристик, а не по данным успеваемости учеников должна определяться в настоящее время эффективность школы.

Энциклопедическая образованность человека вовсе не гарантирует принятие его другими людьми, умений строить взаимоотношения, воспитанности, т.е. усвоения данного уровня современной духовной и материальной культуры. Знания лишь один из аспектов, определяющих становление личности. Полноценная личность характеризуется способностью интегрировать общественные ценности применительно к своей жизни, совершать

сознательный выбор, соотносить свое "Я" и координировать свое поведение в системе отношений с окружением [2].

Личность, ее поведение не могут быть поняты вне контекста социального общения с другими людьми. Социум программирует личность, вводит в ее сознание "логику" нравственного поведения. Однако, привнесенная извне норма ("ты должен") как внешний регулятор поведения не всегда является достаточной. Необходим внутренний ориентир поведения - ценность, который является действенным лишь при условии сформированности ценностного сознания, отношения. Преимущественно именно ими руководствуется личность в каждой конкретной ситуации. Это обеспечивает собственное восприятие и осмысление нормы и как следствие устойчивое ее формирование.

В поликультурном, этноразнородном пространстве в воспитании ценностного сознания как основы гуманных взаимоотношений младших школьников особое значение приобретают средства поликультурного образования и особенно фольклор. Концентрированно представляя общечеловеческие ценности, он позволяет понять нюансы культуры, быта, традиций народов, раскрывает своеобразие национального характера, взаимоотношений людей.

Активизация интереса к духовно-нравственным средствам, использование которых возможно на всех уровнях образования, объясняется потребностью в сближении практики воспитания с реальной жизнью в поликультурном регионе. В этой связи в круг педагогического анализа попадает народная мудрость, выраженная в фольклоре, в том числе и в сказочной форме.

В сказке, как и в фольклоре в целом, в образной форме отражаются первые попытки человека познать самого себя, свое место в окружающем мире, выработать определенную систему поведения. Какой бы ирреальной не была сказка, она всегда содержит в себе глубокую истину - реальное описание нравственных ценностей.

Сказка внушает нравственные ценности через логику противопоставления добра и зла. Она мотивирует нравственный выбор путем поощрения практически значимого последствия, следующего после совершения поступка из высоких нравственных соображений. Выводы извлекаются из сказочных сюжетов почти автоматически, т.е. как умозаключение, производимое без участия воли и сознания. Они оседают в мозгу слушателей не как извне навязанная идея, а как "впечатление", вторгающееся в сознание непроизвольно. В этом заключается психологическая мощь, социально-этическая действенность идеи, содержащейся в народных сказках.

В силу своей эмоциональной отзывчивости младший школьник не может занимать безразличную асоциальную позицию, он, как отмечал А.В.Запорожец, как бы входит внутрь событий художественного произведения, становится как бы их участником. В этом суть потенциальной возможности воспитательного влияния сказок разных народов. Воздействуя на эмотивную часть сознания, сказка формирует ценностное знание, определяющее позицию и поведение ребенка, и именно это в последствии лежит в основе отношения школьника к миру, людям, самому себе.

Через специальный подбор сказок (русских, молдавских, украинских) дети познают доброту, дружелюбие, уважение, заботливость, милосердие, честность, терпимость, щедрость как общезначимые ценности в культурах разных народов. Это может стать ориентиром их поведения в условиях поликультурной среды. Причем ценности, воспринятые через сказки, становятся внутренними регуляторами гуманных взаимоотношений детей как ценностного поведения.

#### Литература

1. Слостенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. - М.: Академия, 2003
2. Столин В.В. Самосознание личности. - М., 1983

*Н.Е. Черноиванова*

## **ФОЛЬКЛОРНАЯ КАРТИНА МИРА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ЭКОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Природа – нечто большее, чем наши знания о природе. Забытая мудрость Природы возвращается нам *экологией*. В феномене экологии воспроизводится разрыв когнитивных и ценностных начал человеческой деятельности. Экология не научная дисциплина, а обозначение *нового, культурного, мыслительного пространства*. «Истинная проблема человеческого вида на данной стадии его эволюции состоит в том, что он оказался неспособным *в культурном отношении* идти в ногу и полностью приспособиться к тем изменениям, которые сам же внёс в этот мир» (А.Печчеи). Экологическая ситуация выдвинула новые требования: в качестве абсолютной ценности, задающей главные ориентиры как науки, так и другим сферам человеческой деятельности, может выступить только *культура* (М.А.Розов, Р.С.Карпинская, Э.В.Гирусов, И.Ю.Ширкова).

Суть обновления, вносимого экологическим подходом в культуру, заключается в переходе к анализу связей между явлениями, их взаимозависимости, в выработке нового пути гармонизации биологической и социальной жизни. Культура приобретает экологическую направленность (С.Н.Глазачев, Л.Н.Гордиенко, О.М.Козлова, Д.С.Лихачёв, М.С.Каган).

Экологическая культура как этап и составная часть общемировой культуры, характеризуется глубоким и всеобщим осознанием себя как части природной среды (Н.Ф.Реймерс, Э.В.Гирусов, И.Ю.Ширкова); как способ миропонимания строится на коэволюционной стратегии в познании и деятельности человечества (Р.С.Карпинская, И.К.Лисеев, А.П.Огурцов); как способ обеспечения стратегического будущего человечества, формирует



потребности общества, не создающие угрозы жизни на земле. Отношение к природе - базисный общечеловеческий элемент культуры, освоение которого возможно лишь на основе взаимопроникновения Прошлого, Настоящего, Будущего, Вечного.

**«Вечное»** - ценности Природы, которая является действительным источником общечеловеческих ценностей (Д.Н.Кавтарадзе, А.А.Брудный).

**«Прошлое»** - фольклор, мифологическое сознание, характерное для «детства человечества» - хранит экологический опыт многих поколений, который заключён в символах и знаках культуры. **«Будущее»** - ребёнок, детское сознание, «естественная этапность развития которого определяется онтологией мифа: изначальными являются эмоциональные инварианты, затем - деятельностные, затем - смысловые и, наконец, - знаниевые» (А.И.Субботин).

**«Настоящее»** - пространство экологического образования, отражающее природные и национально-культурные особенности в диалоге с культурой детства.

Самодетельность ребенка, способ творческого постижения, творческого преобразования бытия (*опредмечивание*) представляет первый слой культуры Детства. Второй ее слой – культурные формы, созданные и создаваемые культурой взрослых. Творчество взрослых позволяет ребёнку приобщаться к достижениям культуры, осваивать их через процессы *распредмечивания*. Таким образом, «у ребёнка складываются и развиваются одновременно и во взаимодействии две главные человеческие способности - созидание и освоение, опредмечивание и распредмечивание» (М.С.Каган).

Тексты материнского фольклора зафиксировали культурную программу освоения образа Природы, цель которой - символическое представления мира живого и неживого. Фольклор - это наше духовное богатство, наша внутренняя экологическая среда, среда сохранения естественных связей человека с духовным наследием своего народа: «прошлого» с «настоящим». Поэтому развитие

экологической культуры, экологического сознания оживило интерес к фольклорной картине мира.

В ходе исследования нами найдена модель культурно – экологического переосмысления фольклорной и детской картин мира в диалоге с экологической. В переосмыслении знаково-символического содержания фольклора особое место занимают идеи Г.Д.Гачева о национальном образе мира. Природа каждой страны, отмечает культуролог, есть текст исполненный смыслов. За время истории в ходе труда народ разгадывает заветы Природы и создаёт Культуру. Природа и Культура находятся в диалоге. Так складывается национальный образ мира.

«Национальный образ мира - особый «поворот», в котором предстаёт бытие данному народу, это «сетка координат», которой данный народ улавливает мир». *Национальный образ мира* - это вариант инварианта, это единство ПРИРОДЫ (космоса), в которую погружён народ, склад его ДУШИ (психология, национальный характер), ЛОГИКИ его ума (язык, склад мышления)».

«Национальное - не в описании сарафана» (Н.В.Гоголь)..., а в том, чтобы смотреть на мир *«глазами своей национальной стихии»*, Г.Д.Гачев утверждает, что узор, орнамент, вышивка, танец, кувшин, есть народная мысль о ритме мироздания, выраженная языком четырёх стихий: *«земля», «вода», «воздух», «огонь»* (земляника - приникшая к земле; водосбор, купава, плакун - трава ; трава ковыла (ковыль - ковыляет, колышится под степными ветрами), *ветродуйка*, одуй-плешь-одуванчик, от основы одуть, обдуть; *златоцвет, горчица, жар-цвет*). По мнению Г.Д.Гачева, *национальный космос, его сущностные силы и стихии*, материально закреплён в словесности народа, или *«язык есть голос национальной природы»*.

Идеи С.Д.Дерябо и В.А.Ясвина об этнопсихологической и архетипической обусловленности восприятия мира Природы современным человеком. «Формами придания смысла нам служат исторически возникшие категории, восходящие к туманной древности, в

чем обычно не отдают себе отчёта. Придавая смысл, мы пользуемся языковыми матрицами, происходящими, в свою очередь от первоначальных образов (архетипов)» (К.Г.Юнг). От мотивации доминирующей деятельности с природным объектом зависело - какие именно признаки при этом выделялись и фиксировались в названии или в устойчивых словосочетаниях. Такие названия, по мнению С.Д.Дерябо и В.А.Ясвина, являются социальными психологическими релизерами (вербальными стимулами), определяющими направление и характер развития субъективного отношения к природным объектам. Значение вербальных стимулов вырабатывается социумом, кристаллизуя в себе опыт того или иного общества: *«у каждой нации своё собственное понятие природы»* (В.Гумбольдт).

Этнические традиции отношения и взаимодействия с Природой закреплены в эмоциональной оценке, которая носит чётко выраженный *эстетический* (красавка, красотная трава, чистотел, плачущая ива) и *этический характер* (одолень трава, незабудка, любка, сорока – воровка). Эти идеи помогли нам понять, что содержание загадок, потешек, приговорок и закличек можно рассмотреть как экологическую информацию о том, что природный объект обладает каким-либо свойством, качеством, признаком в максимальной степени по сравнению с другими и существенно превосходит их в данном плане (т. е. соответствует конструкции *«самый - самый...»*).

Изменение системы представлений о мире в *«качественном отношении»* происходит под воздействием информации о природных объектах, в которой заложено значение *«похож на меня»* (на людей). Например, синички - сестрички, тётки - чечётки, щеглята-молодцы, воры - воробьи; матушка - репка, уродись крепко; земелюшка добра, вырасти гриба; кот - баюн песни поёт - унынье берёт; воробушек - шурин глазки прищурил; совушка - сова большая голова, коза - хлопота.

Культурно-экологическое переосмысление (интерпретация информации на уровне второй сигнальной

системы) содержания загадок, потешек, приговорок и закличек меняет представление об уникальности человека, влияет на становление субъективного отношения к природе.

Содержание символически - знаковой системы образов Природы фольклорной картины мира, отражая отношение к ней как нечто неизменно живому, воспроизводящему, дарующему, как условию и источнику жизни, как условию развития, познания и поэзии; открыта ребёнку и актуальна для становления этапа экологической культуры.

*С.К.Турчак*

### **РАЗВИТИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ДИАЛОГА**

Совершенствование системы начального образования, стимулируемое социальным заказом общества, приводит к тому, что сегодня недостаточно обеспечить школьников суммой знаний, важно научить их учиться, а психологически это означает - научить их хотеть учиться.

Это выдвигает на первый план принцип осознанного процесса обучения. Использование проблемно-развивающего обучения переводит интерес детей к учению в форму сознательного, активного, познавательного процесса, который необходим для эффективного дальнейшего обучения.

Существенный вклад в изучение проблемы становления мышления у детей 7-10 лет внесли Н.А.Менчинская, Д.Н.Богоявленский, З.И.Калмыкова, рассматривая её в контексте обучаемости ребёнка. Обширный пласт исследований, посвящённых данной проблеме, выполнен в рамках экспериментальных систем развивающего обучения В.В.Давыдова, Л.В.Занкова, А.И.Раева, Д.В.Эльконина.

В системе развивающего обучения Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова центральным психическим новообразованием

младшего школьного возраста признано теоретическое мышление и формирование на его базе критического мышления, что во многом определяет успешность дальнейшего обучения ребёнка.

Для постановки основной проблемы при формировании навыков критического мышления школьников, особенно значимыми являются труды Л.С.Выготского, Давида Клустера, А.Л.Сиротюк, Норман Дж, Унрау.

Определяя термин "критическое мышление" Дэвид Клустер выделяет пять параметров:

- во-первых, критическое мышление есть мышление самостоятельное;
- во-вторых, информация является отправным, а отнюдь не конечным пунктом критического мышления;
- в-третьих, критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить;
- в-четвёртых, критическое мышление стремится к убедительной аргументации;
- в-пятых, критическое мышление есть мышление социальное.

Технология критического мышления включает в себя три стадии: вызова - осмысления - размышления (рефлексии).

Цель I стадии - вызова: активизация ранее полученных знаний, вызов любопытства.

Цель II стадии - осмысления - предусматривает активную работу с разнообразными источниками информации.

Цель III стадии - размышления - рефлексия. На данной стадии ученики рефлексиируют, возвращаются к поставленным целям, делают выводы, что нового и важного почерпнули, задают вопросы. Все пять пунктов этого определения "критического мышлений" могут воплощаться в различных видах учебной деятельности, но наилучшим из них как для учителей, так и для учащихся, является письменная работа. На письме процесс мышления

становится видимым и, следовательно, доступным для учителя. Пишущий всегда активен. Он всегда мыслит самостоятельно и пользуется при этом всем имеющимся у него багажом знаний. Он выстраивает достойную аргументацию для подкрепления своего мнения. Хорошая письменная работа содержит в себе поиск некой проблемы и предлагает найденный ответ учителям. Кроме того, она по природе своей носит социальный характер, так как пишущий всегда ориентируется на читателя.

Для учеников и студентов письменная работа - трудная, точнее, самая трудная часть учебного процесса! Естественно, что, давая письменное задание, учитель прибавляет хлопот и себе самому. Однако, многие педагоги, понимая важность письма, всё же добровольно идут на увеличение своей нагрузки. В ходе работы, которая может включать в себя мозговую атаку, собственно написание, доработку, редактирование и "публикацию", т.е. обнародование получившегося текста, учитель может инструктировать своих учеников, помогая им справиться с трудной задачей. Для школьников же ценно то, что учитель относится к их работе с интересом и уважением и что сами они получили возможность поделиться своими мыслями с одноклассниками, другими учителями, родителями и даже с людьми, которых они совсем не знают. Поэтому письменная работа - наиболее эффективное средство обучения критическому мышлению.

Как сделать процесс письма<sup>1</sup> творческим, интересным и привлекательным в рамках школьного обучения?

Методы преподавания и обучения должны быть гибкими и соответствовать желаниям как учителей, так и учащихся. Принципиально важными для умения излагать свои мысли на бумаге являются: умение сформулировать

---

<sup>1</sup> Здесь и во всех остальных случаях под письмом следует понимать письменную речь.

задачу, самообучение, самоконтроль, самооценка и реализация своих способностей.

Карен Р. Харрис и Стив Грэхем (США) выделяют три цели саморегуляции письма:

- помогать учащимся совершенствовать свои знания о письме, прививать им соответствующие навыки и приёмы, включая составление плана работы, собственно написание, проверку и редактирование;

- способствовать развитию способностей, необходимых для управления процессом письма;

- развивать у учащихся положительное отношение к письму и к собственному письменному творчеству.

Практика обучения искусству письменной речи к настоящему времени претерпела значительные изменения. Возник подход, ориентированный не на результат, а на процесс. Подход к письму как процессу ставит во главу самого ученика и его потребности, а взаимодействие между учителем и учащимися становится интерактивным. Обучение рассматривается как социальная деятельность, усиленная в контексте функциональной и значимой грамотности. Упор делается на создание общности учащихся, которые:

- делятся знаниями и помогают друг другу;

- сами выбирают материалы для чтения и письма;

- сами несут ответственность за своё обучение и его результаты;

- рассматривают письмо как процесс;

- принимают на себя риск за выбор материалов для чтения и письма;

- совместно оценивают свой труд и достигнутые результаты.

Все эти условия становятся возможными в условиях интеллектуального диалога.

Модель стратегии саморегулирования письма предполагает проведение шести этапов обучения.

Ниже перечислены шесть этапов модели:

1. Восстановление фоновых знаний.

2. Обсуждение текста.

3. Моделирование текста.
4. Запоминание текста.
5. Закрепление текста.
6. Самостоятельная работа.

Опыт работы с преподавателями и детьми, занимающимися методиками письма и саморегулирования, убедил, что в преподавании и методике нет мелочей.

Во-первых, модель стратегии саморегулирования основана на совместной работе преподавателя и учащихся. Второй важной особенностью является индивидуализация обучения, то есть преподавание с учётом индивидуальных особенностей учащихся. Это не значит, что к каждому ученику должен быть приставлен отдельный учитель, однако преподаватель должен пытаться понять отношение каждого отдельного учащегося к письменным заданиям и в дальнейшем видоизменять свою методику применительно к тому или иному конкретному случаю.

Формальная оценка показала, что обучение по данной методике изменило как содержание ученических работ, так и их форму. Раньше учащиеся, получив задание написать сочинение, тут же приступали к его написанию, и сочинения их были слабыми, содержащими одну - две мысли. Обычно такое сочинение открывалось некоторым утверждением, затем следовало единственное обоснование этого утверждения, а выводы зачастую просто отсутствовали. Прослушав курс обучения, учащиеся научились сначала обдумывать будущую работу, и уровень их работ существенно повысился. Сочинения стали длиннее, аргументация стала более убедительной, сам текст сочинения стал более связанным и упорядоченным, и теперь в сочинениях присутствуют всё более необходимые компоненты. Учащиеся почувствовали уверенность в своих силах, они убеждены в полезности методики и знают, что написать хорошее сочинение можно, только приложив старание.



*Г.Г.Микерова*

## **ИЗУЧЕНИЕ ЧАСТЕЙ РЕЧИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ПО ТЕХНОЛОГИИ УКРУПНЕННЫХ ДИДАКТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ (УДЕ)**

Все учителя начальной школы единодушно признают, что самый трудный и не любимый предмет в начальной школе – русский язык. Они сталкиваются в процессе обучения этому предмету с массой проблем. Это и низкий уровень грамотности письма, узкий круг активной лексики, несовершенная письменная речь и т.п. Как сделать, чтобы учащиеся и учителя получали удовлетворение от уроков русского языка и эти объективные трудности были позади? Ответ на данный вопрос найден в технологии УДЕ академика РАО П.М.Эрдниева и методе грамматического моделирования филолога Я.А.Фаизова. Что же дает обучение по технологии УДЕ по сравнению с традиционным? Обучение русскому языку по данной технологии позволяет:

1. сэкономить учебное время изучения программы начальной школы по русскому языку и при этом изучать материал углубленно, логически обусловлено, без перегрузки механической памяти учащихся;
2. воспитывать интерес к слову, к русскому языку. Русский язык при этом становится любимым предметом;
3. развивать нестандартное мышление, воображение, фантазию и речь учащихся;
4. системно формировать орфографический навык учащихся;
5. дифференцированно обучать русскому языку **всех** учащихся;
6. снять проблему преемственности при обучении русскому языку между начальным и средним звеном школы;
7. работать по данной технологии любому творчески настроенному учителю.

В данной технологии найдены такие методы введения нового материала, что, на первый взгляд, учителя

начальных классов не сразу верят этому. Вот пример. В 1-ом классе на одном уроке дети изучают 8 частей речи и, что, самое главное, усваивают их. Традиционными методами это сделать невозможно. Почему это происходит? В первую очередь при введении частей речи в традиционной системе обучения русскому языку нарушается принцип последовательности, не учитывается принцип систематичности, не полно реализуется принцип наглядности. Так, например, учитель спрашивает: «Что такое имя существительное?» На этот вопрос ученик начальной школы ответит: *«Имя существительное – это часть речи, которая отвечает на вопросы КТО? или ЧТО? и обозначает предмет»*. Можно ли по такому определению найти существительное в нашей речи? На практике это оказывается трудно. Для того, чтобы понять причину затруднения, проанализируем данное определение имени существительного.

Разберем выражение из определения – «отвечает на вопрос». Вопрос можно поставить от слова к слову, т.е. в словосочетании или предложении – а это уже синтаксис, а не морфология, где часть речи существует независимо. Тогда, от какого слова учащийся 1 класса должен ставить вопрос? Парадокс ... А результат такой: ученики, чтобы задать вопрос к слову **СТОЛ** говорят: «**СТОЛ** какой? Значит слово **СТОЛ** – это прилагательное. Или **СТОЛ** что делает? Значит слово **СТОЛ** – это глагол». Учитель поправляет их и говорит, что нужно говорить: «Что? **СТОЛ**. Значит слово **СТОЛ** – это существительное» и учащиеся просто заучивают эту фразу, не понимая её. Теперь возьмем сами вопросы «**КТО? ЧТО?**», по которым учащиеся в 1-м и 2-м классах должны будут распознавать имена существительные. Ведь если ученик задаст вопрос **ЧЕГО?** то это уже по определению, не имя существительное, ведь склонение существительных – это материал 3-го класса, а начальную форму слова дети в начальной школе тоже не изучают. Опять парадокс ... И наконец выражение «обозначает предмет» в определении имени существительного давать тоже нельзя, т.к. непонятно

какой предмет обозначает слово к примеру ГРУСТЬ, МОЛОДОСТЬ, ЖЕЛТИЗНА и т.п. Здесь опять парадокс ...

В результате в течение 4-х лет учащиеся «зубрят» данное научное определение имени существительного, хотя практически по нему трудно найти эту часть речи в текстах. Дети очень долго путаются, прежде чем они сами, на уровне сознания, а не благодаря определению, поймут, как отличить существительное от глагола и от прилагательного, да и в большинстве случаев, только благодаря введению главных членов предложения, где в традиционной начальной школе дается неверный стереотип: «подлежащее – это существительное». Отсюда, в начальной школе классах можно услышать от учащихся:

«Имя существительное – это член предложения...»  
или «Подлежащее – это часть речи...»

Как избежать этого? Как сразу на уровне сознания ввести части речи? В технологии УДЕ этих вопросов не возникает, поскольку при изучении частей речи по технологии УДЕ:

– во-первых, учитывается принцип исторического развития науки русский язык, а именно, что местоимения ЧТО, КТО, КАКОЙ, ГДЕ, КАК и т.п. являются идеальными частями речи (по выражению А.М. Пешковского) и значит, при обучении по технологии УДЕ их можно использовать как дидактические единицы, а в составе предложения – как укрупненные дидактические единицы, которые показывают грамматическую сочетаемость слов;

– во-вторых, учителя опираются на языковой речевой опыт учащихся и т.д. При этом наиболее полно реализуются принципы наглядности, систематичности и последовательности. Для знакомства с частями речи вводится основная укрупненная дидактическая единица:

– в-третьих, последовательность введения частей речи следующая:

**1 этап.** Изучение понятия «Сочетаемость слов».

Дети, путем работы с карточками слов, составляя пары слов, убеждаются в том, что некоторые слова «дружат»

друг с другом. Такие два слова можно соединять друг с другом, будет понятно, складно. А некоторые слова «не дружат» друг с другом, их нельзя объединять в пары, будет непонятно, нескладно. Таким образом, на подсознательном уровне, благодаря использованию имеющихся у учащихся практических устно-речевых навыков и практической работе с наглядным материалом, вводится понятие словосочетание.

**2 этап.** Введение понятия «сходные слова».

Учащиеся в практической работе подставляют одно слово вместо другого. Например, в предложении ПЕТЯ СТОИТ вместо слова ПЕТЯ можно поставить слова СТОЛ, ЛОШАДЬ, АВТОБУС и т.п. Значит, эти слова «сходны» друг с другом. Иначе говоря, по аналогии, используя сочетаемость слов, т.е. предыдущий этап, учащиеся опять же на подсознательном уровне классифицируют части речи.

**3 этап.** Знакомство со словами-моделями.

На морфологической модели предложения дети упражняются в подстановке вместо моделей любых знаменательных слов, частей речи. Таким образом, постепенно дети подходят к пониманию того, что модель КТО-ЧТО можно заменить любым существительным, модель ЧТО ДЕЛАЕТ – любым глаголом и т.д.

Вообще, практика нашего исследования показывает, что понятие сходства существительных со словами КТО-ЧТО, легко усваивается учащимися, ибо они понимают, чувствуют, что слово КТО или ЧТО обозначает предметность (кто-то, что-то), которая присутствует и в конкретных существительных. Это же касается представления о действии (что-то делает), о признаке предмета (какой-то стол), о признаке действия (пишет как-то).

**4 этап.** Части речи.

Учащиеся уже умеют классифицировать части речи на подсознательном уровне, поэтому на данном этапе вводятся определения каждой части речи и их названия. При этом используется морфологическая модель предложения, при помощи которой учащиеся постепенно запоминают

лингвистические термины. Это способствует развитию языкового мышления, обогащению устной речи.

Обучение на всех этих этапах проходит, по нашему мнению, легко, на большом эмоциональном подъеме. Учащиеся свободно овладевают умениями и навыками грамматики. Реализация принципа систематичности и последовательности наряду с принципом наглядности в технологии УДЕ способствует общему развитию учащихся. Развитие мышления, речи и усвоение грамматики происходит в технологии УДЕ в системе. В процессе формирования грамматических умений и навыков обогащается активная лексика, развивается речевая активность, речевое мышление и воображение, эстетическое отношение к языку. Это объясняется дидактически: в процессе освоения научными понятиями учебного предмета *соблюдается необходимость дидактической последовательности.* В результате все учащиеся на протяжении всех этапов усваивают материал, который служит основой для изучения всех вопросов грамматики.

В технологии УДЕ четко прослеживается система обучения, в которой все основные подсистемы связаны в процессе урока. А именно, подсистема изучения грамматики переплетается с подсистемой развития мышления и речи, в свою очередь подсистема формирования орфографического навыка служит фундаментом подсистем изучения грамматики и развития мышления и речи учащихся.

Итак, особенностью обучения русскому языку в начальных классах по технологии УДЕ является обеспечение системности знаний при обучении. Это становится возможным при реализации трех подсистем:

- а) обучение грамматике с опорой на систематически используемые специфические языковые модели;
- б) развитие мышления и речи посредством грамматической сочетаемости частей речи;
- в) формирование орфографического навыка через послоговое орфографическое проговаривание.

В данной статье на примере изучения частей речи по технологии УДЕ мы проследили некоторые лингводидактические средства технологии УДЕ, посредством которых этот сложный учебный предмет легко усваивается учащимися начальной школы, развивает личность и способствует повышению их познавательной культуры.

*І.М.Мельничук*

### **КОНТРОЛЬ ЯК СТИМУЛ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ І РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ**

Пошуки оптимальних шляхів підготовки спеціалістів, їх постійного професійного зростання, позитивних особистісних самозмін базуються на принципах реформування освітньої системи. Серед них визначальними є активізація і стимулювання навчальної діяльності студентів, якісний контроль за результатами навчання, створення об'єктивної системи оцінювання, максимальна реалізація творчого потенціалу викладача і студента, враховуючи „пріоритетний розвиток наукових досліджень, спрямований на створення комфортних умов навчання” [3].

В умовах демократизації освіти вчитель одержує право на самостійність у виборі методики і технології викладання саме для створення педагогічного процесу, який сприятиме гуманізації навчання, спрямованого на максимальний розвиток здібностей особи, розкриття її потенціальних можливостей. Традиційна технологія вже не може повною мірою сприяти вирішенню цього завдання, оскільки була зорієнтована на виконання вузько прагматичних завдань, зокрема на масову підготовку „середніх” спеціалістів. Сучасні ж технології навчання спрямовані на ефективність, результативність, творчий характер навчання, активні його форми та самостійну і постійну навчальну діяльність студентів.

Однією із спонукальних причин, які породжують виникнення і практичне використання педагогічних