

школьными предметами. Это первая часть задания. Затем определите общее и различное между содержанием школьных предметов и содержанием профессий. Таким образом, команда сможет получить за этот конкурс 10 баллов при правильном ответе на оба пункта этого конкурса. Если ответ будет полным только на одну часть задания, то команда получает 5 баллов.

Послушайте пример, школьник интересуется литературой. В какой институт ему следует поступать? Ответов может быть несколько. Если юноша любит детей и склонен к преподавательской деятельности, ему можно рекомендовать педагогический институт. Если он занимается литературным творчеством, он может идти в литературный институт. Ну а если он интересуется не только литературой, но и историей, политикой, а также является живым и любознательным человеком, он может испытать свои силы в журналистике.

А вот по вопросу выбора общего и различного между содержанием школьных предметов и содержанием профессий вам придется подумать самостоятельно.

Подведем итоги нашей игры.

Уважаемые учащиеся, на сегодняшней нашей встрече мы учились делать выбор. Однако надо помнить, что возможности человека огромны. И то, насколько человек сможет полно реализовать свои возможности, во многом зависит от его веры в себя и в собственные силы. Судьба каждой человеческой жизни, успех саморазвития – в руках самого человека. Желаем вам суметь направить ваши скрытые потенциалы в нужное русло.

Е.А.Федосова

**ПРОБЛЕМЫ ЭСТЕТИКИ В ЛИРИЧЕСКИХ
МИНИАТЮРАХ ВЛАДИМИРА СОЛОУХИНА
«КАМЕШКИ НА ЛАДОНИ»**

Неотъемлемой частью литературного процесса 1950-1980 годов является творчество Владимира Алексеевича

Солоухина, значительное место в котором занимают лирические повести и миниатюры и художественно-публицистические очерки. Книга В.Солоухина «Камешки на ладони» представляет собой лирические миниатюры, главной мыслью которых стала ответственность человека за сохранение духовных богатств перед грядущими поколениями. По стилю произведение напоминает дневниковые записи, в которых автор изложил свои мысли о прошлом и настоящем России, о сущности художественного творчества, о художественных течениях и направлениях в литературе и живописи.

Композиционная структура «Камешков на ладони» построена по эпизодическому принципу. Автор обращает внимание на лирические детали, на точность передачи впечатлений, на оригинальность сравнений. Задача художника, по мнению Владимира Солоухина, состоит в переосмыслении реалий окружающего мира, в трансформации объективного в субъективное. Основные качества, присущие какому-либо предмету или явлению, художник должен подметить, собрать воедино и передать на холсте: «Для художника весь материал, а он в объеме не имеет пределов, ибо, в конечном счете, он сама жизнь,- это как обыкновенное солнце. Его много, оно везде. Оно обладает своими качествами: теплое, светлое. Однако, чтобы резко проявить его основное качество, чтобы воочию показать, что солнце - это огонь, мы должны собрать его рассеянные лучи в пучок при помощи двояковыпуклой линзы. Образуется маленькая, ослепительно яркая точка, от которой тотчас начинает куриться дымок». [1,21]. Образ солнца символичен: в солярных мифах египтян, греков и славян солнце мыслилось как божество мужского пола, способное нести не только свет и благополучие, но и неурожай и смерть. В основу сравнения Солоухин положил физические свойства солнца – таким образом писатель определил мощь человеческого таланта, являющегося «линзой», способной порождать огонь.

Слово «талант» В.Солоухин ассоциирует также с «голосом откровения», считая, что он доступен только избранным. Человек, следя за летящей бабочкой, может увидеть «замысловатые зигзаги ее полета и цветок, на котором она посидела, и другую бабочку, которую она спугнула, и темную ель, на фоне которой творился ее золотистый зигзаг» (1,15). Лиричность, положенная в основу данного определения, помогает автору с точностью и ясностью очевидности передавать другим свои впечатления и является характерной чертой прозы В.Солоухина.

В миниатюрах нет хронологически выстроенной композиции, способной полно и последовательно раскрыть проблемы эстетики в истории развития русского искусства, поэтому писатель использует прием возвращения к данной проблеме, концентрируя внимание читателя на различных аспектах данной проблемы и, таким образом, подводя его к основной идее произведения: ценности общечеловеческой и национальной культуры.

Только перебрав все «камешки», читатель способен сделать выводы об истории развития литературы и искусства и дать оценку отдельным эпизодам, связанным с проблемами эстетики. В осмыслении читателем прочитанного Солоухин видит и «остроту переживания» [1,17], и «силу воздействия искусства» [1,17].

Решение проблемы соотношения различных направлений в искусстве, по мнению писателя, следует искать в истории искусства. «В течение веков, - пишет по этому поводу В. Солоухин, - от жизни и от искусства отшелушивается все мелочное и ложное и вырабатывается традиция, которую нельзя смешивать с влиянием того или иного художника, той или иной школы» [1,92]. В. Солоухин начинает рассматривать этот вопрос с периода первобытно-общинного строя, когда человек сделал первые попытки сохранить красоту окружающего его мира в рисунке, далее касается вопроса о жестких средневековых канонах в иконописном искусстве. Солоухин выступает против распространенного мнения, «будто необходимость писать

канонизированные сюжеты сковывала инициативу русских живописцев» [1,263], говоря о том, что художник «шел не вширь (каждый раз новый сюжет), а в глубину своего искусства: каждый раз все новые и новые задачи в области цвета, линии, композиции, каждый раз новое решение этих задач» [1,97].

Шедевром иконописного искусства Древней Руси Солоухин считает рублевскую «Троицу». Цветовое решение иконы (сочетание голубого и золотого цветов) писатель объясняет трансформацией знакомых образов в душе иконописца: «Это васильки и рожь или небо и рожь. Итого и другого, конечно же, нагляделся Андрей Рублев на Руси» [1,263]. Из приведенной выше цитаты становится очевидной художественная идея автора: не углубляясь в иконографическую символику цвета, писатель объясняет использование великим живописцем данных цветов в патриотическом аспекте.

Определив в нескольких миниатюрах традиционное и новаторское в древнерусской иконописи, Солоухин отмечает огромную роль древнерусской живописи в истории отечественной и мировой культуры. Позитивная оценка древнерусской живописи становится еще ярче на фоне неприятия автором модернистских направлений в живописи. В связи с этим важно отметить, что В.Солоухин пытается представить нам различные направления графически, отмечая две крайние точки: «В природе существуют две критические точки, на которых кончается жизнь: точка замерзания и точка кипения, когда предмет либо окаменеет, либо испаряется, теряя форму. Мне кажется, что в искусстве есть эти критические точки, эти полюсы, спорящие между собой, а между тем в чем-то очень сходящиеся. В том именно, что ни в той, ни в другой точке жизни нет» [1,102]. Такими критическими точками В. Солоухин называет абстракционизм и натурализм. Отмечая в натурализме лишь окаменелость и окостенелость, писатель больше обращает внимание на особенности абстракционистской живописи. Солоухин считает, что

художественные приемы абстракционистов не решают основную задачу искусства: они не передают красоту окружающего их мира: «Абстракционисты ратуют за пятно. Ромашка – желто-белое пятно, а колокольчик – лиловое. Но неужели пятно проигрывает, когда мы видим при этом и филигранную, ажурную, точнейшую, прекраснейшую форму цветка?» [1,263-264].

Лирические миниатюры позволяют нам очутиться в творческой мастерской писателя, узнать о его взглядах на искусство, определить основные задачи, стоящие перед писателем и художником, и увидеть, насколько полно сам Солоухин решил эти задачи. Искусно составив цепь эпизодов, связанных друг с другом проблемами эстетики, Владимир Солоухин в скромной, неброской прозе сумел раскрыть покоряющую и величественную красоту национальной культуры и определить вечные культурные ценности, которые составляют основу духовной жизни человечества.

Е.Г.Шинкаренко

К ВОПРОСУ О ГЛАВНОМ В ОБУЧЕНИИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ

Обучение решению задач является одной из наиболее сложных методических проблем на всех уровнях изучения математики. Сложность этой проблемы связана с тем, что на практике педагоги ограничиваются лишь решением простых задач без опоры на общие и специальные знания о задачах и сущности их решения.

Психологи считают, что знания о задачах и их решении можно разделить на две категории: общие знания сущности и путей их решения; специальные знания о сущности математических задач.

В методической литературе к общим знаниям относят представления учащихся о задачах и процессах их возникновения из реальных и абстрактных проблемных ситуаций; знания о структуре задач их составных частях;

знания об основных видах задач в зависимости от характера объекта и требований задачи (например, задачи на распознавание объекта); знания о процессе решения, а также знания о конкретизации общих представлений для каждого вида задач. В этой связи в работе с одаренными детьми приходится большое внимание уделять рассмотрению отдельных реальных ситуаций, при анализе которых формируется учебная проблема, выход из которой находится через решение задачи, вытекающей из этой ситуации.

К специальным знаниям о сущности математических задач относят общие представления о их моделях и моделировании и его применение при решении разнообразных задач прикладного характера, а также знания о методах их решения. Например, если ученик не умеет построить модель, отражающую реальные связи между данными и искомыми рассматриваемой задачи, он затрудняется составить план решения задачи.

Л.М.Фридман выделяет следующие этапы процесса решения задачи: анализ задачи; схематическая запись задачи; поиск способа решения задачи; осуществление решения задачи; проверка правильности осуществленного решения; исследование задачи; формулировка ответа; обобщенный анализ решения задачи [3].

Схема процесса решения задачи может выступать на уроке алгоритмом операционной деятельности учеников.

Успех обучения решению задачи предполагает обучение распознаванию типа задач. Если установлен тип задачи, тем самым сделан важный шаг в поисках плана её решения. Установив тип задачи, ученик легко определяет способ её решения, что позволяет соотнести с нею обобщенную схему решения. Процесс определения типа задачи требует от школьников умения выделять главное в условии задачи, понимать несущественное в нем, обобщать принцип вариации условия задачи внутри данного типа.

Условием эффективности обучения решению задач является осознание школьниками системы указаний и ориентиров, необходимых для выполнения действий. Такая

система ориентиров называется ориентировочной основой действия. Представляется она в виде алгоритма схемы, предписания для выполнения, как отдельных умственных действий, так и решения задачи. Схему можно дать ученикам в виде образца действия или объяснить устно, одновременно показывая процесс решения. Саму схему школьники могут составить самостоятельно, проанализировав процесс решения типовой задачи. Учитель же стремится, чтобы во всех случаях схема была полной и достаточной для правильного выполнения требований задачи.

Схема анализа условия задачи может быть следующей: 1) изучить условия задачи; 2) разграничить в формулировке задачи утверждения и требования; 3) разделить все условия и все требования на элементарные условия и требования; 4) выделить в условии задачи основные принципы понятия и вывести из них следствия; 5) установить связи между данными, данными и искомыми; 6) результат анализа отразить в схематической записи задачи.

Поэтому и рекомендуется из всего разнообразия задач отбирать наиболее типичные, узловые и доступные ещё на первом этапе обучения решению математических задач. На этих задачах следует проводить всю учебную работу по ознакомлению с общими подходами к решению задач определенного типа, со своеобразным алгоритмом решения.

Какими знаниями следует вооружать учащихся, чтобы они усвоили общие подходы к решению задач? К ним относятся знания о структуре задачи, об основных видах задач, об этапах их решения, о ведущих методах их решения, о критериях применения того или иного метода. В структуре задачи различают три основных элемента: 1) сюжетная сторона (например, задачи на совместную работу, на встречное движение и т.д.); 2) конкретные данные условия (длина отрезка, величина угла и т.д.); 3) математические зависимости и действия, посредством которых решается задача.

По мнению П.М.Эрдниева [4], существенен третий элемент структуры, от которого зависит как тип задачи, так и степень сложности её решения. Его вывод о главном элементе в условии задачи подтвержден и исследованиями В.А.Крутецкого, который установил, что способные к математике учащиеся даже без специальной работы учителя самостоятельно выделяют именно главное в задаче. Он отмечает, что способные ученики, воспринимая задачу, сразу видят её «скелет», очищенный от всех конкретных значений [2]. При таком воспроизведении формальной структуры задачи, когда ученик видит её «скелет», наполнить его конкретным содержанием не представляет особых трудностей для детей, что и подтверждается при выполнении заданий на составление новых задач того же вида.

Практика работы с одаренными детьми подтверждает, что обобщенные схемы, общие подходы, алгоритмы решения задач являются тем главным, что отбирается их памятью для дальнейшего применения. Поэтому к главному, существенному в задаче целесообразно отнести теоретические сведения, содержащиеся в условии или вытекающие из решения. Именно, исходя из этого, опытные педагоги учат детей систематизации основных критериев выделения главного, существенного в задаче и в её решении, которое состоит: 1) в оценке теоретической значимости результата задачи; 2) выявлении структуры задачи и определении математических связей и отношений между данными, между данными и искомыми; 3) выделении (и акцентировании внимания школьников на них) обобщенных способов решения, общих подходов, ориентиров, критериев применения способов решения, схем и алгоритмов; 4) общих и специальных знаний о задачах решаемого типа и сущности их решения.

При решении математических задач широкое применение находят анализ и синтез. Важно, чтобы учащиеся поняли, что анализ и синтез это методы рассуждений от искомым величин к данным условиям задачи и в обратном порядке. При решении задач анализ и синтез

применяются во взаимосвязи. Анализ текстовых задач используется при составлении плана решения, а сама задача чаще всего решается синтетическим методом.

Обучая решению задач, учитель учитывает их основные функции. По Ю.М.Колягину [1] это обучающие, воспитывающие, развивающие и контролируемые функции, хотя ни одна из них не выступает изолированно. Для учителя при решении конкретной задачи в качестве главного выступает ведущая её функция, ради которой решается задача.

Умения решать задачи методисты и психологи делят на частные и общие. В основе частных умений лежат изучаемые школьниками частные методы решения задач данного вида. Для формирования общих умений решать математические задачи, как отмечает Л.М.Фридман, нужны, прежде всего, специальные знания о задачах и способах их решения. В работе с одаренными детьми необходимо не стихийное формирование этих общих умений благодаря решению большого числа задач, а приобретение ими специальных знаний, при котором любое умение выступает для них как синтез знаний и навыков. Поэтому главное внимание при решении задач следует обращать на выводы из выполненного решения. В этом и состоит учебно-познавательная цель решения задач. Важнее всего вооружить школьников общими подходами к решению любых задач, что и определяет конечный эффект от решения задачи.

Литература

1. Калягин Ю.М. Методика преподавания математики. / Частная методика. – М.: Просвещение, 1977.
2. Крутецкий В.А. Психология математических способностей. – М.: Просвещение, 1978.
3. Фридман Л.М. Учитесь учиться математике. – М.: Просвещение, 1985.
4. Эрдниев П.М. Эрдниев Б.П. Обучение математике в школе. /Укрупнение дидактических единиц. Книга для учителя. / – М.: Столетие, 1996.

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ РАБОТЕ С ТЕКСТОМ

В школьном образовании сегодня провозглашён приоритет общечеловеческих ценностей и свободного развития личности. Особое значение при этом имеет личностно ориентированное обучение с его направленностью на саморазвитие, самообразование, самореализацию личности.

Как же можно реализовать эту сложную проблему личностно ориентированного обучения в процессе преподавания русского языка?

Осуществление личностно ориентированного подхода на уроках русского языка соотносится с проблемой формирования школьника как языковой личности.

Языковая личность характеризуется не только владением всеми видами речевой деятельности, но и обладанием индивидуальным авторским стилем. Показателем языковой личности является также способность определить автора текста, узнать, из какого произведения цитата и т.п. Все это свидетельствует о приобщении ученика к лучшим образцам нашей духовной культуры.

Личностно ориентированная среда на уроке русского языка – это, прежде всего развивающая речевая среда, основой которой является текст. Текст всегда связан с актом коммуникации, общения. Следовательно, речевая деятельность предполагает умение понимать и создавать тексты.

Обязательными условиями работы на уроке являются предоставление ученику возможности выбора текста, заданий, тем, справочного материала, формы выполнения работы, создание атмосферы доброжелательности, когда поощряются самостоятельность, инициатива, творчество.

Личностная направленность обучения русскому языку на основе работы с текстом становится эффективной,

если она строится с учетом возрастных, психологических, индивидуальных возможностей учащихся, через активизацию их эмоций, интеллектуального интереса.

Личностно ориентированное образование – целостный педагогический процесс, эпицентром которого является человек, познающий и творящий культуру путём диалога обмена мыслями, созданий произведений индивидуального и коллективного творчества.

Осуществлению личностного подхода при изучении русского языка способствуют такие виды занятий, как уроки-исследования, уроки-семинары, практикумы, деловые игры, дискуссии, включающие аналитическую работу с текстом.. Занятия создают условия для проявления индивидуальных читательских, исследовательских и творческих способностей, стимулируют интерес школьников к изучению русского языка.

Личностно-ориентированный урок объединяет следующие этапы:

- целеполагание, когда ученики обсуждают тексты и задания с учителем;
- планирование; ученики вникают в содержание и идею текста;
- исследование текста;
- устные отчеты учащихся о проделанной работе;
- итоговая творческая работа. Учащиеся пишут сочинения – миниатюры, оформляют свои рассуждения над текстом.

Предлагается краткое описание урока – исследования по теме *“Роль имени прилагательного в речи”*, 6 класс.

Цели урока:

- 1) повторение изученного об имени прилагательном, отработка навыков грамотного письма.
- 2) обучение навыкам лингвистического анализа текста;
- 3) обучение культуре диалогового общения, работе в парах и группе;
- 4) воспитание внимательного, вдумчивого читателя.

Ход урока:

I. Вступительное слово учителя.

Сегодня на уроке мы проведём исследовательскую работу, что бы выявить, какую роль играют имена прилагательные в нашей речи. Мы будем работать с текстами из произведений русских писателей: С.Аксакова, И.Бунина, Г.Скребицкого.

II. Целеполагание.

Сообщение темы и целей урока. Ознакомление учащихся с текстами и учебными заданиями.

Тексты читаются учителем и подготовленными учениками (на каждом столе лежит комплект текстов, что дает возможность учащимся воспринимать их не только на слух, но и зрительно).

III. Планирование.

Ученики знакомятся с заданиями к каждому тексту; формируют пары, группы (кто-то работает индивидуально); отбирают необходимую справочную литературу.

IV. Исследование.

Самостоятельная работа учащихся (в группах, парами, индивидуально). Помощь учителя. На данном уроке ученикам предлагается опорные карточки, толковые и фразеологические словари.

V. Дискуссия.

Устные высказывания учащихся. Вот фрагменты устных высказываний.

1) Тема первого текста – впечатления И.А.Бунина от солнечного и прохладного дня в открытом поле. Основная мысль заключена, по-моему, в 1-ом предложении. Особую роль здесь играют прилагательные. Они дают почувствовать необъятность российских просторов, создают радостное и бодрое настроение. Текст написан в художественном стиле.

2) Прочитав второй текст, сразу же представляешь себе это «чудное зрелище», которое описывает С.Аксаков. Это повествование с элементами описания. Прилагательные несут здесь особую смысловую нагрузку: они помогают создать картину, вызывающую восторг и удивление.

3) Мне очень понравилось художественное описание лося, названного Г.Скребицким «лесным гигантом». Автор не упоминает названия животного, но выразительные словосочетания («горбоносая «морда», «огромные вывороченные корни-рога», «весь темно-бурый») помогают безошибочно узнать лося. Использование красочных прилагательных, восклицательных предложений помогает почувствовать восхищение автора от встречи с лесным красавцем.

VI. Обобщение учителя.

Читая и анализируя тексты, мы убедились, что имена прилагательные используются не только для обозначения признака предмета по цвету, форме, материалу, назначению, но и для передачи впечатления человека от предмета. Анализируя тексты, мы убедились, что у каждого свое видение, свое понимание прочитанного. Это значит, что художественный текст неисчерпаем, но каждый старается прийти к постижению авторского замысла.

VII. Письменная самостоятельная работа.

Ученики выполняют грамматические задания к текстам (на выбор). Тетради сдаются на проверку учителю.

VIII. Дошкольное задание.

Напишите сочинение-миниатюру с использованием прилагательных «Зимний (осенний) лес», «Встреча с интересным животным» (на выбор).

Работа по предложенной методике формирования творческой личности показывает, что можно добиться следующих положительных результатов: возрастает стремление учащихся к обогащению собственной речи, яркому образно выражению своих мыслей и чувств.

Литература

1. Бондаревская Е.В. / Ценностные основания личностно ориентированного воспитания// Педагогика – 1995 - № 4
2. Кульневич С.В. / Педагогика личности. ТЦ «Учитель », 2001

3. Гукаленко О.В., Руденко Н.Н., Руденко В.Н., Ганзелюк Р.Л., Доброва В.В. / Концепция и программа развития образования Рыбницкой гимназии № 1.(Научно-методическое пособие). - Рыбница, 2003
4. Лизинский В.М. / Приемы и формы в учебной деятельности. – М. 2002

Л.И.Васильева

ИНТЕГРАЦИЯ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ, НЕРОДНОМУ В ВУЗЕ ЯЗЫКУ

Интеграция, рассматриваемая в логике педагогического аспекта, предполагает не простое объединение изучения каких-то отдельных областей разных наук на основе выделения общего предмета исследования, а качественно новый «синтетический» подход, используемый как технологический инструмент для получения качественно нового знания. Этим объясняется создание инновационных моделей обучения, в основе которых лежит интеграция и комплексность.

Взаимосвязанное изучение различных учебных дисциплин дает возможность нацелить учащихся на усвоение всей совокупности знаний в их развитии, способствует постижению общечеловеческих нравственных ценностей. Поэтому содержание обучения русскому языку как неродному должно быть ориентировано на внедрение взаимосвязи, реализация различных аспектов которой (межпредметные связи, координация, интеграция) позволит повысить эффективность учебно-воспитательного процесса, поднять всю систему обучения языку как неродному на новую высоту.

Язык существует не сам по себе. Он всегда наполнен конкретным содержанием, является средством хранения и передачи от поколения к поколению разнообразных предметных знаний, духовных и нравственных ценностей.

Эта способность языка создает основу для интеграции с другими предметами.

Интегрирование учебных предметов обусловлено появлением нового концептуального подхода к процессу усвоения неродного языка, изменением основной цели его изучения.

С точки зрения современной методики обучение языковому предмету должно быть ориентировано на овладение общением во всех его функциях: а) познавательной (знание о мире, о языке, о себе); б) регулятивной (взаимодействие с другими людьми); в) ценностно-ориентационной, или эмоционально-оценочной (выражение мнения, оценка, развитие взглядов, убеждений); г) этикетной (вступление в речевой контакт с другими людьми, поддержание и развитие его).

Достижение основной цели обучения русскому, неродному языку может быть обеспечено быстро и эффективно лишь при условии включения в процесс обучения текстов различной стилевой, стилистической и жанровой классификации (подбор научных текстов осуществляется в зависимости от профессиональной направленности обучаемых). Выбор текста в качестве центрального звена при обучении неродному языку способствует реализации интегративного подхода. Известные в методике этапы изучения, работы с текстом (произведением) приобретают особые черты, обогащаются новыми знаниями, направленными на развитие речезыковой, лингвистической, культурной компетенций у обучаемых и на их основе – коммуникативной компетенции.

Выход при обучении языку через текст в соположенные области знания (литературу, биологию, физику, математику, географию, историю и т.п.) основывается на единых базовых и ключевых целях: сообщение учащимся знаний и сведений о быте, культуре, традициях русского народа, а также из науки, являющейся профилирующей для обучаемых; формирование у них умений и навыков, необходимых для общения на неродном

языке во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и профессиональной.

Интеграция обусловлена также общностью педагогических средств преподавания дисциплин. В процессе изучения языка и других предметов зачастую применяются одни и те же методы и приемы:

- объяснительно-иллюстративный,
- частично-поисковая беседа,
- метод проблемного изложения нового материала,
- творческие работы,
- различные методы комментирования и т.п.

Средства обучения, являясь непосредственной основой для интеграции, способны объединить процесс усвоения разных учебных дисциплин: один и тот же языковой материал, общее предметное содержание речи, которое достигается путем организации общения вокруг текстов, а также сам текст, представляющий собой единство языкового и информационного, познавательного начал, их неразрывный синтез.

Интегрируемые в процессе изучения языка на основе текста предметы имеют не только общие цели, содержание, методы, приемы и средства обучения, но и общую деятельностьную основу, в качестве которой выступает речевая деятельность на русском языке. Выявление такой основы является непременным условием интегрирования учебных дисциплин.

В педагогической литературе указывается несколько уровней взаимосвязи:

- самый низкий уровень – установление межпредметных связей;
- самый высокий уровень целостности, завершающийся формированием новой учебной дисциплины, носящей интегрированный характер и имеющей собственный предмет изучения.

В качестве такого предмета изучения выступает речевая деятельность на русском языке, которой должны овладеть обучающиеся. Таким образом, основа интеграции

русского языка и других дисциплин – это взаимосвязь всех видов речевой деятельности, являющихся базой для совершенствования у учащихся коммуникативной компетенции.

Интеграция содержательных блоков дисциплин проводится обязательно в сочетании с интеграцией методов и приемов, средств и форм обучения и дает возможность реализовать связи, существующие в самой природе этих предметов:

а) способствовать осознанию учащимися системных связей языка и речи, языка и культуры, содействовать расширению круга сведений из различных областей знаний, осмыслению особенностей вербального и невербального общения;

б) создавать условия для овладения умениями и навыками, необходимыми для осуществления основных видов речевой деятельности на русском языке; обеспечивать развитие у учащихся потребности к упрочению общеучебных умственных и практических умений (анализ, синтез, сопоставление и др., работа с книгой, с научной литературой, справочной литературой и т.д.);

в) способствовать формированию системы нравственных представлений, норм и оценок, личностного эмоционально-оценочного отношения к миру, развитию эстетических взглядов и убеждений;

г) создавать условия для формирования и развития основных черт интеллектуальной, творческой, профессиональной деятельности индивидов, для стимулирования их готовности к решению новых проблем, возникающих в трудовой сфере.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА С УЧЕБНЫМ ТЕКСТОМ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УСПЕВАЕМОСТИ УЧАЩИХСЯ

Современная школа призвала учащихся способность постоянно совершенствовать свою личность и деятельность, обновлять свои знания, расширять арсенал навыков и умений самостоятельной работы с учебной книгой в целях осознанного восприятия учебного материала и повышения успеваемости.

Осознанное («понимающее») восприятие на языке педагогики означает такой компонент процесса усвоения, который придает толчок мысли в самую суть познавательного акта (Щукина Г.И.).

В наших исследованиях под осознанным восприятием текста мы понимаем деятельность, включающую различные мыслительные операции для распознавания той или иной структуры текста. На основе личных наблюдений студентов в процессе педпрактики на уроках географии, биологии и других предметов нами установлено, что большинство учащихся не владеют технологией сознательного восприятия текста. Наиболее добросовестные ученики, чтобы справиться с возрастающими трудностями многократно читают и пересказывают текст.

Таким образом, диспропорция между объемом учебного материала, сложностью текста и приемами, с помощью которых школьники его усваивают, становится одной из причин резкого понижения успеваемости.

Нами была поставлена цель выявить влияние технологии обучения распознаванию предикативной структуры текста на повышение успеваемости по географии в 6Б классе СШ №2 на основе умственных действий: анализа, сравнения и сопоставления тех или иных смысловых блоков текста с целью соотнесения их к цели сообщения, основному или второстепенному содержанию.

Студентом-практикантом естественно-географического факультета Балан А.В. экспериментальная проверка эффективности предложенной нами модели осуществлялась на материале изучения темы: «Ледники».

Констатирующий эксперимент выявил крайне ограниченный опыт выделения в тексте цели сообщения, основного и второстепенного его содержания. Так, из 28 учащихся 6 Б класса на «2» ответило – 7, на «3» – 14, на «4» – 7 школьников.

Формирующий эксперимент был нацелен на обучение приемам выделения в этом же самом фрагменте текста тех же его составляющих, но на основе инструкции, нацеливающей на выполнение тех или иных умственных действий.

Содержание инструкции следующее:

Прочти внимательно текст и с помощью вопроса: «О чем сообщается в нем?» – выдели цель сообщения.

С помощью вопроса «О чем сообщается?» – выдели основное содержание.

На основе вопроса: «Какие примеры иллюстрируют, поясняют основное содержание?» – выдели иллюстративный материал.

Таким образом, вопросы направлены на распознавание предикативной структуры текста, которая является наиболее важной по своему значению, т. к. вбирает в себя все его содержание.

Результаты формирующего эксперимента показали, что из 28 учащихся 6 Б класса оценку «удовлетворительно» получили 8 человек, оценку «хорошо» – 5, а «отлично» 15. Сравнивая данные констатирующего и формирующего эксперимента, можно сделать следующий вывод: в результате обучения вышеназванным приемам самостоятельной работы качественно улучшилось осознанное восприятие учебного текста учащимися, которые дали больше верных ответов, что и явилось в свою очередь показателем усвоения данного учебного материала. С целью закрепления умений применять приемы самостоятельной

работы с учебной книгой, было дано домашнее задание полностью проработать учебный текст § 32 «Ледники» в письменной форме, представив цель сообщения, основное содержание и иллюстративный материал текста.

Для подведения итога усвоения знания по данному учебному материалу нами были предложены тестированные задания. Результаты проверки их показали, что большинство учащихся, около 93%, дали верные ответы на все вопросы.

Таким образом, школьников следует обучать приемам самостоятельной работы с учебной книгой, которые положительно сказываются на усвоении знаний и на успеваемости.

Кроме того, формирование навыков работы с учебной книгой в дальнейшем, с возрастом, вызовет у школьников положительную динамику самообучения и творческую активность.

А.Н.Танас, Л.Т.Ткач

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СКАЗКИ В ЦЕЛЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Социально-экономические преобразования в обществе диктуют необходимость формирования творчески активной личности, обладающей способностью эффективно и нестандартно решать жизненные проблемы. В связи с этим дошкольные образовательные учреждения призваны решать задачу развития творческого потенциала подрастающего поколения, которая может быть успешно решена без совершенствования образовательного процесса с учетом психологических закономерностей всей системы познавательных процессов.

Неотъемлемым компонентом творческой деятельности и поведения человека является воображение. Как показали исследования Л.С.Выготского, В.В.Давыдова, Е.И.Игнатъева, В.А.Крутецкого, Н.С.Лейтеса, Д.Б.Эльконина и др., воображение выступает не только предпосылкой

эффективного усвоения нового материала детьми, но и является условием творческого преобразования имеющихся у них знаний.

О.В.Боровик считает, что «самое важное условие раскрытия творческих способностей детей – это создание общей атмосферы комфортности, свободы и увлеченности, чтобы каждый ребенок сумел познать «радость успеха». Такая задача требует от взрослого особого внимания. При выполнении заданий детям могут оказываться разные виды помощи: кому-то из них достаточно одобряющей улыбки, кто-то нуждается в дополнительных разъяснениях, некоторым нужна совместная работа со взрослым. В любом случае общение должно строиться таким образом, чтобы каждый ребенок мог публично радоваться результату своего собственного или совместного творчества» [1,5].

Исходя из этого положения, одним из приоритетных направлений в работе ДОУ мы определили театрализованную деятельность дошкольников, которая включает в себя театрализованные игры, игры-драматизации, импровизации на основе сказок.

Неисчерпаемы возможности сказки. Издавна она используется в педагогике как действенный метод нравственно-эстетического воспитания, служит эмоциональным способом передачи знаний и опыта в человеческом обществе. В настоящее время ее широко используют с целью коррекционно-терапевтической работы с детьми. Это направление получило название сказкотерапия. Так, Т.Зинкевич-Евстигнеева рассматривает сказкотерапию как способ передачи знаний о духовном пути и социальной реализации человека, как воспитательную систему, которая сообразна духовной природе человека и способствует развитию его души. Сказкотерапия – это процесс образования связей между сказочными событиями и поведением в реальной жизни, процесс переноса сказочных смыслов в реальность. По ее мнению, в задачу сказкотерапевта входит видение обратной стороны

проблемы, пробуждение веры на основе использования наряду со сказкой разнообразных литературных жанров.

И.Я.Медведева, Т.Л.Шишова считают, что «настоящее воспитание всегда полезно для детской психики, то есть психотерапевтично, а хорошая психотерапия включает в себя (чисто в качестве основного компонента) умное воспитание» [2,107] и в связи с этим рассматривают драматургию в качестве эффективного средства воспитания и коррекции у детей негативных эмоций: страха, неуверенности и т.д. Театральные репетиции как вариант сюжетно-ролевой игры, по их мнению, больше, чем другие виды совместной деятельности, помогают наладить контакт между отдельными членами детского коллектива. Кроме того, подготовка спектакля – это разностороннее эстетическое воспитание: слово, мимика, пластика, декорации, музыка. И, наконец, спектакль, сыгранный в присутствии даже небольшого числа зрителей, является здоровой почвой для самоутверждения юных артистов [2,106].

С целью развития творческих способностей к театрализованной деятельности А.Роговин предлагает использовать разнообразные игры, способствующие формированию умения «видеть» и «разговаривать» с воображаемым образом. Ею разработаны и систематизированы интересные игры, упражнения, занятия, способствующие развитию познавательной деятельности ребенка, его воображению, фантазии, координации движений. Эти игры помогают в обучении таким понятиям, как «вниз» и «вверх», понятиям числа, в развитии чувства ритма, вызывают смех и общий разговор. Она считает, что детям нужно предлагать задачи, возбуждающие их активность, решение которых приносит им удовлетворение[3].

Разрабатывая проблему «Условия и пути реализации личностно-ориентированного подхода в процессе воспитания познавательной активности дошкольников», мы предположили, что использование сказки в педагогическом

процессе ДОУ будет способствовать развитию познавательной активности детей при следующих условиях:

- организация театральной студии и предоставление возможности детям импровизировать, участвовать в различных формах театральной деятельности;

- использование дидактического аспекта сказки при раскрытии смысла и важности определенных знаний;

- создание разнообразных сказочно-проблемных ситуаций, обуславливающих самостоятельность, инициативность и активность детей в принятии решений.

В процессе подготовки и проведения театрализованных игр мы решали следующие задачи:

- создание условий для активизации раздумий детей над причинами увиденного и услышанного, над способами решения проблемных задач;

- предоставление возможности для поисков дошкольниками средств и способов решения поставленных перед ними практических задач;

- в процессе совместной деятельности и общения развивать сферу чувств детей, их умения управлять своим поведением, поставить себя на место другого, радоваться и тревожиться вместе с ним.

Занимаясь в театральной студии «Что за прелесть эти сказки», дети имеют возможность знакомиться с разнообразными сказками, сочинять собственные, импровизировать и проявлять свое творчество при исполнении ролей, самостоятельность в их выборе.

С помощью игр-драматизаций по сказочным сюжетам возможно обучение детей адекватным ситуации приемам поведения, что является весьма ценным в работе с неуверенными и нерешительными дошкольниками.

Использование дидактического аспекта сказки позволяет активизировать мыслительные процессы у детей, способствует развитию операций анализа и синтеза, побуждает ребенка к умозаключениям и разнообразным выводам.

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