**МИНИСТЕРСТВО ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**НОВОСИБИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ**

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ И ИХ РОЛЬ В**

**ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ**

**ИНТЕРЕСОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И**

**МАТЕМАТИКИ**

***Выполнила:***

студентка IV курса ФНК

Янченкова Ирина Витальевна

***Научные руководители:***

к.п.н., доц. Беловолова С.П.

ст. преп. Сутягина В.И.

учитель русского языка

Каштанкина Л.И.

**НОВОСИБИРСК • 1998**

Содержание

стр.

Введение ............................................................................................................. 2

Глава I. Теоретические основы проблемы формирования

познавательных интересов младших школьников ....................... 4

§ 1. Историко-педагогический аспект проблемы

формирования познавательно интереса ............................... 4

§ 2. Понятие «познавательный интерес»,

его структура ........................................................................ 10

§ 3. Уровни и критерии сформированности

познавательного интереса ................................................... 19

§ 4. Общая характеристика воспроизводящей и

творческой деятельности, их соотношение в

учебной деятельности младших школьников ................... 25

Глава II. Пути формирования познавательного интереса

младших школьников на уроках русского языка

через использование творческих заданий .................................. 30

§ 1. Воспроизводящие и творческие работы

учащихся на отдельных этапах учебного

процесса на уроках русского языка ................................... 30

§ 2. Воспроизводящие и творческие работы

учащихся при закреплении материала по

русскому языку .................................................................... 47

§ 3. Воспроизводящая и творческая деятельность

учащихся при обучении умениям и навыкам ................... 59

Глава III. Пути формирования познавательного интереса

младших школьников на уроках математики

через использование творческих заданий при

работе с понятиями ........................................................................ 70

§ 1. Общая характеристика «понятия» ...................................... 70

§ 2. Анализ различных методик формирования

понятий у младших школьников .......................….…...…. 80

§ 3. Методика формирования познавательных

интересов младших школьников через

использование творческих заданий при

работе над понятиями «Объёмные тела» ........................... 85

§ 4. Составление геометрических словариков

как один из видов творческих заданий при

формировании геометрических понятий у

младших школьников ........................................................ 101

Заключение .................................................................................................... 105

Библиография ................................................................................................ 106

Введение

Проблема познавательного интереса — одна из актуальных. Педагогической наукой доказана необходимость теоретической разработки этой проблемы и осуществление её практикой обучения.

Необходимость готовить к творчеству каждого растущего человека не нуждается в доказательствах. Именно на это должны быть направлены усилия педагогов.

Тяга к творчеству, которая (как и всякая чисто человеческая потребность) является не врождённым качеством, не природным даром, а результатом воспитания (стихийного, незаметного или организованного, очевидного), — эта тяга к творчеству может быть сама обращена в средство педагогического воздействия, в частности, в средство формирования познавательных интересов младших школьников, в средство формирования потребности учиться, получать знания.

Исходя из актуальности проблемы, нами выбрана тема дипломного исследования «Творческие задания и их роль в формировании познавательных интересов младших школьников на уроках русского языка и математики».

Объект исследования: познавательный интерес.

Предмет исследования: роль творческих заданий в формировании познавательных интересов младших школьников.

Цель исследования: разработать систему творческих заданий, формирующих познавательный интерес учащихся младшего школьного возраста на уроках русского языка и математики.

Задачи исследования:

1. Проследить роль творческих заданий при формировании познавательных интересов младших школьников на уроках русского языка и математики.
2. Определить критерии сформированности познавательных интересов.

В дипломном исследовании мы исходим из гипотезы, что эффективность формирования познавательных интересов   
младших школьников на уроках русского языка и математики достигается через использование творческих заданий:

а) направленных на закрепление материала, используемых при обучении умениям и навыкам;

б) направленных на формирование понятий.

Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений нами применялись следующие методы исследования: анализ психолого-педагогической и методической литературы; организация целенаправленной опытно-экспериментальной работы, включающая в себя наблюдение, анкетирование, изучение и анализ продуктов творческой деятельности учащихся.

Исследование прошло в три этапа, каждый из которых преследовал определённые цели.

I этап (май 1995 г. – декабрь 1995 г.) — изучение и анализ литературы по проблеме, разработка концепции и методики исследования, обобщение и анализ педагогического опыта по проблеме исследования.

II этап (декабрь 1995 г. – декабрь 1996 г.) — проведение опытно-экспериментальной работы, включающей констатирующий, формирующий, проверочный варианты эксперимента.

III этап (декабрь 1996 г. – май 1997 г.) — анализ результатов исследования, их обобщение, формулирование основных выводов, литературное оформление результатов исследования, формулировка практических рекомендаций.

Практическая значимость дипломной работы обусловлена тем, что её результаты могут быть использованы в практической деятельности учителей и студентов.

**Глава I. Теоретические основы проблемы**

**формирования познавательных**

**интересов младших школьников**

**§ 1. Историко-педагогический аспект проблемы**

**формирования познавательного интереса**

Проблема интереса к учению в истории русской педагогической мысли и в практике обучения выкристаллизовывалась постепенно под влиянием требований жизни. Социально-экономи-ческие изменения в России начиная со второй половины XVIII в. подводили к жизненно назревшим вопросам развития просвещения.

К перестройке просвещения в России и поиску путей усвоения знаний, пригодных для развития в стране промышленности и торговли, с учётом, однако, интересов помещиков-крепостников, были привлечены образованнейшие для того времени люди, воспринявшие передовые идеи европейской педагогики, —   
И.И. Бецкой и Ф.И. Янкович.

Идеи И.И. Бецкого создать сословные учебные заведения и вырастить в них «новую породу людей» выражали новое отношение к природе человека. Природу ребёнка нельзя разбудить, пока учение будет горестным, нужно приохотить детей к занятиям, вызвать у них любовь к учению. Практически руководя перестройкой образования в России, Бецкой доказывал это в уставных документах и в своих работах. Однако реализовать идею не удалось.

Дальнейший поиск системы образования и обучения осуществлялся Ф.И. Янковичем. Янкович выступал за использование в обучении элементов занимательности, игры, оживляющих занятия. Он впервые увидел связь интереса к учению с нравственностью.

Линия связи интереса с нравственным воспитанием прослеживается и во взглядах Н.И. Новикова. Он отождествлял любопытство с потребностью в учении. Условием развития   
любопытства Н.И. Новиков считал знание воспитателя сил и способностей, которые дают наблюдения за занятиями ребёнка «по натуральному побуждению», выражающему интерес, внимание к изучаемому.

Реализовать первые подступы к проблеме интереса в обучении было трудно. В училищах, организованных Н.И. Новиковым и в народных училищах, основанных Ф.И. Янковичем, преобладали зубрёжка, побои, и дети стремились убегать с уроков, пропускали занятия по несколько месяцев.

В первой половине XIX в. общественно-экономическое развитие России всё же привело к созданию в стране системы образования, требовавшей новой дидактической теории, которой в России в начале века ещё не было. Появляются отдельные, правда переводные, работы по педагогике.

Впервые любопытство от любознательности отграничил   
В.Ф. Одоевский. Он считал, что свойственное детям любопытство при надлежащем руководстве может перерасти в любознательность, в страсть к познанию, развивающую умственную самостоятельность.

В.Г. Белинский и А.И. Герцен были убеждены в том, что любознательность детей следует в первую очередь развивать при помощи естественных наук, книг, знакомящих с землёй, природой, которые сильнее всего могут заинтересовать детей, так как природа близка им.

Для педагогических воззрений В.Г. Белинского и А.И. Герцена характерна связь интереса к познанию с интересом социальным. Но эта идея не могла найти своего воплощения, поскольку В.Г. Белинский писал в подцензурной России, а работы А.И. Герцена вообще были запрещены.

Со второй четверти XIX в., когда усилилась реакция, тем более не было условий для организации учения с увлечением. Наоборот, любое проявление любознательности подавлялось. Правительство опасалось развития умственных способностей детей и их любознательности, считая, что это может привести низшие сословия к недовольству существующим строем.

К середине XIX в. полуфеодальная система образования в России зашла в тупик. Под давлением нарастающего недовольства царизм был вынужден в 1863 – 1864 гг. осуществить реформы в области народного образования. Эти реформы носили, в основном, формальный и декларативный характер.

И тем не менее передовая педагогическая мысль 60–70-х гг. XIX в. в решении вопросов воспитания и обучения не обходила стороной проблему интереса в обучении, несмотря на то, что социальных исследований по этой проблеме всё ещё не было.

Обстоятельно, в контексте своей педагогической теории проблему интереса рассмотрел К.Д. Ушинский. В своей теории он психологически обосновал интерес в обучении. Особое место занимает начальное обучение, требующее побуждения ребёнка к активной мыслительной работе. Занимательность, связанная с реальными предметами, наглядный материал, близкий опыту ребёнка, — драгоценнейшие достоинства первоначального обучения. Открывать перед детьми новые и новые стороны предмета, пробуждать интерес и внимание — в этом К.Д. Ушинский видел важную задачу обучения. Важно не подменять занимательность развлекательством, чтобы сам интерес учения зависел от серьёзной мысли, а не от каких-нибудь не идущих к делу прикрас, — таковы наставления К.Д. Ушинского.

Глубокая психологическая основа всей педагогической теории К.Д. Ушинского и проблемы интереса усилили внимание к природосообразному развитию детей.

Обострённая критика обучения и воспитания в период общественно-педагогического подъёма привела к идее пристального внимания к внутреннему миру ребёнка на основе его полной свободы. Эту точку зрения отразил в своих педагогических взглядах Л.Н. Толстой. Он справедливо считал, что интерес ребёнка может раскрыться лишь в условиях, не стесняющих проявление его способностей и наклонностей. Интерес в педагогических взглядах Толстого является центром всей педагогической работы. Важнейшее условие проявления интереса — это создание на уроке такой естественной, свободной атмосферы, которая вызывает подъём душевных сил ребёнка.

Л.Н. Толстой всецело полагался на интересы детей, за учителем оставалось право лишь фиксировать увлечения детей, связанные с их природой.

Н.А. Добролюбов и Н.Г. Чернышевский считали, что только воспитание, опирающееся на разумную свободу ребёнка, развивает его интересы и любознательность, укрепляет его ум и волю. С этих позиций Н.А. Добролюбов высоко оценивал школы Р. Оуэна, где учителя поддерживали и развивали интерес детей к учению.

В то же время Н.А. Добролюбов выступал против занимательных фантазий, которые уводят детей от жизни, против того, чтобы забавлять детей.

Н.Г. Чернышевский и Н.А. Добролюбов не мыслили развития интереса к учению в отрыве от интересов к явлениям жизни, они органично слиты, их единство способствует формированию активного отношения к действительности.

Несмотря на то, что во второй половине XIX в. практика обучения, школа с её сухостью и формализмом отставали от требований жизни, педагоги-методисты всё чаще, обращаясь к дидактическим основам преподавания предметов, затрагивали проблему интереса.

Методическая мысль была единодушна в том, что вызывать интерес к учению особенно важно на первоначальном его этапе.

Н.А. Корф, видный деятель начальной школы этого периода, идентифицировал интерес с чувством удовольствия и обращал внимание на методические приёмы, которые доставляют детям это чувство удовольствия от ощущения продвижения и собственной силы (новизна, сходство изучаемого с тем, что уже знакомо, и т.п.). Приятные ощущения вызывают в свою очередь волю и внимание.

Но прогрессивные идеи трудно было применить на практике. Причин было много: неудовлетворительная подготовка учителей, особенно начальной школы, консерватизм учителей, перегруженность программ, тяжёлое материальное положение народного учителя.

В начале XX в. отдельным изданием вышла работа по интересу в обучении А.И. Анастасиева. В этом исследовании весь процесс обучения раскрывался через призму интереса.

Проблемой интереса занимался известный педагог П.Ф. Каптерев. В 1915 г. вышла его книга «Дидактические очерки», где имелась глава «Исторический очерк учения о детских интересах, его теория и практика». П.Ф. Каптерев попытался классифицировать интересы (физические, умственные, эстетические, социальные, волевые). Однако у этой классификации не было единой основы и она практически не нашла своего применения.

После победы Октябрьской революции поиск новых путей учебно-воспитательной работы связывался с задачей воспитания поколений, способных строить коммунистическое общество.

С марксистских позиций рассматривала проблему интереса Н.К. Крупская.

Практическое применение прогрессивные идеи по проблеме интереса в обучении нашли в опыте педагогов А.С. Макаренко и С.Т. Шацкого.

С.Т. Шацкий уделял самое серьёзное внимание проблеме интереса в обучении. Но С.Т. Шацкий не избежал противоречий: с одной стороны, как он считал, интерес — важный фактор активного усвоения ребёнком социального опыта, с другой — роль интереса он видел в приспособлении ребёнка к окружающей среде.

И тем не менее С.Т. Шацкий считал, что школа должна опираться на стремление детей учиться. Это он называл жизненным импульсом, который необходимо укреплять и продолжать.

А.С. Макаренко раскрывает некоторые методические приёмы поддержания и развития интереса: подсказка, вызывающая догадку, постановка интересного вопроса, введение нового материала, рассматривание иллюстраций, наталкивающих на вопросы, и т.д.

Макаренко считал, что жизнь и труд ребёнка должны быть пронизаны интересом, что содержание образовательной работы определяется детским интересом.

В диалектике воспитательного процесса А.С. Макаренко показал единство содержания, средств и методов воспитания, раскрыл логику воспитательного процесса, исходя из сочетания требований общественной жизни с интересами детского коллектива и интересами отдельной личности.

Дальнейшая разработка проблемы интереса была связана с переходом на классно-урочную систему обучения.

Ш.А. Амонашвили разрабатывал проблему интереса в обучении шестилеток. Интерес к учению слит со всей жизнедеятельностью младшего школьника: неосторожный поворот метода, однообразие приёма может расшатать интерес, который ещё очень хрупок. Лабораторией экспериментальной диалектики НИИ педагогики Грузии под руководством Ш.А. Амонашвили разработаны психолого-педагогические основы, заложенные в эксперименте по обучению шестилеток, накоплены приёмы стимулирования познавательных интересов детей (преднамеренные «ошибки» учителя, задачи на внимание, сочинительство сказок, задачи на сравнение и т.д.).

Сегодня проблема интереса всё шире исследуется в контексте разнообразной деятельности учащихся, что позволяет творчески работающим учителям, воспитателям успешно формировать и развивать интересы учащихся, обогащая личность, воспитывать активное отношение к жизни.

**§ 2. Понятие «познавательный интерес», его структура**

Интерес, как сложное и очень значимое для человека образование, имеет множество трактовок в своих психологических определениях, он рассматривается как:

* избирательная направленность внимания человека (Н.Ф. Добрынин, Т. Рибо);
* проявление его умственной и эмоциональной активности (С.Л. Рубинштейн);
* активатор разнообразных чувств (Д. Фрейер);
* активное эмоционально-познавательное отношение человека к миру (Н.Г. Морозова);
* специфическое отношение личности к объекту, вызванное сознанием его жизненного значения и эмоциональной привлекательностью (А.Г. Ковалев).

Важнейшая область общего феномена интереса — познавательный интерес. Его предметом является самое значительное свойство человека: познавать окружающий мир не только с целью биологической и социальной ориентировки в действительности, но в самом существенном отношении человека к миру — в стремлении проникать в его многообразие, отражать в сознании сущностные стороны, причинно-следственные связи, закономерности, противоречивость.

В то же время познавательный интерес, будучи включённым в познавательную деятельность, теснейшим образом сопряжён с формированием многообразных личностных отношений: избирательного отношения к той или иной области науки, познавательной деятельности, участию в них, общению с соучастниками познания. Именно на этой основе — познания предметного мира и отношения к нему, научным истинам — формируется миропонимание, мировоззрение, мироощущение, активному, пристрастному характеру которых способствует познавательный интерес.

Более того, познавательный интерес, активизируя все психические процессы человека, на высоком уровне своего развития побуждает личность к постоянному поиску преобразования действительности посредством деятельности (изменения, усложнения её целей, выделения в предметной среде актуальных и значительных сторон для их реализации, отыскания иных необходимых способов, привнесения в них творческого начала).

Особенностью познавательного интереса является его способность обогащать и активизировать процесс не только познавательной, но и любой деятельности человека, поскольку познавательное начало имеется в каждой их них. В труде человек, используя предметы, материалы, инструменты, способы, нуждается в познании их свойств, в изучении научных основ современного производства, в осмыслении рационализаторских процессов, в знании технологии того или иного производства. Любой вид человеческой деятельности содержит в себе познавательное начало, поисковые творческие процессы, способствующие преобразованию действительности. Любую деятельность человек, одухотворённый познавательным интересом, совершает с большим пристрастием, более эффективно.

Познавательный интерес — важнейшее образование личности, которое складывается в процессе жизнедеятельности человека, формируется в социальных условиях его существования и никоим образом не является имманентно присущим человеку от рождения.

Значение познавательного интереса в жизни конкретных личностей трудно переоценить. Интерес выступает как самый энергичный активатор, стимулятор деятельности, реальных предметных, учебных, творческих действий и жизнедеятельности в целом.

Особую значимость познавательной интерес имеет школьные годы, когда учение становится фундаментальной основой жизни, когда к системообразующему познанию ребёнка, подростка, юноши привлечены специальные учреждения и педагогически подготовленные кадры.

Познавательный интерес — интегральное образование личности. Он как общий феномен интереса имеет сложнейшую структуру, которую составляют как отдельные психические процессы (интеллектуальные, эмоциональные, регулятивные), так и объективные и субъективные связи человека с миром, выраженные в отношениях.

В единстве объективного и субъективного в интересе проявляется диалектика формирования, развития и углубления интереса. Интерес формируется и развивается в деятельности, и влияние на него оказывают не отдельные компоненты деятельности, а вся её объективно-субъективная сущность (характер, процесс, результат). Интерес — это «сплав» многих психических процессов, образующих особый тонус деятельности, особые состояния личности (радость от процесса учения, стремление углубляться в познание интересующего предмета, в познавательную деятельность, переживание неудач и волевые устремления к их преодолению).

Познавательный интерес выражен в своём развитии различными состояниями. Условно различают последовательные стадии его развития: любопытство, любознательность, познавательный интерес, теоретический интерес. И хотя эти стадии выделяются чисто условно, наиболее характерные их признаки являются общепризнанными.

Любопытство — элементарная стадия избирательного отношения, которая обусловлена чисто внешними, часто неожиданными обстоятельствами, привлекающими внимание человека. Для человека эта элементарная ориентировка, связанная с новизной ситуации, может и не иметь особой значимости. На стадии любопытства ученик довольствуется лишь ориентировкой, связанной с занимательностью того или иного предмета, той или иной ситуации. Эта стадия ещё не обнаруживает подлинного стремления к познанию. И тем не менее занимательность как фактор выявления познавательного интереса может служить его начальным толчком.

Любознательность — ценное состояние личности. Она характеризуется стремлением человека проникнуть за пределы увиденного. На этой стадии интереса обнаруживаются достаточно сильные выражения эмоций удивления, радости познания, удовлетворённостью деятельностью. В возникновении загадок и их расшифровке и заключается сущность любознательности, как активного видения мира, которое развивается не только на уроках, но и в труде, когда человек отрешён от простого исполнительства и пассивного запоминания. Любознательность, становясь устойчивой чертой характера, имеет значительную ценность в развитии личности. Любознательные люди не равнодушны к миру, они всегда находятся в поиске.

Познавательный интерес на пути своего развития обычно характеризуется познавательной активностью, явной избирательной направленностью учебных предметов, ценной мотивацией, в которой главное место занимают познавательные мотивы. Познавательный интерес содействует проникновению личности в существенные связи, отношения, закономерности познания. Эта стадия характеризуется поступательным движением познавательной деятельности школьника, поиском интересующей его информации. Любознательный школьник посвящает свободное время предмету познавательного интереса.

Теоретический интерес связан как со стремлением к познанию сложных теоретических вопросов и проблем конкретной науки, так и с использованием их как инструмента познания. Эта ступень активного воздействия человека на мир, на его переустройство, что непосредственно связано с мировоззрением человека, с его убеждениями в силе и возможностях науки. Эта ступень характеризует не только познавательное начало в структуре личности, но и человека как деятеля, субъекта, личность.

В реальном процессе все указанные ступени познавательного интереса представляют собой сложнейшие сочетания и взаимосвязи. В познавательном интересе обнаруживаются и рецидивы в связи со сменой предметной области, и сосуществование в едином акте познания, когда любопытство переходит в любознательность. Школьник углубляется в сущность предмета, он поглощён решением проблемы, задачи, опережающего задания. Но бывает, что состояние заинтересованности, которое обнаружит ученик на уроке под влиянием разных ситуаций и обстоятельств (занимательность, расположение к учителю, удачный ответ, поднявший его престиж в коллективе), может пройти, не повлияв на развитие личности.

Однако в условиях высокого уровня обучения, целенаправленной работы учителя по формированию познавательных интересов учащихся временное состояние заинтересованности может быть использовано в целях развития пытливости, стремления руководствоваться научным подходом в учении (искать и находить доказательства, проверять практически действия законов, читать дополнительную литературу и т.д.).

В условиях обучения познавательный интерес выражен расположенностью школьника к учению, к познавательной деятельности одного, а может быть, и ряда учебных предметов

Как показывают психолого-педагогические исследования, интересы младших школьников характеризуются сильно выраженным эмоциональным отношением к тому, что особенно ярко, эффективно раскрыто в содержании знаний. Интерес к впечатляющим фактам, к описанию явлений природы, событий общественной жизни, истории, наблюдения с помощью учителя над словом рождают интерес к языковым формам. Всё это позволяет говорить о широте интересов младших школьников, в значительной мере зависимых от обстоятельств учения, от учителя. В то же время практические действия с растениями, животными во внеурочное время в ещё большей мере расширяют интересы, развивающие кругозор, побуждают всматриваться в причины явлений окружающего мира. Обогащение кругозора детей вносит в их познавательные интересы изменения.

В учебно-познавательной деятельности интересы младшего школьника не всегда локализованы, поскольку объём систематизированных знаний и опыт их приобретения невелики. Поэтому попытки учителя сформировать приёмы обобщения, а также поиск учащимися обобщённых способов решения поставленных задач нередко бывают безуспешными, что сказывается на характере интереса младших школьников, который чаще обращён не столько к процессу учения, сколько к его практическим результатам (сделал, решил, сумел). Вот почему приближение цели деятельности к его результату составляет для младшего школьника важную основу, укрепляющую интерес. Частые же переключения интереса могут неблагоприятно влиять не только на укрепление интереса к учению, но и на процесс формирования личности ученика. Лишь с приобретением опыта познавательной деятельности, умело направляемой учителем, происходит постепенное овладение обобщёнными способами, позволяющими решать более сложные задачи учения, обогащающие интерес учащихся.

Школа не в состоянии вооружить молодого человека всеми достижениями современной науки. Масштаб их грандиозен, а темпы развития научных знаний — велики. Поэтому главная социальная задача современного обучения не только дать широкое образование, но и расположить личность подрастающего человека к самостоятельному приобретению знаний, к постоянному стремлению углубляться в область познания, формировать стойкие познавательные мотивы учения, основным из которых является познавательный интерес.

Опираясь на огромный опыт прошлого, на специальные исследования и практику современного опыта, можно говорить об условиях, соблюдение которых способствует формированию, развитию и укреплению познавательного интереса учащихся, в том числе и младших школьников:

1. Максимальная опора на активную мыслительную деятельность учащихся. Главной почвой для развития познавательных сил и возможностей учащихся, как и для развития подлинно познавательного интереса, являются ситуации решения познавательных задач, ситуации активного поиска, догадок, размышления, ситуации мыслительного напряжения, ситуации противоречивости суждений, столкновений различных позиций, в которых необходимо разобраться самому, принять решение, встать на определённую точку зрения.
2. Второе условие, обеспечивающее формирование познавательных интересов и личности в целом, состоит в том, чтобы вести учебный процесс на оптимальном уровне развития учащихся.

Исследования, проверяющие эффект дедуктивного пути в познавательном процессе (Л.С. Выготский, А.И. Янцов), также показали, что индуктивный путь, который считался классическим, не может полностью соответствовать оптимальному развитию учащихся. Путь обобщений, отыскание закономерностей, которым подчиняются видимые явления и процессы, — это путь, который в освещении множества запросов и разделов науки способствует более высокому уровню обучения и усвоения, так как опирается на максимальный уровень развития школьника. Именно это условие и обеспечивает укрепление и углубление познавательного интереса на основе того, что обучение систематически и оптимально совершенствует деятельность познания, её способов, её умений.

В реальном процессе обучения учителю приходится иметь дело с тем, чтобы постоянно обучать учащихся множеству умений и навыков.

При всём разнообразии предметных умений выделяются общие, которыми учение может руководствоваться вне зависимости от содержания обучения, такие, например, как умение читать книгу (работать с книгой), анализировать и обобщать, умение систематизировать учебный материал, выделять единственное, основное, логически строить ответ, приводить доказательства и т.д. Эти обобщённые умения основаны на комплексе эмоциональных регулярных процессов. Они и составляют те способы познавательной деятельности, которые позволяют легко, мобильно, в различных условиях пользоваться знаниями и за счёт прежних приобретать новые.

Операционная сторона не в меньшей мере, чем содержательная, сопряжена с мотивационной. Именно из неё, из активных действий, из оперирования знаниями поступают импульсы, укрепляющие познавательный интерес. Ловкость, догадка, смышленость, умелость раскрывается в этом оперировании со всей полнотой, и, чем полнее они раскрываются, тем в большей мере получает школьник эмоциональное удовлетворение от своей деятельности.

Познавательный интерес ученика не может развиваться и крепнуть, если операционная сторона учения остаётся постоянной. В ней обязательно нужно поступательное движение. Только тогда ученик, оценивая свои возросшие возможности и силы, сознаёт, что теперь он по-другому, по-новому, лучшему, легче, скорее, сноровистей действует в учебной обстановке. В этом   
постоянном усложнении учебного труда, в овладении всё более сложными и более совершенными умениями, позволяющими решать более трудные задачи познания, состоит суть развивающего обучения, неуклонно укрепляющего познавательные силы, интерес и стремления школьника.

3. Эмоциональная атмосфера обучения, положительный эмоциональный тонус учебного процесса — третье важное условие.

Благополучная эмоциональная атмосфера обучения и учения сопряжена с двумя главными источниками развития школьника: с деятельностью и общением, которые рождают многозначные отношения и создают тонус личного настроения ученика.

Оба эти источника не изолированы друг от друга, они всё время переплетаются в учебном процессе, и вместе с тем стимулы, поступающие от них, различны, и различно влияние их на познавательную деятельность и интерес к знаниям, другие — опосредованно.

Благополучная атмосфера учения приносит ученику те переживания, о которых в своё Д.И. Писарев говорил, что каждому человеку свойственно желание быть умнее, лучше и догадливей. Именно это стремление ученика подняться над тем, что уже достигнуто, утверждает чувство собственного достоинства, приносит ему при успешной деятельности глубочайшее удовлетворение, хорошее настроение, при котором работается скорее, быстрее и продуктивней.

Создание благоприятной эмоциональной атмосферы познавательной деятельности учащихся — важнейшее условие формирования познавательного интереса и развития личности ученика в учебном процессе. Это условие связывает весь комплекс функций обучения — образовательной, развивающей, воспитывающей и оказывает непосредственное и опосредованное влияние на интерес. Из него вытекает и четвёртое важное условие, обеспечивающее благотворное влияние на интерес и на личность в целом — благоприятное общение в учебном процессе.

4. Обучение представляет собой сложный процесс общения учителя с учащимися, учеников между собой. Влияние общения трудно измерить, но можно видеть в реальной действительности.

Общение учащихся друг с другом и с учителем создаёт многообразную гамму отношений, опосредованное влияние которых очень велико.

Стремление к общению с товарищами, с учителем само по себе может быть сильным мотивом учения и в то же время способствовать укреплению познавательного интереса.

Именно благодаря отношениям, которые складываются в учебном процессе и в общении, и может быть создана благоприятная атмосфера учения, формирования познавательных интересов и личности ученика.

**§ 3. Уровни и критерии сформированности**

**познавательного интереса**

В классных коллективах как младших школьников, так и старших подростков на развитие их интересов влияет не столько возраст, сколько индивидуальность школьника, обусловленная его жизнедеятельностью, приобретением опыта разнообразной предметной деятельности, общением, влиянием семейных условий, средствами массовых коммуникаций и т.д.

У школьников одного и того же класса познавательный интерес может иметь разный уровень своего развития и различный характер проявлений, обусловленных различным опытом, особыми путями индивидуального развития.

Элементарным уровнем познавательного интереса можно считать открытый, непосредственный интерес к новым фактам, к занимательным явлениям, которые фигурируют в информации, получаемой учениками на уроке.

Более высоким уровнем его развития является интерес к познанию существенных свойств предметов или явлений, составляющих более глубокую и часто невидимую их внутреннюю суть. Этот уровень требует поиска, догадки, активного оперирования имеющимися знаниями, приобретёнными способами.

На этом уровне познавательный интерес часто связан с решением задач прикладного характера, в которых школьника интересует не столько принцип действия, сколько механизм, при помощи которого оно происходит. На этом уровне интерес уже не находится на поверхности отдельных фактов, но ещё не проникает настолько в познание, чтобы обнаружить закономерности. Этот уровень, пожалуй, можно назвать стадией описательства, в которой фиксация внешних признаков и существенных свойств изучаемого находится на равных началах.

Ещё более высокий уровень познавательного интереса составляет интерес школьника к причинно-следственным связям, к выявлению закономерностей, к установлению общих признаков явлений, действующих в различных условиях. Этот уровень бывает сопряжён с элементами исследовательской творческой   
деятельности, с приобретением новых и совершенствованием прежних способов учения.

Указанные уровни познавательного интереса довольно обще рисуют нам тенденции его развития. В реальном процессе путь, проделываемый познавательным интересом, характеризуется более тонкими и сложными взаимопереходами, в которых одна стадия как бы проникает в другую, одна вырастает из другой, одна сопутствует другой. Но при всём этом в каждый данный момент учитель всё же может видеть, на каком уровне развития интереса к знаниям находится школьник: на уровне фактов и репродуктивной деятельности, на уровне выделения существенных связей и стремления к поисковой деятельности, часто связанной с прикладным её характером, либо на уровне вскрытия существенных закономерностей и глубоких причинно-следственных связей.

Репродуктивно-фактологический, описательно-поисковый и творческий характер познавательной деятельности обуславливают собой и уровень познавательного интереса школьника.

Главный параметр уровней познавательного интереса —   
обращённость его к объектам познания (фактам, процессам, закономерностям) сопровождается такими параметрами, как устойчивость, локализованность и осознанность.

Параметр устойчивости многое открывает нам в познавательном интересе школьника. Познавательный интерес может быть ситуативным, ограниченны отдельными яркими вспышками, как ответ на какую-либо особо эмоциональную ситуацию обучения (эффектный опыт, впечатляющий рассказ, интересный фильм). Такой интерес может быстро остыть, исчезнуть вместе с породившей его ситуацией. Он требует постоянного подкрепления извне, наслоения новых и новых исключительных впечатлений. В структуре личности он не оставляет особого следа, так как интерес её всё время побуждается внешними средствами, сам школьник остаётся к познанию нейтральным.

Интерес к учению может быть относительно устойчив и связан с определённым кругом предметом, заданий. Этот уровень устойчивости познавательного интереса характерен для большинства учащихся подростков, в которых мотив познавательного интереса как внутренний побудитель их учения ещё не настолько силён, чтобы не нуждаться во внешней стимуляции, идущей от средств учебного процесса. В этих случаях очень важно разглядеть тенденцию его устойчивости: преобладают ли у ученика внутренние побуждения интереса, или же он нуждается больше во внешних стимулах.

Наконец, познавательный интерес школьника может быть достаточно устойчив. Тогда внутренняя мотивация в учении будет преобладать и ученик может учиться с охотой даже вопреки неблагоприятным внешним стимулам. Этот уровень устойчивости познавательного интереса представляет собой уже неразделимое целое с потребностью в познании, когда ученик не просто хочет учиться, а не может не учиться. Прочный познавательный интерес сопутствует развитию далеко не каждого школьника.

Локализация познавательных интересов может быть также очень различной. Значительная часть учащихся имеет очень неясную, аморфную локализацию. У них чаще всего и можно обнаружить ситуативный интерес. При внешней стимуляции интерес к учению у этих школьников проявляется, но бывает нестоек и обязательно требует побуждений извне.

У значительной части подростков познавательный интерес имеет широкую локализацию. Для этих учащихся в большей степени, чем для учащихся с аморфными интересами, характерны внутренние побуждения, открытость интереса ко многим областям знаний. Они активно ищут знания, извлекают их из различных источников и за пределами урока. В процессе обучения важно углублять знания таких учеников, постоянно переводить их на более высокий уровень познания.

Наконец, известную группу школьников каждого класса составляют учащиеся с чётко локализованными, выраженными, доминирующими познавательными интересами.

Стержневые, доминирующие интересы лежат у основания склонностей, способностей учащихся, определяют будущую профессию и поэтому представляют собой большую ценность для личности.

В комплексе данных о познавательном интересе очень существенным является и его осознанность. Осознание мотива всегда сопряжено с более сильным влиянием его на деятельность. Неосознанный мотив тоже действует, но подспудно, им труднее управлять.

Теоретический анализ и практика обучения показывают, что наиболее благоприятны для учебного процесса широкие интересы учащихся с выраженной доминантой.

Если мы признаем, что познавательный интерес — значительный фактор обучения, определяющий мотив учебной деятельности школьника, то очень важно знать его проявления, признаки, по которым можно судить о наличии его у учащихся, о том, какие стороны, приёмы обучения вызывают интерес, какие оставляют его нейтральным, а какие вовсе гасят интерес к учению.

Проявлением интереса учащихся в учебном процессе является их интеллектуальная активность, о которой можно судить по многим действиям.

Вопросы ученика, обращённые к учителю, более всего знаменуют познавательный интерес. Вопрос выражает стремление постичь ещё неясное, глубже проникнуть в предмет своего интереса. Инертный, равнодушный к учению ученик не задаёт вопросов, его интеллект не тревожат нерешённые вопросы.

Другим показателем интеллектуальной активности являются стремления учащихся по собственному побуждению участвовать в деятельности, в обсуждении поднятых на уроке вопросов, в дополнениях, поправках ответов товарищей, в желании высказать свою точку зрения.

Отчётливым показателем интеллектуальной активности, сопутствующей интересу школьников, является их активное оперирование приобретённым багажом знаний и умений. Познавательный интерес не уживается со штампом и шаблоном, поэтому привлечение приобретённых знаний к различным ситуациям и задачам свидетельствует об их гибкости, их свободном использовании и может способствовать стремлению глубоко проникнуть в познание.

Ещё один очень ценный для интереса показатель интеллектуальной активности школьника — стремление поделиться с товарищами, учителем новой информацией, почерпнутой из различных источников за пределами обучения.

Таким образом, первый и самый основной параметр показателей познавательного интереса, который может обнаружить учитель без достаточных усилий, — это интеллектуальная активность школьника, в которой как в фокусе собираются все её проявления в познавательном интересе.

Другим параметром показателей, по которым учитель может судить о наличии познавательного интереса учащихся, является эмоционально благополучный фон познавательной деятельности ученика. Эмоциональные проявления учащихся служат достаточно ясными показателями для учителя. Эти проявления часто настолько тонки и неуловимы, что только по ним одним составить впечатление об уровне развития познавательного интереса бывает затруднительно. Лишь в совокупности с другими параметрами они могут создать полную картину интересов учащихся.

Параметром показателей познавательного интереса учащихся являются регулятивные процессы, которые во взаимодействии с эмоциональным настроем выражены в особенностях протекания познавательной деятельности учащихся.

Прежде всего они проявляются в сосредоточенности внимания и слабой отвлекаемости.

Весьма ясным показателем познавательного интереса является поведение ученика при затруднениях. Устойчивый и достаточно глубокий интерес обычно сопряжён со стремлением преодолеть трудности, попробовать различные пути для разрешения сложной задачи. В естественных условиях учебного процесса учитель явственно видит эти полярные группы учащихся, из которых одна производит множество проб, отыскивает различные подходы и способы решения, другая либо отодвигает от себя тетрадь и отключается от учебного задания, либо пробует механически списать задание у соседа или с доски.

Регулятивные механизмы познавательной деятельности школьника очень осязаемо и ощутимо дают знать об интересе к знаниям и по стремлению к завершённости учебных действий. Интерес всегда связан с поглощённостью деятельностью, с уходом в деятельность, несмотря на посторонние раздражители. Лишь завершив начатую работу, школьник реагирует на них. Тот же процесс деятельности, который не привлекает ученика, скорее связан со стимулами внешнего порядка (не получить плохой отметки, не поставить себя в неловкое положение перед учителем, перед товарищами). Подлинно познавательный результат его не столь волнует, как ученика с выраженным интересом к учению.

Показательны в этом отношении реакции учащихся на звонок с урока. Для одних звонок является нейтральным раздражителем, и они продолжают работу, стараясь довести её до конца, завершить благополучным результатом, другие моментально демобилизуются, перестают слушать, оставляют неоконченным начатое задание, закрывают книги и первыми выбегают на перемену. Впрочем, реакция на звонок также великолепный показатель интересного и неинтересного урока.

Распознавание познавательного интереса возможно не только в сфере учебной деятельности, но и за её пределами, так как школьник руководствуется интересом не только на уроках. Наоборот, его свободная деятельность в ещё большей мере раскрывает нам и характер, и глубину, и локализацию, и осознание познавательного интереса.

В свободном выборе, оказывая предпочтение определённой области знаний, деятельности, кругу чтения, занятиям в часы досуга, школьник раскрывает и свои интересы, и свои потенциальные возможности, и все накопленные им в учении и трансформированные в желанной работе способы познавательной и практической деятельности.

Свободный выбор деятельности в часы досуга, предпочтение тех или иных занятий в свободное от уроков время — важнейший показатель интересов и склонностей учащихся. Это весьма серьёзная социальная, не только педагогическая проблема, от верного решения которой зависит не только развитие интересов человека, но и его активная позиция в жизни.

**§ 4. Общая характеристика воспроизводящей**

**и творческой деятельности; их соотношение в учебной деятельности младших школьников**

Познавательная деятельность учащихся в обучении в своей основе направлена на овладение уже сложившейся системой знаний, умений и навыков. Направление, содержание и объём этих знаний на отдельных этапах развития общества не остаются неизменными, а постоянно расширяются и совершенствуются в соответствии с потребностями общества и развитием науки, техники и культуры. При всём этом важнейшими функциями школы остаются вооружение учащихся системой научных знаний и формирование у них умений самостоятельно приобретать эти знания.

Усвоение учащимися научных знаний, умений и навыков может протекать по-разному. Знания могут приобретаться формально и осмысленно, некоторые сведения могут заучиваться и творчески перерабатываться, они могут изучаться в отрыве от жизни и практики и в тесной связи с ними. Обучение учащихся в школе не может ограничиваться сообщением им необходимых сведений, оно, кроме того, должно формировать и развивать у них способность к самостоятельному приобретению знаний и творческому применению их в познавательной и общественной практике.

Решение этих вопросов теснейшим образом связано с такой проблемой, как воспроизводящая и творческая познавательная деятельность учащихся в обучении. Что же понимается под воспроизводящей и творческой познавательной деятельностью учащихся в обучении?

Воспроизводящая и творческая работа учащихся в обучении — это разные уровни проявления их активности и самостоятельности. Если воспроизведение — первый, начальный этап, то творчество — самая высокая ступень познавательной и практической деятельности учащихся. Отсюда их различное назначение в учебном процессе. Если главной задачей воспроизводящей деятельности учащихся является усвоение, накопление знаний,   
умений и навыков, то цель творческой деятельности — не только дальнейшее совершенствование полученных знаний, но и всемерная активизация мышления учащихся, развитие их познавательных способностей. Данные виды деятельности определённым образом отличаются друг от друга как по содержанию, так и по способам выполнения. Воспроизводящая деятельность большей частью ограничивается программно очерченным кругом знаний и сложившимися методами его изучения. Творческая познавательная деятельность, кроме того, предполагает выявление новых сторон изучаемых явлений, расширение и углубление знаний. Творчески работающие учащиеся не ограничиваются учебником, хотя формально от них в ряде случаев больше ничего не требуется, а обращаются к научной литературе, справочникам, энциклопедиям. В процессе работы над учебником они находят вопросы, требующие дополнительного изучения, и проводят, пусть и скромные, но самостоятельные исследования.

Учащиеся могут изучать материал в том виде, в каком он сообщается учителем или излагается в учебнике, и пользоваться теми методами и приёмами познавательной деятельности, которые им предлагаются, не внося в этот процесс ничего нового. Но они же могут значительно шире и глубже проникать в суть предлагаемых им знаний, раскрывать новые стороны изучаемых явлений, высказывать свои суждения, пользоваться более совершенными методами решения поставленных вопросов. Первый вид деятельности учащихся можно назвать воспроизводящим, а второй творческим.

Воспроизведение — это прежде всего воссоздание, восстановление того, что ученик получил от учителя, узнал из учебника, учебного пособия и других источников.

Это мысленное, словесное или практическое восстановление того, что так или иначе было воспринято, в той или иной мере усвоено. Учащийся воспроизводит полученные им теоретические сведения. В процессе применения знаний им воспроизводятся те или иные практические действия, операции.

Специфика данного процесса в том, что он фактически не несёт в себе ничего оригинального. Учащиеся воспроизводят   
обычно то, что даётся учителем, учебником, что предусмотрено учебными программами. В процессе воспроизведения они работают с помощью известных, общепринятых методов. Главное назначение воспроизводящей деятельности — накопление жизненно необходимых фактов, усвоение определённого объёма теоретических сведений, овладение основными умениями и навыками.

В обучении воспроизведение — целенаправленный процесс, который носит избирательный характер. В одних случаях от учащихся требуется дословное воспроизведение (дат, терминов, формул, правил и т.п.), а в других случаях — свободное, выборочное, воспроизведение «своими словами». В одних случаях учащиеся действуют точно указанным способом, а в других — допускается или даже предполагается несколько иной подход к решению вопроса или задачи, учащиеся ориентируются на определённое преобразование объекта изучения.

Следовательно, воспроизведение может быть преобразующим, реконструирующим, включающим творческие элементы, характеризующимся достаточно высокой активностью и самостоятельностью мышления учащихся.

В настоящее время всё большее внимание уделяется проблеме творческой деятельности учащихся в школе.

Главное в творческой деятельности учащихся — процессуальная сторона, методы овладения знаниями. Практика обучения показывает, что учащиеся могут не только более глубоко и всесторонне изучать те или иные явления, не только выражать своё отношение к изучаемому, высказывать свою точку зрения, не только переносить известные способы решения в новые условия, но и находить принципиально новые способы. И.Я. Лернер в своих работах убедительно доказывает, что учащиеся могут и должны овладеть определённым опытом творческой деятельности, которая отвечает таким исторически сложившимся характеристикам, как осуществление ближнего и дальнего переноса знаний, умений и навыкам в новую ситуацию, комбинирование и преобразование известных способов при решении новой проблемы, видение новой проблемы в традиционной ситуации, видение структуры объекта, создание принципиально нового подхода к объекту и т.д. Но чтобы учащиеся успешно овладевали этим опытом, чтобы у них постепенно формировались такие качества, как познавательная самостоятельность, способность творчески решать те или иные задачи, необходимо не только рассказывать им о творческом процессе, не только знакомить с результатами исследовательского поиска других людей, но и включать их в такую деятельность, которая побуждала бы их к проявлению активности и самостоятельности самого высокого уровня.

Основное отличие творческой познавательной деятельности от воспроизводящей в обучении состоит в активизации познавательных способностей и творческих сил учащихся, в более глубоком проникновении в сущность изучаемых вопросов, в большей самостоятельности учащихся, в новизне их суждений и выводов.

Вместе с тем, как справедливо отмечают исследователи проблемы познавательной деятельности учащихся, их нельзя противопоставлять. Это фактически две органически связанные и взаимопроникающие друг в друга стороны одного и того же процесса. Как без воспроизводящей деятельности не может быть никакого творчества (она создаёт фундамент, основу, условия для успешного осуществления творческой деятельности), так и воспроизведение без дальнейшего развития того, что уже усвоено, добыто, сделано, бессмысленно. Воспроизводящие работы непременно содержат в себе те или иные элементы творческого характера, пусть самые незначительные, а творческие работы, в свою очередь, не могут осуществляться без воспроизведения и использования полученных знаний, умений и навыков, без применения известных способов деятельности.

Обучение должно проводиться таким образом, чтобы у учащихся пробуждался интерес к знаниям, возрастала потребность в более полном и глубоком их усвоении, развивалась инициатива и самостоятельность в работе, чтобы в процессе обучения учащиеся не только овладевали установленной системой научных знаний, умений и навыков, но и развивали свои познавательные способности и творческие силы, постоянно совершенствовали методы самостоятельной работы.

В воспроизводящей и творческой познавательной деятельности учащихся следует различать объективную и субъективную стороны. Учащиеся в процессе обучения объективно ничего нового ни в предмет, ни в метод познавательной деятельности могут не вносить: они не делают новых открытий в науке, не создают новых методов исследования. В этом смысле они лишь воспроизводят некоторую сумму имеющихся в науке и в практике знаний. Субъективно же в процессе обучения они приобретают такие знания и овладевают такими методами познавательной деятельности, которыми они ранее не владели. В своё время С.Л. Рубинштейн справедливо отмечал, что ученик не открывает, а лишь усваивает добытые человечеством знания, но для себя лично он всё же открывает или переоткрывает их. В этом смысле его познавательная деятельность всегда носит творческий характер. Однако из этого не следует, что все виды обучения обеспечивают творческую деятельность учащихся. Заучивание таблицы умножения для учащихся субъективно является приобретением нового знания, но по существу этот процесс ничего творческого в себе не содержит, так как представляет собою всего лишь запоминание известных научных данных.

Воспроизводящая познавательная деятельность является непременным условием творческой деятельности, которая опирается и включает в себя такие знания и методы работы, которые основываются на образцах и указаниях учителя. Творческая познавательная деятельность учащихся включает в себя известную самостоятельность в решении поставленных вопросов, учащиеся в работе не ограничиваются запоминанием изучаемого материала, самостоятельно его осмысливают, в объяснение и пересказ материала вносят свои собственные мысли, постоянно совершенствуют методику своей работы. По мере перехода учащихся с одной ступени образования на другую, более высокую, творческая познавательная деятельность учащихся всё более и более сближается с научно-исследовательской работой.

**Глава II. Пути формирования познавательного интереса**

**младших школьников на уроках русского языка через использование творческих заданий**

**§ 1. Воспроизводящие и творческие работы**

**учащихся на отдельных этапах учебного**

**процесса на уроках русского языка**

В практике обучения русскому языку сложились вполне определённые виды творческих работ. Вместе с тем нельзя не отметить, что в понятие «творческая работа» отдельные учителя, методисты, психологи вкладывают разное содержание.

Одни рассматривают понятие творческой деятельности чрезмерно широко. Так, Т.С. Панфилова считает письменные работы по тексту с пропущенными буквами, слогами, работу с деформированным текстом, придумывание предложений с использованием той или иной грамматической формы как творческие работы.[[1]](#footnote-1) Некоторые авторы творчеством ученика считают даже подчёркивание суффиксов.

Другие, в частности Н.Д. Левитов, суживают это понятие. Под творческой он предлагает понимать такую деятельность, в результате которой приобретается нечто новое, оригинальное, выражающее индивидуальные склонности, способности и индивидуальный опыт ученика.[[2]](#footnote-2)

Полнее понимают творческую работу Б.П. Есипов, И.Т. Огородников, И.Я. Лернер, В.Г. Разумовский, В.Е. Мамушин,   
И.Г. Овчинникова и другие. И.Т. Огородников усматривает   
элементы творчества учащихся прежде всего в раскрытии ими новых сторон изучаемых явлений, в высказывании своих суждений, в использовании более совершенных методов решения

поставленных вопросов.[[3]](#footnote-3) «Творческая деятельность учащихся, — пишет Б.П. Есипов, — не ограничивается лишь приобретением нового, она включает создание нового».[[4]](#footnote-4)

Нет единого мнения в определении сущности такого вида работы, как творческой диктант, который самим названием как бы подчёркивает свою принадлежность к работам творческого характера. Так, Н.С. Поздняков[[5]](#footnote-5) относит к творческим диктантам два вида упражнений: составление отдельных предложений с использованием заранее указанных орфограмм (однотипных или разных типов), лучшие из которых диктуются и записываются; составление отдельных предложений с использованием заранее указанных орфограмм (однотипных или разных типов), лучшие из которых диктуются и записываются; составление связанных текстов с использованием заранее указанных орфограмм. М.Ф. Ушаков, Т.А. Ладыженская и некоторые другие авторы выделяют два вида упражнений, относящихся к творческому диктанту:   
1) на вставку слов и словосочетаний и 2) творческий диктант с заменами. Так, Т.А. Ладыженская относит к творческим диктантам «такой вид упражнения, при котором учащиеся вставляют в диктуемый учителем текст слова или словосочетания определённой грамматической категории или заменяют в диктуемом тексте определённые слова и словосочетания другими, близкими по значению грамматическими категориями»[[6]](#footnote-6) Иногда не совсем правомерно к творческому диктанту относят составление предложений или текстов с заданными словами. Это самостоятельный вид упражнения творческого характера.

Такое расхождение в определении отдельных видов творческих работ учащихся вполне естественно, так как не которые из них, действительно, являются переходными от воспроизводящих к творческим и готовят учащихся к работам собственно творческого характера. Но вместе с этим, думается, неправомерно сводить творческие работы, применяемые в практике изучения русского языка в школе, только к сочинениям.

Мы придерживаемся точки зрения тех авторов, которые считают главным признаком творческих работ учащихся высшую степень их самостоятельности, которая применительно к русскому языку проявляется в выборе языковых средств и приёмов для достижения поставленной цели, в самостоятельном определении последовательности изложения того или иного материала, в умении логически обрабатывать материал, самостоятельно сравнивать, сопоставлять и обобщать его, классифицировать по тем или иным признакам, высказывать своё отношение к описываемым явлениям и событиям, давать собственную оценку какой-либо работы, если это требуется по заданию и т.п.

Творческие упражнения организуются и проводятся по-разному, поскольку различен характер усваиваемых школьниками занятий, умений и навыков творческой, практической деятельности. Однако все видам творческих упражнений присущи общие этапы работы и дидактические приёмы их подготовки и проведения.

Во-первых, процесс выполнения всех видов творческих упражнений носит сознательный характер. Необходимым условием успешного решения поставленных в них творческих, практических задач является осознание школьниками цели, всестороннее понимание возникшей проблемы, содержание, структуры и результатов выполнения предстоящей деятельности.

Во-вторых, в процессе подготовки учащихся к выполнению творческих упражнений проводится тщательный анализ задания, наличие данных, намечаются направления, рациональные способы самостоятельного осуществления практической деятельности, мобилизации имеющихся у школьников знаний, умений, навыков, необходимых для выполнения работ творческого характера.

В-третьих, предстоящей творческой деятельности придаётся строгая логичность, составляется план последовательности выполнения задания.

В-четвёртых, проводится непосредственная реализация намеченного плана.

В-пятых, полученный результат сопоставляется с заданием, проверяется правильность решения творческой задачи.

Таким образом, проблеме воспроизводящей и творческой деятельности учащихся находится в стадии разработки новых направлений и методик. Требуется большая работа по апробации предлагаемых систем развития творчества. Необходимо также уточнение основных критериев и оценки творчества, роли учителя в развитии творчества учащихся.

Учебный процесс в школе принято расчленять на следующие этапы: ознакомление с новым учебным материалом, закрепление изучаемого материала, повторение пройденного и применение приобретённых знаний в общественной практике и в дальнейшей познавательной деятельности. На всех этих этапах учебного процесса протекает разнообразная воспроизводящая и творческая познавательная деятельность учащихся.

Было бы ошибочным резко отграничивать эти этапы один от другого. Они протекают в органическом единстве между собою. Более того, они не редко протекают слитно. Так, например, ознакомление учащихся с новым учебным материалом одновременно включает в себя и закрепление. Нередко и на самом уроке учитель, объясняя новый материал, одновременно проводит и его закрепление.

Рассмотрим указанные этапы познавательной деятельности подробнее.

Ознакомление с новым материалом осуществляется по-разному. Остановимся лишь на важнейших его видах: на изложение учебного материала педагогом и самостоятельном изучении новых вопросов учащимися по книге. Новый учебный материал включает в себя вопросы, требующие текстуального запоминания, смыслового понимания, пересказывания, критической оценки, а иногда и простейшего исследования. Из этого следует, что в одних случаях учащиеся могут ограничиваться воспроизведением изученного, а в других они творчески осмысливают материал и самостоятельно его перерабатывают, в третьих анализируют и обобщают, раскрывают новую сторону вопросов и явлений.

Сообщение учителем научных знаний может быть информационно-объяснительным и информационно-проблемным. В первом случае преподаватель старается добиться, чтобы учащиеся слушали, понимали и умели воспроизводить сообщаемые сведения. Во втором случае наряду с осуществлением названной функции особое значение приобретает творческое освоение учащимися получаемых знаний, возникновение у них желания вместе с учителем вдуматься в логику развития и протекания изучаемых явлений, стремление ставить вопросы и каким-то образом решать их. Так, например, происходило знакомство со склонением имён существительных (III класс). Учитель предлагает детям просклонять в тетрадях существительные: «сосна», «земля», «Юра», «стол», «конь», «окно», «степь». Учитель склоняет на доске. Выделяются окончания.

— Ребята, какие слова склоняются одинаково (сходно)? Как эти 7 имён существительных можно разделить на три группы? Какие существительные отнесли к первой группе (I скл.)? Ко второй группе (II скл.)? К третьей группе (III скл.)? Обратите внимание на окончание и род имён существительных.

С помощью учителя делается вывод, какие существительные относятся к I-ому склонению, ко II-ому склонению, к III-ему склонению.

Существенное значение имеет воспроизводящая и творческая деятельность учащихся при закреплении и повторении изученного материала. То, что закрепление знаний, умений и навыков по преимуществу носит воспроизводящий характер, не подлежит сомнению. Вместе с тем надо иметь в виду, что в ходе закрепления и повторения учебного материала учащиеся не только воспроизводят то, что им известно, но и раскрывают новые стороны изучаемых явлений и процессов, уточняют связи и отношения между ними, в ряде случаев расширяют и углубляют свои знания. При обобщающем повторении особенно ярко обнаруживается единство воспроизводящей и творческой деятельности. Наряду с дословным или близким к тексту воспроизведением требуется воспроизведение, основанное на сознательной логической обработке материала, на сравнении и сопоставлении различных грамматических явлений, на их объединении или разграничении по признакам общности или отличия. С целью закрепления и дальнейшего совершенствования умения и навыков наряду с работами по образцу необходимо использовать практические упражнения, основанные уже не только на операциях узнавания и установления подобия, но и различных преобразованиях грамматических объектов, на сравнении и сопоставлении не только изучаемых в данный момент понятий и правил, но и ранее изученных, на применение изучаемых грамматических законов самых различных языковых ситуациях. В этих случаях воспроизведение включает определённые элементы творчества.

Так, на уроке обобщающего повторения по теме «Падежи имён существительных учащиеся вспоминают все падежи, падежные вопросы и предлоги. Предлагаются вопросы:

В форме каких падежей неодушевлённое имя существительное отвечает на один вопрос?

С какими предлогами имя существительное может употребляться в формах разных падежей?

С каким предлогом имя существительное может употребляться в форме одного падежа?

Упражнение: прилагательное в словосочетании заменить существительным в форме родительного падежа с предлогом, сохранив при этом смысл.

Сказочный герой — герой из сказки, земляничное варенье — варенье из земляники, южный ветер — ветер с юга и т.д.

Нечто подобное мы можем наблюдать и при формировании умений и навыков, когда наряду с совершенствованием умений и навыков по сложившимся образцам и предложенным алгоритмам учащиеся овладевают новыми умениями и навыками и переносом ранее сложившихся умений в новые условия.

На всех этапах познавательной деятельности школьников важное место занимает работа с книгой. В последние годы объём понятия «книга в учебном процессе» заметно расширился. Помимо учебников, сборников упражнений, школа получила в своё распоряжение хрестоматии по большинству учебных дисциплин, различный дидактический материал, тетради с печатной основой, отдельные программированные пособия, произведения художественной литературы, теснейшим образом связанной с учебными задачами, разнообразная дополнительная литература, словари и справочники, различные виды периодических изданий.

Однако из всех перечисленных видов учебных пособий не только важнейшее, но и определяющее значение для структуры познавательной деятельности ученика имеет учебник как основное пособие.

Определяющее положение учебника в системе учебных пособий объясняется прежде всего теми учебно-познавательными функциями, которые исторически связываются с понятием «учебник». Назначение последнего, во-первых, быть источником систематизированных знаний, во-вторых, обеспечивать доступность восприятия систематизированных знаний и условия закрепления их в памяти учащихся, в-третьих, нести дополнительную информацию и знакомить с путями её приобретения,   
в-четвёртых, осуществлять методическое руководство процессом усвоения, закрепления, практического применения знаний.

Познавательная деятельность учащихся при работе с книгой может быть и воспроизводящей, и творческой. Например, составление простого плана, устное или письменное изложение прочитанного является воспроизводящей деятельностью, составление сложного плана, написание сочинения, составление и решение оригинальных задач — творческой.

Так, в процессе школьного обучения значительное место занимают различные методы обработки и усвоение материала учебника. Среди них важнейшее место занимают пересказ и выучивание наизусть. Учитывая возрастание сложности познавательной деятельности, на первое место как наиболее лёгкое для учащихся следует поставить выучивание наизусть, затем — пересказ — как действие воспроизводяще-творческого характера, которому присущи меньшая освоенность текста, необходимость самостоятельного подбора лексики. На третье место следует поставить подготовку рассказа на заданную тему, по аналогии с прочитанным, как значительно более творческий метод освоения материала.

Среди видов работ, связанных с творческим использованием материалов учебника, можно выделить такие группы:

1. Виды работ частично творческого характера: составить предложение по опорным словам, на заданную тему, разных конструкций, дописать предложения, восстановить текст, составить ответы на вопросы, озаглавить рассказ, составить элементарное описание, провести элементарный анализ композиции текста, сопоставительный анализ художественных и научных текстов и т.д.

Например, выполнение такого упражнения носит частично творческий характер. Задание: Озаглавьте текст. Спишите, заменяя выделенные слова синонимами.

В сентябре у нас стоит хорошая погода. Дождливых дней почти не бывает. Весело светит солнце. Золотом горят деревья. Казалось, что они собираются на весёлое торжество и надевают свои наряды. В воздухе ощущается какая-то особая, бодрящая свежесть.

Слова для справок: ненастные, прекрасный, радостно,   
праздник, чувствуется.

Также частично творческий характер носит работа по завершению предложений по догадке:

Ребята были в лесу. Вдруг слы… : во… ёлочки кто-то шур… . Там ё… ! Напала Жучка на … … . Да не тут … ! Наколола она нас и … .

Также частично творческий характер носит работа по исправлению предложений:

Илья Муромец собрался с мощью. Ёж смотался в клубок. Я уже ездил на самолёте. Мы готовились встречать пернатых птиц. Речка замёрзла льдом. Меня пробудил мой папа. В рассказе описывается об одном случае.

2) Виды работ с творческой основой: составь устный рассказ на тему, из данных предложений, по картине, рассказ в связи с прочитанным, по впечатлениям или наблюдениям, с использованием языкового материала, развёрнутый рассказ, связный рассказ по плану, рассказ о герое, изложение по тексту, сжатый, подробный с элементами описания, с заменой лица, с элементами рассуждения, изложение по началу и концу.

Например, работой с творческой основой является выполнение упражнения: восстановить последовательность предложений русской народной сказки «Заячьи следы».

1. Ни покоя ему, ни сытости. 2. У всякого зверя есть своя защита: у медведя — могучие лапы, у волка — крепкие зубы, у быка и барана — рога. 3. От всякого зверя терпит заяц. 4. Научила зайца нужда свои следы путать, крутить–петлять. 5. А у зайца одна защита — длинные ноги да заячьи горькие слёзы.   
(2 – 5 – 1 – 3 – 4).

Выполнение следующего задания также является примером работы с творческой основой. Задание: составить план рассказа, озаглавить рассказ, написать изложение от I-ого лица (от имени охотника).

Старый охотник пошёл осенью в лес. Устал старик и присел на пенёк отдохнуть. В лесу было тихо-тихо. Вдруг послышался красивый звук, точно пропела тонкая струна. Чуть погодя опять прозвучал этот же звук. Старик удивился такой музыке. Звук слышался с опушки.

Старик подкрался из-за ёлочки и увидел на опушке разбитое грозой дерево. Из него торчат длинные щепки. Под деревом сидит медведь. Он схватил одну щепку лапой и потянул к себе. Щепка выпрямилась, задрожала. В воздухе раздался певучий звук струны.

Медведь наклонил голову и слушает. Старик тоже с удовольствием слушал музыку. Хорошо поёт щепка! Хорошо играет лесной музыкант!

(По В. Бианки)

3) Виды работ творческого характера: написать сочинение по картинкам, сочинение с грамматическим заданием, с элементами сравнительной характеристики, подготовить доклад, написать сказку, составить сценарий, сочинение — рассуждение, сочинение с элементами описания, сочинение — миниатюру.

Примером работы творческого характера может быть сочинение на избранную каждым ребёнком тему. Необходимое условие — текст должен быть насыщен глаголами, и чтобы благодаря умелому употреблению глаголов повествование было живым, динамичным.

Познавательная деятельность учащихся в обучении, какой бы характер она не носила, какой бы активной она ни была, всегда должна направляться и организовываться учителем. Часто учитель там, где возможно придать деятельности творческий характер, ограничивается воспроизведением, что снижает интерес и активность учащихся, не формирует у них творческого отношения к изучаемому.

Кратко рассмотрев отдельные этапы познавательной деятельности учащихся, более подробно мы остановились на этапах закрепления материала по русскому языку и обучения умениям и навыкам. Мы разработали систему заданий, формирующих познавательный интерес школьников, для использования на этих этапах обучения.

Творческие работы учащихся способствуют укреплению и повышению познавательных интересов учащихся, развитию их творческого мышления, индивидуальности каждого школьника. Несмотря на это, давать задания творческого характера надо осторожно, постепенно переходя от воспроизводящих работ к воспроизводяще-творческим, и затем к творческим работам.

Познавательный интерес младших школьников часто неустойчив. Ребёнок может испугаться творческого задания, его непривычной для школьника формулировки. Поэтому начинать следует с простых заданий, постепенно переходя к более сложным. Выполнение творческих заданий требует большой подготовительной работы.

При закреплении материала по русскому языку учащиеся также выполняют упражнения от воспроизводящих до творческих. Схематично виды заданий при закреплении материала по русскому языку можно изобразить так. (См. схему № 1)

Например, при закреплении материала по теме «Сложное предложение» (эта тема даётся в учебнике Полякова) в III классе учащиеся выполняют такие работы воспроизводящего характера: ответы на вопросы учителя по теме, приведение примеров, выполнение упражнений с заданием: «Поставь запятую в сложных предложениях».

Схема № 1

работы учащихся

на этапе закрепления материала

воспроизводящие

воспроизводяще-

творческие

творческие

на преобразование объекта

на многозначное практическое применение

комбинированное

Переходом к творческим упражнениям являются воспроизводяще-творческие.

1. Работы на преобразование объекта. При закреплении теоретического материала учащиеся отвечают на вопросы учителя, требующие аргументации, доказательств. Например: «Объяснить, нужна ли запятая перед союзом «и» и почему». Из работ на практическое применение предлагается упражнение с заданием «Поставь, где надо, запятые». Даны сложные и простые предложения с однородными членами. Или задание: «Исправь ошибки». Запятые в некоторых предложениях этого упражнения отсутствуют или поставлены неверно.

2. Работы на многозначное практическое применение требуют применения целого ряда правил. Например, сделать вывод, в каких случаях перед союзом «и» запятая ставится, а в каких не ставится. Примером работы этого типа является выполнение упражнения с заданием: «Спишите текст, расставляя знаки препинания и вставляя пропущенные буквы».

3. Примером работы комбинированного характера будет упражнение с заданием: «Из данных простых предложений образуйте сложные предложения. Запишите их, расставляя знаки препинания».

Творческие работы служат не столько цели овладения учебным материалом, сколько цели повышения активности и самостоятельности учащихся, развития у них творческого подхода к решению конкретных вопросов, формированию познавательных интересов учащихся.

Примером творческой работы является изложение содержания предложенного текста с теми или иными элементами творческого характера: реконструирование текста, высказывание собственных суждений и т.д.

Например, изложение текста по рассказу В. Бианки «Лесной музыкант». Повествование ведётся от имени рассказчика, не участвовавшего в событиях. Детям даётся задание изложить содержание текста от имени охотника и озаглавить текст.

Дети с заданием справились. Заглавие дано близкое к авторскому: «Лесной музыкант», «Медведь-музыкант», значит, дети поняли основную мысль текста, отношение автора к герою. Изложение во всех работах велось от имени охотника. Текст излагался по плану, не были упущены никакие важные моменты. Весь класс справился с заданием.

Также примером творческой работы служит написание сочинения-минитатюры на тему «Волшебная поляна» по мотивам волшебных сказок (изучение волшебных сказок шло параллельно на уроках литературы). Задание — текст должен быть насыщен прилагательными, чтобы сделать описание более ярким, интересным. При этом должен сохраняться язык и стиль волшебный сказки.

В целом класс с заданием справился. Описание получилось красочным, прилагательные употреблялись уместно, без излишеств. Сохранён стиль волшебной сказки. Приведём пример. Так описала поляну Ира Перемикина: «Долго ли, коротко ли вышел Иван Царевич на волшебную поляну. А там такая красота, что глаз не отвести! Травушка золотая, берёзка такая ласковая, что уходить не хочется, цветочки точно зорьки красные. А солнышко ласково сладкую речь говорит. Пенёчек там небольшой стоит. Около пенёчка уселись звери самые разные: медведь жёлтый, белка голубая, лиса фиолетовая и заяц зелёный.».

При обучении умениям и навыкам, также как и при закреплении материала, возможны работы как творческого, так и воспроизводящего характера. Схематично виды упражнений на этапе обучения умениям и навыкам можно показать так (см. схему № 2).

Схема № 2

упражнения на этапе обучения умениям и навыкам

упражнения по

образцу

трениро-  
вочные

упражнения

творческие упражнения

по применению одного правила

по комплексному применению правил

Приведём примеры работ воспроизводящего и творческого характера, используемых при обучении умениям и навыкам.

Упражнения по образцу имеют целью обеспечить первичное закрепление усваиваемых знаний и формирования у учащихся умений применять эти знания (примеры заданий см. стр. 59).

Тренировочные упражнения имеют целью закрепление, повторение теоретического материала, совершенствование первично приобретённого умения и формирования навыка (примеры заданий см. стр. 60).

Творческие упражнения используются на этапе применения учащимися усваиваемых знаний, умений и навыков в разнообразной практической деятельности.

Так, примером творческой работы на этапе обучения умениям и навыкам является сочинение с элементами сравнительной характеристики, с элементами описания.

В ходе эксперимента были проведены две таких работы. Перед написанием сочинений проводилась большая подготовительная работа. Дети наблюдали за изменением природы осенью, сравнивали описание осени в произведениях разных авторов, характеризовали с помощью прилагательных состояние природы ранней и поздней осенью.

Первой работой с элементами описания и сравнительной характеристикой было написание сочинения-миниатюры «Два осенних листа». На экскурсии дети рассматривали листья деревьев, сравнивали их. Каждый взял домой два понравившихся ему листа. На уроке русского языка дети написали сочинения.

Приведём примеры некоторых работ.

Из сочинения Маши Быковой: «… Когда он [лист берёзы] парит в воздухе, то чем-то походит на бабочку. Лежит на листике берёзовом роса и похож листик на короля, одетого в серебро. Лист рябины тоже похож на бабочку, когда летит по воздуху. Но он уже походит не на короля в серебре, а на горсть ягод брусники...»

Совсем другое сочинение у Ани Чугуновой: «… Берёзовый лист небольшой, широкий, а острые зубчики придают листу ажурный вид. У берёзового листа черенок и жилки короткие, и на черенке один листик. А у рябинового листа, напротив, большой и узкий. Черенок и жилки у него длинные, а листиков на черенке много…»

При выполнении следующий работы от детей требовался, на наш взгляд, ещё более творческий подход. Дети писали сочинение на тему «Разная осень». Сравнивались ранняя («золотая») осень, дождливая («мокрая») осень и поздняя («снежная») осень.

Отрывок из сочинения Арины Большуновой: «Уходит золотая осень. Начинаются дожди. Слякоть. Холодно. Сбросили деревья свой разноцветный наряд. Кустов безлиственные прутья торчат из грязи. А солнце почти не выглядывает из-за чёрных туч. И это печальное время осени кончается. И начинает идти первый неприятный мокрый снег. Он идёт мелким градом. Стало совсем холодно. Вода в реках, озерах стала чёрной, и у края покрылась тонкой корочкой льда…»

Совсем другое описание у Кати Черновой: «… Золотая осень — деревья ещё не скинули свой пёстрый наряд. На улице такая тишина. Красота. На траве видна паутина — это «бабье лето». но бывает ещё и другая осень. Дождь. Небо становится серым. На улице холодно. В такую дождливую погоду я читаю или сплю на диване под тёплым пледом…»

Также одним из видов творческих работ на уроках русского языка является написание сочинения по картине. Такая работа с детьми проводилась впервые. Сочинения были не перечислением изображённых художником предметов, а связанным текстом. У каждого ученика чувствуется свой стиль — от поэтического описания до юмористического, шутливого.

Так, отрывок из сочинения Кати Черновой по картине А.С. Григорьева «В озёрном краю»: «На этой картине изображена весна. Голубое небо, по которому плывут, словно белые барашки, облака. Зеркальная гладь озера, по берегам которого виднеется нежно-зелёная травка. Полупрозрачная крона дерева, которая отражается в озере, кусты, на которых уже появляются листики…»

Свой стиль у Лены Багиной: «… Мальчик лет десяти стоит у озера и что-то рассматривает. Он, наверное, смотрит на уток, потому что собака смотрит в ту же точку с высунутым языком — всё-таки хочется скушать свежую утку. Видно, что мальчик деревенский: городской не пошёл бы утром на рыбалку… Видно, что мальчик находится где-то в Сибири. Это можно узнать по пятнистым коровам…».

На интегрированных уроках русского языка и литературы (после изучения басен Крылова) детям было предложено написать басню. После повторения особенностей построения текста басни, отличительных черт жанра, ученики сочиняли басни. С заданием все справились. Некоторые написали басни в стихотворной форме. Сохранены особенности жанра, чётко сформулирована мораль.

Творческие работы выполнялись детьми и дома. Ученики оформляли свои сочинения, рисовали.

Эксперимент проводился в 3 «А» классе школы № 50 г. Новосибирска. Контрольный класс — 3 «Б».

Результаты анкетирования показали, что после проведения эксперимента, связанного с использованием творческих заданий на уроках русского языка (риторики и русского языка) и математики (геометрии), у учащихся экспериментального класса повысился интерес к этим предметам. Интерес к этим предметам у учащихся контрольного класса остался примерно на том же уровне (см. таблицу).

Уровень развития познавательного интереса учащихся 3 «А» и 3 «Б» классов не изменился. Учащиеся этих классов находятся на одном уровне развития познавательного интереса.

**3 «А»**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Число опрошенных уч-ся | Направленность интересов | | | | | | | | | | | | | | |
| Русск. язык | Риторика | мате-матика | гео-мет-рия | литература | при-родовед. | история | музы-ка | тан-цы | физ-ра | ИЗО | труд | театр | ОБЖ | англ. язык |
| 12 чел | **6** | **3** | **9** | **3** | 2 | 3 | 5 | 3 | 5 | 4 | 8 | 7 | 4 | 4 | 2 |
| 100 % | 50 | 25 | 69 | 25 | 17 | 25 | 42 | 25 | 42 | 33 | 66 | 59 | 33 | 33 | 17 |
| 12 чел | **7** | **6** | **9** | **7** | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 8 | 9 | 7 | 4 | 3 | 1 |
| 100 % | 59 | 50 | 69 | 59 | 42 | 42 | 42 | 42 | 42 | 66 | 69 | 59 | 33 | 25 | 8 |

**3 «Б»**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Число опрошенных уч-ся | Направленность интересов | | | | | | | | | | | | | | |
| Русск. язык | Риторика | мате-матика | гео-мет-рия | литература | при-родовед. | история | музы-ка | тан-цы | физ-ра | ИЗО | труд | театр | ОБЖ | англ. язык |
| 12 чел | **7** | **8** | **11** | **6** | 9 | 7 | — | 5 | 6 | 7 | 7 | 8 | — | 5 | 9 |
| 100 % | 59 | 66 | 92 | 50 | 69 | 59 | — | 42 | 50 | 59 | 59 | 66 | — | 42 | 69 |
| 12 чел | **8** | **7** | **12** | **7** | 9 | 10 | — | 3 | 5 | 7 | 7 | 8 | — | 3 | 9 |
| 100 % | 66 | 59 | 100 | 59 | 69 | 86 | — | 25 | 42 | 59 | 59 | 66 | — | 25 | 69 |

Исходя из этого, можно с уверенностью сказать, что использование творческих заданий играет важную роль в формировании познавательных интересов младших школьников. Нами разработана система творческих заданий, применимых на этапах закрепления материала по русскому языку и обучения умениям и навыкам.

Рассмотрим эти этапы подробнее.

§ 2. Воспроизводящие и творческие работы учащихся

при закреплении материала по русскому языку

Закрепление на уроках русского языка имеет свою специфику и решает такие задачи: как уточнение и упрочение теоретических сведений, выработка необходимых навыков правописания, развитие и совершенствование устной и письменной речи учащихся, развитие их мыслительных способностей.

Воспроизводящий и творческий процессы познавательной деятельности учащихся в конкретной практике закрепления находят выражение в выполнении ими работ соответствующего характера.

Условно работы учащихся можно разделить на воспроизводящие, воспроизводяще-творческие и творческие.

Работы учащихся **воспроизводящего характера** на этапе закрепления материала по русскому языку имеют целью дальнейшее осмысление и углубление полученных теоретических сведений, усвоение важнейших грамматических понятий, правил правописания, упражнение учащихся в практическом применении новых знаний к конкретным случаям.

Специфика этих работ в том, что они предполагают в зависимости от материала дословное, близкое к тексту или более свободное воспроизведение теоретического материала, выполнение практических действий на опознание нового объекта, на применении новых сведений в подобных ситуациях, на отыскание сходных или различных признаков у тех или иных грамматических объектов часто с соблюдением заданной логики и последовательности рассуждений и т.п. Цель этих работ — накопление знаний и опыта применения их в типичных, сначала менее сложных ситуациях, подготовка к выполнению заданий более сложного и самостоятельного характера.

Остановимся на некоторых видах работ учащихся, нашедших достаточно широкое применение в практике закрепления материала по русскому языку, которые можно отнести к работам воспроизводящего (репродуктивного) характера.

1. Прежде всего словесное воспроизведение определений грамматических понятий и формулировок орфографических или пунктуационных правил. Само собой разумеется, что усвоение учащимися основных понятий и правил должно быть сознательным, основанным на понимании существа грамматического закона и конкретных условий его действия. Но в целях более глубокого овладения основами грамматических знаний и выработки прочных умений, навыков от учащихся требуется точное запоминание формулировок определений, понятий и правил и дословное или близкое к тексту их воспроизведение.

2. Широко используются в практике закрепления ответы учащихся на отдельные вопросы по той или иной части информации, которая может воспроизводиться более или менее свободно, своими словами. Например: «Что такое приставка?», «Для чего нужна приставка?», «Как пишется слово с предлогом и с приставкой?»

3. В конце урока с целью закрепления, подведения итогов проведенной работы и одновременно с целью развития речи учащихся нередко используется такой вид работы, как последовательное изложение всего содержания нового материала, изученного на уроке. Например, при изучении темы «Склонение имен существительных» детям предлагаются вопросы: «Что такое склонение?», «Какая часть слова изменяется при склонении имен существительных?», «Почему окончание изменяется?», «Все ли существительные склоняются?».

4. Эффективным видом работы является составление учащимися простого плана по содержанию изученного на уроке материала. Такой план основан на элементарной группировке материала и выделении его основных компонентов. Так, например, при закреплении материала по теме «Имя существительное» учащимися может быть составлен следующий план:

I. Имя существительное как часть речи.

II. Одушевленные и неодушевленные имена существительные.

III. Собственные и нарицательные имена существительные.

IV. Род имен существительных.

V. Изменение по числам.

VI. Изменение по падежам.

Из воспроизводящих работ практического характера, применяемых при закреплении материала, назовем следующие.

5. Приведение примеров на только что изученное грамматическое понятие или правило. Первые примеры учащиеся обычно берут из текста учебника или сообщения учителя, а затем по аналогии, образцу дают свои (сначала простейшие) примеры.

6. Практические работы на нахождение, узнавание грамматического объекта в той или иной конкретной ситуации. Они основаны на операции установления сходства или различия. В таких работах от учащихся требуется что-либо найти, назвать, указать, выделить, подчеркнуть (слово, часть слова, часть речи, член предложения, словосочетание, предложение). Примером такой работы является выполнение упражнения при закреплении материала по теме "Приставки и предлоги". Задание: Выпишите сначала слова с предлогами, затем с приставками. Выделите у глаголов корни и приставки. Подчеркните в приставках буквы *а*  и *о* .

7. Заполнение или составление простейших таблиц с предложенными учителем рубриками по материалу конкретного урока с использованием содержания отдельных уже изученных вопросов. Пример такого задания для урока закрепления материала по теме "Глагол". Проделать такое упражнение: написать в тетрадях предложение "Я читаю книгу", потом устно изменить глагол по временам и числам; записать все полученные предложения в виде таблицы:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Времена | Числа | |
| единственное | множественное |
| настоящее  прошедшее  будущее | Я читаю книгу |  |

8. Объяснение написания слов или расстановки знаков препинания в тексте на изучаемые в данный момент правила. Цель этого вида работ – выработка умения анализировать языковые явления, мотивировать то или иное написание или расстановку знаков препинания и одновременно развитие речи учащихся. Они широко используются при закреплении знаний, умений и навыков по той или иной теме. Например, при закреплении знаний по теме «Безударные гласные в корне слова» дается упражнение. Задание: спишите, вставляя пропущенные буквы. Объясните правописание безударных гласных в корне слова.

9. Работы с заданием вставить пропущенные буквы, слова или расставить знаки препинания в предлагаемом тексте на изучаемые в данный момент правила или правило. Такие работы носят ярко выраженный воспроизводящий характер. Они требуют установления сходства, подобия с теми случаями, с теми условиями написания слов или расстановки знаков препинания, с которыми учащиеся только что познакомились.

10. Различные виды тренировочных диктантов (кроме свободного и творческого), цель которых — отработка у учащихся умения свободно применять то или иное изученное правило.

Переходными от воспроизводящих работ к творческим являются такие работы учащихся, которые условно можно назвать **воспроизводяще-творческими**. Данный термин определенным образом подчеркивает промежуточный характер работ данной группы. Вместе с этим следует отметить, что основным видом деятельности учащихся при их выполнении является деятельность воспроизводящего характера с некоторыми элементами самостоятельного, творческого подхода. Фактически в основе этих работ лежит воспроизведение, которое называют продуктивным, преобразующим воспроизведением, с элементами творческого начала.

При закреплении материала по русскому языку творческие элементы в таких работах могут проявляться как в теоретическом анализе языкового материала, сравнении и сопоставлении одних грамматических явлений с другими, компоновке материала и т.д., так и в непосредственных практических действиях по преобразованию объекта – замена одних форм и конструкций другими, творческом дополнении предложенных конструкций и т.п.

По соотношению элементов воспроизводящего и творческого характера в деятельности учащихся при выполнении воспроизводяще-творческих работ правомерно выделить в них такие три подгруппы: I. работы на преобразование объекта, II. на многозначное практическое применение, III. комбинированные работы.

I. Работы на преобразование в практике обучения русскому языку находят широкое применение. Творческое начало проявляется здесь в действиях учащихся преобразующего, реконструктивного характера. Это относится как к заданиям, связанным с изучением теоретического материала, так и к заданиям практического плана, направленным на выработку умений и навыков. Задания второго вида при закреплении материала по русскому языку, как и по некоторым другим предметам, являются преобладающими.

Из работ на преобразование, использующихся при закреплении теоретической части той или иной темы, можно назвать такие, как ответы учащихся на отдельные вопросы, требующие аргументации, доказательства, раскрытия смысловых связей; составление развернутого плана по содержанию той или иной изучаемой на уроке темы; последовательное самостоятельное изложение изученного на уроке материала с выделением основных теоретических положений и правил; сопоставительные характеристики грамматических явлений и категорий. Например, такое задание: объяснить, нужна ли запятая перед союзом «и» и почему.

Вспыхнул костер, и яркое пламя осветило лица людей. «Это предложение сложное, т.к. есть две грамматические основы. Простые предложения в составе сложного всегда разделяются запятой, следовательно, в этом предложении перед союзом «и» ставится запятая».

К работам на практическое преобразование целесообразно отнести следующие.

1. Различного рода реконструирование предложений: с перестановкой частей предложения; с вводом нужных слов или словосочетаний. выбираемых из предложенного материала или самостоятельно; составление предложений какого – либо типа по данному началу и т.д. Например, такое упражнение. Задание: Спишите предложения, вставляя вместо точек подходящие по смыслу прилагательные: тяжелый, легкий, жаркий, горячий, холодный.

1. ... сумка оттягивала мне плечо. 2. На небе появилась ... туча. 3. По реке скользила ... лодочка. 4. Летом нужна ... одежда. 5. Стояло ... лето. 6. Между товарищами разгорелся ... спор. 7. С моря дул ... ветер. 8. В роднике даже в жару была ... вода.

2. Работы учащихся по составлению таблиц (дополнение таблицы своими примерами или пояснениями, самостоятельное составление таблицы по небольшой части материала). Например, при закреплении материала по теме «Местоимения 1-го, 2-го, 3-го лица» учащиеся заполняют предложенную учителем таблицу, составляют предложения с местоимениями.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Число | Лицо | | |
| 1-е | 2-е | 3-е |
| Единственное  Множественное |  |  |  |

3. Свободный диктант, суть которого в том, что текст, насыщенный определенными грамматическими формами, делится на отдельные логические части, состоящие из нескольких предложений, затем читается и пересказывается весь текст, анализируются изучаемые орфограммы. Далее каждый абзац читается один раз, а учащиеся записывают все, что могли запомнить. Этот вид работы близок к изложению и служит не только цели совершенствования знаний, умений и навыков, но и цели развития речи учащихся.

4. Устный пересказ текста с использованием тех или иных грамматических форм и конструкций.

5. Работы над развернутым планом различных по своему содержанию текстов. Например, составление плана рассказа «В чужой клетке.» с использованием цитат.

I. «В одной клетке волчица с волчатами, а в другой — овчарка со щенками.»

II. «Щенок уполз в клетку волчицы.»

III. «Служитель хотел достать малыша палкой.»

IV. Волчица забирает щенка.

V. Щенок остается жить среди волчат.

6. Письменное изложение того или иного текста.

7. Изложение – миниатюра с грамматическими заданием. Это различные изложения – от тех, которые предполагают самостоятельное составление учащимися плана, но передачу содержания близко к тексту, до таких изложений, которые требуют более краткой, обобщенной передачи содержания текста, высказывания своего отношения к описываемым событиям или явлениям и т.п.

8. Так называемое грамматическое сочинение или сочинение на грамматическую тему по содержанию материала, изучаемого на конкретном уроке. От учащихся требуется самостоятельная логическая обработка материала, продумывание последовательности его изложения, определение характера сочетания теории и фактов (примеров), иллюстрирующих теоретические положения.

9. Исправление ошибок в предложенном тексте (орфографических, пунктуационных, стилистических). Данный вид работы иногда называют редактированием. Например, задание: устранить нарушение стиля: «Красавица — рябина тоже принарядилась. Она красные бусы надела. Эти плоды являются хорошим кормом для птиц»; «Совсем еще недавно выпал первый снег. А уже кругом все покрыто белым, пушистом ковром. Толщина снежного покрова уже несколько сантиметров.»

Задание: устранить неудачное употребление местоимений: «Мальчики показали дятла прохожему. Они поймали его утром в лесу.»

II. Под работами на многозначное практическое применение мы подразумеваем такие работы, в которых от учащихся требуется применить не одно какое — либо понятие или правило, а целый ряд правил или понятий, не только изучаемых в данный момент (на данном уроке), но и ранее изученных. Элементы творческого подхода здесь обычно проявляются в процессе анализа данной языковой ситуации, сравнения и сопоставления предлагаемого разнообразного фактического материала, обоснования, аргументации тех или иных выводов и т.п. Особенно это касается изучения курса синтаксиса и пунктуации, где при формировании умений и навыков от учащихся требуется значительно большая степень сознательности.

Приведем примеры работ такого вида.

1. Объяснение правописания слов или расстановки знаков препинания на ряд орфографических или пунктуационных правил. Этот вид работы требует от учащихся активной мыслительной деятельности – припоминания и сопоставления различных правил, обоснования избранного для данной языковой ситуации решения, доказательства того или иного утверждения и т.п. Например, задание: списать слова, вставляя пропущенные буквы; объяснить написание. В упражнении подобраны слова на различные орфографические правила: правописание безударных гласных в корне слова; правописание непроизносимых согласных; правописание звонких и глухих согласных перед согласными, на конце слова.

Прору...ь, бере...ка, в...ршина, сн...жок, ненас...ный, хле..., пала...ка, м...стерская, мес...ность, шка...чик, ст...рожка, чудес...ный, була...ка, подру...ка, д...жди, ж...лток, ле...ко.

2. Вставка букв, слов, частей слов, расстановка знаков препинания в предложенном тексте на целый ряд правил правописания. Такие упражнения уже не являются просто воспроизводящими Они требуют от учащихся сложной аналитико-синтетической деятельности.

3. Вставка букв, слов или расстановка знаков препинания на ряд правил в сочетании с объяснением выполняемых действий. Это практическое задание является еще более сложным, так как требует непременного воспроизведения формулировки того или иного грамматического правила и аргументированного его применения, в то время как при объяснении готовых написаний или расставленных знаков препинания и расстановке знаков или вставке букв, слов без их объяснения при самостоятельном выполнении заданий учащихся не всегда основательно анализируют структуру предложений и вникают в смысл применяемых правил.

4. Тренировочные диктанты (объяснительный, предупредительный, выборочный и т.д.), если они ставят целью совершенствование умений и навыков по применению целого ряда правил правописания и охватывают своим содержанием материал целого ряда уроков и тем. Например, такой словарный диктант. На доске записаны пословицы с пропущенными словами. Учитель предлагает прочитать их и записать, вставляя подходящие слова.

Не велик ..., да краснеет нос. (Мороз)

... любит чистоту. (Посуда)

Чужбина — калина, родина — ... (Малина)

...человек добро помнит. (Русский)

5. Грамматический разбор (морфологический или синтаксический), требующий анализа различных грамматических форм и конструкций, вновь изучаемых и уже изученных учащимися. Это одно из самых продуктивных грамматических упражнений, способствующих как совершенствованию знаний, умений и навыков учащихся, так и развитию их мышления и речи. Разбор может быть как частичным, так и полным. Применяется он при закреплении материала русского языка систематически.

III. В Практике обучения русскому языку широкое применение находят работы, в которых сочетание воспроизводящих и творческих элементов идет не только по линии органического соединения их в одном задании, как, например, в работах на преобразование и в работах на многозначное применение, но и по линии сочетания, комбинирования в одной работе, в одном упражнении заданий различного характера. В таких работах может иметь место и задание чисто воспроизводящего характера, и задание на преобразование объекта. Могут одновременно даваться и другие задания. Такого рода работы скорее всего можно условно назвать комбинированными.

Работы комбинированного характера широко используются как в учебных пособиях и учебниках русского языка, так и непосредственно в практике закрепления материала. Например, в работе предлагается из данных простых предложений образовать сложные предложения, записать их, расставляя знаки препинания (задание на преобразование сочетается с заданием на практическое применение правил правописания).

**Творческие работы** по русскому языку, как и другим школьным предметам, служат уже не столько цели овладения учебным материалом (хотя это задача ими, несомненно решается), сколько цели повышения активности и самостоятельности учащихся, развития у них инициативы и творческого подхода к решению конкретных вопросов; они учат высказывать свою точку зрения, выбирать и находить способ действия.

В практике обучения русскому языку можно выделить такие виды работ творческого характера, применяемых при закреплении теоретической части того или иного материала, как составление сложного развернутого плана по содержанию ряда уроков или целой темы программы, ответы на вопросы, требующие сравнительных характеристик различных грамматических явлений с охватом значительного по объему материала; ответы на проблемные вопросы и т.п. Все эти виды работ требуют от учащихся самостоятельного, в значительной степени творческого подхода.

Из практических творческих работ считаем целесообразным указать следующие.

1. Творческий диктант обучающего характера.

Этот вид работы в методике русского языка утвердился как упражнение творческого характера, хотя он, действительно, является переходным от чисто орфографических и пунктуационных упражнений к специальным упражнениям, направленным и на развитие речи учащихся, к работам с большей степенью их самостоятельности и инициативы.

В том понимании творческого диктанта, в каком его дает вслед за М.В. Ушаковым Т.А. Ладыженская, творческое начало в деятельности учащихся во время диктанта выражено достаточно ясно. Учащиеся поставлены в такие условия, в которых они должны самостоятельно подбирать слова и строить конструкции, вставлять их в нужном месте диктуемого текста, решать вопросы о написании слов и расстановке знаков препинания, причем в условиях довольно ограниченного времени.

Творческий диктант можно использовать при изучении имен прилагательных. Задание – написать диктуемый текст, вставляя, где нужно, прилагательные. Например:

Незаметно прошло (жаркое) лето. По небу поплыли (серые) тучи. Как сквозь сито, засеял из них (холодный) дождь. На поверхности луж плавают (разноцветные) листья. В кустах готовится к зиме (колючий) ежик. Он натаскал в ямку траву, листья, мох, устроил себе (теплое) гнездо. Ветер шуршит (сухими) листьями. Всю землю скоро покроет (белый) снег.

2. Конструирование предложений с определённым грамматическим заданием: с данными словами или словосочетаниями; предложений заданных типов; по заданной схеме; по предложенному началу; на определённую тему в сочетании с каким-либо грамматическим заданием и т.п. Например, задание: составить предложение так, чтобы оно являлось продолжением данного предложения: «Какой забавный у меня щенок! … »; «Летом я отдыхал в деревне. … ».

3. Самостоятельное составление сопоставительных и систематизирующих таблиц по материалу ряда уроков или целой темы программы.

4. Изложение содержания предложенного текста с теми или иными элементами творческого характера: реконструирование текста, дополнение текста, высказывание собственных суждений и т.п.

5. Устный рассказ на определённую тему. Иногда его называют сочинением-рассказом или устным сочинением. Работа такого рода отличается от сочинения главным образом своей устной формой и меньшим объёмом.

6. Сочинение-миниатюра с грамматическим заданием. Такие сочинения могут проводится на уроке по картинке, по теме, указанной учителем, или по теме, избранной самими учащимися.

7. Сочинение на грамматическую тему, охватывающее целый раздел или тему программы (например, «сложное предложение», «Глагол» и т.д.). Такие «сочинения» способствуют более сознательному отношению учащихся к теоретическому материалу по грамматике и правописанию, помогают систематизировать и обобщать его и одновременно способствуют развитию письменной речи учащихся.

8. Сочинения, связанные с овладением деловой письменной речью: письмо, заметка в газету, отзыв о книге, рецензия на ответ или сочинение товарища и т.п.

Итак, специфика с закреплением материала по русскому языку находит своё отражение в работах учащихся, применяемых в процессе закрепления знаний, формирования и совершенствования умений и навыков.

Творческие работы учащихся на этапе закрепления материала по русскому языку укрепляют познавательный интерес младших школьников на этом этапе, что создаёт базу для дальнейшего развития познавательных интересов учащихся.

**§ 3. Воспроизводящая и творческая деятельность**

**учащихся при обучении умениям и навыкам**

Непременным условием овладения школьниками учебными умениями и навыками является планомерно организованное многократное выполнение одних и тех же практических действий, операций.

В процессе формирования учебных умений и навыков широко используются следующие основные виды упражнений: 1) упражнения по образцу, 2) тренировочные упражнения, 3) творческие упражнения.

**Упражнения по образцу** имеет целью обеспечить первичное закрепление усваиваемых знаний и их формирование у учащихся умений применять эти знания. Этот вид упражнений выполняется в самом начале закрепления изучаемого материала. Главное внимание и усилия школьников направляются на точное воспроизведение ими воспринятого и понятого образца действия, на выработку у них правильных умений. Материал упражнений по образцу однороден. Он сконцентрирован только вокруг усваиваемых новых правил, понятий или умений. Встречающиеся в упражнениях трудности однотипны. В них фигурируют и повторяются одни и те же существенные признаки, относящиеся только к изучаемым правилам, понятиям, законам, меняются лишь несущественные признаки. Повторное выполнение первых практических действий осуществляется при относительно постоянных условий, не требует от учащихся проявления полной самостоятельности. Действия и операции воспроизводятся ими медленно, неуверенно, трудности и возможные отклонения устраняются под непосредственным руководством учителя.

Движения и действия, не приводящие к нужному результату, не получив подкрепления, тормозятся, отпадают, отсеиваются, в то же время безошибочно совершаемые операции, соответствующие обстоятельствам, фиксируются, закрепляются.

Упражнения по образцу выполняются при наиболее отчётливом осознании школьниками теоретических положений, на которых основаны практические действия.

Процесс оперирования теоретическим материалом при выполнении упражнений по образцу является условием уточнения, углубленного уяснения недостаточно осознанных явлений при ознакомлении с новым материалом, понимания практической значимости, закрепления и совершенствования усваиваемых теоретических положений.

**Тренировочные упражнения** имеют целью закрепление, повторение теоретического материала, совершенствование первичного приобретённого умения и формирование навыка. Особенностью этого этапа обучения является то, что при выполнении учащимися упражнений осуществляется постепенный переход от воспроизведения ими знаний и практических действий по образцу к самостоятельному применению их в новых изменяющихся условиях, в различных ситуациях.

На этапе совершенствования первично приобретённого умения и формирования навыка наиболее широко используются такие виды тренировочных упражнений, как:

1) Упражнения по применению того или иного определённого усваивания правила в новых изменяющихся условиях.

2) Упражнения по комплексному применению усваиваемых и ранее изученных правил в различных ситуациях.

Необходимость применения того или иного вида упражнений определяется прежде всего специфическими особенностями, присущими практическим действиям, которыми овладевают учащиеся и которые, применяясь в различных ситуациях, изменяют свои свойства.

На этой ступени обучения отрабатываемое практическое действие ещё недостаточно совершенно, выполняется медленно. Поэтому вначале проводятся упражнения, в процессе выполнения которых основные усилия школьников сосредотачиваются на безошибочном применении изучаемого определённого правила в изменяющихся условиях. Наибольшее распространение получили следующие рациональные приёмы их выполнения:

1) отыскивание в разнообразном материале непосредственно относящихся к усваиваемым правилам;

2) классификация учебного материала в соответствии с изучаемыми правилами;

3) преобразование структуры учебного материала в соответствии с закрепляемыми правилами.

В процессе выполнения этих упражнений складываются новые связи между усваиваемыми теоретическими знаниями и практическими действиями, осуществляется постепенный переход от пробного, развёрнутого ко всё более совершенному пояснению учащимися выполняемых операций.

В первых тренировочных упражнениях актуализация знаний, как и на предыдущем этапе обучения, осуществляется в развёрнутом подробном виде. Обоснование приобретает такой вид: «Определи склонение имён существительных. Делай это так:

1) Поставь существительное в начальную форму.

2) Определи род.

3) Установи, какое окончание.

4) Сделай вывод: к какому склонению это существительное относится.»

Записывай в тетрадь (сокращенно) по образцу:

песня

ж.р.

– я

1-е скл.

В процессе выполнения последующих упражнений изменяется свойство практического действия. Умение совершенствуется. Структура воспроизводимой теоретической основы навыка, приёмы обоснования учащимися своих действий претерпевают изменения, процесс пояснения приобретает свёрнутый характер. Между теоретическими положениями и основанными на них действиями устанавливается прямая связь. Учение быстро и правильно соотносит знания и соответствующие действия. В правилах указывается лишь самое существенное, что регулирует совершение действия.

Например: Какую гласную напишешь в этих словах? Проверь.

|  |  |
| --- | --- |
| слово  разд…вать  х…лмы | проверка  дать  холм |

В результате выполнения упражнений по применению изучаемого правила в изменяющихся условиях улучшается, ускоряется и облегчается выполнение учащимися отрабатываемых операций. Практическое действие качественно меняется, становится более совершенным. Создаются благоприятные условия для сосредоточения усилий и внимания учащихся на выполнение другой, более сложной учебной деятельности.

Возникает необходимость в подборе и выполнении второго вида тренировочных упражнений, задания которых требуют от учащихся комплексного применения изучаемых и ранее усвоенных знаний, умений и навыков в новых условиях, в различных ситуациях.

Специфической особенностью этих упражнений является то, что они включают в себя материал на систему правил.

Особенностью упражнений по комплексному применению новых и ранее усвоенных знаний, умений и навыков является также то, что при их выполнении обеспечивается установление у школьников разносторонних внутренних связей между закрепляемым и повторяемым учебным материалом, что обусловливает более высокую степень познавательной и практической деятельности.

По своему содержанию и логике упражнения этого вида предназначены для решения относительно новых учебных задач.

В одних случаях в содержание упражнений включается закрепляемый материал одной темы. Такие упражнения нацеливают учащихся на самостоятельное приобретение системы внутритемных правил, понятий, обобщений, на их синтезирование. Проследим это на примере обобщения материала по теме «Имя прилагательное»:

1. Рассматривают таблицу «Что надо знать об имени прилагательном».

2. Списывают предложения. Дописывают падежные окончания прилагательных. Пользуясь таблицей, разбирают имена прилагательные.

Что надо знать об имени прилагательном

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Что обозначает? | На какие  вопросы  отвечает? | Как изменяется? | С какими словами  связано? | Каким членом предлож. бывает |
| Признак предмета | какой?  какое?  какая?  какие? | по родам (в ед. числе)  по падежам  по числам | с именем существительным | второстепенным членом |

В крутом овраге под горой бьёт из камней

родник студён… .

(И. Бунин)

И листок с берёзы золотист… пчёлкой

вьётся и летает над колюч… ёлкой.

(Е. Трутнева)

В других случаях, выполняя упражнения, учащиеся проводят сравнение изучаемого материала с повторяемым, самостоятельно устанавливают смысловые ассоциации между ними, упрочивают знания, умения и навыки по обеим темам.

Например:

Образуйте и запишите вначале простые предложения, затем сложные. Расставьте знаки.

поле озарилось ярким

светом.

Солнце выглянуло из-за туч и

осветило поле ярким

светом

Третий вид упражнений используется в целях обобщающего повторения в конце изучения раздела, курса в целом. В процессе выполнения заданий подобного типа учащиеся выделяют основные вопросы усваиваемых тем, разделов, самостоятельно делают более сложные междутемные выводы:

Допишите, где нужно, ь. Сделайте письменные пояснения.

|  |  |
| --- | --- |
| Пояснение  Имя сущ., 3-е склонение… | Слова  рож…  тиш…  ключ…  пишеш…  береч…  встреч… |

Всмотритесь в примеры. Сделайте общий вывод.

Ценность подобных упражнений в том, что они требуют от учащихся применения усваиваемого материала в новых усложнённых ситуациях, проявления творческого отношения к выполнению учебных заданий.

Таким образом, в результате многократного целенаправленного выполнения школьниками тренировочных упражнений происходит качественное изменение их знаний, совершаемых действий. Знания обогащаются, упрочиваются, приобретают действенность. Они дольше сохраняются, лучше используются учеником при решении учебных задач более высокого уровня. Происходит специализация совершаемых операций, закономерный переход от осмысленного к привычному выполнению действий. Отрабатываемое практическое действие начинает приобретать свойство навыка. Оно совершается быстро, легко, уверенно, при постоянстве и повторении определённой части внешних условий. Общая структура таких действий, способы их выполнения не варьируются, они остаются неизменными.

**Творческие упражнения** используются на этапе применения учащимися усваиваемых знаний, умений и навыков в разнообразной творческой практической деятельности. Действие на уровне навыка может совершаться в обстановке, отличной от условий его формирования, становится важным средством осуществления сложной творческой деятельности, решения более важных жизненных задач, достижения новых, более широких целей.

Процесс выполнения работ творческого характера всемерно содействует развитию познавательных сил и способностей учащихся, непрерывному их совершенствованию. Рациональное использование школьниками усваиваемого учебного материала в изменяющихся условиях всегда сопровождается сосредоточением их внимания, волевых усилий, преодолением встречающихся трудностей, вызывающих эмоциональные переживания, положительное и ответственное к учению. Всё это содействует успешному развитию у учащихся аналитико-синтетической деятельности мышления, речи, памяти, внимания, воображения, расширению у них познавательных и творческих возможностей, что в свою очередь, приводит к успешному овладению более сложным учебным материалом.

Выполнение творческих упражнений имеет важное значение для совершенствования применяющихся при этом многочисленных знаний, умений и навыков. «Грамматические знания и умения, речевые и орфографические навыки, — говорится в программе восьмилетней школы, — можно считать вполне усвоенными и прочными лишь в том случае, если они будут применяться учащимися в их высказываниях, и не только в словах и предложениях, но и в изложениях и сочинениях.»[[7]](#footnote-7)

В процессе подбора и выполнения творческих упражнений в соответствии с учебной программой соблюдается определённая постепенность. Задания по мере упрочения применяющихся в них знаний, умений, навыков постепенно усложняются.

Говоря о необходимости проведения, например, цикла письменных работ нарастающей трудности, В.А. Добромыслов отмечал: «Подбирая упражнения, необходимо иметь в виду цель, которая должна быть достигнута. Эта цель заключается в том, чтобы школьники научились свободно и правильно пользоваться изученными формами и оборотами речи в соответствующих высказываниях, соблюдая орфографические и пунктуационные правила, связанные с используемыми категориями в письменной речи. Достижение этой цели требует ряда упражнений в определённой последовательности, начиная от более лёгких и кончая трудными».[[8]](#footnote-8)

Проследим это на примере выполнения учащимися начальных классов письменных творческих работ на уроках русского языка (см. табл.[[9]](#footnote-9) № 1).

К самостоятельному применению усваиваемых знаний, умений, навыков в работах творческого характера опытные учителя готовят учащихся постепенно, планомерно, с учётом их возрастных особенностей и подготовленности. Самостоятельному составлению, например, сочинений, требующих от школьников свободного письменного изложения своих мыслей, предшествует предварительное выполнение ими многочисленных упражнений, в которых количество элементов самостоятельной творческой деятельности постепенно увеличивается.

Проследим это на примере системы упражнений учительницы начальных классов школы № 30 Г.А. Гутниковой.2 На наш взгляд, эта система действительно построена по принципу от простого к сложному, от воспроизводяще-творческой деятельности учащихся к творческой. При выполнении этих упражнений учащиеся должны постепенно подводится к выполнению собственно творческих заданий.

1. Подготовка и запись предложений по картинке с грамматическим заданием.

2. Составление и запись предложений по картинке на определённую тему.

3. Подготовка и запись ответов на вопросы на основе рассмотрения картины.

Таблица № 1

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | I класс | II класс | III класс |
| 1. | Подготовка ответов на вопросы, объединённые темой. | Разделёние текста небольшой статьи (с помощью учителя) на законченные по смыслу части; формулирование заголовков к ним в форме вопросов или повествовательных предложений. | Самостоятельное составление плана прочитанной статьи, рассказа. |
| 2. | Составление предложений, объединённых одной темой. | Составление предложений на основе наблюдения природы, общественных явлений, процессов труда. | Самостоятельное составление и запись предложений по вопросам учителя, на основе наблюдения природы, процессов труда. |
| 3. | Составление предложений по сюжетам картины. | Составление и запись рассказа по нескольким картинам на основе коллективно составленного плана. | Составление и запись рассказа по одной картине и по отдельным эпизодам кинофильмов, оценкам детских спектаклей. |
| 4. | Изложение (под руководством учителя) текста в 30–40 слов по 2–3 готовым вопросам или данному плану. | Изложение текста в 40–60 слов по плану (3–6 пунктов), составленному коллективно под руководством учителя. | Изложение текста в 70–90 слов по плану, составленному учащимися самостоятельно. |
| 5. | Составление и запись рассказа (под руководством учителя) о своих играх, забавах, работе. | Самостоятельное составление и запись рассказа о детских играх, забавах, работе, прогулке, а также по наблюдениям за природой и трудом людей. | Самостоятельное составление и запись рассказа о случае из своей жизни с элементами рассуждений, об экскурсии, жизненных наблюдениях, о работе. |

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | I класс | II класс | III класс |
| 6. |  | Составление краткого письма о своих делах. | Составление письма кому-либо из товарищей (подруг) или родственников с обращением, вопросами к адресату, рассказом о своей жизни, делах в школе, классе. |
| 7. |  |  | Самостоятельное составление и запись сочинения на основе прочитанной статьи, рассказа с использованием результатов своего опыта и жизненных наблюдений. |

4. Составление и запись ответов на вопросы по прочитанному тексту.

5. Дополнение предложений изучаемыми словами, словосочетаниями, содержащими в себе закрепляемые и повторяемые орфограммы.

6. Составление и запись предложений, подбор примеров на изучаемые орфограммы.

7. Составление и запись рассказа.

8. Составление и запись изложения.

9. Составление и запись сочинения:

1. на основе коллективного отбора материала для высказываний и систематизации его;
2. по аналогии с прочитанным материалом;
3. основанного на материале жизненных наблюдений, предварительно прочитанного рассказа, статьи учебника, журнала, газеты;
4. на основе изучения предложенного материала и изложения его в изменённом виде;
5. на тему, данную в учебнике или учителем.

Совершенствованию усваиваемых умений и навыков способствует выполнение творческих упражнений, материал которых по тематике и по строению близок детям, доступен по содержанию, непосредственно связан с их опытом, личными впечатлениями и интересами. Окружающая учащихся действительность содержит богатейший фактический материал для самостоятельного составления ими текстов рассказов, изложений, сочинений и т.п.

Выполнение упражнений творческого характера, связанных с материалом, близким учащимся, имеет большое значение для совершенствования их умений и навыков. Они видят результаты своих занятий, переживают достижения, которые вселяют уверенность в собственных силах, мобилизует их к достижению более высоких показателей в учёбе. Усваиваемые же умения и навыки правописания становятся более прочными.

Таким образом, в процессе выполнения творческих упражнений учащиеся не только воспроизводят и совершенствуют усваиваемые знания, умения и навыки, но и свободно ими оперируют в разнообразной практической деятельности. Выполнение творческих упражнений характеризуется самым высоким уровнем познавательной деятельности учащихся, которая проявляется в более вдумчивом и пытливом отношении к установлению новых связей между изучаемыми явлениями и процессами, в раскрытии практической значимости усваиваемого учебного материала.

**Глава III. Пути формирования познавательного интереса**

**младших школьников на уроках математики через использование творческих заданий при**

**работе с понятиями**

**1. Общая характеристика «понятия»**

Понятие является одной из форм абстрактного мышления. Конкретные предметы и их свойства отражаются с помощью форм чувственного познания — ощущений, восприятий, представлений. Например, в данном апельсине мы ощущаем его свойства — круглый, оранжевый, сладкий, ароматный. Совокупность этих и других свойств дает восприятие (конкретный образ единичного предмета) данного апельсина, при этом мы отражаем как его существенные свойства, так и несущественные. В понятии же отражаются лишь существенные свойства предметов.

Свойства — это то, в чем предметы сходны друг с другом или отличные друг от друга. Предметы могут быть тождественны по своим свойствам (например, сахар и мед сладкие), но могут и отличаться по своим свойствам (мед сладкий, а полынь горькая).

Свойства бывают существенные и несущественные. В понятии отражается совокупность существенных свойств, то есть таких, каждый из которых, взятый отдельно, необходим, а все вместе взятые достаточны, чтобы с их помощью можно было отличить (выделить) данный предмет от всех остальных и обобщить однородные предметы в класс.

Понятие — форма мышления, в которой отражаются существенные свойства одноэлементного класса или класса однородных предметов.

Языковыми формами выражения понятий являются слова или словосочетания (группы слов). Например, «книга», «лес», «гоночная спортивная машина», «спортсмен-перворазрядник». Существуют слова-омонимы, имеющие различное значение, выражающие различные понятия, но одинаково звучащие (например, «обычное слово «жизнь». Во-первых, «жизнь» — это «бытие», «существование», в отличие от смерти; во-вторых, это «развитие», «процесс», «становление», «достижение»; в-третьих, имеется огромное число областей, у каждой из которых очень мало общего со всякой другой: органическая и неорганическая жизнь, общественная, культурная, богемная и т.д.; в-четвертых, под жизнью понимается определенного рода распорядок или уклад: жизнь столичная, периферийная, яркая или будничная, театральная или профсоюзная и т.д.; в-пятых, «жизнь»— это «оживление», «подъем» или «расцвет жизненных сил», а также протекание или время жизни: «раз в жизни», «заря жизни», «на всю жизнь» и т.д.»[[10]](#footnote-10)). Существуют слова-синонимы, имеющие одинаковое значение, т.е. выражающие одно и то же понятие, но различно звучащие (например, око — глаз, враг — недруг, хворь — болезнь и т.д.).

Всякое понятие имеет содержание и объем. Содержанием понятия называется совокупность существенных свойств одноэлементного класса или класса однородных предметов, отраженных в этом понятии. Содержанием понятия «ромб» является совокупность двух существенных свойств: «быть параллелограммом» и «иметь равные стороны».

Объемом понятия называют класс обобщаемых в нем предметов. Объективно, т.е. вне сознания человека, существуют различные предметы, например, животные. Под объемом понятия «животные» подразумевается множество всех животных, которые существуют сейчас, существовали ранее и будут существовать в будущем. Класс (или множество) состоит из отдельных объектов, которые называются его элементами. В зависимости от их числа множества делятся на конечные и бесконечные. Например, множество планет Солнечной системы конечно, а множество натуральных чисел бесконечно.

Понятия можно классифицировать по объему и по содержанию. По объему понятия делятся на единичные, общие и пустые.

Объем единичного понятия составляет одноэлементный класс (например, «великий русский писатель Александр Николаевич Островский»; «столица России» и др.).

Объем общего понятия включает число элементов больше единицы (например, «автомобиль», «портфель», «государство» и др.).

Кроме общих и единичных понятий по объему выделяют понятия пустые (с нулевым объемом), т.е. такие, объем которых представляет пустое множество (например, «вечный двигатель», «баба Яга», «круглый квадрат», «человек, проживший» 300 лет и др.)

По содержанию можно выделить следующие четыре пары понятий.

Конкретные и абстрактные понятия

Конкретными называются понятия, в которых отражены одноэлементные или многоэлементные классы предметов (как материальные, так и идеальные). К их числу относят понятия: «дом», «свидетель», «романс», «поэма Владимира Маяковского «Хорошо!», «землетрясение» и другие).

Относительные и безотносительные понятия

Относительные — такие понятия, в которых мыслятся предметы, существование одного из которых предполагает существование другого («дети» — «родители», «ученик» — «учитель», «начальник» — «подчиненный», «северный полюс магнита» — «южный полюс магнита»).

Безотносительные — такие понятия, в которых мыслятся предметы, существующие самостоятельно, вне зависимости от другого предмета («дом», «человек», «доменная печь», «деревня»).

Положительные и отрицательные понятия

Положительные понятия характеризуют в предмете наличие того или иного качества или отклонения. Например, «грамотный человек», «алчность», «отстающий ученик», «красивый поступок», «эксплуататор» и т.д.

Если частица «не» или «без» («бес») слилась со словом и слово без нее не употребляется (например, «ненастье», «бесчинство», «беспечность», «безупречность», «ненависть», «неряха»), то понятия, выраженные такими словами, также называются положительными, так как они характеризуют наличие у предмета определенного качества (может быть даже и плохого — «неряха», «беспечность»).

Отрицательными называют те понятия, которые означают, что указанное качество отсутствует в предметах (например, «неграмотный человек», «некрасивый поступок», «ненормальный режим», «бескорыстная помощь»). Эти понятия в языке выражены словом или словосочетанием, содержащим отрицательную частицу «не» или «без» («бес»), присоединенную к соответствующему положительному понятию и выполняющую функцию отрицания.

Собирательные и несобирательные понятия

Собирательными называют понятия, в которых группа однородных предметов мыслится как единое целое (например, «полк», «стадо», «стая», «созвездие»). Собирательные понятия бывают общими (например, «роща», «студенческий строительный отряд») и единичными («созвездие Большая Медведица»).

Содержание несобирательного понятия можно отнести к каждому предмету данного класса, мыслимого в понятии(«ручка», «река», «игрушка»).При этом будут возникать истинные суждения.

В суждениях (высказываниях) общие и единичные понятия могут употребляться как в несобирательном (разделительном), так и в собирательном плане. В суждении «Студенты этой группы успешно сдали экзамен по педагогике» понятие «студенты этой группы» является общим и употребляется в разделительном (несобирательном) смысле, так как утверждение об успешной сдаче экзамена относится к каждому студенту этой группы. В суждении «Студенты этой группы провели общее собрание» понятие «студенты этой группы» употреблено в собирательном смысле, так как студенты этой группы взяты как единый коллектив и это понятие является единичным, ибо данная совокупность студентов (именно этой группы») одна, другого такого коллектива нет.

Например, дадим логическую характеристику понятиям «коллектив», «недобросовестность», «стихотворение».

«Коллектив» — общее, абстрактное, безотносительное, положительное, несобирательное.

«Недобросовестность» — общее, абстрактное, безотносительное, отрицательное несобирательное.

«Стихотворение» — общее, положительное, безотносительное, положительное , несобирательное.

В содержание понятия о каком-либо объекте входит много различных существенных свойств этого объекта. Однако чтобы установить, содержится ли объект в объеме данного понятия (т.е. распознать его), необходимо проверить наличие у него лишь некоторых свойств. Указание этих существенных свойств предмета, которые достаточны для распознания объекта, — определение понятия.

Определение понятия — это такая логическая операция, которая раскрывает содержание понятия либо устанавливает значение термина.

С помощью определения понятий мы в явной форме указываем на сущность отражаемых в понятии предметов, раскрываем содержание понятия и тем самым отличаем круг определяемых предметов от других предметов. Так, например, давая определение понятия «трапеция», мы отличаем его от других четырехугольников, например, от прямоугольника или ромба. «Трапеция — четырехугольник, у которого две стороны параллельны, а две другие — не параллельны»(1). Приведем еще несколько определений понятий, которые принадлежат к двум различным видам определений. «Вещества, растворы которых проводят электрический ток, называют электролитами»(2). «Флорой называют видовой состав растений, произрастающих на той или иной территории»(3). «Естественный отбор — процесс выживания наиболее приспособленных особей, который ведет к преимущественному повышению или понижению численности одних особей в популяции по сравнению с другими»(4).

Реальные и номинальные определения

Если определяется понятие, то определение будет реальным. Если определяется термин, обозначающий понятие, то определение будет номинативным. Из вышеприведенных определений (1) и (4) — это реальные определения, а (2) и (3) — номинативные определения.

С помощью номинативных определений вводятся также новые термины, краткие имена взамен более сложных описаний предметов. Например, «навыком называется такое действие, в составе которого отдельные операции стали автоматизированными в результате упражнений».

Определения могут быть явными и неявными.

Явные определения

Явные определения — это такие, в которых даны определяемое понятие и определяющее понятие, и между ними устанавливается некоторое отношение равенства, эквивалентности. Самое распространенное явное определение — определение через ближайший род и видовое отличие. В нем устанавливаются существенные признаки определяемого понятия. Например: «Правильный многоугольник — многоугольник, у которого все стороны конгруэнтны и все углы равны», «Барометр — прибор для измерения атмосферного давления».

Признак, указывающий не тот круг предметов, из числа которых нужно выделить определяемое множество предметов, называется родовым признаком, или родом. В приведенных примерах родовыми являются понятия «многоугольник», «прибор».

Признаки, при помощи которых выделяется определяемое множество предметов из числа предметов, соответствующих родовому понятию, называются видовым отличием. При определении понятия видовых признаков (отличий) может быть один или несколько.

К явным определениям понятий относят и генетические определения. Они часто встречаются в школьных учебниках. Генетическими называются определения предмета путем указания на способ, которым образуется только данный предмет и никакой другой (это его видовое отличие). Например: «Треугольником называется фигура, которая состоит из трех точек, не лежащих на одной прямой, и трех попарно соединяющих их отрезков».

Неявные определения

В отличии от явных определений, в неявных определениях на место определяющего понятия поставлен контекст или набор аксиом, или описание построения объекта, или показ.

1. В контекстуальных определениях содержание нового понятия раскрывается через отрывок текста, через контекст, через анализ конкретной ситуации, описывающий смысл вводимого понятия. Примером контекстуального определения может быть определения уравнения и его решения, приведенное в учебнике для III класса. Здесь после записи 3 + *х* = 9 и перечня чисел 2, 3, 6 и 7 идет текст: «*х* — неизвестное число, которое надо найти. Какое из этих чисел надо поставить вместо *х*, чтобы равенство было верным? Это число 6[[11]](#footnote-11)». Из этого текста следует, что уравнение — это равенство с неизвестным числом, которое надо найти, а решить уравнение — это значит найти такое значение *х*, при подстановке которого в уравнение получается верное равенство.
2. Определение через аксиомы (аксиоматический метод). Приведем пример. Пусть дана система каких-то элементов (обозначаемых x, y, z...) и между ними установлено отношение, выражаемое термином «предшествует». Не определяя ни самих объектов, ни отношения «предшествует», мы высказываем для них следующие утверждения (т.е. следующие две аксиомы):
3. Никакой объект не предшествует сам себе.
4. Если *х* предшествует *у*, а *у* предшествует *z*, то *х* предшествует *z* .

Так с помощью двух аксиом определены системы объектов вида «*х* предшествует *у*». Например, пусть объектами *х* , *у* ... являются люди, а отношение между *х* и *у* представляет собой «х старше у». Тогда выполняются утверждения 1 и 2. Если объекты *х*, *у*, *z* — действительные числа, а отношение «*х* предшествует у» представляет собой «*х* меньше *у*», то утверждение 1 и 2 также выполняются. Утверждения (т.е. аксиомы) 1 и 2 определяют системы объектов с одним отношением.

1. Индуктивные определения характеризуются тем, что определяемый термин используется в выражении понятия, которое ему приписывается в качестве его смысла. Примером индуктивного определения является определение понятия «натуральное число»:
2. 1 — натуральное число.
3. Если n — натуральное число, то n +1 натуральное число
4. Никаких натуральных чисел, кроме указанных в пунктах 1 и 2, нет.

С помощью этого индуктивного определения получается натуральный ряд чисел: 1, 2, 3, 4... .Таков алгоритм построения натуральных чисел.

1. Остенсивные определения используются для введения терминов путем демонстрации объектов, которые этими терминами обозначают. Поэтому остенсивные определения называют еще определения путем показа. Например, таким способом определяются в начальной школе понятия равенства и неравенства.

|  |  |
| --- | --- |
| 2 · 7 > 2 · 6  78 – 9 < 78  37 + 6 > 37  Это неравенства | 9 · 3 = 27  6 · 4 = 4 6  17 – 8 = 8 · 4  Это неравенства |

В начальной школе при введении понятий чаще всего используются остенсивные и контекстуальные определения. Иногда встречаются определения, сочетающие контекст и показ. Примером такого определения является определение прямоугольника, приведенное в учебнике математики для II класса[[12]](#footnote-12). Здесь нарисованы (показаны) четырехугольники и приведен текст: «У этих четырехугольников все углы прямые». Под рисунком написано: «Это прямоугольники». Очень редко определения понятий даются через род и видовое отличие. Так, например, определяют умножение: «Сложение одинаковых слагаемых называется умножением».

Основными логическими приемами формирования понятий являются анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение.

Для выделения существенных признаков необходимо абстрагироваться (отвлечься) от несущественных, которых в любом предмете очень много. Этому служит сравнение, сопоставление предметов. Для выделения ряда признаков следует произвести анализ, т.е. мысленно расчленить целый предмет на его составные части, элементы, стороны, отдельные признаки, а затем осуществить обратную операцию — синтез (мысленное объединение частей предмета, отдельных признаков, притом признаков существенных, в единое целое.

Мысленному анализу как приему, используемому при образовании понятий, часто предшествует анализ практический, т.е. разложение, расчленение предмета на его составные части. Мысленному синтезу предшествует практический сбор частей предмета в единое целое, с учетом правильного взаимного расположения частей при сборке.

Анализ — мысленное расчленение предметов на их составные части, мысленное выделение в них признаков.

Синтез — Мысленное установление сходства или различия предметов по существенным или несущественным признакам.

Абстрагирование — мысленное выделение одних признаков предмета и отвлечение от других. Часто задача состоит в выделении существенных признаков и в отвлечении от несущественных, второстепенных.

Обобщение — мысленное объединение отдельных предметов в некотором понятии.

Перечисленные выше логические приемы используются при формировании новых понятий как в научной деятельности, так и при овладении знаниями в процессе обучения.

Учитель, овладевая методикой преподавания своего предмета, должен в первую очередь организовать работу с основными опорными понятиями и законами, уметь выделить главное в обучении. Повышению теоретического уровня преподавания способствует четкое выделение основных понятий, Надо не только отрабатывать признаки основных и опорных понятий, но и органично увязывать их содержание с современностью, с практикой, иначе может возникнуть формализм в знаниях учащихся.

В целом перед учителем стоят такие задачи: добиваться от учащихся глубокого усвоения основных понятий курса, выработки цельной системы раскрытия важнейших понятий курса, выработки цельной системы раскрытия важнейших понятий школьных предметов, поэтапного расширения их объема и усложнения их структуры.

**2. Анализ различных методик формирования**

**понятий у младших школьников**

В настоящее время существует несколько методик формирования понятий у младших школьников. В основе каждой методики лежат основные дидактические принципы обучения, но каждый автор вкладывает в них свое содержание.

Так, В.А. Дрозд понимает принцип научности как «отражение в начальном обучении математике определенных математических идей, позволяющее осуществит их раннюю пропедевтику», т.е. «в соответствии с этим принципом учебный материал должен излагаться в последовательности, сохраняющей связи между понятиями, темами, разделами в рамках отдельного предмета, а также межпредметные связи»[[13]](#footnote-13).

В.В. Давыдов считает, что «принцип научности в традиционной дидактике понимается в узко эмпирическом значении... Подлинная реализация принципа научности обучения связана с изменением типа мышления, т.е. с переходом к формированию у детей уже с первых классов основ теоретического мышления, которое лежит в фундаменте творческого отношения человека к действительности».[[14]](#footnote-14)

Существует два пути формирования понятий: индуктивный и дедуктивный. Индуктивный путь (от частного к общему) — восхождение от фактов к общим закономерностям. В традиционной системе обучения математике предпочтение отдается индуктивному пути формирования понятий. Так, В.Л. Дрозд отмечает, что «важнейшим из требований к методике введения начальных математических понятий является формирование математических понятий через рассмотрение реальных, житейских ситуаций, хорошо знакомых детям из повседневной жизни».[[15]](#footnote-15) М.А. Бантова, Г.В. Бельтюкова считают, что «при ознакомлении учащихся с математическими понятиями лучше всего использовать метод беседы. Система упражнений в этом случае должна вести детей от частных фактов к общему выводу, к «открытию» той или иной закономерности, т.е. здесь целесообразна эвристическая беседа, обеспечивающая индуктивный путь рассуждения».[[16]](#footnote-16) Эти же авторы выдвигают ряд требований к системе упражнений при индуктивном пути формирования понятия:

1. Система упражнений должна обеспечить наглядную основу формируемого понятия. Поэтому при выполнении упражнений важно во многих случаях использовать наглядность. При ознакомлении с математическими понятиями и закономерностями в начальных классах часто используют для этой цели операции над множествами и записи соответствующих арифметических действий.
2. Упражнения надо подбирать так, чтобы сохранялись неизменными существенные свойства, а несущественные изменялись. Кроме того, должно быть достаточное число упражнений, т.е. столько, сколько потребуется для того, чтобы каждый ученик на основе их анализа сам пришел к обобщению.
3. При знакомстве с новым материалом, который сходен с уже изученным, надо так подбирать упражнения, чтобы раскрывать новый материал в сопоставлении со сходным, выделяя существенное сходное. Раскрывая противоположные понятия, надо подбирать упражнения так, чтобы можно было использовать прием противопоставления, т.е. выделит существенное различное. Приемы сопоставления и противопоставления помогают правильному обобщению формируемого понятия, предупреждают смешение.

Таким образом, при ознакомлении учащихся с новым теоретическим материалом (вводя понятия, раскрывая свойства, связи) учитель через систему упражнений подводит детей к обобщению. Обобщение выражается в речи: ученики формулируют соответствующий вывод. Важно, чтобы ученики сами сформулировали вывод. Это покажет учителю, что они пришли к обобщению.

В последнее время большой популярностью пользуется методика В.В. Давыдова. Давыдов В.В. считает возможным открытия учащимися всеобщего содержания некоторого понятия как основы для последующего выведения его частных проявлений. Утверждается необходимость перехода от всеобщего к частному.

В.В. Давыдов считает возможным открытие учащимися всеобщего содержания некоторого понятия как основы для последующего выведения его частных проявлений. Утверждается необходимость перехода от всеобщего к частному.

В.В. Давыдов считает, что понятие у младших школьников должны формироваться дедуктивным путём. Давыдов выделяет наиболее важные условия, реализующие построения учебных предметов путём перехода от общего к частному на основе специфических учебных действий. Так, построение учебной работы на основе теоретического обобщения реализуется тогда, когда в ней учитываются следующие моменты:[[17]](#footnote-17)

1. все понятия, конституирующие данный учебный предмет или его основные разделы, должны усваиваться детьми путём рассмотрения условий их происхождения, благодаря которым они становятся необходимыми (т.е. понятия не даются как готовое задание);
2. усвоение заданий общего и абстрактного характера предшествует знакомству с более частными и конкретными знаниями, последние должны быть выведены из абстрактного как из своей единой основы; это вытекает из установки на выяснение происхождения понятий и соответствует требованиям восхождения от абстрактного к конкретному;
3. при изучении предметно-материальных источников тех или иных понятий ученики прежде всего должны обнаружить генетически исходную, всеобщую связь, определяющую содержание и структуру всего объекта данных понятий (например, для объекта всех понятий школьные математики такой всеобщей связью выступает общее отношение величин);
4. эту связь необходимо воспроизвести в особых предметных, графических или буквенных моделях, позволяющих изучать её свойства «в чистом виде» (например, общие отношения величин дети могут изобразить в виде буквенных формул, удобных для дальнейшего изучения свойств этих отношений);
5. у школьников нужно специально сформировать такие предметные действия, посредством которых они могут в учебном материале выявить и в моделях воспроизвести существенную связь объекта, а затем изучать её свойства (например, для выявления связи, лежащей в основе понятия целых, дробных и действительных чисел, у детей необходимо сформулировать особое действие по определению кратного отношения величин);
6. учащиеся должны постепенно и своевременно переходить от предметных действий к их выполнению в умственном плане.

Так же, как и Давыдов В.В. дедуктивный путь формирования понятий у младших школьников предлагает С.Е. Царёва. В курсе «Математика и конструирование» «учебный материал в темах [«Числа», «Величины», «Форма и пространство», «Задачи. Процесс решения. Методы и способы решения»] представлен таким образом, чтобы ориентировать учителя на создание у детей прежде всего общих представлений об основных понятиях во всём многообразии смыслов и интерпретаций этих понятий, со всеми взаимосвязями их с другими понятиями тем, а также на овладение детьми соответствующими практическими и умственными способами деятельности.»[[18]](#footnote-18)

Математический материал в каждой из четырёх тем характеризует три основные стороны основных понятий:

1. Происхождение и смысл основного понятия или основных понятий темы. Происхождение и смысл позволяют раскрыть содержание понятия, т.е. совокупность всех существенных свойств понятия, как того общего, что присуще каждому объекту, обозначенному данным понятием. Рассмотрение происхождения и смысла понятия обеспечивает также знание и понимание детьми несущественных свойств понятий.
2. Свойства множества всех объектов, обозначаемых основным понятием, отношения и операции на множестве этих объектов и понятий.
3. Язык, на котором могут быть описаны все понятия темы, отношения между соответствующими объектами и понятиями, операции и т.п. Этот язык включает в себя две части: а) математическую, техническую, физическую и т.п., т.е. специально созданную людьми для описания знаний из соответствующей области; она может быть представлена знаками, терминами как исторически сложившимися и принятыми в настоящее время в соответствующей науке или учебном предмете, так и сконструированными учащимися в ситуациях, требующих передачи информации другим людям; б) некоторую область естественного языка, используемого для описания, изучения, конструирование понятий, свойств, объектов… .

Таким образом, основное различие этих методик в индуктивном или дедуктивном подходе.

Основные принципы данных методик мы постарались использовать в педагогической практике при составлении систем заданий, направленных на формирование понятий у младших школьников.

**§ 3. Методика формирования познавательных интересов младших школьников через использование творческих**

**заданий при работе над понятиями «Объёмные тела»**

Изучив существующие методики по формированию понятий у младших школьников, мы разработали систему заданий, направленных на формирование у учащихся понятий по теме «Объёмные тела».

Понятия — одна из форм абстрактного мышления. У младших школьников преобладает наглядно-образное мышление. Поэтому, учитывая возрастные особенности младших школьников, при формировании понятий необходимы наглядность, практические действия, игры, связь изучаемого с реальным миром.

При подборе заданий мы опирались на теорию поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина:

1. Этап практических материальных действий;
2. Материализованные действия;
3. Этап громкой речи;
4. Этап внутренней речи;
5. Действия в умственном плане.

Формирование умственных действий осуществляется в ходе учебной деятельности.

Важной составной частью учебной деятельности является её мотивация. Мотивом может быть необычный вид задания, желание получить похвалу от учителя или хорошую отметку и т.д.

Вторая составляющая — сами учебные действия.

В заключение обязательна рефлексия. Это подведение итогов урока учащимися, ответы на вопросы: «Чем занимались?», «Что у вас хорошо получалось?», «Что пока ещё получается не очень хорошо?».

Рефлексия может проводится в виде самостоятельной работы в конце урока, когда учитель называет правильные ответы, а дети сами исправляют ошибки.

Формирование понятия происходит по следующими этапам:

1. Подготовительный этап.
2. Знакомство с понятием.
3. Закрепление.
4. Обобщение.

Знакомство с объёмными телами на уроках геометрии может происходить в такой последовательности:

1. Знакомство с шаром, его свойствами.
2. Знакомство с цилиндром и его свойствами.
3. Знакомство с конусом и его свойствами.
4. Обобщение по темам «Шар», «Цилиндр», «Конус».
5. Знакомство с призмой, её свойствами; знакомство с параллелепипедом и кубом.
6. Знакомство с пирамидой, её свойствами.
7. Обобщение по темам «Призма», «Пирамида»; введение понятия «Многогранник».
8. Обобщение и закрепление знаний по темам «Шар», «Цилиндр», «Конус» и «Многогранник».

При формировании этих понятий используются творческие задания. При формировании каждого понятия даётся исторический материал; выясняются «отношения» между понятиями: какое является родовым, т.е. какое «старше», «главнее»; даются названия элементов.

Итак, системы заданий для формирования понятий.

**ШАР**

I. Цель: познакомить с шаром. Ввести понятие «форма».

Оборудование: предметы шарообразной фор-мы, набор фотографий и рисунков предметов шарообразной формы, цилиндр, конус, круг.

Рассматривание группы предметов. Что это? (Глобус, теннисный мячик, надувной шарик, мяч, бусинки, горошины …) Посмотрите, чем все эти предметы отличаются друг от друга?

* по цвету;
* по размеру;
* по материалу, из которого изготовлены;
* сделаны человеком или созданы природой;
* по назначению;
* по тяжелости;
* по прозрачности и т.д.

Что объединяет, чем похожи? (Если «круглые», то показать круг. Круг — круглый, а эти предметы?) Это — шары. Итак, что общего у всех этих предметов? (Форма)

Что ещё? (Сравнить нарисованный мячик и мяч). Мяч можно обхватить руками, посмотреть на него со всех сторон, то есть шар — объёмный, его можно «обнять».

Что ещё общего у этих предметов? Посмотрите, они не хотят лежать на столе. Они все … катаются. Мяч катается? Значит, он шар. Горошина катается? Это тоже шар. Показать цилиндр и конус. Катаются? Значит, тоже шары? Попробуйте, покатайте. Как катаются эти фигуры и как катается шар? (Шар катится во все стороны.)

Сделать вывод. Что общего у всех этих предметов? (Шарообразная форма, объёмность, способность кататься в разных направлениях.) Как можно одним словом назвать все эти предметы? (Шар).

Посмотрите вокруг себя. Есть шары в классе? Вспомните, где вы видели предметы шарообразной формы дома, на улице? (Ёлочные украшения в форме шара, плафоны, ягоды, клубки и т.д.) Посмотрите на фотографии и рисунки. Про что вы ещё забыли?

Давайте нарисуем в тетрадях шар и подпишем. Чтобы шар на рисунке не получился плоским, нарисуйте тень и закрасьте тёмные места. Вот так.

А вы знаете, почему шар называется шаром? Слово «шар» произошло от греческого слова оφατρα , что означает «мяч».

Домашние задания — записать в тетрадях названия предметов шарообразной формы, про которые мы в классе не вспомнили.

II. Цель: закрепление понятия «шар», его свойств.

Оборудование: набор предметов разной формы для игры в «Чёрный ящик»; геометрические тела и плоские фигуры из цветной бумаги, шары, пластилин.

С какой геометрической фигурой познакомились? (Шар.) Какими обладает свойствами?

Поиграем в игру «Молчанка». Вы мне должны молча показать, изобразить шар руками, показать все его свойства. У кого лучше?

Возьмите пластилин и слепите каждый свой шар. У всех получились шары? Посмотрите, какие получились шары разные. Чем они отличаются? (Цвет, размер.) Что общего?

Положите справа самый большой шар, слева — самый маленький. Положите зелёный шар, а за ним — красный, перед ним — синий.

У доски — предметы различной формы, фигуры, вырезанные из цветной бумаги. Показать только шары.

Раздели предметы на две группы: в одну — шары, в другую — все остальные предметы. Как назвать все предметы первой группы? (Шары, или предметы, имеющие шарообразную форму).

У доски два предмета шарообразной формы, конус, цилиндр и круг из бумаги. Дети закрывают глаза, учитель убирает один предмет. Дети открывают глаза, если исчез шар, хлопают в ладоши.

Давайте поиграем в игру «Чёрный ящик». Перед вами чёрный ящик. В нём лежит много разных предметов. Ваша задача — достать шар, определив, что это шар на ощупь.

**ЦИЛИНДР**

I. Цель: познакомить с фигурой «цилиндр», с его свойствами.

Оборудование: предметы цилиндрической формы, цилиндры, фотографии, рисунки.

Рассматривание группы предметов. Чем отличаются?

* по цвету;
* по размеру;
* по назначению;
* по тяжелости;
* по прозрачности и т.п.

Чем похожи? (Объёмные, катятся взад-вперёд, похожи по форме). Все эти предметы имеют цилиндрическую форму. У всех есть два основания. Основания какой формы? (Круглой). Они одинаковые? (Да). Эти фигуры называются цилиндры. А знаете, почему они так называются? Очень давно, когда не было ещё машин и тракторов, и никакой другой техники, люди, чтобы перетащить тяжёлый груз с одного места на другое, использовали катки из дерева. Они подыскивали прямое дерево и отрезали от него кусок. Этот кусок и служил катком.

Слово «цилиндр» произошло от греческого слова ξνλινδροσ . Означало оно «каток», «валик». Где вы встречаете цилиндр дома, в школе, на улице?

Как вы думаете, почему высокие мужские шляпы называется цилиндр? (Верхняя часть цилиндрической формы)

Нарисуйте в тетради цилиндр, подпишите, покажите его основания и боковую поверхность. Вот так.

Домашнее задание: записать в тетрадь названия предметов цилиндрической формы, о которых мы не говорили на уроке.

II. Цель: закрепить понятие «цилиндр», его свойства.

Оборудование: различные геометрические фигуры, шары и цилиндр, пластилин.

С чем вы познакомились? (С цилиндром). Какими свойствами обладает тело цилиндрической формы? (Катится взад-вперёд, объёмное, имеет боковую поверхность и два основания в форме круга, равные между собой. Цилиндр можно поставить на любое основание).

Поиграем в игру «Молчанка». Покажите мне руками цилиндр, его свойства.

Возьмите пластилин и слепите цилиндр. У всех получились цилиндры? Чем отличаются? (Цвет, размер). Что общего?

Поставьте самый высокий цилиндр, а слева от него — самый низкий. У какого цилиндра самое большое основание, самое маленькое?

У доски — шары и цилиндры. Разделить на две группы. Как называются предметы в каждой группе?

Из различных геометрических фигур выбрать только цилиндры.

Сравнить шар и цилиндр. Что общего? Чем отличаются?

Игра в «Чёрный ящик». Достать цилиндр, описать свои ощущения.

**КОНУС**

I. Цель: познакомить с конусом.

Оборудование: предметы конической формы, рисунки, фотографии, конус.

Рассматривание предметов, рисунков, фотографий. Чем отличаются?

* по размеру;
* по цвету;
* по материалу;
* по назначению и т.д.

Что общего? (объёмные, катаются по кругу, имеют одинаковую форму). Посмотрите, из чего состоит фигура? (основание, боковая поверхность, вершина). Кто знает, как называется эта фигура? (Конус). Почему она так называется? Слово «конус» произошло от греческого слова ξωυοσ .

Где вы видели конусы в классе, дома, на уроке, на улице? (Ёлочные украшения, колпачки, фишки и т.д.). Дома написать названия предметов конической формы.

II. Цель: Закрепить понятие «конус», его свойства.

Оборудование: набор геометрических фигур (плоские и объёмные), пластилин.

Что вы знаете про конус? Какие свойства конуса вы знаете? Что такое конус? (Геометрическая фигура). Из чего состоит конус? (Из основания в форме круга, боковой поверхности и вершины).

Поиграем в игру «Молчанка». Ваша задача — молча, только руками показать конус и его свойства.

Возьмите пластилин и слепите конус. Это не просто. У всех получились конусы? Если нет, то в чём ошибка?

Какой конус самый высокий? Самый низкий? У какого конуса самое большое основание? Самое маленькое?

Поставьте конус, справа от него положите шар, а слева поставьте цилиндр.

Поставьте конус перед цилиндром; поставьте конус за цилиндром; перед цилиндром; шар перед конусом.

Задание: из всех фигур (плоских и объёмных) выбрать только конусы.

У доски несколько фигур. Дети запоминают фигуры, закрывают глаза. Учитель убирает фигуру. Если исчез конус, дети хлопают в ладоши.

Учитель показывает детям фигуры и называет их номера. Дети должны записать номера конусов. Проверяют все вместе.

Игра в «Чёрный ящик». В «чёрном ящике» лежат фигуры, ведущий должен на ощупь определить конус и достать его.

**Обобщение по темам**

**«Шар», «Цилиндр», «Конус»**

Оборудование: набор геометрических фигур, таблицы.

Ребята, какие геометрические фигуры вы знаете? (Цилиндр, шар, конус).

Что вы можете сказать про каждую из этих фигур? Что общего у всех этих фигур? (Катаются).

Чем отличаются? (У шара нет основания и вершины; у цилиндра нет вершины, но два основания; у конуса одно основание и вершина).

Сравните между собой:

* цилиндр и шар;
* цилиндр и конус;
* конус и шар.

Что общего между ними? Чем они отличаются?

геометрические

фигуры

цилиндр

конус

шар

геометрические

фигуры

цилиндр

конус

шар

Одинаковый фон — одинаковый признак. Какой признак один у всех фигур? (Катаются).

Разный фон — значит, этот признак присущ только одной фигуре (у шара нет оснований, у цилиндра их два, у конуса одно).

Давайте поиграем в игру «Чёрный ящик», только немного изменим правила. Ведущий будет не доставать фигуру, а описывать её свойства, а класс угадывать.

**ПРИЗМА**

I. Цель: познакомить с призмой, её свойствами.

Оборудование: набор геометрических фигур (шары, конусы, цилиндры, призмы, рисунки, фотографии)

Перед вами геометрические фигуры. Задание: разделить на группы.

Все эти фигуры вам знакомы? (Нет). Какие фигуры вы знаете? (Шары, цилиндры, конусы). Оставшиеся фигуры можно отнести к какой-нибудь из трёх групп? (Нет). А на какую фигуру они немного похожи? (На цилиндр). Давайте посмотрим, чем они похожи? (Два одинаковых основания). Может, это цилиндр? (Нет). Чем они отличаются? (Цилиндры гладкие, а другие фигуры нет, они не катаются).

Вы правильно выделили эти фигуры в одну группу. Они называются «призмы». Такие разные фигуры, и одно название. Что у всех призм общего? (Не катаются, два одинаковых основания).

Проведите пальчиком по цилиндру, по кругу по боковой поверхности. Какой он? (Гладкий). Возьмите призму, проведите пальчиком по ней. Что вы чувствуете? Это — рёбра. Посмотрите на бока призмы. Похожа призма на гранённый драгоценный камень? (Да). Эти бока называются гранями. Вы слышали раньше это слово?

Вы знаете, почему призма так называется? Слово «призма» произошло от греческого πρισηα , что означало «отпиленный кусок», или «опиленная».

Из чего состоит призма, из каких элементов? Каждая призма имеет грани (два основания и боковые грани), рёбра. Как вы думаете, как называется то место, где сходятся три ребра? (Вершина).

Посмотрите на эту призму (треугольная призма). Проведите пальчиком по нижним рёбрам, по верхним. Сколько углов, сколько раз вы укололи пальчик? (Три). Эта призма называется треугольной призмой. Сколько у неё боковых граней? (Три).

Сколько углов у основания этой призмы? (Четыре). Сколько боковых граней? (Четыре). Это — четырёхугольная призма.

Сколько углов у основания этой призмы? (Шесть). Сколько боковых граней? (Шесть). Это — шестиугольная призма и т.д.

Итак, из чего состоит призма? (Призма состоит из двух одинаковых оснований, боковых граней и рёбер).

Где в жизни вы встречались с призмами? Посмотрите рисунки, фотографии.

II. Цель: познакомить с параллелепипедом и кубом.

Оборудование: набор геометрических фигур.

Что вы знаете про призмы? Из каких элементов она состоит?

Посмотрите на эту призму. Какая она? (Четырёхугольная). На что она похожа? (На кирпич, коробку). Такая призма называется параллелепипед.

параллелепипед

Где встречается параллелепипед? (брусок, пенал, шкафчик и т.д.).

Сколько у параллелепипеда боковых граней? (Четыре)

Посмотрите на эту фигуру (куб). Что это? (кубик). Это призма, называется она куб. В чём особенность этой призмы? (Все грани равны). Про грани не говорят, что это — основание куба или боковая грань куба. Про куб говорят, что у него шесть граней. Почему? (Любая грань может быть основанием).

КУБ

Где в жизни вы встречали куб? (кубики, кусочки сахара, коробки и т.д.)

Ребята, а куб и параллелепипед — родственники? (Да). Почему? (Куб — это тоже параллелепипед). А параллелепипед — призма? (Да). А куб? (Тоже призма). Кто «старше», «главнее»?

III. Цель: закрепить понятие «Призма».

Оборудование: набор геометрических фигур.

Что такое призма? (Геометрическая фигура). Из чего она состоит? (Из двух одинаковых оснований, граней и рёбер).

Задание: из набора геометрических фигур выбрать только треугольные призмы; только пятиугольные призмы; только кубы.

Из предложенных фигур выбрать призму, параллелепипед и куб. Подумайте, сколько надо взять фигур?

Поиграем в игру «Молчанка». Показать молча призму. У всех получилось?

Возьмите пластилин и слепите эту призму, которая вам больше понравилась.

Какие получились призмы? Как их можно разделить на группы? (По цвету, по размеру, по количеству граней). Призмы — великолепный строительный материал. Что можно сделать из ваших призм?

Поиграем в игру «Чёрный ящик». Ведущий должен достать из ящика призму.

**ПИРАМИДА**

I. Цель: познакомить с пирамидой, её свойствами.

Оборудование: набор геометрических фигур, рисунки, фотографии.

Задание: все геометрические фигуры разделить на группы. Все эти фигуры вам знакомы? (Нет). Какие фигуры вы знаете? (Шары, цилиндры, конусы, призмы). Оставшиеся фигуры можно отнести к какой-нибудь из этих групп? (Нет). На какую фигуру они больше всего похожи? (На конус). Чем они похожи? (Одно основание, одна вершина). Чем отличаются? (Конус катается, боковая поверхность гладкая; эти фигуры не катаются, боковая поверхность состоит из граней).

Как называются эти фигуры? (Пирамиды). Знаете, почему они так называются? Словом «пирамида» — πυραμιζ греки называли сооружения, которые воздвигали египтяне в память о своих фараонах.

Пирамиды бывают разные. Посмотрите рисунки, фотографии. А где ещё встречаются пирамиды?

Посмотрите на эту пирамиду. Проведите пальчиком по нижним рёбрам. Сколько углов? (Три). Значит, это треугольная пирамида и т.д.

вершина

грань

ребро

основание

ПИРАМИДА

Итак, из чего состоит пирамида? (Одно основание, вершина, грани-треугольники, рёбра).

Дома записать названия предметов, имеющих форму пирамиды.

**Призма и пирамида**

**многогранники**

Цель: обобщить знания по темам «Призма» и «Пирамида». Ввести понятие «Многогранник».

Оборудование: набор геометрических фигур, пластилин.

Вспомните, что такое призма. Выберите призмы из набора. Из чего состоит призма? (Из двух одинаковых оснований, грани рёбер)

Возьмите из набора пирамиды. Из чего состоит пирамида? (Из основания, вершины, рёбер, граней)

Что объединяет эти фигуры? (У всех есть грани)

Посчитайте, сколько граней у этой призмы? (Восемь). У этой пирамиды? (Восемь). Трудно было считать? (Да). Может быть пирамида с двадцатью гранями? А с сорока? (Да). Как вы думаете, легко ли было бы их пересчитать? (Нет). Сколько граней у этой призмы? (Много).

Вы, наверное, поняли, что пирамиды и призмы можно назвать одним словом. Каким? (Многогранники). Где вы в жизни встречались с многогранниками? (Карандаш, резинка и т.д.)

Запишите слово в тетрадь. Запомните, как оно пишется.

Возьмите пластилин. Попробуйте слепить многогранник. Это сложно.

Получились многогранники? Если нет, то в чём ошибка?

Посмотрите, какие разные у всех фигуры и одно название. Как назвать все эти фигуры? (Многогранники). Что у них у всех общего? (Показать ещё многогранники). Чем отличаются? Что же такое многогранник? (Фигура, состоящая из граней и рёбер). Какие предметы имеют форму многогранника?

**МНОГОГРАННИКИ И ТЕЛА ВРАЩЕНИЯ**

Цель: обобщить и закрепить знания по темам «Многогранники» и «Шар», «Конус», «Цилиндр».

Оборудование: набор геометрических фигур, таблица, кроссворд.

Какие вы знаете многогранники? Покажите их и назовите. Какие ещё знаете фигуры?

Поставьте рядом цилиндр, шар, конус и призму. Как вы думаете, имеется ли среди них лишняя фигура? Какая фигура здесь лишняя и почему? Уберите её в сторону.

Поставьте рядом все пирамиды и конусы, а в другую группу поставьте все призмы и цилиндры. По какому признаку разделены на группы?

Какая фигура лишняя: цилиндр, призма или конус? (конус или призма)

Объясните, почему именно так составлены эти таблицы.

геометрические

фигуры

цилиндр

призма

конус

шар

пирамида

геометрические

фигуры

цилиндр

конус

шар

пирамида

призма

Отгадайте зашифрованное слово.

Зашифрованное слово состоит из букв содержащихся в знакомых вам геометрических терминах. Для его расшифровки надо каждое вспомогательное слово записывать вертикально, начиная с той клетки, где указан соответствующий номер.

1. Чтобы угадать первую букву зашифрованного слова, надо назвать общее свойство этих предметов.

1

2

3

4

5

6

(форма)

2. Чтобы угадать вторую букву, нужно назвать фигуру, форму которой имеют эти предметы (цилиндр).

3. Как вы думаете, какой должна быть третья буква? Какое слово из геометрических терминов нужно выбрать? Какой вопрос нужно задать про это слово?

4. Чтобы угадать четвёртую букву слова, нужно назвать фигуру, которая может вращаться только по кругу (конус).

5. Чтобы угадать пятую букву слова, нужно назвать элемент фигуры — общую часть двух соседних граней призмы (ребро).

6. Чтобы угадать шестую букву слов, нужно назвать фигуру, которая выглядит одинаково, откуда бы на неё ли смотреть (шар).

**§ 4. Составление геометрических словариков как один**

**из видов творческих заданий при формировании**

**геометрических понятий у младших школьников.**

При формировании понятий могут использоваться различные творческие задания. Это может быть написание сказки, стихотворений, различные поделки, рисунки, математические газеты и т.д.

Один из видов творческих заданий при работе с понятиями — составление детьми «Геометрического словарика». При составлении словарика дети дают определение понятия (своими словами, так, как они понимают), самостоятельно выделяют существенные свойства, подбирают интересный материал, оформляют словарик, сочиняют сказки, стихи, загадки, выполняют рисунки.

В геометрическом словарике отражаются следующие моменты:

1. Термин (Дети пишут название)
2. Определение (Ребята отвечают на вопрос «Что это такое?», описывают фигуру, перечисляют её свойства)
3. Содержание понятия (Перечисляются свойства, благодаря которым эту фигуру можно отличить от остальных геометрических фигур)
4. Объём понятия (Перечисляются виды, отвечают на вопрос «Какие бывают?», «Как можно сделать?»)
5. Связь с жизнью (Где встречается, какие предметы или их части имеют такую же форму?)
6. Творческое оформление (стихотворения, сказки, загадки, интересные задания, рисунки и т.д.)

Работа над словариками проводилась в 3 «А» классе школы № 98 г. Новосибирска. В результате этой работы нами сделан вывод, что составление словариков помогает детям сформировать понятия, а не просто представления о геометрических фигурах. Результаты анкетирования показали, что после проведения эксперимента у детей повысился интерес к урокам геометрии (до эксперимента среди любимых предметов геометрию называли 3 ученика, после — 7 учеников) (см. стр. 45).

После анализа словарей сделаны некоторые выводы.

1. Дети пытаются давать свои определения. Например, Маша Быкова: «Круг — это геометрическая фигура, у которой нет углов, есть окружность и радиус, т.е. середина, от которой если провести линию до окружности в одну сторону и линию в другую, у двух линий будет одинаковая длина». Некоторые пытаются сформулировать определения через разные родовые понятия.
2. К составлению словариков ученики подошли творчески. Большая часть словарей оформлена ярко, много рисунков, стихотворений, загадок.
3. Некоторые ученики в своих словариках не просто не соединяют, но и пытаются развести понятия «шар» и «круг». Известно, что даже взрослый человек может сказать «круглый мяч, круглый шар». Например, Оля Синянская сочинила стихотворение.

Важный круг

Жил-был очень важный круг,

Презирал он всех вокруг!

Он любил только себя,

Говорил, себя хваля:

Посмотрите, у меня

Форма совершенная!

Даже солнце и луна

Так похожи на меня!

И на свете я один

Без углов и без вершин!

— Но у солнца форма шара! —

Тут окружность пропищала.

Рассердился важный круг,

Оглянулся он вокруг:

— Ну, а ты здесь кто такая?

Ты же линия простая!

Спорить ты со мной не смей,

Убирайся поскорей!

— Хорошо, сейчас уйду,

Но накличешь ты беду!

Не узнал меня ты зря,

Ведь граница я твоя!

… Тут окружность вдруг пропала.

… КРУГА ВАЖНОГО НЕ СТАЛО!

Дети приводят примеры заданий, вопросы в стихах. Например, задание из словарика Арины Большуковой:

Сколько здесь

квадратов?

Ответ: 50.

4. В детских словариках много ассоциации. Например, треугольник ассоциируется с рекламным щитом, дорожным знаком, стороной крыши, кленовым листочком, наконечником стрелы, клапаном кармана.

Форму квадрата имеют: сторона кубика, стекло, клетки в тетради, наволочки, сидение у табуретки, лист бумаги, форточка.

Форму круга имеют: мишень, конфорка, кнопка, крышка, дно кастрюли.

Окружности — это руль, обруч, кольцо, серёжки, браслет, обод колеса.

5. Работа по составлению словариков, несомненно, носит творческий характер. Детям этот вид работы нравится. Они выступают как авторы, сами создают образы, используют свои ассоциации.

На наш взгляд, такой вид работы, как составление геометрических словариков, помогает сформировать понятия, развивает творческое мышление младших школьников, способствует формированию познавательного интереса на уроках математики.

Таким образом, выполнение детьми творческих заданий играет важную роль в формировании познавательных интересов младших школьников.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Познавательный интерес представляет собой важный фактор учения и в то же время является жизненно-необходимым фактором становления личности.

Познавательный интерес способствует общей направленности деятельности школьника и может играть значительную роль в структуре его личности. Влияние познавательного интереса на формирование личности обеспечивается рядом условий:

уровнем развития интереса (его силой, глубиной, устойчивостью);

характером (многосторонними, широкими интересами, локальными-стержневыми либо многосторонними интересами с выделением стержневого);

местом познавательного интереса среди других мотивов и их взаимодействием;

своеобразием интереса в познавательном процессе (теоретической направленностью или стремлением к использованию знаний прикладного характера);

связью с жизненными планами и перспективами.

Указанные условия обеспечивают силу и глубину влияния познавательного интереса на личность школьника.

Уже в младших классах формируется интерес к учебным предметам, выявляются склонности к различным областям знания, видам труда, развиваются нравственные и познавательные стремления. Однако этот процесс происходит не автоматически, он связан с активизацией познавательной деятельности учащихся в процессе обучения, развитием самостоятельности школьников.

**БИБЛИОГРАФИЯ**

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении/Под ред. Г.И. Щукиной. М.: Просвещение, 1984.
2. Бантова М.А., Бельтюкова Г.В. Методика преподавания математики в начальных классах. М.: Просвещение, 1984.
3. Бондаревский В.Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию. М., 1985.
4. Виноградова М.Д., Первин И.Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. М.: Просвещение, 1977.
5. Гетманова А.Д. Учебник по логике. М., 1994.
6. Гордеев Е.В., Дмитрюк М.В. Творческий подход к изучению слов с непроверяемым написанием//Начальная школа, 1995. № 3.
7. Давыдов В.В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления//Новое педагогическое мышление. Под ред. А.В. Петровского.
8. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. М., 1961.
9. Ивин А.А. Искусство правильно мыслить. М.: Просвещение, 1990.
10. Капинос В.И. и др. Изложения: тексты с лингвистическим анализом. М., 1994.
11. Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников. М.: Педагогика, 1985.
12. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология. М., 1960.
13. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1983.
14. Методика начального обучения математике/Под. ред. В.А. Дрозд. Минск, 1988.
15. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. М.: Знание, серия «Педагогика и психология», 1979. № 2.
16. Развитие младших школьников в процессе усвоения знаний/Под ред. Н.В. Зверевой. М.: Педагогика, 1983.
17. Развитие творческой активности школьника/Под ред. А.Н. Матюшкина. М.: Педагогика, 1991.
18. Рациональное сочетание методов развития деятельности школьников/Под ред. Н.П. Пальянова. Томск, 1979.
19. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения/Под ред. М.С. Соловейчик. М.: Просвещение, 1993.
20. Смирнова З.А. Воспроизводящие и творческие работы учащихся при закреплении материала по русскому языку//Воспроизводящая и творческая деятельность учащихся в обучении. Под ред. И.Т. Огородникова. М., 1976.
21. Стойлова Л.П., Пышкало А.М. Основы начального курса математики. М.: Просвещение, 1988.
22. Трегубова Г.В. Развитие творческого мышления на уроках русского языка//Начальная школа, 1995. № 6.
23. Формирование интереса к изучению у школьников/Под ред. Марковой О.К. М.: Педагогика, 1986.
24. Хабиб Р.А. Организация учебно-познавательной деятельности учащихся. М.: Педагогика, 1979.
25. Царёва С.Е. Математика и конструирование. Программа начальной школы и методические рекомендации учителю. Новосибирск, 1991.
26. Цукерман Г.А. Зачем детям учиться вместе? Знание, серия «Педагогика и психология», 1985. № 11.
27. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М.: Просвещение, 1979.
28. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. М.: Просвещение, 1986.
29. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М., 1971.
30. Щукина Г.И. Познавательный интерес в учебной деятельности школьника. М., 1975.
31. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М.: Педагогика, 1988.

1. Панфилова Т.С. Воспитание самостоятельности школьников в учебной работе. М., 1960. [↑](#footnote-ref-1)
2. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология. М., 1960. [↑](#footnote-ref-2)
3. Огородников И.Т. Актуальные проблемы повышения эффективности урока. Народное образование, 1973, № 4. [↑](#footnote-ref-3)
4. Есипов Б.П. Самостоятельные работы учащихся на уроке. М., 1961. [↑](#footnote-ref-4)
5. Поздняков Н.С. Методика преподавания русского языка. М., 1955. [↑](#footnote-ref-5)
6. Ладыженская Т.А. Творческие диктанты. М., 1963. [↑](#footnote-ref-6)
7. Программа восьмилетней школы. Начальные классы. М.: Просвещение, 1973. [↑](#footnote-ref-7)
8. Добромыслов В.А. О подборе и построении упражнений в учебнике//Русский язык в школе, 1948. № 5. [↑](#footnote-ref-8)
9. Дмитриев А.Е. Воспроизводящая и творческая деятельность учащихся при обучении умениям и навыкам//Воспроизводящая и творческая познавательная деятельность учащихся. М., 1978. [↑](#footnote-ref-9)
10. Ивин А.А. Искусство правильно мыслить. М.: Просвещение, 1990. [↑](#footnote-ref-10)
11. Моро М.И. и др. Математика: 2 класс. М.: Просвещение, 1986. [↑](#footnote-ref-11)
12. Моро М.И. и др. Математика: 2 класс. М.: Просвещение, 1993. [↑](#footnote-ref-12)
13. Дрозд В.А. и др. Методика начального обучения математике. Минск, 1988. [↑](#footnote-ref-13)
14. Давыдов В.В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления//Новое педагогическое мышление. Под ред. Петровского А.В. М: Педагогика, 1989. [↑](#footnote-ref-14)
15. Дрозд В.А. и др. Методика начального обучения математике. Минск, 1988. [↑](#footnote-ref-15)
16. Бантова М.А, Бельтюкова Г.В. Методика начального обучения математики в начальных классах. М: Просвещение, 1984. [↑](#footnote-ref-16)
17. Давыдов В.В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления//Новое педагогическое мышление/Под ред. Петровского А.В. М.: Педагогика, 1989. [↑](#footnote-ref-17)
18. Царёва С.Е. Математика и конструирование. Программа для начальной школы и методические рекомендации учителю. Новосибирск, 1991. [↑](#footnote-ref-18)