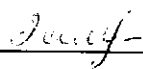
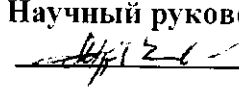


МАГИСТРАТУРА
Кафедра "Педагогика"

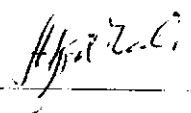
МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ
ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВА
АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
(НА ПРИМЕРЕ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ)

540350 – Педагогика

Исполнитель  Абдулина А.А.

Научный руководитель
профессор  Мачнев Н.Ф.

Допущена к защите:

Зав.кафедрой "Педагогика"
к.пед.н., профессор  Мачнев Н.Ф.

Павлодар 2005

Павлодарский университет

Задание на магистерскую диссертацию Магистранту Абдулиной Асемгуль Аскеровне

1. **Тема работы:** “Игровые технологии как средства активизации познавательной деятельности (на примере учащихся младших классов)”
Утверждена на кафедре “Педагогика и психология” _____ 200__ год

2. Срок сдачи магистрантом законченной работы _____ 200__ год

3. Исходные данные к работе

1.

Педагогическое исследование

2.

Педагогическая практика

3.

Педагогическое конструирование

4. Содержание магистерской диссертации

1. Провести теоретический анализ философской, психологической и педагогической литературы с целью выявления сущности игры. Определить подходы к проблеме исследования.

2. Изучить состояние практики использования игровых технологий при изучении нового материала на уроках русского языка в современной школе.

3. Выявить педагогические и методические основы конструирования и использования игровых технологий.

4. Разработать игровые технологии, которые могут успешно использоваться при изучении нового материала на уроках русского языка.

5. Дата выдачи задания _____ 200__ год

Зав.кафедрой _____ к.п.н., профессор Мачнев Н.Ф.

Руководитель _____ к.п.н., профессор Мачнев Н.Ф.

Задания к исполнению приняла Абдулина А.А. _____ 200__ год

РЕФЕРАТ

“Игровые технологии как средства активизации познавательной деятельности (на примере учащихся младших классов)”

В современной школе возникает насущная потребность в расширении методического потенциала в целом, и в активных формах обучения, в частности. К таким активным формам обучения относятся игровые технологии.

Игра - это естественная для ребенка и гуманная форма обучения. Обучая посредством игры, мы учим детей не так, как нам, взрослым, удобно дать учебный материал, а как детям удобно и естественно его взять.

Объектом исследования является познавательная деятельность школьников при изучении нового материала на уроке русского языка.

Предмет исследования – игровые технологии как одна из форм организации познавательной деятельности при изучении нового материала на уроках русского языка.

Гипотезой исследования является предположение о том, что изучение нового материала на уроках русского языка диктует целесообразность использования игровых технологий при изучении нового материала, способствующих активизации познавательной деятельности учащихся и ведущих к более осмысленному усвоению знаний. Применение последних повысит прочность и качество усвоения знаний учащихся, если:

- игры: отбираются и конструируются в соответствии с содержанием изучаемой темы, с целями и задачами уроков; используются в сочетании с другими формами, методами и приемами, эффективными при изучении нового материала; четко организуются, соответствуют интересам и познавательным возможностям учащихся;
- уровень познавательной деятельности учащихся достигает преобразующего (для игр с правилами) и творческо-поискового (для ролевых и комплексных игр).

Цель исследования заключалась в теоретическом обосновании и апробации методики использования игровых технологий, как одной из форм организации познавательной деятельности школьников при изучении нового материала на уроке русского языка.

Терминологический словарь: игровые технологии, позитивная активность, познавательные мотивы, самооценка, способность к сотрудничеству, модульная технология, дидактическая цель, предметно-информационная среда, неимитационные и имитационные формы занятия, палиндромы, приемы смыслового запоминания, мыслительные процессы, мнемические опоры, наглядно-образное, словесно-логическое и понятийное мышление, поиск аналогов.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
РАЗДЕЛ I. Теория игровых технологий.	7
§ 1.1. Игровые технологии как вид педагогических технологий.....	7
§ 1.2. Сущность и функции игры и игровой деятельности.....	8
§ 1.3. Значение игры в обучении	16
§ 1.4. Механизмы, обуславливающие привлекательность игры.	22
§ 1.5. Ограничения и недостатки использования игр в образовании	26
§ 1.6. Игровые педагогические технологии.....	27
РАЗДЕЛ II. Применение игровых технологий на уроках русского языка	31
§ 2.1. Задания, упражнения и игры для развития речи.....	32
§ 2.2. Задания, упражнения, игры для развития мышления	44
§ 2.3. Задания, упражнения, игры для развития воображения.....	49
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	52
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	54
ПРИЛОЖЕНИЕ	59
Авторские разработки уроков русского языка в начальной школе	59
1-й класс	59
2-й класс	73
3-й класс	75

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время школа нуждается в такой организации своей деятельности, которая обеспечила бы развитие индивидуальных способностей и творческого отношения к жизни каждого учащегося, внедрение различных инновационных учебных программ, реализацию принципа гуманного подхода к детям и пр. Иными словами, школа чрезвычайно заинтересована в знании об особенностях психического развития каждого конкретного ребенка. И не случайно все в большей степени возрастает роль практических знаний в профессиональной подготовке педагогических кадров.

Уровень обучения и воспитания в школе в значительной степени определяется тем, насколько педагогический процесс ориентирован на психологию возрастного и индивидуального развития ребенка. Это предполагает психолого-педагогическое изучение школьников на протяжении всего периода обучения с целью выявления индивидуальных вариантов развития, творческих способностей каждого ребенка, укрепления его собственной позитивной активности, раскрытия неповторимости его личности, своевременной помощи при отставании в учебе или неудовлетворительном поведении. Особенно важно это в младших классах школы, когда только начинается целенаправленное обучение человека, когда учеба становится ведущей деятельностью, в лоне которой формируются психические свойства и качества ребенка, прежде всего познавательные процессы и отношение к себе как субъекту познания (познавательные мотивы, самооценка, способность к сотрудничеству и пр.).

Игра как феноменальное человеческое явление наиболее подробно рассматривается в таких областях знания как психология и философия. В педагогике и методике преподавания больше внимания уделяется играм младших школьников (Ф.КБлехер, А.С.Ибрагимова, Н.М.Коньшева, М.Т.Салихова и др.). Это связано с тем, что педагоги рассматривают игру как

важный метод обучения детей младшего школьного возраста. Ряд специальных исследований по игровой деятельности в общеобразовательной школе рассматривались С.В. Арутюняном, О.С. Газманом, В.М. Григорьевым, О.А. Дьячковой, Ф.И.Фрадкиной, Г.П. Щедровицким и др.

В перестроечный период произошел резкий скачок интереса к обучающей игре (В.В.Петрусинский, П.И.Пидкасистый, Ж.С.Хайдаров, С.А.Шмаков, М.В.Кларин, А.С.Прутченков и др.).

В современной школе возникает насущная потребность в расширении методического потенциала в целом, и в активных формах обучения в частности. К таким активным формам обучения относятся игровые технологии.

Игровые технологии являются одной из уникальных форм обучения, которая позволяет сделать интересными и увлекательными не только работу учащихся на творческо-поисковом уровне, но и будничные шаги по изучению предметов, в частности, русского языка. Занимательность условного мира игры делает положительно эмоционально окрашенной монотонную деятельность по запоминанию, повторению, закреплению или усвоению информации, а эмоциональность игрового действия активизирует все психические процессы и функции ребенка. Другой положительной стороной игры является то, что она способствует использованию знаний в новой ситуации, т.е. усваиваемый учащимися материал проходит через своеобразную практику, вносит разнообразие и интерес в учебный процесс.

Актуальность игры в настоящее время повышается и из-за перенасыщенности современного школьника информацией. Во всем мире неизмеримо расширяется предметно-информационная среда. Телевидение, видео, радио, компьютерные сети в последнее время обрушивают на учащихся огромный объем информации. Актуальной задачей школы становится развитие самостоятельной оценки и отбора получаемой информации. Одной из форм обучения, развивающей подобные умения,

является дидактическая игра, способствующая практическому использованию знаний, полученных на уроке и во внеурочное время.

Игра — это естественная для ребенка и гуманная форма обучения. Обучая посредством игры, мы учим детей не так, как нам, взрослым, удобно дать учебный материал, а как детям удобно и естественно его взять.

Объектом исследования является познавательная деятельность школьников при изучении нового материала на уроке русского языка.

Предмет исследования — игровые технологии как одна из форм организации познавательной деятельности при изучении нового материала на уроках русского языка.

Гипотезой исследования является предположение о том, что изучение нового материала на уроках русского языка диктует целесообразность использования игровых технологий при изучении нового материала, способствующих активизации познавательной деятельности учащихся и ведущих к более осмысленному усвоению знаний. Применение последних повысит прочность и качество усвоения знаний учащихся, если:

- игры: отбираются и конструируются в соответствии с содержанием изучаемой темы, с целями и задачами уроков; используются в сочетании с другими формами, методами и приемами, эффективными при изучении нового материала; четко организуются; соответствуют интересам и познавательным возможностям учащихся;

- уровень познавательной деятельности учащихся достигает преобразующего (для игр с правилами) и творческо-поискового (для ролевых и комплексных игр).

Цель исследования заключалась в теоретическом обосновании и апробации методики использования игровых технологий как одной из форм организации познавательной деятельности школьников при изучении нового материала на уроке русского языка. Достижение этой цели требовало решения следующих задач:

1. Провести теоретический анализ философской, психологической и педагогической литературы с целью выявления сущности игры. Определить подходы к проблеме исследования.

2. Изучить состояние практики использования игровых технологий при изучении нового материала на уроках русского языка в современной школе.

3. Выявить педагогические и методические основы конструирования и использования игровых технологий.

4. Разработать игровые технологии, которые могут успешно использоваться при изучении нового материала на уроках русского языка.

Под нашим руководством опытно-педагогические работы проводились в 1-3 классах СОШ № 9 города Павлодара с участием учителя русского языка и литературы Ивановой Т.Н..

РАЗДЕЛ I. Теория игровых технологий.

§ 1.1. Игровые технологии как вид педагогических технологий.

Игровые технологии являются составной частью педагогических технологий. Согласно классификации Г.К.Селевко, педагогические технологии по преобладающему (доминирующему) методу различаются на¹:

1. Игровые
2. Догматические, репродуктивные
3. Объяснительно-иллюстративные
4. Развивающее обучение
5. Проблемные, поисковые
6. Программированное обучение
7. Диалогические
8. Творческие
9. Саморазвивающее обучение
10. Информационные (компьютерные)

М. Новик, выделяет неимитационные и имитационные и формы (виды) занятия².

Характерной чертой неимитационных занятий является отсутствие модели изучаемого процесса или деятельности. Активизация обучения осуществляется через установление прямых и обратных связи между преподавателем и обучаемыми.

Отличительной чертой имитационных занятий является наличие модели изучаемого процесса (имитация индивидуальной или коллективной профессиональной деятельности). Особенность имитационных методов — разделение их на игровые и неигровые. Методы, при реализации которых обучаемые должны играть определенные роли, относятся к игровым.

¹ Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998. с.44.

² Педагогические технологии / Под ред. Кукушкина В.С. Ростов н/Д. 2002. с.97.

М.Новик указывает на их высокий эффект при усвоении материала, поскольку достигается существенное приближение учебного материала к конкретной практической или профессиональной деятельности. При этом значительно усиливаются мотивация и активность обучения.

§ 1.2. Сущность и функции игры и игровой деятельности.

Вначале попробуем рассмотреть «историю вопроса», выделить существенные свойства игры, сравнив игры людей и животных, игру в различных культурах.

Игры существуют и в животном мире. Играми животных мы называем, по преимуществу, абиотические формы поведения животных, то есть те случаи, когда животные делают то, что не приносит им ни комфорта, ни пищи, не удовлетворяет витальных потребностей, не попадает в категорию «ориентировочной деятельности». Несерьезные сражения детенышей, забава кошки с пойманной мышью... В большинстве случаев игра в животном мире имеет определенную функцию: это тренировка, безопасный способ освоения какого-либо действия.

«Человеческие» игры, по мнению большинства исследователей выполняют сходную — тренировочную — функцию в онтогенезе. Исследователи детства — М.Мид, де Моз отмечают, что игры детей примитивных культур, как правило — имитация профессиональных действий взрослых. Дети возятся с маленькими луками, горшочками, строят маленькие домики и т.д. Даже и сейчас, когда детская игра изменилась не только по атрибутам, но и по сущности, многие детские игрушки воспроизводят рабочие инструменты взрослых — лопатки, ведерки и т.д.

Самое распространенное мнение о функции игры - тренировка навыков «взрослых» действий. Именно об этом пишет А.Н.Леонтьев в работе «Психологические основы дошкольной игры».

«В ходе деятельности ребенка возникает противоречие между бурным развитием у него потребности в действии с предметами, с одной стороны, и развитием осуществляющих это действие операций — с другой. Ребенок хочет сам управлять автомобилем, он сам хочет грести на лодке, но не может осуществить этого действия потому, что он не владеет и не может овладеть теми операциями, которые требуются реальными предметными условиями данного действия... это противоречие... может разрешиться у ребенка только в одном-единственном типе деятельности, а именно в игровой деятельности, в игре...»¹.

Впрочем, существуют и другие точки зрения на функцию игры в жизни людей.

В.Н.Дружинин считает, что основная функция интеллекта — это создание прогностических моделей, построение возможных вариантов будущего. Тогда игра (создание вероятных миров и действия с ними) — это одно из проявлений интеллекта, его неотъемлемое свойство. Это свойство не зависит от возраста, просто «порождение моделей мира» взрослыми называется иначе — искусством, философией. И чем интеллектуальнее человек, тем более он должен быть склонен к игре.

Л.С.Выготский еще в 20-х годах прошлого столетия обратил внимание на изменение содержания и динамики детской игры. Одна из глав книги Л.С.Выготского «Педагогическая психология» содержит исследование педагогического значения игры. «...уже давно обнаружено, — пишет Л.С.Выготский, — что игра не представляет из себя чего-либо случайного, она неизменно возникает на всех стадиях культурной жизни у самых разных народов и представляет неустранимую и естественную особенность человеческой природы. ... Они [игры] организуют высшие формы поведения, бывают связаны с разрешением довольно сложных задач поведения, требуют от играющего напряжения, сметливости и находчивости,

¹ Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры // Сов. педагогика, 1944. № 8-9.

совместного и комбинированного действия самых разных способностей и сил.

... В игре усилие ребёнка всегда ограничиваются и регулируется множеством усилий других играющих. Во всякую задачу-игру входит как неперенное её условие умение координировать своё поведение с поведением других, становиться в активное отношение к другим, нападать и защищаться, вредить и помогать, рассчитывать наперёд результат своего хода в общей совокупности всех играющих. Такая игра есть живой, социальный, коллективный опыт ребёнка, и в этом отношении она представляет из себя совершенно незаменимое орудие воспитания социальных навыков и умений.

... особенность игры — подчиняя всё поведение известным условным правилам, она первая учит разумному и сознательному поведению. Она является первой школой мысли для ребёнка. Всякое мышление возникает как ответ на известное затруднение вследствие нового или трудного столкновения элементов среды. Там где, этого затруднения нет, там, где среда известна до конца и наше поведение, как процесс соотнесения с ней, протекает легко и без всяких задержек, там нет мышления, там всюду работают автоматические аппараты. Но как только среда представляет нам какие-либо неожиданные и новые комбинации, требующие и от нашего поведения новых комбинаций и реакций, быстрой перестройки деятельности, там возникает мышление как некоторая предварительная стадия поведения, внутренняя организация более сложных форм опыта, психологическая сущность которых сводится в конечном счёте к известному отбору из множества представляющихся возможными, единственно нужных в соответствии с основной целью, которую должно решить поведение.

... мышление возникает от столкновения множества реакций и отбора одних из них под влиянием предварительных реакций. Но именно это и даёт нам возможность, вводя в игру известные правила и тем самым ограничивая возможности поведения, ставя перед поведением ребёнка задачу достижения

определённой цели, напрягая все инстинктивные способности и интерес ребёнка до высшей точки, заставить его организовать своё поведение так, чтобы оно подчинялось известным правилам, чтобы оно направлялось к единой цели, чтобы оно сознательно решало известные задачи.

Иными словами, игра есть разумная и целесообразная, планомерная, социально-координированная, подчинённая известным правилам система поведения или затрата энергии. Этим она обнаруживает свою полную аналогию с трудовой затратой энергии взрослым человеком, признаки которой всецело совпадают с признаками игры, за исключением только результатов. Таким образом, при всей объективной разнице, существующей между игрой и трудом, которая позволяла даже считать их полярно-противоположными к друг другу, психологическая природа их совершенно совпадает. Это указывает на то, что игра является естественной формой труда ребёнка, присущей ему формой деятельности, приготовлением к будущей жизни. Ребенок всегда играет, он есть существо играющее, но игра его имеет большой смысл. Она точно соответствует его возрасту и интересам и включает в себя такие элементы, которые ведут к выработке нужных навыков и умений»¹.

Польский исследователь Стефан Шуман отмечает, что игра — характерная и своеобразная форма активности ребёнка, благодаря которой он учится и приобретает опыт. Шуман указал на тот факт, что игра побуждает в ребёнке самые высокие эмоциональные переживания и активизирует его самым глубоким образом. Согласно Шуману, игру можно воспринимать как процесс развития, направленный своеобразным образом на формирование наблюдательности, воображения, понятий и навыков.

В исследованиях содержания детской игры Е.О.Смирновой зафиксировано, в частности, преобладание нереалистического содержания современных игр. Дети играют в «черепашек-ниндзя», «инопланетян», «покемонов», большинство игр не имеют ничего общего с наработыванием

¹ Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., Педагогика. 1991, с. 31-42.

полезных навыков. Е.О.Смирнова объясняет данный факт культурно обусловленным разрывом между детством и взрослостью, о котором пишут исследователи психологии подростков. Если раньше дети сосуществовали рядом с взрослыми, зачастую непосредственно участвуя в их деятельности, то сейчас детство — это отдельный период жизни, совершенно изолированный от взрослых форм деятельности.

Игра настолько многофункциональна, оригинальна, уникальна, ее границы настолько обширны и прозрачны, что дать ей какое-либо четкое, лаконичное определение, наверное, просто невозможно. Многие объяснения игры, которыми располагает наука, неточные, неполные, а иногда и просто неверные. Нидерландский философ культуры Йохан Хейзинга так смотрит на эту проблему: «Пожалуй, можно было бы принять одно за другим все перечисленные толкования, не впадая при этом в обременительную путаницу понятий. Отсюда следует, что все эти объяснения верны лишь отчасти. Если хоть одно из них было исчерпывающим, оно исключало бы все остальные либо, как высшее единство охватывало их и вбирала в себя»¹.

Детская игра — исторически возникший вид деятельности детей, заключающейся в воспроизведении действий взрослых и отношений между ними и направленный на ориентировку и познание предметной и социокультурной действительности, одно из средств физического, умственного и нравственного воспитания детей.

Игра является предметом изучения различных наук — истории культуры, этнографии, педагогики, психологии и так далее.

Известная теория «избытка сил» Ф.Шиллера и Г.Спенсера, который дополнил теорию указаниями на подражание как источник игры и на упражнение как ее функцию. Предметом специального исследования игры животных и человека стали впервые в работах немецкого философа и психолога К.Гросса (впервые занимался изучением игр животных и

¹ Хейзинга Й. Homo ludens: Опыт определения игрового элемента культуры // Хейзинга Й. Homo Ludens. Статьи по истории культуры. М., 1997. С. 22.

человека), который развил предположение об упражняющей функции игры. Его теория носит название «теории предупреждения». Это положение удачно выразил сторонник этой теории В.Штерн, назвав игру «зарей серьезного инстинкта».

Существенную поправку к теории Гросса внес К.Бюлер. Самую игру определял как деятельность, сопровождающуюся «функциональным удовольствием» и ради него совершаемую. С новой теорией выступает голландский зоопсихолог Бойтендайк (Бейтендейк). Он уделял главное внимание природе игры. Он связывал основные особенности игры с характерными чертами поведения, свойственными детскому организму. Таких особенностей он выделял четыре: ненаправленность движений, импульсивность, аффективная связь с окружающими, робость, боязливость, застенчивость. Он делает вывод, что игра всегда связана с каким-либо предметом, который содержит много новизны и сам как бы играет с играющими. Существует три влечения, находящихся за инстинктами: влечение к освобождению, влечение к слиянию с окружающим, влечение к повторению. В признании первичности этих влечений Бойтендайк следует за З.Фрейдом, рассматривающим всю жизнь и деятельность как проявление изначальных биологических влечений.

Фрейд, в свою очередь, указывает на две формы проявления бессознательного и изменения действительности, которые подходят к искусству ближе, чем сон и невроз, и называет детскую игру и фантазии наяву. «Несправедливо думать, — говорит он, — что ребенок смотрит на созданный им мир несерьезно; наоборот, он относится к игре очень серьезно, вносит в нее много одушевления. Противоположение игре не серьезность, но — действительность. Ребенок прекрасно отличает, не смотря на все увлечения, созданный им мир от действительного и охотно ищет опоры для воображаемых объектов и отношений в осязаемых и видимых предметах действительной жизни»¹. В анализе детской игры Фрейд показал, что и в

¹ Цит. по: Выготский Л.С. Психология искусства. М., 1996. С. 53.

играх ребенок претворяет часто мучительные переживания. Ученый отмечает, что ребенок никогда не стыдится своей игры и не скрывает своих игр от взрослых.

Однако заметим, что есть случаи, говорящие как раз обратное. Дети часто стыдятся своих игр перед взрослыми и скрывают их, даже если ничего непозволительного в них нет. Особенно, когда ребенок играет во взрослого, присутствие постороннего мешает ему и заставляет смущаться.

Особый интерес представляют исследования швейцарского психолога Ж.Пиаже, посвященные развитию мышления ребенка в игре. С точки зрения психологии игрой занимались также Е.А.Аркин, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин.

О происхождении и содержании игры был поставлен вопрос Г.В.Плехановым.

Игра есть практика развития. Ребенок играет, потому что развивается, и развивается, потому что играет. А.С.Макаренко подчеркивал большое значение игры в воспитании и формировании подрастающей личности.

Коллектив играющих детей выступает по отношению к каждому отдельному участнику как организующее начало, санкционирующее и поддерживающее выполнение взятой на себя ребенком роли.

Интересны исследования испанского культуролога Хуана Ортега-и-Гасета, американского психолога Эрика Берна. Отдельно хотелось бы отметить отечественных педагогов, занимающихся изучением игры и по сей день: А.П.Ершову, В.М.Букатова, Л.М.Некрасову, П.И.Пидкасистого, Ж.С.Хайдарова, Е.Е.Шулешко, Л.К.Филякину.

В своей работе «Homo ludens: Опыт определения игрового элемента культуры» Йохан Хейзинга заявляет: «Игра старше культуры, ибо понятие культуры, сколь неудовлетворительно его ни описывали бы, в любом случае предполагает человеческое сообщество, тогда как животные вовсе не дожидались появления человека, чтобы он научил их играть... Животные

играют — точно так же, как люди. Все основные черты игры уже воплощены в играх животных»¹.

Однако Хейзинга не сводит игру, даже в ее «наипростейших» формах, только к физиологическим явлениям или к физиологически обусловленным психическим реакциям организма, усматривая в ней нечто большее: «Игра — это функция, которая исполнена смысла. В игре вместе с тем играет нечто выходящее за пределы непосредственного стремления к поддержанию жизни, нечто, вносящее смысл в происходящее действие. Всякая игра что-то значит. Назвать активное начало, которое придает игре ее сущность духом — было бы слишком, назвать же его инстинктом — было бы пустым звуком. Как бы мы его ни рассматривали, в любом случае эта целенаправленность игры являет на свет некую нематериальную стихию, включенную в самое сущность игры»².

Интересен тот факт, что нидерландский культуролог видит возникновение человеческой культуры в игре и всю дальнейшую историю ее развития интерпретирует как игру. Игра у него — это такая же реальность, которая распространяется на мир всех живых существ. Именно в этом кроется, как он считает, проблема ее определения.

Игра как функция культуры наряду с трудом и учением является одним из основных видов деятельности человека. Г.К.Селевко определяет игру как «вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением»³.

Вывод: большинство исследователей сходятся во мнении, что в жизни людей игра выполняет такие важнейшие функции, как:

1. развлекательную (основная функция игры — развлечь, доставить удовольствие, воодушевить, пробудить интерес);

¹ Хейзинга Й. *Homo ludens: Опыт определения игрового элемента культуры* // Хейзинга Й. *Homo Ludens. Статьи по истории культуры*. М., 1997. С. 21.

² Хейзинга Й. *Homo ludens: Опыт определения игрового элемента культуры* // Хейзинга Й. *Homo Ludens. Статьи по истории культуры*. М., 1997. С. 21.

³ Селевко Г. К. *Современные образовательные технологии: Учебное пособие*. М., 1998. С. 50.

2. коммуникативную: освоение диалектики общения;
3. по самореализации в игре как на «полигоне человеческой практики»;
4. терапевтическую: преодоление различных трудностей, возникающих в других видах жизнедеятельности;
5. диагностическую: выявление отклонений от нормативного поведения, самопознание в процессе игры;
6. коррекционную: внесение позитивных изменений в структуру личностных показателей;
7. межнациональной коммуникации: усвоение единых для всех людей социо-культурных ценностей;
8. социализации: включение в систему общественных отношений, усвоение норм человеческого общежития.

§1.3. Значение игры в обучении

Мы подробно рассмотрели сущность и функции игры — чтобы подчеркнуть тезис о том, что потребность в игре — одна из базовых потребностей человека вообще и ребенка, в частности. А содержание игры варьируется в зависимости от культурной ситуации, в которую погружен ребенок.

Некоторые исследователи считают, что не только содержание, но и вообще склонность к игровой деятельности зависит от социальной ситуации. В педагогической психологии считается, что игра — деятельность именно дошкольного возраста. В.Москвичев в статье «Возможности развития ролевой игры» оспаривает этот тезис, предполагая, что исчезновение ролевой игры в школьном возрасте происходит не из-за «отказа ребенка от нее, а из-за отсутствия объективной возможности ее осуществления...». Другими словами, потребность в игре сохраняется, нет лишь форм, в которых эта потребность могла бы реализовываться.

Здесь можно вспомнить один из эпизодов, описанных в «От двух до пяти» К.Чуковского. Рационально мыслящая мама пыталась вообще исключить игру из деятельности и мышления ребенка, знакомя его с научными фактами и серьезным подходом к явлениям. Выслушав рассказ мамы о том, как дети появляются на свет, сын также припомнил, что у мамы в животе он пил чай, сидя на крылечке... Дети дошкольного возраста не могут не играть. Взрослые не играть могут. Но потребность в игре у многих людей сохраняется в течение всей жизни, подтверждения чему можно отыскать не только в исследованиях, но и в обыденном опыте. Эпидемии компьютерных игр обрушиваются на организации, оснащенные современным информационным оборудованием; играют люди, справедливо считающиеся основой консерватизма и практичного подхода к жизни — женщины 40–50 лет, обремененные семьей и работой. Стихийное движение «ролевых игр», включает возрастные группы от школьников до людей 30–40 лет и считается самым массовым стихийным движением как в нашей стране, так и за рубежом.

В силу некоторых причин, о которых будет сказано далее, игра необычайно привлекательна для участников любого возраста. Школьники тратят массу сил, времени, творческой изобретательности на участие в играх, поэтому, став средством педагогики, игра может использовать весь этот потенциал в «конверсионных» целях. То есть, если мы вложим образовательное содержание в игровую оболочку, то сможем решить одну из ключевых проблем педагогики — проблему мотивации учебной деятельности.

На детскую игру можно смотреть по-разному. Но есть законы, не подчиняющиеся ничьим желаниям. Согласно одному из них, если какая-то стадия развития не пройдена полностью, то следующая будет протекать искаженно. Детство — время игры, и если блокировать игровые способности ребёнка, не давая ему наиграться, то на следующих этапах развития он будет доигрывать недоигранное, вместо того, чтобы идти вперед.

«Родительские увещевания и запреты могут сыграть с ребёнком злую шутку. Как, например, было с одним мальчиком, которому всё время говорили, мол, учись, учись и учись. В три года выучившись читать, в свои 11 лет он был аж в 7-ом классе. Родители, естественно, гордились таким сыном. Как вдруг у мальчика начались проблемы со здоровьем: головные боли, бессонница, плач, крошащиеся ногти... Педиатры дружно рекомендовали годовой перерыв в учёбе. Ну а психолог посоветовал оставить мальчика в покое хотя бы на месяц. Несколько дней вундеркинд просто отсыпался, а потом стал помаленьку играть в игры трёхлетнего возраста. Постепенно, через день-два, он переходил к играм более старшего возраста, добирая то, чего лишили его в детстве родители. А спустя недели три впервые за несколько лет запел за игрой. Мать собиралась вести его к врачу, но, взглянув на ногти, была поражена — они были целёхоньки. Депрессии и нервные срывы прекратились. Он вылечился, играя»¹.

В учебнике «Психология», автором которого является В.А.Крутецкий, читаем: «Лучший способ организовать внимание подростка связан... с умением так организовать учебную деятельность, чтобы у ученика не было ни времени, ни желания, ни возможности отвлекаться на длительное время. Интересное дело, интересный урок способны захватить подростка, и он с увлечением работает весьма продолжительное время, не отвлекаясь. Активная познавательная деятельность — вот что делает урок интересным для подростка, вот что само по себе способствует организации его внимания»².

Вывод таков: игра учит. Следовательно, стоит поговорить об игре как средстве обучения.

Интерес, возникший к использованию игровых методик в образовании не случаен. «Современное состояние народного образования многие наши известные дидакты характеризуют, — читаем у Ж.С.Хайдарова и

¹ // Домашний очаг 2001, №5, с.36.

² Крутецкий В.А. Психология. М., Просвещение. 1986. с.65.

П.И.Пидкасистого, — как кризисное и даже — катастрофическое для развития страны и вообще, культуры и цивилизации»¹.

Педагоги и психологи, увидев в игре мощный потенциал для преодоления кризисных явлений в образовании, уже многие годы успешно используют ее в своей деятельности. Некоторые страны даже определились с направлением: Америка, например, «специализируется» на игровых методиках обучения, Франция — на «jeu dramatique»², в Израиле вообще педагоги без знания игровых технологий не допускаются к работе с детьми.

Материал, которым мы располагаем, дает нам возможность говорить о том, что дидактическая игра и игровые технологии представляют огромный интерес для педагогов. Не раз возникала попытка научной классификации игры и определение ее каким-нибудь одним исчерпывающим понятием, но к настоящему моменту научно определены всего лишь связи между игрой и человеческой культурой, выяснено значение, которое оказывает игра на развитие личности ребенка и взрослого, эмпирическим путем выявлена биологическая природа игры и ее обусловленность психологическими и социальными факторами.

Между тем игровые технологии так и остаются «инновационными» в системе российского образования. Забавно, что некоторые инноваторы, провозгласив игру панацеей, но игнорируя опыт отечественных ученых, едут обучаться игровым технологиям за границу, видя в ней непререкаемый авторитет. Другие и вовсе не принимают игру, не считают ее особым и(или) самостоятельным направлением в педагогике, либо соглашаются с такими ее формами, которые никакого отношения к игре не имеют.

Все это заставляет нас, остерегаясь подобных крайностей, уважительно относиться к игровым методикам как части дидактической науки и обучающих технологий. Объединяя опыт ученых различных отраслей

¹ Пидкасистый П. И., Хайдаров Ж. С. Технология игры в обучении и развитии: Учебное пособие. М., 1996. С. 5.

² «Драматическая игра» входит в сферу деятельности игры театральной (узкая область игровых технологий). Однако для французских ученых «jeu dramatique» означает то же, что для наших отечественных - ролевая игра. Это несколько не верно, так как театральная и ролевая будучи суть играми, имеют свою индивидуальные особенности.

знаний, учитывая и положительные и отрицательные результаты научных исследований, мы сосредоточили свое внимание к использованию игровых методик в таком учебном предмете общеобразовательной школы, как русский язык.

Несомненно, и в отечественной и в мировой педагогической практике накоплен багаж, который может быть использован. Это, в первую очередь, игровые технологии. Они нашли широкое применение в нашей практике. Игровые технологии имеют огромный потенциал с точки зрения приоритетной образовательной задачи: формирования субъектной позиции ребёнка в отношении собственной деятельности, общения и самого себя. Кроме игровых технологий этой задаче служат проектный метод, модульная технология и обучение «с погружением». Например, проектная деятельность существует в нашей школе в настоящее время как внеурочная образовательная программа. Модульная технология активно используется нашими педагогами, особенно — в начальной школе.

В современной педагогической литературе можно найти интересный материал по поводу различных инновационных технологий, об их месте в педагогическом процессе, о роли и значении в нем. Однако удивление вызывает тот факт, что среди большого числа действительно новых методик встречаются и достаточно традиционные такие, как игровые.

Как нам кажется, отнесение игровых педагогических технологий к «новшествам» неправомерно. Конечно же, мы признаем, что эти методики ранее были менее популярны, чем теперь, но в педагогическом процессе присутствовали, как нам кажется, всегда.

В советской школе игре незаслуженно уделялось мало внимания, однако в дошкольных учреждениях она являлась и является сейчас не то чтобы популярной, а основной методикой воспитания и обучения, то есть развития личности ребенка. Разработаны эти технологии и в практике внешкольных заведений, внеклассные мероприятия также не могут без них обойтись.

Игра настолько уникальное явление бытия, что она просто не могла не быть использована в различных сферах деятельности человечества, в том числе и в педагогической. В педагогическом процессе игра выступает как метод обучения и воспитания, передачи накопленного опыта, начиная уже с первых шагов человеческого общества по пути своего развития. Г.К.Селевко отмечает: «В современной школе, делающей ставку на активизацию и интенсификацию учебного процесса, игровая деятельность используется в следующих случаях:

- в качестве самостоятельных технологий для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета;
- как элементы (иногда весьма существенные) более обширной технологии;
- в качестве урока (занятия) или его части (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля);
- как технология внеклассной работы.
- Понятие «игровые педагогические технологии» включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме разнообразных педагогических игр, которые отличаются от игр вообще тем, что они обладают четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые в свою очередь обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью. Говоря о характеристиках игры, необходимо отметить особенности их трансформации в игре педагогической: ситуация классно-урочной системы обучения не дает возможности проявиться игре, в так называемом «чистом виде», преподаватель должен организовывать и координировать игровую деятельность детей. Игровая форма занятий создается на уроках при помощи игровых приемов и ситуаций, которые должны выступать как средство побуждения, стимулирования

учащихся к учебной деятельности. Реализация игровых приемов и ситуаций при урочной форме занятий проходит по таким основным направлениям:

1. Дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи.
2. Учебная деятельность подчиняется правилам игры.
3. Учебный материал используется в качестве ее средства.
4. В учебную деятельность вводятся соревнования, которые способствуют переходу дидактических задач в разряд игровых.
5. Успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом»¹.

В данной работе мы рассматриваем игру как образовательное средство. Определение игры как тренинга, безопасного средства освоения навыка, слишком широко, поскольку совпадает с большинством других форм учебной деятельности. В этом определении не хватает указания на личную включенность участников, фактор неожиданности, возможности игроков влиять на развитие событий и других свойствах, присущих именно игре (азарт, интерес). А именно эти факторы обуславливают привлекательность игры.

§1.4. Механизмы, обуславливающие привлекательность игры.

Д. Кавторадзе определяет игру как «способ группового диалогического исследования возможной действительности в контексте личностных интересов»².

В этом определении подчеркнуто наличие:

- личных интересов каждого участника;

¹ Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. — М.: Народное образование, 1998. с.23.

² Кавторадзе Д.Н. Учеб. пособие для учителей.-М.: Изд-во Моск.псих.-соц.ин-та, 1998. с.91.

- «возможной действительности» (иной реальности);
- возможность действий в этой действительности (исследования);
- группы (включенность в общение);
- диалога (в тексте работы автор уточняет, что более точным было бы понятие «полилога»).

К.Д.Ушинский писал: «Для дитяти игра — действительность, и действительность гораздо более интересная, чем та, которая его окружает. Интереснее она для ребенка именно потому, что отчасти есть его собственное создание. В игре дитя живет, и следы этой жизни глубже остаются в нем, чем следы действительной жизни, в которую он не мог еще войти по сложности ее явлений и интересов. В действительной жизни дитя не более чем дитя, существо, не имеющее еще никакой самостоятельности, слепо и беззаботно увлекаемое течением жизни; в игре же дитя, уже зреющий человек, пробует свои силы и самостоятельно распоряжается своими же созданиями»¹.

На основании этой мысли Ушинского, мы можем выделить следующие факторы, делающие игру для ребенка не просто привлекательной, но и незаменимой, единственной сферой реализации потребностей:

- Самостоятельность. Игра — единственная сфера жизни, в которой ребенок сам определяет цели и средства. И это важно не только детям. Одной из причин кризисности, трудности подросткового возраста считают отсутствие у них собственной деятельности. Проба сил всегда сопряжена с неудачей. Поэтому пробы во взрослых деятельности практически невозможны; никто не даст ребенку и подростку какого-либо дела, практически обреченного на неудачу. Школьные же деятельности очень ограничены и немногочисленны.
- Возможность творчества вне игры доступна лишь небольшому количеству школьников. Игра же представляет собой возможность

¹ Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Т. 1 с. 70. // Ушинский К.Д. Соч. Т. 8. М., 1950.

«безнаказанно» творить — в очень многих областях жизни. В области межличностных отношений (классические игры типа «дочки-матери»), в управлении (игры в «города», которые дети населяют вымышленными персонажами), собственно в исполнительском творчестве — вылепить из пластилина, нарисовать, сшить костюм...

Ю.В.Геронимус выделил следующие факторы, способствующие возникновению игрового интереса¹:

- удовольствие от контактов с партнерами по игре;
- удовольствие от демонстрации партнерам своих возможностей как игрока;
- азарт от ожидания непредвиденных игровых ситуаций и последовательных их разрешений в ходе игры;
- необходимость принимать решения в сложных и часто неопределенных условиях;
- быстрое выяснение последствий принятых решений. Это выяснение, как правило, возможно только в ходе игры, так как последствия зависят... еще и от непредсказуемых действий других игроков;
- удовлетворение от успеха — промежуточного или окончательного;
- если игра ролевая, то удовольствие от процесса перевоплощения в роль;
- если игра азартная, то... интерес к денежному выигрышу.

Б.Д.Эльконин в выступлении на конференции «Педагогика развития» сформулировал такой механизм возникновения интереса, как энергии исследования новых возможностей. Новоприобретенная возможность обычно подталкивает к опробованию. Это, например, объясняет интенсивность увлечения детей и взрослых Интернет — эта сеть дает ощущение практически неограниченных возможностей.

¹ Геронимус Ю.В. Игра, модель, экономика. М.: "Знание", 1989. с.18.

В определении образовательной игры Д.Кавторадзе также говорится об «исследовании возможной действительности»¹. То есть привлекательность игры заключается, в частности, в возникновении новых возможностей. Каких именно? Это зависит от типа игры. Очевидно, наиболее привлекательны возможности, соответствующие актуальным потребностям возраста и личности. Правда, следует отметить, что математические игры, решение головоломок, не апеллирующие ни к каким потребностям, часто увлекают не менее чем игры с денежным выигрышем. Проблема игровой мотивации очень важна, но исследована пока не в полном объеме. Мы предлагаем следующий перечень потребностей, которые могут быть реализованы в играх:

- наличие собственной деятельности;
- творчество;
- общение;
- власть;
- потребность в ином;
- самоопределение через ролевое экспериментирование;
- самоопределение через пробы деятельности.

Условия, обеспечивающие привлекательность игр, могут быть трансформированы в требования к играм в образовании:

- Игровая оболочка: должен быть задан игровая сюжет, мотивирующий всех участников на достижение игровых целей.
- Включенности каждого: команды в целом и каждого игрока лично. Можно не задавать индивидуальных мотивов, если речь идет, к примеру, о соревновании. Но тогда возможность достижения выигрыша должна быть у каждого члена команды.
- Возможность действия для каждого участника. Должны быть проработаны и заложены в игровую оболочку не только мотивы, но

¹ Кавторадзе Д.Н. Учеб. пособие для учителей.-М.: Изд-во Моск.псих.-соц.ин-та, 1998. с.78.

и возможность самостоятельного активного действия для каждого игрока, таким образом, чтобы он мог принимать решения, выбирать варианты способов действовани́я, имел право отказа от действия и т.д.

- Результат игры должен быть различен в зависимости от усилий играющих; должен быть риск неудачи.
- Игровые задания должны быть подобраны так, чтобы их выполнение было связано с определенными сложностями.
- С другой стороны, задания должны быть доступны каждому участнику, поэтому необходимо, во-первых, учитывать уровень участников игры; и, во-вторых, задания подбирать с «вилкой» от легких (для отработки учебного навыка) до тех, выполнение которых требует значительных усилий (формирование новых знаний и умений).
- Вариативность — в игре не должно быть одного единственно возможного пути достижения цели.
- Должны быть заложены разные средства для достижения игровых целей.

§1.5. Ограничения и недостатки использования игр в образовании

Из перечисленных требований к игре, очевидно, что игра — очень время- и трудоемкая форма. Подготовка игры требует обыкновенно на порядок большего количества времени, нежели ее проведение. Возможно, в будущем будет создан банк игровых образовательных технологий, что позволит экономить силы, но пока его не существует.

Игра не является педагогической панацеей. Существует большая опасность использования педагогами псевдоигровых форм. Многие замечательные образовательные технологии оборачиваются пустой оболочкой при использовании их формально. Зачастую педагоги называют игрой все то, что не имеет стандартной формы «фронтальный опрос —

новый материал — закрепление — домашнее задание». Здесь обозначена проблема, пути решения ее можно указать только в общих чертах:

- увлечение самого педагога игровыми формами;
- запрет на «обязательность» внедрения игр;
- проработка требований к игре (наличия легенды, мотивов, структуры отношений и т.д.).

Игра — живое явление, более широкое, чем вкладываемое в нее дидактическое наполнение. Поэтому дети могут легко перейти «от цели к мотиву», то есть увлечься игровой оболочкой и потерять образовательное содержание.

Существует также опасность возникновения «игровой аддикции» (зависимости от игры). Игра настолько привлекательна для школьников, что зачастую даже витальные потребности могут быть депривированы — подростки, увлеченные компьютерными играми, могут отказывать себе в еде и питье. Происходит это, по-видимому, из-за того, что игра реализует не менее значимые потребности — в общении, самоутверждении и т.д. Очевидно, что при возникновении зависимости необходимо выяснить, каков механизм, какую потребность ребенок реализует в игре. И попытаться найти аналог этой деятельности в других сферах жизни.

Игра — это технология педагогики будущего, но, внедряя игры в образование, необходимо учитывать возможные опасности и ограничения игры.

§ 1.6. Игровые педагогические технологии

Игра как метод обучения, передачи опыта старших поколений младшим использовалась с древнейших времен. Широкое применение игра находит в народной педагогике, в дошкольных и внешкольных учреждениях. В учебном процессе школы до недавнего времени использование игры было весьма ограничено. В современной школе, делающей ставку на активизацию

и интенсификацию учебного процесса, игровая деятельность используется в следующих случаях:

- в качестве самостоятельных технологий для освоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета;
- в качестве элементов (иногда весьма существенных) более обширной технологии;
- в качестве урока (занятия) или его части (введения, объяснения, закрепления, упражнения, контроля);
- в качестве технологий внеклассной работы (коллективные творческие дела).

В отличие от игр вообще педагогическая игра обладает существенным признаком — наличием четко поставленной цели обучения и соответствующего ей педагогического результата, которые могут быть обоснованы, выделены в ясном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью.

Определение места и роли игровой технологии в учебном процессе, сочетания элементов игры и учения во многом зависят от понимания учителем функций и классификации педагогических игр.

Специфику игровой технологии в значительной степени определяет игровая среда: различают игры с предметами и без предметов, настольные, комнатные, уличные, на местности, компьютерные и с ТСО, а также с различными средствами передвижения.

Технология развивающих игр Б.П.Никитина интересна тем, что программа игровой деятельности состоит из набора развивающих игр, которые при всем своем разнообразии исходят из общей идеи и обладают характерными особенностями.

Каждая игра представляет собой набор задач, которые ребенок решает с помощью кубиков, квадратов из картона или пластика, деталей из конструктора-механика. В своих книгах Никитин предлагает развивающие игры с кубами, узорами, рамками и вкладышами М. Монтессори, уникубом,

планами и картами, квадратами, наборами «Угадай-ка», таблицами сотни, «точечками», «часами», термометром, кирпичиками, кубиками, конструкторами. Дети играют с мячом, веревками, резинками, камушками, орехами, пробками, пуговицами, палками. Предметные развивающие игры лежат в основе строительно-трудовых и технических игр и способствуют развитию интеллекта.

Задачи даются ребенку в различной форме: в виде модели, плоского рисунка в изометрии, чертежа, письменной или устной инструкции. Так знакомят его с разными способами передачи информации. Решение задачи предстает перед ребенком не в абстрактной форме ответа математической задачи, а в виде рисунка.

В развивающих играх в этом заключается их главная особенность — удалось объединить один из основных принципов обучения — от простого к сложному — с очень важным принципом творческой деятельности — самостоятельно по способностям, когда ребенок может подняться до «потолка» своих возможностей.

Для младшего школьного возраста характерны яркость и непосредственность восприятия, легкость вхождения в образы. Дети легко вовлекаются в любую деятельность, особенно в игровую. Они самостоятельно организуются в групповую игру, продолжают игры с предметами и появляются неимитационные игры.

Результативность дидактических игр зависит, во-первых, от систематического их использования, во-вторых, от целенаправленности программы игр в сочетании с обычными дидактическими упражнениями.

Игровая технология строится как целостное образование, охватывающее определенную часть учебного процесса и объединенное общим содержанием, сюжетом, персонажем. При этом игровой сюжет развивается параллельно основному содержанию обучения, помогает активизировать учебный процесс, усваивать ряд учебных элементов. Составление игровых технологий из отдельных игр и элементов — забота каждого учителя начальной школы.

В отечественной педагогике имеется целый ряд таких игровых технологий («Сам Самыч» В.В. Репкина, Мумми-троль, персонажи «Волшебника Изумрудного города», «Приключения Буратино»).

РАЗДЕЛ II. Применение игровых технологий на уроках русского языка

В 1989 году в издательстве «Русский язык» вышла книга П.М.Баева «Играем на уроках русского языка: Пособие для преподавателей зарубежных школ». Автор даёт основное понятие игры как средства обучения и делает такие выводы:

- 1) игра — эффективное средство воспитания познавательных интересов и активизации деятельности учащихся;
- 2) правильно организованная с учётом специфики материала игра тренирует память, помогает учащимся выработать речевые умения и навыки;
- 3) игра стимулирует умственную деятельность учащихся, развивает внимание и познавательный интерес к предмету;
- 4) игра — один из приёмов преодоления пассивности учеников;
- 5) в составе команды каждый ученик несёт ответственность за весь коллектив, каждый заинтересован в лучшем результате своей команды, каждый стремится как можно быстрее и успешнее справиться с заданием. Таким образом, соревнование способствует усилению работоспособности всех учащихся.

Игры, предложенные П.М.Баевым для учащихся зарубежных школ, можно использовать в готовом или изменённом виде на уроках русского языка в русской школе.

Как же облечь урок в игровую форму в школьной практике? Здесь великое множество вариантов, но обязательно соблюдение следующих условий:

- 1) соответствие игры учебно-воспитательным целям урока;
- 2) доступность для учащихся данного возраста;
- 3) умеренность в использовании игр на уроках.

Кроме того, в рамках темы можно выделить такие виды уроков:

- 1) ролевые игры на уроке (инсценирование);

- 2) игровая организация учебного процесса с использованием игровых заданий (урок-соревнование, урок-конкурс, урок-путешествие, урок -КВН);
- 3) игровая организация учебного процесса с использованием заданий, которые обычно предлагаются на традиционном уроке (найди орфограмму, произведи один из видов разбора и т.д.);
- 4) использование игры на определённом этапе урока(начало, середина, конец; знакомство с новым материалом, закрепление знаний, умений, навыков, повторение и систематизация изученного);
- 5) различные виды внеклассной работы по русскому языку (лингвистический КВН, экскурсии, вечера, олимпиады и т.п.), которые могут проводиться между учащимися разных классов одной параллели.

§2.1. Задания, упражнения и игры для развития речи

Речевое развитие является важнейшим аспектом общего психического развития в детском возрасте. Речевая деятельность осуществляется посредством языка, который усваивается ребенком в ходе общения с окружающими людьми. Усваивая родной язык, ребенок овладевает его фонетическим (звуковым), лексическим (словарным), грамматическим строем.

Речь неразрывно связана с мышлением, она служит формой существования мысли. По мере овладения речью ребенок учится адекватно понимать речь окружающих, связно выражать свои мысли. Речь дает ребенку возможность вербализировать собственные чувства и переживания, помогает осуществлять саморегуляцию и самоконтроль деятельности.

Развитие речи как средства общения позволяет ребенку адекватно пользоваться языком в различных социальных ситуациях, вступать в эффективное взаимодействие со взрослыми и сверстниками.

В младшем школьном возрасте «весьма существенным приобретением речевого развития ребенка является овладение им письменной речью ... которая имеет большое значение для умственного развития ребенка»¹. На этот период приходится активное обучение чтению (т.е. пониманию письменной речи) и письму (построению собственной письменной речи). Обучаясь чтению и письму, ребенок учится по-новому — связно, систематически, продуманно, строить и свою устную речь.

Разучивание стихотворений

Разучивание стихов способствует развитию связной речи, ее выразительности, обогащает активный и пассивный словарный запас ребенка, помогает развивать произвольную словесную память.

Пересказ и рассказ

Пересказ рассказов, басен, просмотренных кино- и мультфильмов также способствует развитию связной и выразительной речи ребенка, обогащению словаря и развитию произвольной словесной памяти.

Эффективным способом развития связной речи является и регулярно провоцируемый взрослым рассказ ребенка о тех событиях, которые произошли с ним в течение дня: в школе, на улице, дома. Такого рода задания помогают развивать у ребенка внимание, наблюдательность, память.

Если ребенку трудно дается пересказ прочитанного текста, рекомендуется применять следующий прием — предложить разыграть в лицах прочитанный им рассказ или сказку. При этом первый раз просто читают литературный текст, а перед вторым прочтением распределяют роли между учащимися (этот прием можно с успехом применять на уроке). После второго прочтения детям предлагается инсценировать прочитанное. Этот способ развития умения пересказывать основан на том, что, получив какую-

¹ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1989, с. 477.

то роль, ребенок будет воспринимать текст с иной мотивационной установкой, что способствует выделению и запоминанию основного смысла, содержания прочитанного.

На развитие выразительной, грамматически правильно построенной речи существенное влияние оказывает прослушивание ребенком аудиозаписей детских сказок, спектаклей в исполнении актеров, владеющих мастерством художественного слова.

Скороговорки

Скороговорки — эффективное средство развития экспрессивной речи. Они позволяют отрабатывать навыки правильной и четкой артикуляции, совершенствовать плавность и темп речи. Скороговорки могут служить также удобным материалом для развития внимания и памяти детей.

У пеньков опять пять опят.

Водовоз вез воду из-под водопровода.

Мокрая погода размокропогодилась.

Шел Фрол по шоссе к Саше в шашки играть.

Нисколько не скользко, не скользко нисколько.

Около кола колокола колоколят.

Три дровосека, три дроворуба на дворе дрова топорами рубят.

Была у Фрола — Фролу на Лавра наврала. Пойдет к Лавру — Лавру на Фрола наврет.

От топота копыт пыль по полю летит.

Всех скороговорок

Не перескороговоришь

Да не перевыскороговоришь!

Сшит колпак не по-колпаковски. Слит колокол, да не по-колоколовски. Надо колпак переколпаковать, перевыколпаковать. Надо колокол переколоколовать, перевыколоковать.

Ехал грека через реку, Видит грека: в реке — рак. Сунул грека руку в реку, Рак за руку грека — цап!

Карл у Клары украл кораллы, А Клара у Карла украла кларнет.

Купи кипу пик (и так 3 раза). Мамаша давала Ромаше сыворотку из-под простокваши.

По утрам мой брат Кирилл трех крольчат травой кормил.

По утрам у Айболита, до обеденной поры, лечат зубы: зебры, зубры, тигры, выдры и бобры.

Смотрит зайка косой, Как девчонка с косой, за речною косой

Травы косит косой.

У Кондрата куртка коротковата.

Кукушка кукушонку

Купила капюшон.

Надел кукушонок капюшон, Как в капюшоне кукушонок смешон.

Свинья тупорыла весь двор перерыла. Все бобры добры для своих бобрят.

По траве тропа протоптана.

Пароль «Орел».

Папа покупал покупки.

Макара укусил комар, Прихлопнул комара Макар.

Шел Егорка по пригорку И учил скороговорку. Он учил скороговорку Про Егорку и про горку.

А когда сбежал под горку, Позабыл скороговорку.

И теперь в скороговорке

Нет ни горки, ни Егорки.

Игры «в слова». Игры «со словами»

Игры «в слова» обогащают лексический запас ребенка, приучают быстро находить нужные слова («не лезть за словом в карман»), актуализируют пассивный словарь. Большинство таких игр рекомендуется проводить с

ограничением времени, в течение которого выполняется задание (например, 3—5 мин.). Это позволяет внести в игру соревновательный мотив и придать ей дополнительный азарт.

«Дополни слово»

Ведущий называет часть слова (кни ...) и бросает мяч. Ребенок должен поймать мяч и дополнить слово (... га).

В роли ведущего ребенок и взрослый могут выступать поочередно.

Составить из предлагаемого набора букв как можно больше слов: а, к, с, о, и, м, р, т м, ш, а, н, и, ы, г, р

Назвать слова, противоположные по значению: Тонкий — Острый — Чистый — Громкий — Низкий — Здоровый — Победа — и т.п.

«Кто больше сочинит»

Подбирается несколько предметных картинок. Ребенку предлагается найти рифму к названиям изображенных на них предметов. Рифмы можно подбирать и к словам, не сопровождая их показом соответствующих картинок.

Огурец — молодец. Заяц — палец. Очки — значки. Цветок — платок. И т.д.

Примечание. Для объяснения понятия «рифма» можно привлечь отрывок из книги Н.Н.Носова «Приключения Незнайки и его друзей» о том, как Незнайка сочинял стихи.

«Перевернутые слова»

Ребенку предлагается набор слов, в которых буквы перепутаны местами. Необходимо восстановить нормальный порядок слов.

Пример: МАИЗ - ЗИМА.

В сложных случаях буквы, являющиеся в окончательном варианте первыми, подчеркиваются.

Пример: *НЯНЛАВ — ВАННАЯ*.

«Из слогов — слова»

Из предварительно отобранных слов формируется несколько блоков слогов. Ребенку предлагается составить из них определенное количество слов, используя каждый слог только по одному разу.

Составь три слова, в каждом из которых по 2 слога, из следующих слогов: *ван, мар, ко, ма, ди, ра*. (Ответ: ра-ма, ко-мар, ди-ван).

Составьте 3 двусложных слова из слогов: *ша, ка, ка, ру, ка, ре*.

Составьте 2 слова, в каждом из которых по 3 слога, из следующих слогов: *ро, ло, мо, до, ко, га*.

Соединить половинки слов

Это задание составляется следующим образом: слова делятся на две части (ГА-ЗЕТА, ПЫЛЕ-СОС и т.д.). Затем первые половинки записываются вразнобой в левый столбик, а вторые — в правый. Ребенку предлагается соединить эти половинки между собой так, чтобы получились целые слова.

Составить слова по конструкции

Предлагаются разные варианты конструкций, в соответствии с которыми необходимо подобрать слова.

а) составить не меньше 10 слов по следующим конструкциям:

б) составить 6 слов, в которых первые две буквы СВ, а количество остальных не ограничено. Например: СВОБОДА, СВИРЕЛЬ и т.д.

За 3 мин. написать как можно больше слов, состоящих из 3-х букв

Составить как можно больше слов (имен существительных) из букв, образующих какое-либо слово.

Например: ФОТОГРАФИЯ — риф, тир, гора, торг, грот, тяга, граф и т.д.

Добавлять другие буквы воспрещается!

Предлагается слово-корень: стол, кот, дом и др. Необходимо в возможно короткое время подыскать к нему как можно больше производных слов. Например: ДОМ— домик, домище, домок, домовой, домовничать, домашний, домовня, домовитый и др.

К числу более сложных игр относится **составление палиндромов**.

Палиндромы — это слова или целые предложения, которые одинаково читаются как слева направо, так и справа налево: Анна, шалаш, казак, наган и др. А роза упала на лапу Азора. Аргентина манит негра. Леша на полке клопа нашел и др.

Задания, упражнения, игры для развития памяти

В младшем школьном возрасте память, как и все другие психические процессы, претерпевает существенные изменения. Суть их состоит в том, что память ребенка постепенно приобретает черты произвольности, становясь сознательно регулируемой и опосредствованной. «Память в этом возрасте становится мыслящей»¹.

Преобразование мнемической функции обусловлено значительным повышением требований к ее эффективности, высокий уровень которой необходим при выполнении новых мнемических задач, возникающих в ходе учебной деятельности. Теперь ребенок должен многое запоминать: заучивать материал буквально, уметь пересказать его близко к тексту или своими словами, а кроме того помнить заученное и уметь воспроизвести его через длительное время. Неумение ребенка запоминать сказывается на его успеваемости и влияет в конечном итоге на отношение к учебе и школе.

¹ Д.Б. Эльконин. Детская психология, М., 1989, С.56

Способность младших школьников к произвольному запоминанию неодинакова на протяжении обучения в начальной школе.

У первоклассников (как и у дошкольников) хорошо развита непроизвольная память, фиксирующая яркие, эмоционально насыщенные для ребенка сведения и события его жизни. Однако далеко не все из того, что приходится запоминать первокласснику в школе, является для него интересным и привлекательным. Поэтому непосредственная память оказывается в этом случае уже недостаточной.

Совершенствование памяти в младшем школьном возрасте обусловлено прежде всего приобретением в ходе учебной деятельности различных способов и стратегий запоминания, связанных с организацией и обработкой запоминаемого материала. Однако без специальной работы, направленной на формирование таких способов, они складываются у детей стихийно и нередко существенно различаются у учащихся 1—2 и 3—4 классов. Для детей 7—8 лет типичны ситуации, когда ребенку гораздо легче запомнить что-то без использования каких-либо средств, чем запомнить при помощи специальной организации и осмысления материала. На вопрос: «Как ты запомнил?», — ребенок этого возраста чаще всего отвечает: «Просто запомнил и все».

По мере усложнения учебных заданий установка «просто запомнить» перестает себя оправдывать, что вынуждает ребенка искать приемы организации материала. Важнейшими являются приемы смыслового запоминания, лежащие в основе логической памяти. Основу логической памяти составляет использование мыслительных процессов в качестве опоры, средства запоминания. Такая память основана на понимании. В этой связи уместно привести высказывание Л.Н.Толстого: «Знание только тогда знание, когда оно приобретено усилиями мысли, а не одной только памятью».

Младший школьный возраст является сензитивным для становления высших форм произвольного запоминания, поэтому целенаправленная

развивающая работа по овладению мнемической деятельностью является в этот период наиболее эффективной.

Смысловая память основана на понимании, т. е. на деятельности мышления, и связана с развитием языка. В процессе смыслового запоминания в первую очередь создаются пригодные для запоминания связи — крупные структурные единицы припоминания, так называемые мнемические опоры, что и позволяет преодолевать ограничения кратковременного запоминания. Связи, используемые для запоминания, носят не самостоятельный, а вспомогательный характер, они служат средством, помогающим что-либо вспомнить. Наиболее эффективными будут мнемические опоры, отражающие главные мысли какого-либо материала. Они и представляют собой укрупненные смысловые единицы. Для детей со слаборазвитой памятью основные пути ее компенсации лежат в развитии смысловой памяти: умении обобщать материал, выделять в нем главные мысли.

Эффективная обучающая методика по созданию мнемических опор разработана К.П.Мальцевой (1958). Эта методика, получившая название «Смысловые единицы», может быть использована для школьников всех возрастов, испытывающих трудности в мнемической деятельности, начиная со второго класса. Удобнее всего использовать эту обучающую методику в начальной школе.

Методика заключается в том, что перед учеником ставится задача выделить главное в тексте (создать мнемические опоры) и указывается путь анализа текста. Чтобы вычленить главное, ученик должен последовательно отвечать на два вопроса: «О ком (или о чем) говорится в этой части?» и «Что говорится (сообщается) об этом?»

Ответ на первый вопрос позволяет выделить главное в той части, к которой он относится, а второй вопрос подтверждает правильность этого выделения. Обучающая методика имеет две части. Первая часть —

выделение смысловых опор, вторая — составление и использование плана как смысловой опоры мнемической деятельности школьника.

Обучающая игровая методика «Смысловые единицы»

Часть I. Обучение созданию мнемических опор

Инструкция: «Сейчас мы с тобой будем учиться запоминать текст. Сначала нужно прочитать рассказ, а потом выделить главные мысли этого рассказа. Для этого тебе нужно несколько раз задать два вопроса к тексту: о ком (или о чем) говорится в начале текста и что об этом говорится? После того как ответишь на эти вопросы, надо задать следующие: о ком (или и чем) говорится дальше и что об этом говорится? И так будем работать до конца текста. Все ли тебе ясно?»¹

Для чтения и последующей работы дается, например, рассказ К. Паустовского «Заячьи лапы».

Заячьи лапы

Летом дед пошел на охоту в лес. Ему попался зайчонок с рваным левым ухом. Дед выстрелил в него из ружья, но промахнулся. Заяц удрал.

Дед пошел дальше. Но вдруг испугался: с одной стороны сильно тянуло дымом. Поднялся ветер. Дым густел. Его уже несло по лесу. Дым покрывал кусты. Стало трудно дышать. Дед понял, что начался лесной пожар, и огонь быстро идет прямо на него. По словам деда, и поезд не мог бы уйти от такого огня.

Дед побежал по кочкам, дым выедал ему глаза. Огонь почти хватал его за плечи.

Вдруг из под ног деда выскочил заяц. Он бежал медленно и волочил задние лапы. Потом только дед заметил, что они у зайца обгорели.

¹ Яковлева Е. Л. Диагностика и коррекция внимания и памяти школьников // Маркова А. К., Лидере А. Г., Яковлева Е. Л. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. Петрозаводск, 1992. С. 153-155.

Дед обрадовался зайцу, как родному. Дед знал, что звери лучше человека чувствуют, откуда идет огонь, и всегда спасаются. Они гибнут тогда, когда огонь их окружает.

Дед побежал за зайцем. Он бежал, плакал от страха и кричал: «Погоди, милый, не беги так быстро!» Заяц вывел деда из огня.

Заяц и дед выбежали из леса к озеру. Оба упали от усталости. Дед подобрал зайца и принес домой. У зайца обгорели задние ноги и живот. Заяц страдал. Дед вылечил его и оставил у себя.

Это был тот самый зайчонок с рваным левым ухом, в которого стрелял дед на охоте.

После прочтения рассказа задаются вопросы. На первом занятии, если ребенок испытывает какие-либо затруднения, вопросы могут задаваться учителем или же сразу самим учеником.

У. О ком говорится в начале рассказа?

Д. О дедушке.

У. Что говорится о дедушке?

Д. Что он пошел на охоту (и не попал в зайчонка).

У. О ком говорится дальше?

Д. О дедушке.

У. Что о нем говорится?

Д. Дедушка попал в лесной пожар.

У. Потом о ком говорится?

Д. О дедушке.

У. Что о нем говорится?

Д. Дедушку спас от пожара зайчонок.

У. О ком говорится в конце рассказа?

Д. О дедушке.

У. Что о нем говорится?

Д. Дедушка вылечил обгоревшего зайца.

Общие правила выделения мнемических опор

1. Текст не разбивается предварительно на части.
2. Главные мысли выделяются по ходу чтения материала.
3. Части формируются сами собой вокруг главных мыслей.
4. Главные мысли текста должны иметь единую смысловую связь — вытекать одна из другой, как «ручеек».
5. Правильно выделенные основные мысли должны составить короткий рассказ.
6. Если какое-то записанное предложение не соответствует остальным, значит выделена не главная мысль и нужно вернуться к этому месту в тексте.
7. Мнемические опорные пункты (главные мысли) должны представлять собой развернутые, самостоятельно составленные или взятые из текста, предложения.

Через 3—4 занятия оба вопроса: «О ком (или о чем) говорится?» и «Что про это говорится?» — сливаются в один, пропадает потребность задавать их вслух.

Обучающая методика по созданию мнемических опор занимает 5—7 занятий с частотой 2—3 занятия в неделю по 20—30 мин. Запомнить и пересказать короткий рассказ (выделив основную мысль) не составит труда для любого ребенка с нормальным интеллектом.

Мнемическую деятельность можно сделать более эффективной, используя вторую часть методики.

Часть II. Составление плана

Эта часть методики направлена на обучение составлению плана как смысловой опоры запоминания.

Выделенные главные мысли представляют собой не просто коротенький рассказ, а план текста. На этом этапе, когда опорные пункты начинают выступать в качестве пунктов плана, к ним предъявляются требования, с которыми сразу знакомятся учащиеся: а) в пунктах плана

должны быть выражены главные мысли, чтобы было понятно, о ком (или о чем) и что говорится в каждой части рассказа; б) они должны быть связаны между собой по смыслу; в) пункты плана должны быть четко выражены.

Четкость пунктов плана в рамках данной обучающей методики означает, что они должны быть сформулированы в виде предложений, в которых есть подлежащее, сказуемое и другие члены предложения. Такое развернутое предложение действительно выражает главную мысль. И кроме того, план это только инструмент, и каждый может выбрать такой инструмент, который ему больше нравится и позволяет достигнуть цели: запомнить.

После того как план составлен, нужно прочитать текст и отметить, что говорится по первому пункту, по второму и т.д. Затем закрыть учебник и попробовать пересказать вслух все, что запомнил, заглядывая в план (но не в учебник). Далее прочитать еще раз текст, отмечая, что забылось при пересказе, а что помнится, и еще раз пересказать вслух.

Довольно часто бывает, что после работы с текстом по предложенной схеме запоминаются не только главные мысли, но и другой материал.

§ 2.2. Задания, упражнения, игры для развития мышления

Развитию мышления в младшем школьном возрасте принадлежит особая роль. С началом школьного обучения мышление выдвигается в центр психического развития ребенка (Л.С.Выготский) и становится определяющим в системе других психических функций, которые под его влиянием интеллектуализируются и приобретают произвольный характер.

Мышление ребенка младшего школьного возраста находится на переломном этапе развития. В этот период совершается переход от наглядно-образного к словесно-логическому, понятийному мышлению, что придает мыслительной деятельности ребенка двойственный характер: конкретное мышление, связанное с реальной действительностью и непосредственным

наблюдением, уже подчиняется логическим принципам. Однако отвлеченные, формально-логические рассуждения детям еще не доступны.

В этом отношении наиболее показательны мышление первоклассников. Оно преимущественно конкретно, опирается на наглядные образы и представления. Как правило, понимание общих положений достигается лишь тогда, когда они конкретизируются посредством частных примеров. Содержание понятий и обобщений определяется в основном наглядно воспринимаемыми признаками предметов.

По мере овладения учебной деятельностью и усвоения основ научных знаний школьник постепенно приобщается к системе научных понятий, его умственные операции становятся менее связанными с конкретной практической деятельностью и наглядной опорой. Дети овладевают приемами мыслительной деятельности, приобретают способность действовать в уме и анализировать процесс собственных рассуждений.

С развитием мышления связано возникновение таких важных возрастных новообразований, как анализ, внутренний план действий, рефлексия.

Младший школьный возраст имеет большое значение для развития основных мыслительных действий и приемов: сравнения, выделения существенных и несущественных признаков, обобщения, определения понятия, выведение следствия и пр. Информированность полноценной мыслительной деятельности приводит к тому, что усваиваемые ребенком знания оказываются фрагментарными, а порой и просто ошибочными. Это серьезно осложняет процесс обучения, снижает его эффективность. Так, например, при неумении выделять общее и существенное у учащихся возникают проблемы с обобщением учебного материала: выделением корня в родственных словах, кратким (выделение главного) пересказом текста, делением его на части, выбором заглавия для отрывка и т.п.

Владение основными мыслительными операциями требуется от учащихся уже в первом классе. Поэтому в младшем школьном возрасте

следует уделять внимание целенаправленной работе по обучению детей основным приемам мыслительной деятельности.

Загадки

Загадки помогают развивать образное и логическое мышление, умение выделять существенные признаки и сравнивать, тренируют быстроту и гибкость ума, сообразительность, способность находить оригинальные решения.

Можно предложить детям и самостоятельно составить загадки о каких-либо известных предметах (мяч, книга, карандаш и др.).

Гуляю по свету,
Жду ответа,
Найдешь ответ —
Меня и нет. (Загадка)
Заворчал живой замок,
Лег у двери поперек. (Собака)
На ночь два оконца
Сами закрываются,
А с восходом солнца
Сами открываются. (Глаза)
Не море, не земля,
Корабли не плавают,
А ходить нельзя. (Болото)
Сидит на окошке кошка.
Хвост как у кошки,
Лапы как у кошки,
Усы как у кошки,
А не кошка. (Кот)
Два гуся — впереди одного гуся,
Два гуся — позади одного гуся,

И один гусь — посередине.

Сколько всего гусей? (Три)

У семерых братьев по одной сестрице. Много ли всех? (Восемь)

Два отца и два сына нашли

Три апельсина и разделили поровну,

Каждому досталось по целому. Как?

(Дед, отец, сын)

Кто носит шляпу на ноге? (Гриб)

Что делает сторож, когда у него на шапке сидит воробей? (Спит)

Как назвать пять дней, не называя чисел и названий дней?

(Позавчера, вчера, сегодня, завтра, послезавтра)

Составление предложений

Эта игра развивает способность быстро устанавливать разнообразные, иногда совсем неожиданные связи между привычными предметами, творчески создавать новые целостные образы из отдельных разрозненных элементов.

Берутся наугад три слова, не связанных по смыслу, например «озеро», «карандаш» и «медведь». Надо составить как можно больше предложений, которые обязательно включали бы в себя эти три слова (можно менять их падеж и использовать другие слова). Ответы могут быть банальными («Медведь упустил в озеро карандаш»), сложными, с выходом за пределы ситуации, обозначенной тремя исходными словами, и введением новых объектов («Мальчик взял карандаш и нарисовал медведя, купающегося в озере»), и творческими, включающими эти предметы в нестандартные связи («Мальчик, тонкий, как карандаш, стоял возле озера, которое ревело, как медведь»).

Исключение лишнего

Берутся любые три слова, например, «собака», «помидор», «солнце». Надо оставить только те слова, которые обозначают в чем-то сходные предметы, а одно слово, «лишнее», не обладающее этим общим признаком, исключить. Следует найти как можно больше вариантов исключения лишнего слова, а главное — больше признаков, объединяющих каждую оставшуюся пару слов и не присущих исключенному. Лишнему. Не пренебрегая вариантами, которые сразу же напрашиваются (исключить «собаку», а «помидор» и «солнце» оставить, потому что они круглые), желательно поискать нестандартные и в то же время очень меткие решения. Побеждает тот, у кого ответов больше.

Эта игра развивает способность не только устанавливать неожиданные связи между разрозненными явлениями, но легко переходить от одних связей к другим, не закликаясь на них. Игра учит также одновременно удерживать в поле мышления сразу несколько предметов и сравнивать их между собой. Немаловажно, что игра формирует установку на то, что возможны совершенно разные способы объединения и расчленения некоторой группы предметов, и поэтому не стоит ограничиваться одним-единственным «правильным» решением, а надо искать целое их множество.

Поиск аналогов

Называется какой-либо предмет или явление, например «вертолет». Необходимо выписать как можно больше его аналогов, т.е. других предметов, сходных с ним по различным существенным признакам. Следует также систематизировать эти аналоги по группам в зависимости от того, с учетом какого свойства заданного предмета они подбирались. Например, в данном случае могут быть названы «птица», «бабочка» (летают и садятся); «автобус», «поезд» (транспортные средства); «штопор» (важные детали

вращаются) и др. Побеждает тот, кто назвал наибольшее число групп аналогов.

Эта игра учит выделять в предмете самые разнообразные свойства и оперировать в отдельности с каждым из них, формирует способность классифицировать явления по их признакам.

§2.3. Задания, упражнения, игры для развития воображения

Великий А.Эйнштейн утверждал, что «фантазия важнее знания». Способность к воображению, фантазии присуща только человеку и отличает его от всех других существ.

Воображение — психический процесс, сущностью которого является отражение реальной действительности в непривычных, неожиданных сочетаниях и связях. С помощью воображения создаются образы таких предметов и явлений, которые никогда не воспринимались человеком раньше.

Различают воображение воссоздающее и творческое. Основу воссоздающего воображения составляет создание образа предмета по его описанию, рисунку, рассказу и т.д. Этот вид воображения особенно важен в учебной деятельности, поскольку позволяет учащимся (по рассказу учителя, тексту учебника и пр.) создавать правильное и достаточно полное представление о новом учебном материале.

Творческим воображением называют самостоятельное создание новых образов. Такое воображение составляет основу всякой творческой деятельности, которая открывает возможность самовыражения, позволяет человеку реализовать его личностный потенциал.

Однако все образы воображения, как бы оригинальны и причудливы они ни были, базируются на тех представлениях и впечатлениях, которые человек получает в реальной жизни. По словам Л.С.Выготского, «первая форма связи воображения с действительностью заключается в том, что

всякое создание воображения всегда строится из элементов, взятых из действительности и содержащихся в прежнем опыте человека»¹.

Воображение ребенка развивается постепенно, по мере приобретения им реального жизненного опыта. Деятельность воображения формируется в детстве наиболее активно и полнее всего реализуется в играх, сочинительстве сказок и историй, в рисовании и других видах творчества.

Вместе с тем было бы ошибкой утверждать, что воображение ребенка богаче, чем у взрослого. Как отмечает Л.С.Выготский, «чем богаче опыт человека, тем больше материал, которым располагает его воображение. Вот почему у ребенка воображение беднее, чем у взрослого человека, и это объясняется большей бедностью его опыта»².

Отсюда следует важный педагогический вывод: для того, чтобы создать благоприятные условия для развития воображения и творчества детей, необходимо расширять их реальный жизненный опыт. «Чем больше ребенок видел, слышал и пережил, чем больше он знает и усвоил, чем большим количеством элементов действительности он располагает в своем опыте, тем значительнее и продуктивнее при других равных условиях будет деятельность его воображения»³.

Завершение рассказа

Детям предлагается начало какого-либо рассказа. Например: «Стоял ясный солнечный день. По улице шла девочка и вела на поводке смешного щенка. Вдруг откуда ни возьмись...».

Необходимо придумать продолжение и окончание рассказа. Время работы — 10 мин.

Рассказ можно оценить по следующим критериям: — законченность рассказа; — яркость и оригинальность образов; — необычность поворота и сюжета; — неожиданность концовки.

¹ Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М. Просвещение. 1991, с. 8-9.

² Л.С. Выготский, Воображение и творчество в детском возрасте. М. Просвещение. 1991, с. 10.

³ Там же с. 11.

Составление рассказа с использованием отдельных слов

Детям предлагаются отдельные слова. Например: а) девочка, дерево, птица; б) ключ, шляпа, лодка, сторож, кабинет, дорога, дождь. Нужно составить связный рассказ, используя эти слова.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время школа нуждается в такой организации своей деятельности, которая обеспечила бы развитие индивидуальных способностей и творческого отношения к жизни каждого учащегося, внедрение различных инновационных учебных программ, реализацию принципа гуманного подхода к детям и пр. Иными словами, школа чрезвычайно заинтересована в знании об особенностях психического развития каждого конкретного ребенка. И не случайно все в большей степени возрастает роль практических знаний в профессиональной подготовке педагогических кадров.

Уровень обучения и воспитания в школе в значительной степени определяется тем, насколько педагогический процесс ориентирован на психологию возрастного и индивидуального развития ребенка. Это предполагает психолого-педагогическое изучение школьников на протяжении всего периода обучения с целью выявления индивидуальных вариантов развития, творческих способностей каждого ребенка, укрепления его собственной позитивной активности, раскрытия неповторимости его личности, своевременной помощи при отставании в учебе или неудовлетворительном поведении. Особенно важно это в младших классах школы, когда только начинается целенаправленное обучение человека, когда учеба становится ведущей деятельностью, в лоне которой формируются психические свойства и качества ребенка, прежде всего познавательные процессы и отношение к себе как субъекту познания (познавательные мотивы, самооценка, способность к сотрудничеству и пр.).

В связи с этим возникает актуальность в разработках игровых технологий для современной школы. В последнее время опубликовано несколько пособий по игровым технологиям. Хочется отметить работу

А.Б.Плешаковой «Игровые технологии в учебном процессе»¹, А.В.Финогенова «Игровые технологии в школе»² и О.А.Степановой «Профилактика школьных трудностей у детей»³

Изучение литературы, анализ и обобщение собранных по проблеме материалов дали автору возможность определить теоретические основы конструирования и использования дидактических игр разных типов, предназначенных для применения на уроке русского языка.

Анализ литературы и практики преподавания подвел автора к необходимости разработки комплекса игр, направленных на активизацию познавательной деятельности школьников при изучении нового материала.

Изученный в процессе игровой деятельности материал забывается учащимися в меньшей степени и медленнее, чем материал, при изучении которого игра не использовалась. Это объясняется, прежде всего, тем, что в игре органически сочетается занимательность, делающая процесс познания доступным и увлекательным для школьников, и деятельность, благодаря участию которой в процессе обучения, усвоение знаний становится более качественным и прочным.

Исследование показало, что дидактические игры активизируют познавательную деятельность на всех стадиях изучения нового материала, используя возможности методических приемов, направленных на изучение русского языка.

¹ Плешакова А.Б. Игровые технологии в учебном процессе: [Пед. вузы]/ А.Б.Плешакова // Современные проблемы философского знания. Пенза, 2002. Т. Вып.3.С. 44-53.

² Финогенов А.В. Игровые технологии в школе: Учеб.-метод. пособие/ А.В. Финогенов, В.Э. Филиппов.- Красноярск : Краснояр. гос. ун-т, 2001.

³ Степанова, Ольга Алексеевна Профилактика школьных трудностей у детей: Метод. пособие/ О.А. Степанова.- М. : Сфера, 2003.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова Г. С. Практикум по возрастной психологии. М., 1998.
2. Азаров Ю. Л. Искусство воспитывать. М., 1985.
3. Амонашвили Ш. А. Педагогическая симфония. Екатеринбург, 1993.
4. Андреева Г. Н. Социальная педагогика. М., 1996.
5. Аркин Е. А. Ребенок и его игрушка в условиях первобытной культуры. М., 1935.
6. Асеев В. Г. Возрастная психология. Иркутск, 1989.
7. Асмолов А. Г. Знаем ли мы себя? М., 1989.
8. Бабанский Ю. Н. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. М., 1985.
9. Бабанский Ю. Н. Оптимизация процесса обучения (общедидактический аспект). М., 1977.
10. Белкин А. С. Основы возрастной педагогики. Екатеринбург, 1992.
11. Берн Э. Люди, которые играют в игры. Игры, в которые играют люди. М., 1996.
12. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. — М., 1995.
13. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989.
14. Богусловская З.М. Развитие познавательной деятельности детей дошкольного возраста в условиях сюжетной дидактической игры // Известия АПН РСФСР. Вып. 64, М., 1955.
15. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
16. Букатов В.М. Педагогические таинства дидактических игр. М., 1997
17. Бюлер К. Духовное развитие ребенка. М., 1924.
18. Возникновение человеческого общества. Палеолит Африки. Спб., 1977.
19. Вуд Г. Ф. Морские млекопитающие и человек. Спб., 1979

- 20.Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1991.
- 21.Выготский Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка // Вопросы психологии, 1966. № 6.
- 22.Выготский Л. С. Мышление и речь // Выготский Л. С. Собр. соч. Т. 2. М., 1982.
- 23.Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1991.
- 24.Выготский Л. С. Психология искусства. М., 1996.
- 25.Гарбузов В. И. От младенца до подростка. Спб., 1996.
- 26.Геронимус Ю.В. Игра, модель, экономика. М., 1989.
- 27.Гросс К. Душевная жизнь ребенка. К., 1916.
- 28.Давыдов В. В. Виды общения в обучении. М., 1972.
- 29.Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
- 30.Ершова А. П. Уроки театра на уроках в школе. М., 1992.
- 31.Кавтарадзе Д.Н. Учеб. пособие для учителей. М., 1998.
- 32.Козырева А. Ю. Лекции по педагогике и психологии творчества. Пенза, 1994.
- 33.Колодця Д. А. Детские игры, их психологическое и педагогическое значение. М., 1909.
- 34.Кон И. С. В поисках себя. М., 1984.
- 35.Крутецкий В.А.Психология. М., 1986.
- 36.Крушинский Л. В. Биологические основы рассудочной деятельности. М., 1977.
- 37.Кулагина И. Ю. Возрастная психология. Развитие ребенка от рождения до 17 лет. М., 1996.
- 38.Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М., 1979.
- 39.Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969.
- 40.Леонтьев А.Н. Потребность, мотивы, эмоции: Конспект лекций. М., 1971.

41. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры // Сов. педагогика, 1944. № 8-9.
42. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1959.
43. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
44. Линдсей П., Норман Д. Переработка информации у человека. М., 1974.
45. Лихачев Б. Т. Педагогика: курс лекций. М., 1992.
46. Макаренко А. С. Лекции о воспитании детей. М., 1940.
47. Мухина В. С. Возрастная психология: учебник для студентов. М., 1997.
48. Мухина В. С. Шестилетний ребенок в школе. М., 1990.
49. Обухова Л. Ф. Детская психология: теория, факты. М., 1995.
50. Педагогические технологии / Под ред. Кукушкина В.С. Ростов н/Д. 2002.
51. Пиаже Ж. Психология интеллекта // Пиаже Ж. Избр. труды. М., 1969.
52. Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Технология игры в обучении и развитии: Учебное пособие. М., 1996.
53. Пирс Дж. Символы, сигналы, шумы. М., 1967.
54. Плеханов Г. В. Письма без адреса. Письмо третье // Плеханов Г. В. Соч. Т. 14. М., 1925.
55. Психологические вопросы игры и обучения в дошкольном возрасте / Сб. ст. под ред. Д. Б. Эльконина. М., 1957.
56. Психологическая диагностика развития школьников в норме и патологии / Под. ред. Ю. М. Забродина. М., 1990.
57. Психологические исследования общения. М., 1979.
58. Психология личности и деятельности дошкольников / Под. ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. М., 1965.
59. Психология и педагогика игры дошкольника / Материалы симпозиума. М., 1966.
60. Психология учебной деятельности школьников / Под ред. В. В. Давыдова. М., 1982.

61. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / Отв. ред. А. Пономарев. М., 1990.
62. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1946.
63. Рудик П. А. Игры детей и их педагогическое значение. М., 1948.
64. Русский язык в школе. 1989, №4.
65. Русский язык в школе. 1992, №5.
66. Русский язык в школе. 1993 г., №3.
67. Русский язык в школе. 2000 г., №6.
68. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М., 1998.
69. Соловейчик С. Л. Педагогика для всех. М., 1988.
70. Технология игровой деятельности: Учеб. Пособие / Л. А. Байкова, Л. К. Гребенкина, О. В. Еремкина; Науч. ред. В.А.Фадеев. Рязань: Изд-во РГПУ, 1994.
71. Ушинский К. Д. Педагогическая поездка по Швейцарии. М., 1949.
72. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Т. 1 // Ушинский К.Д. Соч. Т. 8. М., 1950.
73. Финогенов А.В. Игровые технологии в школе: Учеб.-метод. пособие / А.В.Финогенов, В.Э. Филиппов. Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 2001.
74. Хейзинга Й. Homo ludens. Опыт определения игрового элемента культуры // Хейзинга Й. Homo Ludens : Статьи по истории культуры. М., 1997.
75. Чкаников И. Игры и развлечения. М., 1957.
76. Шмаков С.А. Игры учащихся — феномен культуры. М., 1994.
77. Эльконин Д.Б. Возрастная психология. М., 1991.
78. Эльконин Д.Б. Игра // Педагогическая энциклопедия / Гл. Ред. И.А. Каиров и Ф.Н. Петров. Т. 2. М., 1965.
79. Эльконин Д.Б. Детская психология. М., 1960.
80. Эльконин Д.Б. Игры и психологическое развитие ребенка-дошкольника // Тр. Всероссийская научная конференция по дошкольному воспитанию. М., 1949.

- 81.Эльконин Д.Б. Некоторые итоги развития детей дошкольного возраста
// Психологическая наука в СССР. Т.2.М., 1960.
- 82.Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1999.
- 83.Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М., 1974.
- 84.Эльконин Д.Б. Творческие ролевые игры детей дошкольного возраста.
М., 1957.
- 85.Яковлева Е. Л. Диагностика и коррекция внимания и памяти
школьников // Маркова А. К., Лидере А. Г., Яковлева Е. Л. Диагностика
и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте.
Петрозаводск, 1992.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Авторские разработки уроков русского языка в начальной школе

1-й класс

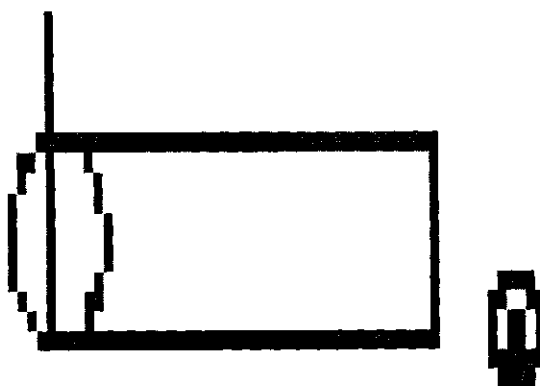
В 1-м классе провожу следующую работу.

1. «Азбука» (с. 5) – речь состоит из предложений. Каждое предложение пишется с большой буквы, в конце предложения ставится точка. Дается



схема:

. Я добавляю к схеме зеленой

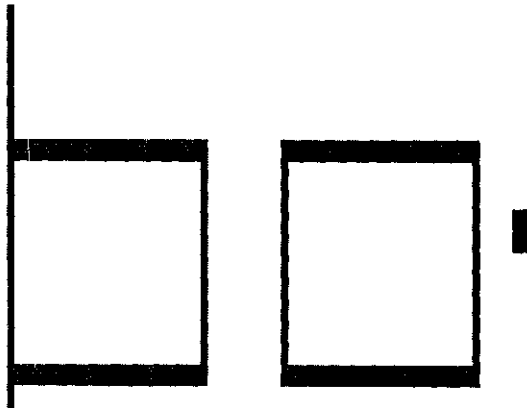


ручкой два круга:

. Дети проговаривают

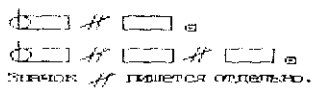
эти правила и показывают их.

2. «Азбука» (с. 8) – предложение состоит из отдельных слов, каждое слово в предложении пишется отдельно. Дана схема:



. – *Осень наступила.*

Играю с ребятами: каждое предложение – это паровозик (связь с детской игрой). У паровозика есть голова, то есть дизель, есть отдельные вагоны. У паровозика может быть 2, 3, 5, ... , 10 отдельных вагонов, но все они образуют один большой состав. Так и в предложении может быть 1, 2, 3, ... , 10 слов, все они пишутся отдельно. В схеме добавляю:

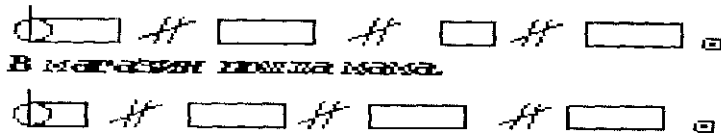


Но по смыслу в предложении все слова взаимосвязаны, хотя может быть и их перестановка.

Дети учатся отличать большое слово – большой вагончик (то есть в схеме большой – длинный прямоугольник). Маленькое слово – маленький вагончик (маленький прямоугольник в схеме).

Например:

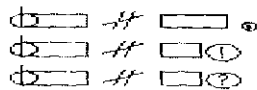
Мама пошла в магазин.



На этом этапе обучения у детей в игре отрабатываются правила предложения.

- Начало предложения пишется с большой буквы.
- Каждое слово (большое и маленькое) пишется отдельно.
- В конце предложения ставится точка.

3. «Азбука» (с. 9) – в конце предложения может быть и восклицательный, и вопросительный знак. Схема изменяется, а дополнения не применяются:

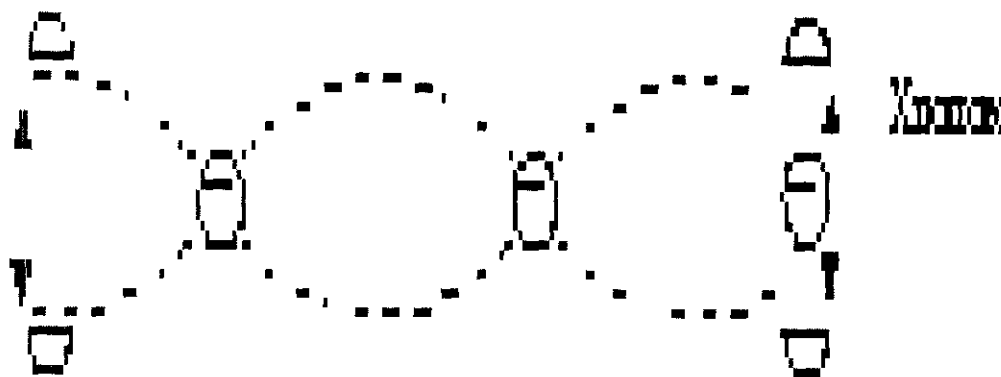


Игра 1. «Хлоп-хлоп»

Ребенок слушает предложение и хлопком показывает наличие каждого слова. «Слово – не воробей, вылетит – не поймаешь» – я это понимаю. Но игра есть игра. Здесь работают двигательные мышцы обеих рук, развиваются внимание, слух, приходит осознанность правила: предложение состоит из слов.

Игра 2. «Покажи предложение» (работают кисти рук)

Игра заключается в том, что ребенок показывает все три правила предложения, которые он уже знает.

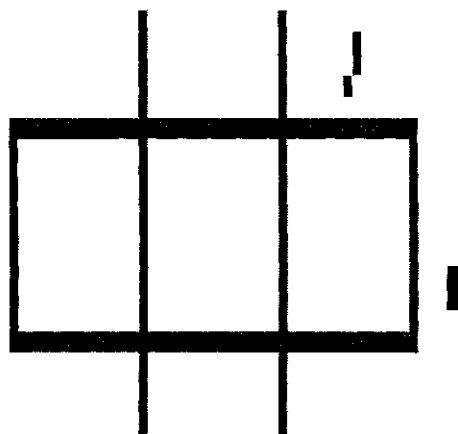


Мама купила хлеб.

Начало предложения (ладошки на большом расстоянии) – большая буква.

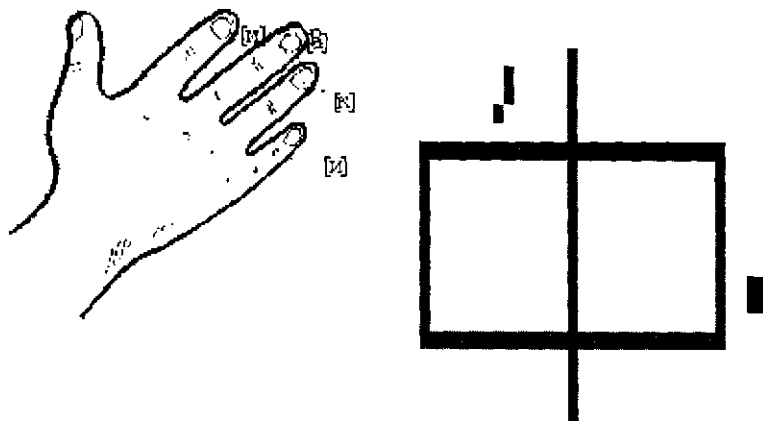
Пунктиром показано движение ладошек. Ладошки вместе – показывают (в этом случае), что слово закончилось, существует промежуток, начинается другое слово – с маленькой буквы, в конце предложения звучит хлопок, то есть ставится на письме точка.

4. «Азбука» (с. 11) – деление слова на слоги, ударный слог. Использую те же самые хлопки. Сколько слогов – столько хлопков. Например: **воробей** – 3 гласных, 3 хлопка. Добавляю игру «Тише – громче»: **воробей** – 3 хлопка, ударный слог (бей – третий по счету), значит, первые два хлопка – тихие, а



третий – сильный, громкий. Схема:

Пример: *чайка* – 2 слога, 2 хлопка, первый слог ударный – громкий хлопок, второй слог – тихий хлопок. Схема:



5. «Азбука» (с. 18) – гласные звуки в слове.

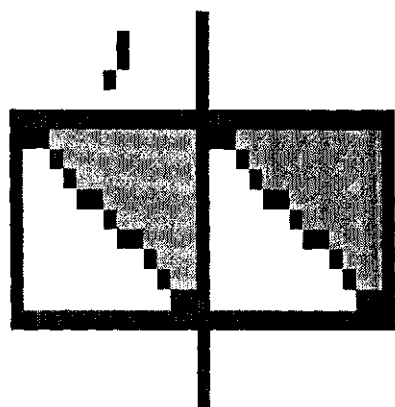


Схема:

(*maRki*).

Игра на пальчиках: «Лови!» На левой руке каждый пальчик – это какой-то звук (то есть левая рука – это слово). А правая рука будет считать звуки (показывать на пальчиках левой руки наличие звука), дотрагиваться и считать.

[м] – звук – показываем наличие звука соприкосновением пальцев правой руки с указательным пальцем левой.

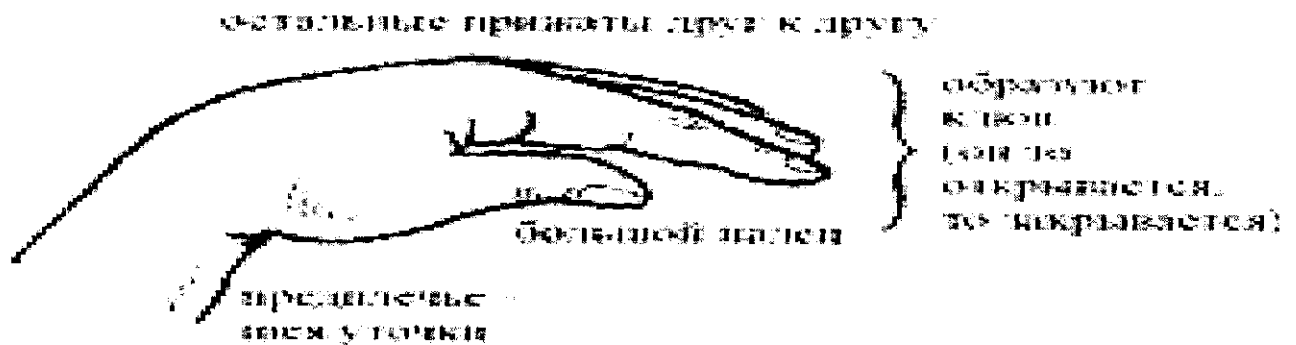
[а] – звук – переводим соприкосновение на средний палец.

[к] – звук – переводим соприкосновение на безымянный палец.

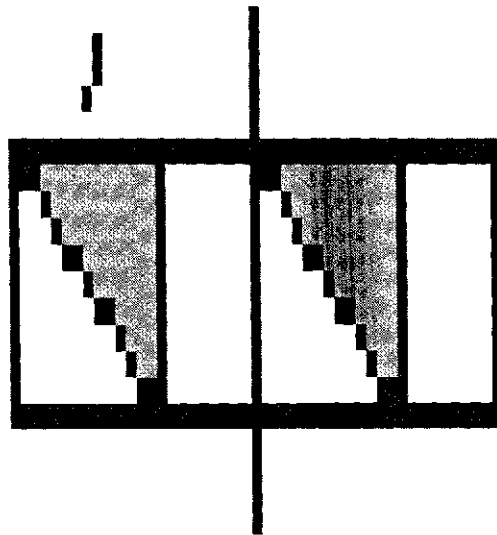
[и] – звук – переводим соприкосновение на мизинец.

Получили 4 соприкосновения – 4 звука в слове **маки**, где второе соприкосновение сильнее – ударение на эту [а] гласную (больше силы голоса – больше (сильнее) соприкосновение).

6. «Азбука» (с. 25) – наличие звуков в слове больше, чем 5. Применяю игру «Уточка»: у каждого ребенка две уточки (левая – левая рука, правая – правая рука). Попутно идет развитие мелкой моторики кистей обеих рук. Кисть складывается:



Уточка клювом ловит звуки.



Например:

ландыш – 6 звуков – 6 раз

клюв открывается и закрывается.

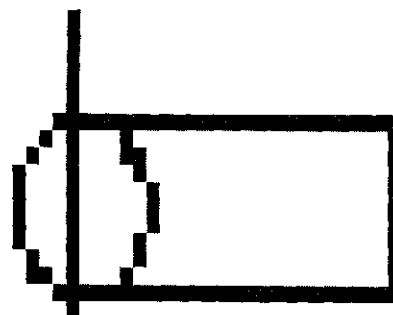
7. «Азбука» (с. 31) – звук и буква **И, и**. Игра с конвертами.

Имена людей пишутся с большой буквы.

У каждого ребенка по 2 конверта: один – схемы слов (для работы над предложением), второй – схемы звуков, слогов, полосочки для слогового раздела (для работы со словом). Дети с удовольствием двигают карточки: составляют, изменяют схемы, попутно проговаривают уже изученные правила.

- В первом конверте:     . . .  .
1. ? – по 3 штуки каждой схемы.
- Во втором конверте:                       

Ребята уже знают, что начало предложения пишется с большой буквы



(схема), обычные слова – с маленькой (схема).

Новое сегодня: 1) Ира – имя девочки пишется с большой буквы, да и вообще имена людей пишутся с большой буквы. Значит, нужна схема:



2) В любом месте предложения (начало, середина, конец) имя пишется с большой буквы (схема).

Мама пошла к Ире.

ф □ □ ф .

Мама и Ира шьют.

ф □ ф □ .

У Ирины получилось красивое платье.

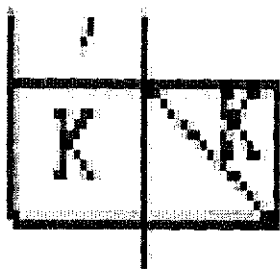
ф ф □ □ □ .

Ирина гордится своей работой.

ф □ □ □ .

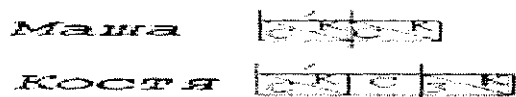
Это игра – работа со схемами из первого конверта. Работа со вторым конвертом: разноцветные схемы для работы.

Например:



Ира (с. 31) – ребенок выкладывает у себя на столе схему слова, устно проговаривая правила.

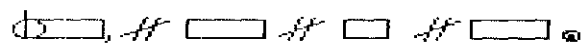
Дети. В этом слове 2 гласные – 2 слога: первый [и] – красный квадрат, второй [р] [а] – слог-слияния согласного и гласного (на этом этапе согласный – белого цвета). Ставлю слогораздел (выкладывает большую полосочку черного цвета). Первый слог ударный, ставлю ударение (выкладывает маленькую черную полосочку под наклоном) – это имя, его нужно писать с большой буквы, показываю (выкладывает большую черную полосочку на красный квадрат).



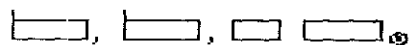
Отмечаю: ребенок уже знает много правил по русскому языку, он их проговаривает и «показывает» в игре на различных схемах, а ведь писать он еще не умеет. Я уверена, это большая подготовка к письму отдельных слов и целых предложений.

8. «Азбука» (с. 44) – обращение, оформление обращения на письме. Я работаю, играю со схемами, ребята легко запоминают запятые при обращении, двигая, переставляя слова-схемы у себя на парте. Например:

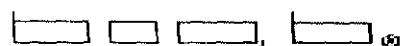
1. *Нина, или Кдоске.*



2. *Нина, Нина, Кдоске.*



3. *Нина Кдоске, Нина.*



Сами посмотрите, сколько правил уже знают и показывают дети по схемам.

- Начало предложения пишется с большой буквы.
- Каждое слово (большое или маленькое) пишется отдельно.
- В конце предложений ставится точка.
- Имена людей пишутся с большой буквы.
- На письме обращения выделяются запятыми, если:

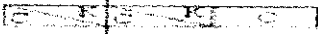
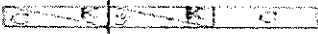
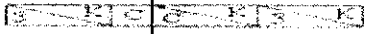
- обращение в начале предложения, то запятая справа;
- обращение в конце предложения, то запятая слева;
- обращение в середине предложения, то оно выделяется с двух сторон.

Кроме двух конвертов в помощь ребятам и их родителям я завожу тетрадошки по чтению. В этих тетрадях дети чертят схемы простым карандашом, делают зарисовки, штриховки цветными карандашами, зеленой ручкой – показывают правила предложения. Это трудная работа для малыша.

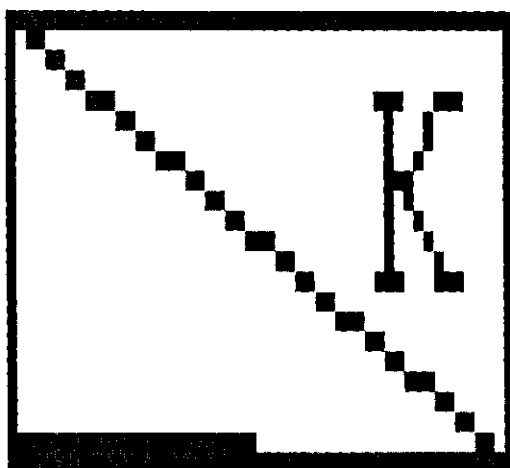
9. «Азбука» (с. 53) – появляются цветные схемы слова (гласный – красный, согласный – синий или зеленый – зависит от написания и произношения). И дети принимают игру с цветными схемами из второго конверта. Схемы можно поменять местами – исправить быстро-быстро, а в тетрадошке это сделать сложнее, труднее, нужно зачеркивать, исправлять, если не так... Дети больше волнуются, переживают, что у них не так, как у всех, замыкаются. А при работе с конвертом (двигающимися схемами) этого нет, ребенок переставил карточку, проговорил правило, и у него на парте перед собой такие же (как нужно!) схемы. Он такой же сразу хороший, как и все остальные.

Звуковые схемы:

Например:

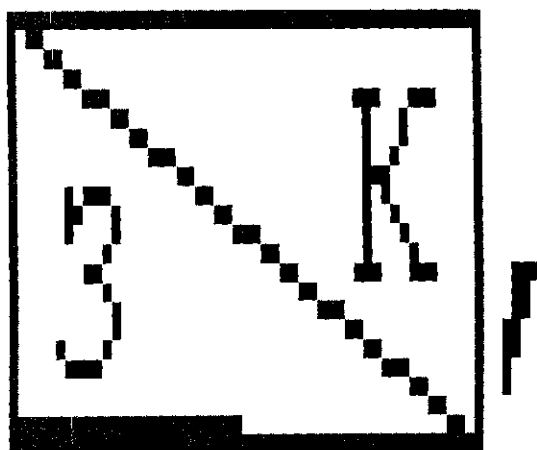
КОШКА (с. 53) 
 КОШКА (с. 54) 
 ДЕВУШКА (с. 102) 
 ЯБЛОНКА (с. 56) 
 ель (с. 71) 

10. При изучении йотированных букв, мягкого и твердого (с первого и по четвертый классы) знаков я придумала и использую игру «Плюс-минус». Игра заключается в том, что проставляется над буквой знак «+», или «++», или «-» (зависит от того, сколько звуков обозначается одной буквой). При изучении йотированных букв **я**, **ю**, **е**, **ё** использую



схемы

и



, четко заучиваем правила (всем известные).

Звуковые схемы:

1) **яя** → **яя** → йотированная буква обозначает два звука [й] и [а], поэтому два плюса (первый случай);

2) **мясо** → **мясо** → йотированная буква обозначает один звук [а], поэтому один плюс;

3) **красивая** → **красивая** → йотированная буква обозначает два звука [й] и [а], поэтому два плюса (второй случай).

4) **белье** → **белье** → йотиро-

Два звука йотированная буква обозначает: в первом случае – так как стоит в абсолютном начале слова, то есть первая в слове;

в третьем случае йотированная буква стоит после гласной;

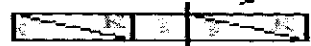
в четвертом случае йотированная буква стоит после **ь** и **ъ** знаков.

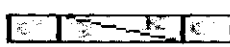
Один звук йотированная буква обозначает, когда стоит после согласной, как во втором случае.

При изучении **ь** и **ъ** знаков знакомимся с правилом: **ь** и **ъ** знаки – это только буквы, знаки, а звуков они не обозначают. Для того чтобы не забыть, не ошибиться в подсчете букв и звуков (при звуко-буквенном анализе слова), над буквами **ь** и **ъ** знаки пишем «-» (минус).

Например:

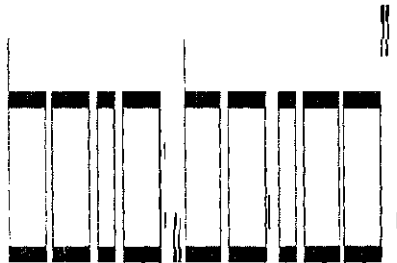
деда →  **деда** - 4 буквы, 3 звука;
Ь знак звука не обозначает.

коньки →  **коньки** - 6 букв,
5 звуков; Ь знак звука не обозначает.

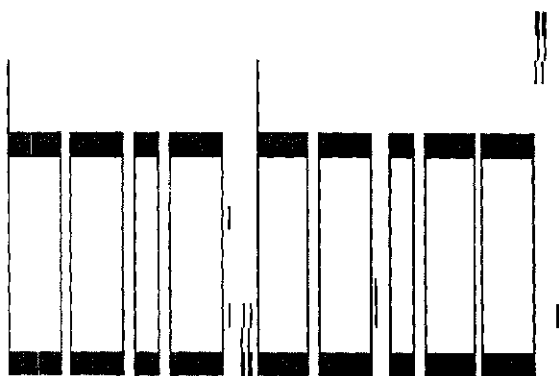
одед →  **с ь е д** - 4 буквы,
4 звука; где ь - звука не обозначает, а е - 2 звука
(по правилу йотированной буквы): [й] и [э].

11. «Азбука» (с. 124–125) – дети знакомятся с прямой речью и ее оформлением, диалогом (с. 131, 139, 145 и т. д.) и его оформлением. Сами понятия трудные, сложные. На помощь приходит конверт 1 (схемы предложения).

Например:



Мама говорит о дедушке: «Сам стар, а душа молодая». (С. 125.)

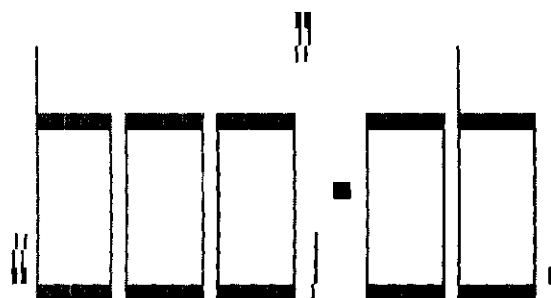


«Будем вместе играть», – сказал Юра. (С. 131.)

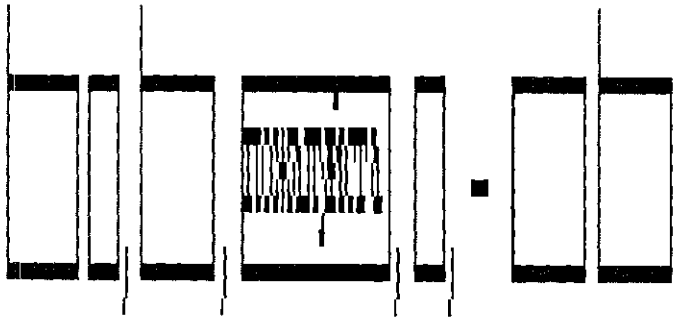
Конечно, мы вернемся основательно к этой теме в 3–5-м классах. А сейчас в игре даются понятия (слова автора, непосредственно прямая речь) и знаки препинания. Со схемами легче проходят понимание и запоминание.

12. «Азбука» (с. 131) – вежливые слова. Слово *пожалуйста*, запись и оформление запятыми.

Например:



– Дай мне, Юра, пожалуйста, юлу, – просит Оля.



- 1) большая буква – начало предложения;
- 2) большая буква – имена детей;
- 3) оформление прямой речи;
- 4) Слово *пожалуйста* в середине предложения – запятые с двух сторон.

Эти правила ребенок видит, оформляет схемами, устно многократно проговаривает правила, а он только в первом классе, да еще не весь алфавит прошел.

Ну а почему бы еще ребят не познакомить с таким правилом: слово *пожалуйста* в начале предложения, в конце предложения, оформление на письме, ведь в устной речи дети употребляют слово *пожалуйста* не с первого класса, а гораздо раньше.

Например:

- *Пожалуйста, спайте тетради, – говори ученик.*
- *Пожалуйста, [] [], – [] [].*
- *Вам, доктори, пожалуйста.*
- *[], [], пожалуйста.*

2-й класс

Во 2-м классе ввожу для звуко-буквенного анализа следующую работу.

Делаем запись: Устно проговариваем:

Например:



– 2 слога, 4 буквы, 4 звука.

Записали слово *мама*. Вижу гласную **а**, ставлю под гласной точку, вижу гласную **а**, ставлю под гласной **а** точку, получим 2 точки –

2 гласные. Гласные образуют слог, значит, у нас два слога (показываю их дугами под словом). Если два слога, то должно быть ударение (знаю: ударение не ставится в слове с одним слогом и если в слове есть буква **ё**, она всегда ударная). Зову (*мама*), ударение ставится на первый слог *ма*. Буквы я вижу, считаю. Получила 4 буквы. Звуки я слышу, обозначаю «+» и «–» наличие звуков у каждой буквы. Называю букву и произношу звук: буква **эм** – звук [м], **аR** – звук [аR], **эм** – звук [м], **а** – звук [а].

Получила 4 плюса – 4 звука. Записываю после тире характеристику: 2 слога, 4 буквы, 4 звука.

Например:

++++ ++
машина – 3 слова, 6 б., 6 зв.

++++++
стройка – 2 слова, 7 б., 7 зв.

+++
день – 1 слово, 4 б., 3 зв.

++ +++++
яблоко – 3 слова, 6 б., 7 зв.

++++
солн – 2 слова, 3 б., 4 зв.

++ ---
солнце – 2 слова, 6 б., 5 зв.

Проговариваю:

- 1) всю работу как со словом **мама** (см. выше);
- 2) если есть различие между количеством букв и звуков, проговариваю еще и конкретное правило.

Например:

День – 4 б., 3 зв., так как **ь** знак звука не обозначает, букв больше, чем звуков.

Яблоко – 6 б., 7 зв., так как йотированная буква **я** стоит в абсолютном начале слова – в этом случае она обозначает два звука; поэтому букв меньше, чем звуков.

Солнце – 6 б., 5 зв., так как буква **л** – пишется, а звук ни [л], ни [лў] – не произносится, здесь правило непроизносимого согласного, будет букв больше, чем звуков.

3-й класс

В 3-м классе этот вид работы (звуко-буквенный анализ слова) дополняю работой, как бы это слово я перенесла, но отрабатываю все возможные случаи. Игра «Покажи перенос» с помощью ладошек и в третьем классе проходит, дети с удовольствием показывают перенос на доске.

Например:

Написано:

+++++ ++

Картина - 3 слга, 7б., 7зв.

Работа проводится как со словом *мама*.

Дополнение (устно): перенос слова возможен – *кар-тина* и *карти-на* – и сопровождается движениями.

1. *Кар-тина* – закрывают ладошкой *кар-* – первый слог, остается запись *-тина* – ее видно, можно перенести, и правая ладошка (ребром ладони) показывает часть этого слова для переноса вправо.

2. *Карти-на* – закрывают ладонью *карти-* – часть слова, остается *-на* – часть, которую видно, следовательно, ее можно перенести, и правая ладонь движением вправо показывает этот перенос. А потом дети в 3-м и 4-м классах заучивают полные характеристики звуков, делают общепринятые записи. В 1-м классе вводятся три ручки (красная, зеленая, синяя) для печатания слов, где гласный звук – красный цвет, согласный твердый – синий, согласный мягкий – зеленый: . Я использую два конверта в работе над предложением, словом, звуком, считаю, что эта вся «игра» детям в помощь. И в 3-м, и в 4-м классах у ребят нет страха по работе над буквой и звуком (в полном звуко-буквенном анализе любого слова), работе с предложением (составь, запиши, оформи правила). Думаю, это хорошая база для работы на уроках русского языка в среднем звене. Попробуйте сами, ведь учиться, играя, интереснее и легче.