Содержание

Введение 4

Глава I. Теоретические основы проблемы формирования

познавательного интереса у младших школьников. 8

1.1. Историко-педагогические аспекты проблемы

формирования познавательного интереса. 8

1.2. Понятие «познавательный интерес», его структура

и условия формирования. 13

1.3. Творческая деятельность младших школьников

как основа формирования их познавательных интересов. 18

1.4. Методические основы и пути формирования

познавательного интереса младших школьников. 22

1.5. Уровни и критерии сформированности

познавательного интереса. 33

Глава II. Опыт экспериментальной организации

путей формирования познавательных интересов

младших школьников. 40

2.1. Формирование познавательного интереса младших

школьников на уроках через использование

творческих заданий. 40

2.2. Формирование познавательного интереса младших

школьников через использование дидактических игр

на уроках. 63

2.3. Формирование познавательного интереса младших

школьников путем создания проблемной ситуации. 68

2.4. Формирование познавательного интереса младших

школьников путем проведения интегрированных уроков. 79

2.5 Анализ результатов работы по формированию

познавательных интересов учащихся младших классов 82

Заключение 86

Литература 88

Введение

Развитие познавательного интереса является одной из актуальных проблем современной образовательной школы. Педагогической наукой доказана необходимость теоретической разработки этой проблемы и осуществление её практикой обучения.

Развитие современного общества и уровень производственных сил настоятельно требуют особого внимания к проблемам обучения и воспитания. Воплощение научных идей в школьную практику успешно осуществляется при условии, если педагог владеет умением переводить учащегося из менее деятельного состояния в более деятельный, конструировать информацию, чтобы она была доступной для слабых школьников и достаточной для более сильных; включать всех учащихся в активную познавательную деятельность; обеспечивать встречное желание учиться и познавать; создавать здоровый микроклимат на каждом уроке, осуществлять обратную связь.

Актуальность этой проблемы можно объяснить тем, что методика и практика обучения все больше стали обращаться к личности обучающегося. Теория обучения и образования стала все более глубоко разрабатывать вопросы как готовить человека, как формировать в нем общественную личность творца, строителя нового общества. В чем же заключается то особо важное и ценное для формирования личности, что объективно содержит в себе познавательный интерес?

Познавательный интерес - это особая избирательная направленность личности на познание и избирательный характер, выраженный в той или иной предметной области знаний. В условиях обучения познавательный интерес выражен расположенностью школьника к учению; к педагогическому познанию деятельности в области одного или ряда учебных предметов. Проблема формирования познавательных интересов младших школьников - одна из важнейших задач современной школы. Как известно, стойкий познавательный интерес формируется при сочетании эмоционального и рационального в обучении.

Формирование и развитие познавательных интересов часть широкой проблемы воспитания всесторонне развитой личности.

Анализ литературы по вышеназванной проблеме обнаружил определённый дефицит исследований, связанных с развитием познавательного интереса младших школьников. У истоков этих исследований стояли М.Н. Волокитина, М.Ф. Морозов, Г.И. Щукина, И.В. Дубровина. Противоречие между желанием ребёнка учиться в школе, и спустя некоторое время реальным нежеланием идти в школу из-за отсутствия мотивации, было исследовано в трудах Ю.К. Бабанского, Л.М. Фридмана, Кулагиной И.Ю., Р.В. Овчаровой и др. Эти исследования заложили основу для дальнейшего изучения данной проблемы. В силу большой социальной и познавательной важности и сложности эта проблема продолжает оставаться одной из центральных в современной дидактике и практике обучения. Поиски путей оптимизации познавательного обучения ведутся с разных теоретических позиций. Несмотря на разнообразие подходов к решению этой проблемы, цель этих поисков едина. Она связана с разработкой путей активизации познавательных возможностей учащихся.

Если определить эту проблему более конкретно, то ее можно сформулировать так: должен быть путь, с помощью которого можно, добиваясь полноценного усвоения учащимися школьной программы, обеспечивать развитие их познавательных возможностей, не допуская при этом перегрузки. Именно эта задача наиболее остро стоит перед школой, т. е. школа должна найти оптимальные пути ее решения.

Исходя из актуальности проблемы, нами выбрана тема бакалаврского исследования «Дидактические условия формирования познавательных интересов младших школьников».

Объект исследования: процесс формирования познавательных интересов младших школьников.

Предмет исследования: пути формирования познавательных интересов младших школьников.

Цель исследования: теоретически обосновать и практически исследовать условия формирования познавательных интересов младших школьников средствами творческих заданий, дидактических игр, проблемных заданий и интегрированных уроков.

Задачи исследования:

1. Проследить роль творческих заданий, дидактических игр, проблемных заданий и интегрированных уроков при формировании познавательных интересов младших школьников.

2. Определить методические возможности использования творческих заданий, дидактических игр, проблемных заданий и интегрированных уроков при формировании познавательных интересов младших школьников.

3. Подобрать методику для определения уровня сформированности познавательных интересов учащихся.

4. Практически изучить эффективность экспериментальной системы творческих заданий, дидактических игр, проблемных заданий и интегрированных уроков в процессе формирования познавательных интересов младших школьников.

5. Проанализировать полученные результаты и сделать выводы.

Гипотезой исследования явилось предположение о том, что творческие задания, дидактические игры, проблемные задания и интегрированные уроки являются эффективным средством формирования познавательных интересов младших школьников.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы исследования нами применялись следующие методы исследования:

теоретический анализ педагогической и методической литературы;

организация целенаправленной опытно - экспериментальной работы;

наблюдение;

формирующий эксперимент;

методы статистической обработки экспериментальных данных.

Глава І. Теоретические основы проблемы.

1.1 Историко-педагогические аспекты проблемы формирования познавательного интереса.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Л.Н. Толстой справедливо считал, что интерес ребёнка может раскрыться лишь в условиях, не стесняющих проявление его способностей и наклонностей. Интерес в педагогических взглядах Толстого является центром всей педагогической работы. Важнейшее условие проявления интереса — это создание на уроке такой естественной, свободной атмосферы, которая вызывает подъём душевных сил ребёнка. Он всецело полагался на интересы детей, за учителем оставалось право лишь фиксировать увлечения детей, связанные с их природой.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2 Понятие «познавательный интерес», его структура.

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

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

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

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

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

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

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

На стадии любопытства ученик довольствуется лишь ориентировкой, связанной с занимательностью того или иного предмета, той или иной ситуации. Эта стадия ещё не обнаруживает подлинного стремления к познанию. И, тем не менее, занимательность как фактор выявления познавательного интереса может служить его начальным толчком.

Любознательность характеризуется стремлением человека проникнуть за пределы увиденного. На этой стадии интереса обнаруживаются достаточно сильные выражения эмоций удивления, радости познания, удовлетворённостью деятельностью. В возникновении загадок и их расшифровке и заключается сущность любознательности, как активного видения мира, которое развивается не только на уроках, но и в труде, когда человек отрешён от простого исполнительства и пассивного запоминания. Познавательный интерес характеризуется познавательной активностью, явной избирательной направленностью учебных предметов, ценной мотивацией, в которой главное место занимают познавательные мотивы. Познавательный интерес содействует проникновению личности в существенные связи, отношения, закономерности познания. Эта стадия характеризуется поступательным движением познавательной деятельности школьника, поиском интересующей его информации.

Теоретический интерес связан как со стремлением к познанию сложных теоретических вопросов и проблем конкретной науки, так и с использованием их как инструмента познания.

В реальном процессе все указанные ступени познавательного интереса представляют собой сложнейшие сочетания и взаимосвязи. Но бывает, что состояние заинтересованности, которое обнаружит ученик на уроке под влиянием разных ситуаций и обстоятельств (занимательность, расположение к учителю, удачный ответ, поднявший его престиж в коллективе), может пройти, не повлияв на развитие личности.

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

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

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

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

Максимальная опора на активную мыслительную деятельность учащихся. Главной почвой для развития познавательных сил и возможностей учащихся, как и для развития, подлинно познавательного интереса, являются ситуации решения познавательных задач, ситуации активного поиска, догадок, размышления, ситуации мыслительного напряжения, ситуации противоречивости суждений, столкновений различных позиций, в которых необходимо разобраться самому, принять решение, встать на определённую точку зрения.

Второе условие, обеспечивающее формирование познавательных интересов состоит в том, чтобы вести учебный процесс на оптимальном уровне развития учащихся.

В реальном процессе обучения учителю приходится иметь дело с тем, чтобы постоянно обучать учащихся множеству умений и навыков, в постоянном усложнении учебного труда, в овладении всё более сложными и более совершенными умениями, позволяющими решать более трудные задачи познания, состоит суть развивающего обучения, неуклонно укрепляющего познавательные силы, интерес и стремления школьника.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3 Творческая деятельность младших школьников, как основа формирования их познавательных интересов.

Интерес к проблеме творческой деятельности возник сравнительно недавно - на рубеже 19 - 20 вв.

Творческая деятельность развивает чувства детей. Осуществляя процесс творчества, ребенок испытывает целую гамму положительных эмоций, как от процесса деятельности, так и от полученного результата. Творческая деятельность развивает личность ребенка, помогает ему усваивать моральные и нравственные нормы. Школьники младшего возраста любят заниматься искусством. Они с увлечением поют и танцуют, лепят и рисуют, сочиняют музыку и сказки, занимаются народными ремеслами и т.д. Творчество делает жизнь ребенка богаче, полнее, радостнее. Дети способны заниматься творчеством не только независимо от места и времени, но, самое главное, независимо от личностных комплексов. Дети, в отличие от взрослых, способны искренне проявлять себя в художественной деятельности. Они с удовольствием выступают на сцене, участвуют в концертах, конкурсах, выставках и викторинах. Занимаясь творчеством, ребенок формирует у себя такое качество, как одухотворенность. Богатая работа воображения часто связана с развитием такой важной личностной черты, как оптимизм.

Что же понимается под творческой деятельностью учащихся в обучении?

Творчество — самая высокая ступень познавательной и практической деятельности учащихся. Цель творческой деятельности — не только дальнейшее совершенствование полученных знаний, но и всемерная активизация мышления учащихся, развитие их познавательных способностей. Творческая познавательная деятельность, кроме того, предполагает выявление новых сторон изучаемых явлений, расширение и углубление знаний. Творчески работающие учащиеся не ограничиваются учебником, хотя формально от них в ряде случаев больше ничего не требуется, а обращаются к научной литературе, справочникам. В процессе работы над учебником они находят вопросы, требующие дополнительного изучения, и проводят, пусть и скромные, но самостоятельные исследования.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Воспроизводящая познавательная деятельность является непременным условием творческой деятельности, которая опирается и включает в себя такие знания и методы работы, которые основываются на образцах и указаниях учителя. Творческая познавательная деятельность учащихся включает в себя известную самостоятельность в решении поставленных вопросов, учащиеся в работе не ограничиваются запоминанием изучаемого материала, самостоятельно его осмысливают, в объяснение и пересказ материала вносят свои собственные мысли.

1.4 Методические основы и пути формирования познавательного интереса младших школьников.

Познавательный интерес, как и всякая черта личности школьника, развивается и формируется в деятельности, и прежде всего в учении.

Формирование познавательных интересов учащихся в обучении может происходить по двум основным каналам. С одной стороны само содержание учебных предметов содержит в себе эту возможность, а с другой - путём определённой организации познавательной деятельности учащихся. Первое, что является предметом познавательного интереса для школьников - это новые знания о мире. Вот почему глубоко продуманный отбор содержания учебного материала, показ богатства, заключённого в научных знаниях, являются важнейшим звеном формирования интереса к учению. Каковы же формы и способы осуществления этой задачи?

Прежде всего, интерес возбуждает и подкрепляет такой учебный материал, который является для учащихся новым, неизвестным, поражает его воображение, заставляет удивляться. Удивление - сильный стимул познания, его первичный элемент. Удивляясь, человек как бы стремится заглянуть вперёд. Он находится в состоянии ожидания чего - то нового.

Но познавательный интерес не может поддерживаться всё время только яркими фактами, а его привлекательность невозможно сводить к удивляющему и поражающему воображение. Новое и неожиданное всегда в учебном материале выступает на фоне уже известного и знакомого. Вот почему, для поддержания познавательного интереса важно учить школьников умению в знакомом видеть новое.

Возбуждение познавательного интереса позволяет учителям обеспечить усвоение главного в учебном материале, снизить утомляемость школьников, повысить их работоспособность. За одно и то же время ученики усваивают больше научной информации.

Формулировка задания, как правило, отражает не только способы его выполнения, но и помогает ученикам осознать и сформулировать учебную задачу урока. Осознание и принятие учебной задачи не только делает осмысленным процесс деятельности, направленной на её решение, но и активизирует учебные действия учеников. Поэтому постановка учебной задачи связана с возникновением познавательного интереса учащихся к выполняемым действиям.

Формирование логического мышления важная составляющая часть педагогического процесса. Помочь учащимся в полной мере проявить свои способности, развить инициативу, самостоятельность, творческий потенциал - одна из основных задач современной школы. Успешная реализация этой задачи во многом зависит от сформированности у учащихся познавательных интересов.

Обучение - процесс двусторонний: работают дети, работает учитель; он ведёт за собой учащихся, руководит их умственной деятельностью, организует и направляет её.

Одним из средств формирования познавательного интереса является занимательность. Элементы занимательности, игра, всё необычное, неожиданное вызывают у детей чувство удивления, живой интерес к процессу познания, помогают им усвоить любой учебный материал.

На начальном этапе формирования познавательных интересов детей привлекают собственно игровые действия. Игра служит эмоциональным фоном, на котором разворачиваются уроки. Используя постоянно, из урока в урок элементы учебно-познавательных игр идёт движение по нарастающей: игра из развлечения превращается в игру - работу, если сначала дети переживают по поводу приключений золотой рыбки, то в последующем, наряду с этим возникает желание помочь золотой рыбке выбраться из беды путём решения математической задачи.

Игровой сюжет - это такая форма организации учебной деятельности, при которой урок пронизывается от начала до конца единой игровой линией, темой высказываний. В качестве таких сюжетов выступают вариации на тему известных детских сказок - "Золушка", "Колобок", "Буратино" и др. Ребёнок, проживая сказку заново на уроке, находит в ней новые, неизвестные ему моменты. Именно это новое возбуждает у него интерес, желание продолжить свой учебный поиск.

Традиционно проблема развития познавательного интереса ребёнка решается средствами занимательности в обучении. Однако следует больше использовать так называемую "внутреннюю" занимательность самого предмета, тесно связанную с изучаемым учебным материалом, и врождённую любознательность маленьких детей. Внутренняя занимательность - это явление необычных, нестандартных ситуаций с уже знакомыми детям понятиями, возникновение новых "почему" там, где, казалось бы, всё ясно и понятно (но только на первый взгляд). Это, наконец, проникновение в методику элементов игровой деятельности, которая, естественно, присуща ребёнку. Чему нужно научить ребёнка при обучении? Размышлять, объяснять получаемые результаты, сравнивать, высказывать догадки, проверять, правильные ли они; наблюдать, обобщать и делать выводы.

Линия, направленная на развитие познавательных интересов достаточно чётко прослеживается в учебниках математики: в них есть упражнения, направленные на развитие внимания, наблюдательности, памяти. Необходимы дополнительные задания развивающего характера, задания, требующие применения знаний в новых условиях. Такие задания включаются в занятия в определённой системе, используется метод индуктивного рассуждения.

Учить подмечать закономерности, сходство и различие надо начинать с простых упражнений, постепенно усложняя их. С этой целью подбираются упражнения с постепенным повышением уровня трудности.

Одним из методических путей организации творческой деятельности в формировании познавательных интересов является организация на уроке самостоятельной работы учащихся. Самостоятельное выполнение задания - самый надёжный показатель качества знаний, умений и навыков ученика.

Организация самостоятельной работы - самый трудный момент урока. Дело в том, что к моменту проверки работы всегда находится в классе 5 - 10 учеников, которые с заданием не успели справиться, а ждать их - значит терять время. Поэтому учитель обычно начинает проверять самостоятельные работы. Те, кто выполнили задания, включаются в работу, а те, кто не выполнил, фактически переписывают решения в тетради. Организуя, таким образом, проверку, учитель в какой - то мере помогает ученикам, которые не справились с заданием. Но верный ли это путь? В конечном итоге в классе образуется группа, которая изо дня в день полностью не справляется с самостоятельной работой и привыкает дописывать задания во время проверки. Как научить ученика работать самостоятельно? Необходимо использовать подготовительные упражнения, карточки с дифференцированными заданиями, продуманную последовательность заданий, вариантность, комментирование заданий и наглядность.

Известно, что у детей младшего школьного возраста преобладает наглядно - действенное, наглядно - образное мышление. При подготовке к уроку учитель должен позаботиться о том, чтобы не только рассказать учебный материал, но и показать его, потому что зрительный анализатор, как выяснили физиологи, в 800 раз мощнее слухового. Информация, воспринимаемая человеком, в соответствии с концепцией Ж. Пиаже должна пройти четыре естественных этапа: сенсорно - моторный, символьный, логический, лингвистический. Следовательно, и предъявляться она должна с соблюдением иерархии кодов: предметного или рисуночного, знакового, символьного и словесного.

Обычно в учебно - методический комплекс входят учебник, тетрадь на печатной основе и методические указания для учителя. Но для объяснения нового материала кроме этого, учителю необходимы демонстрационные наглядные пособия, которые позволят организовать коллективную деятельность учащихся и дадут возможность наблюдать за эффективностью восприятия учебного материала по реакции детей (взгляд, мимика, желание подключиться к работе и др.) и своевременно корректировать свои действия. Желательно использовать не только готовый раздаточный материал, но и самодельные пособия, дидактические игрушки - самоделки.

Разнообразие пособий и их многофункциональность создают условия для усвоения учебного материала учащимися с разными типами интеллекта. Предлагаемый комплекс наглядных средств обучения основан на пространственно-цветовом восприятии информации и приучает глаз и психику учащихся видеть и воспринимать прекрасное, вырабатывает потребность в стремлении к красоте, убеждает в возможности воспроизвести информацию на уровне творчества. Его формообразующим компонентом является эстетика. В него входят также пособия для учащихся в форме, удобной для работы руками.

Зрительное и тактильное восприятие обеспечивает активизацию мыслительной деятельности учащихся и ее эффективность на этапе первоначального предъявления информации за счет обеспечения цветовой яркости и графической точности в отражении учебного материала; содействует формированию системной умственной деятельности учащихся.

Целесообразность и эффективность использования цвета объясняются тем, что цвет в два - три раза запоминается легче, чем цифра, за счет его восприятия правым полушарием, которое обеспечивает первоначальный синтетический охват информации и появление эмоций. Дальнейшая ее переработка осуществляется левым полушарием, в котором происходит перекодировка цвета в число. Положительные эмоции являются спутниками успешного обучения.

Внеклассные занятия проводятся либо с целью углубления и расширения знаний, полученных на уроках, либо с целью ликвидации пробелов в знаниях, умениях и навыках. В первом случае это осуществляется через различные формы внеклассной работы, во втором случае организуются индивидуальные или групповые учебные занятия по мере надобности с теми детьми, у которых обнаружилось отставание по предмету, и они не могут далее продвигаться вперёд вместе с классом.

На внеклассных занятиях наиболее эффективно могут быть реализованы возможности ребёнка по изучению предмета, внеклассные занятия способствуют развитию познавательного интереса у школьников. Задача учителя - психологически подготовить ребёнка к восприятию более сложного материала по сравнению с тем, что он изучает на уроках, привить навыки самостоятельного решения нестандартных задач.

Внеклассные занятия – это так же форма разнообразной организации добровольной работы учащихся вне урока под руководством учителя для возникновения и проявления их познавательных интересов и творческой самодеятельности. Например, внеклассная работа по природоведению открывает большие возможности для познавательной деятельности младших школьников. Она позволяет углублять и применять на практике знания, предусмотренные программой, воспитывать у школьников трудолюбие, настойчивость, формировать бережное отношение к природе. Внеклассное изучение природы способствует выявлению простейших закономерностей ее жизнедеятельности, а также включает в себя ряд мероприятий по охране природы. Школьники принимают активное участие в общественно полезной работе (подкормка птиц зимой, изготовление и развешивание скворечников, уборка территории школьного участка и его озеленение и т. д.). Внеклассная работа позволяет удовлетворять разнообразные интересы и запросы учащихся при изучении природы; проходить она должна под непосредственным руководством учителя.

Выделяют индивидуальные, групповые и массовые виды внеклассной работы. Индивидуальная внеклассная работа включает в себя конкретные задания отдельным учащимся, проявляющим особый интерес к природе. Это могут быть задания по уходу за растениями в классе или на учебно-опытном участке, животными в уголке живой природы или дома; проведение индивидуальных наблюдений вне школьной программы; постановка простейших опытов дома, чтение книг о природе. Книги В. Бианки, Н. Плавилыцикова, М. Зверева, М. Пришвина, И. Акимушкина и многих других писателей раскроют перед учащимися увлекательный мир живой природы, будут способствовать воспитанию бережного отношения и любви к растениям и животным. Таким образом, в индивидуальной внеклассной работе необходимо учитывать интересы школьников, объединять их в соответствии с интересами в группы, а затем организовывать групповые и массовые виды внеклассной работы.

Групповая внеклассная работа данного курса объединяет в себя учащихся со сходными интересами и склонностями. Самым распространенным видом групповой внеклассной работы является организация кружков юных любителей природы. Главная задача кружка – расширить и углубить полученные учащимися на уроках знания о взаимосвязи предметов и явлений природы, влиянии неживой природы на жизнь растений и животных, уделить существенное внимание проведению самостоятельных наблюдений в природе, при этом изучаемый материал не дублирует школьной программы, а дополняет и расширяет ее. Учитель может организовать внеклассное чтение соответствующей литературы, проведение наблюдений в природе, экскурсии, конкурс детского рисунка, весенние посадки растений на территории школы и др. В работе кружков можно использовать различные формы и методы наблюдения, опыты, беседы, тематические просмотры кинофильмов, экскурсии, практические работы, обсуждение прочитанных книг и др. Собранный в ходе работы материал должен быть соответственно оформлен, и использоваться в учебном процессе.

Массовая внеклассная работа позволяет привлечь к участию в работе практически всех учащихся начальных классов. К массовой внеклассной работе относятся: тематические просмотры научно - популярных и художественных фильмов о природе; обзоры книг о природе; проведение праздников.

Уголок живой природы – это не только место для хранения живых растений и животных, но и место для проведения внеурочных и внеклассных занятий. Приучать детей работать в уголке живой природы следует с 1 класса. Уголок живой природы может быть в кабинете естествознания и являться его составной частью.

Растения уголка живой природы подбираются в соответствии с учебной программой. Наибольшее многообразие представляют комнатные растения. Комнатные растения следует подбирать так, чтобы на их примере можно было познакомить учащихся с внешним строением органов растения, способами размножения и проводить разнообразную практическую работу по выращиванию. Наиболее распространенные комнатные растения: аспарагус, алоэ, араукария, бегония, бальзамин, камнеломка, колеус, различные виды кактусов, кипарис, монстера, пеларгония, папоротники, традесканция, фикус, фуксия. В уголке живой природы могут содержаться аквариумные рыбы, птицы и мелкие млекопитающие.

Уголок живой природы для младших классов имеет важное значение. Постоянное общение с живыми объектами, проведение наблюдений, а также выполнение систематической работы по уходу за животными и выращиванию растений приучают детей к самостоятельности, повышают ответственность за выполнение заданий, прививают любовь к природе. В процессе длительных наблюдений за растениями и животными у школьников накапливаются знания, позволяющие правильно понять, отчего зависит их рост и развитие, какова взаимосвязь растений и животных с окружающей средой, что способствует формированию понимания явлений и процессов, происходящих в живых организмах.

Проблемное обучение. В качестве дидактического средства, которое обеспечивает развитие мышления учащихся в процессе обучения, выступают учебные задания. Если учебное задание создаёт проблемную ситуацию, то такое задание называют проблемным. Проблемная ситуация характеризует определённое психическое состояние ученика, возникающее в процессе выполнения задания, которое помогает ему осознать противоречие между необходимостью выполнить задание и невозможностью осуществить это с помощью имеющихся знаний; осознание противоречия пробуждает у учащегося потребность в открытии новых знаний о предмете, способе или условиях выполнения действий.

Для создания проблемной ситуации необходимо учитывать её структурный состав, то есть все её компоненты. В числе таких компонентов:

1) необходимость выполнения такого действия, при котором возникает познавательная потребность в новом, неизвестном отношении, способе или условии действия;

2) неизвестное, которое должно быть раскрыто в возникшей проблемной ситуации;

3) возможности учащегося в выполнении поставленного задания, в анализе условий и открытии нового.

Проблемное задание - необходимый компонент процесса обучения, целью которого является развитие мышления учащихся. Проблемное обучение, а не преподнесение готовых, годных лишь для заучивания фактов и выводов всегда, вызывает неослабевающий интерес учеников. Такое обучение заставляет искать истину, и всем коллективом находить её.

В проблемном обучении на обсуждение ставится вопрос - проблема, содержащий в себе иногда элемент противоречий, иногда неожиданности. Проблемное обучение вызывает со стороны учащихся живые споры, обсуждения. Проблемное обучение вызывает к жизни эмоции учеников, создаётся обстановка увлечённости, раздумий, поиска. Это плодотворно сказывается на отношении школьника к учению. Для развития познавательных интересов важно усложнение познавательных задач.

Учитывая, что противоречие составляет основное звено проблемной ситуации, можно, вероятно, и способы создания проблемных ситуаций рассматривать как способы заострения противоречий в сознании учащихся. Проблемная ситуация возникает, когда учитель преднамеренно сталкивает жизненные представления учащихся с фактами, для объяснения которых у школьников не хватает знаний, жизненного опыта. Преднамеренно столкнуть жизненные представления учащихся с научными фактами можно с помощью опыта, рассказа об интересном факте, наглядных средств, практических заданий. Широкое применение получили проблемные ситуации, возникающие при несоответствии известного и требуемого способов действия. Учащиеся сталкиваются с противоречием в том случае, когда их побуждают выполнять новые задачи, новые действия старыми способами. Поняв несостоятельность этих попыток, они убеждаются в необходимости овладения новыми способами действия.

Проблемную ситуацию можно создать, побуждая учащихся к сравнению, сопоставлению противоречивых фактов, явлений, данных.

В процессе создания проблемных ситуаций важно помочь учащимся увидеть противоречия в самом изучаемом явлении, сопоставить их, что даёт возможность не только глубже постичь суть изучаемого, но и прийти к серьезным мировоззренческим выводам.

Для активизации мыслительной деятельности учащихся исключительное значение имеют проблемные ситуации, созданные в результате столкновения противоречивых мнений самих школьников.

Итак, чтобы методически грамотно осуществлять педагогическую поддержку в формировании познавательных интересов младших школьников в контексте проблемного обучения, учителю необходимо знать пути создания проблемных ситуаций.

Одним из важнейших путей формирования познавательного интереса младших школьников является проведение интегрированных уроков.

Интеграция в начальной школе необходима, во – первых, потому, что учителя начальных классов ведут большинство учебных предметов и вполне могут перейти к целостному обучению и воспитанию, к проведению интегрированных уроков; во – вторых, у младших школьников заложены большие потенциальные возможности для интеллектуального развития, они могут мыслить обобщенно, если их этому учить.

Музыкальное иллюстрирование – метод организации учебно-воспитательного процесса (прием работы над анализом художественного текста), который воздействует на эмоциональную сферу ребенка. Музыкальное иллюстрирование является методом интегрированных уроков.

Музыкальное иллюстрирование может быть использовано на уроках чтения, природоведения, предметов эстетического цикла, а также на тех учебных курсах, где преподаватель видит возможность использования данного метода.

1.5. Уровни и критерии сформированности познавательного интереса.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Прежде всего, они проявляются в сосредоточенности внимания и слабой отвлекаемости.

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

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

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

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

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

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

Глава ІІ. Опыт экспериментальной организации творческой деятельности младших школьников в формировании их познавательного интереса.

2.1. Формирование познавательного интереса младших школьников на уроках через использование творческих заданий.

Понятие «творчества» включает в себя два взаимосвязанных аспекта. Во - первых, творчество – это деятельность по созданию продукта, получению нового результата, во - вторых, это процесс достижения результата, в котором реализуются потребности и способности, происходит саморазвитие личности. Опыт творческой деятельности младших школьников рассматривается в двуедином качестве: как процесс и как результат деятельности, обеспечивающий включение учащихся в создание субъективно нового на основе применения усвоенных знаний, практических умений и актуализации личностных функций в различных ситуациях.

Школа – это мир детства, надежд и радости, где почва для творческой деятельности наиболее благоприятна и где не угасает одухотворяющий поиск разума и добра.

Важную роль в подготовке к творческому труду играет начальная школа. Именно в младшем школьном возрасте заключается психологическая основа для такой деятельности. Развиваются воображение и фантазия, творческое мышление, воспитывается любознательность, формируются умения наблюдать и анализировать явления, проводить сравнения, обобщать факты, делать выводы, практически оценивать деятельность, активность, инициатива. Начинают складываться и дифференцироваться интересы, склонности, формируются потребности, лежащие в основе творчества.

Отличительный признак творческой деятельности детей – субъективная новизна продукта деятельности. По своему объективному значению «открытие» ребенка может быть и новым, необычным, но в то же время выполняться по указке учителя, по его задумке, с его помощью, а потому не являться творчеством. И в то же время ребенок может предложить такое решение, которое уже известно, использовалось на практике, но додумался до него самостоятельно, не копируя известное.

В этом случае мы имеем дело с творческим процессом, основанным на догадке, интуиции, самостоятельном мышлении ученика. Здесь важен сам психологический механизм деятельности, в которой формируется умение решать нешаблонные, нестандартные математические задачи.

Успешное формирование у младших школьников творческого мышления возможно лишь на основе учета педагогом основных особенностей детского творчества и решения центральных задач в развитии творческого мышления.

Психологами установлено, что развитие мышления человека неотделимо от развития его языка. Поэтому важнейшая задача в развитии творческого мышления учащихся – обучение их умению словесно описывать способы решения задач, рассказывать о приемах работы, называть основные элементы задачи, изображать и читать графические изображения ее. Усвоение учащимися необходимого словарного запаса очень важно для формирования и развития у них внутреннего плана действия. При всяком творческом процессе задача решается сначала в уме, а затем переносится во внешний план.

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

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

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

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

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

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

В - четвёртых, проводится непосредственная реализация намеченного плана.

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

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

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

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

Рассмотрим указанные этапы познавательной деятельности подробнее.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1) Виды работ частично творческого характера: составить предложение по опорным словам, на заданную тему, разных конструкций, дописать предложения, восстановить текст, составить ответы на вопросы, озаглавить рассказ, составить элементарное описание, провести элементарный анализ композиции текста, сопоставительный анализ художественных и научных текстов и т.д. (см. Приложение 1, задание №1).

2) Виды работ с творческой основой: составь устный рассказ на тему, из данных предложений, по картине, рассказ в связи с прочитанным, по впечатлениям или наблюдениям, с использованием языкового материала, развёрнутый рассказ, связный рассказ по плану, рассказ о герое, изложение по тексту, сжатый, подробный с элементами описания, с заменой лица, с элементами рассуждения, изложение по началу и концу (см. Приложение 1, задание № 2).

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

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

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

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

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

При обучении умениям и навыкам, возможны работы как творческого, так и воспроизводящего характера. Схематично виды упражнений на этапе обучения умениям и навыкам можно показать так (см. схему № 1).

Схема № 1

упражнения на этапе обучения умениям и навыкам

упражнения по

образцу

тренировочные

упражнения

творческие упражнения

по применению одного правила

по комплексному применению правил

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

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

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

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

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

Тренировочные упражнения имеют целью закрепление, повторение теоретического материала, совершенствование первично приобретённого умения и формирования навыка.

Особенностью этого этапа обучения является то, что при выполнении учащимися упражнений осуществляется постепенный переход от воспроизведения ими знаний и практических действий по образцу к самостоятельному применению их в новых изменяющихся условиях, в различных ситуациях.

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

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

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

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

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

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

2) классификация учебного материала в соответствии с изучаемыми правилами;

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

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

В первых тренировочных упражнениях актуализация знаний, как и на предыдущем этапе обучения, осуществляется в развёрнутом подробном виде (см. Приложение 1, задание №3).

В процессе выполнения последующих упражнений изменяется свойство практического действия. Умение совершенствуется. Структура воспроизводимой теоретической основы навыка, приёмы обоснования учащимися своих действий претерпевают изменения, процесс пояснения приобретает свёрнутый характер. Между теоретическими положениями и основанными на них действиями устанавливается прямая связь. Учение быстро и правильно соотносит знания и соответствующие действия. В правилах указывается лишь самое существенное, что регулирует совершение действия (см. Приложение 1, задание №4).

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

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

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

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

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

В одних случаях в содержание упражнений включается закрепляемый материал одной темы. Такие упражнения нацеливают учащихся на самостоятельное приобретение системы внутритемных правил, понятий, обобщений, на их синтезирование (см. Приложение 1, задание №5).

В других случаях, выполняя упражнения, учащиеся проводят сравнение изучаемого материала с повторяемым, самостоятельно устанавливают смысловые ассоциации между ними, упрочивают знания, умения и навыки по обеим темам (см. Приложение 1, задание №6).

Третий вид упражнений используется в целях обобщающего повторения в конце изучения раздела, курса в целом. В процессе выполнения заданий подобного типа учащиеся выделяют основные вопросы усваиваемых тем, разделов, самостоятельно делают более сложные междутемные выводы (см. Приложение 1, задание №7).

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

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

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

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

Выполнение творческих упражнений имеет важное значение для совершенствования применяющихся при этом многочисленных знаний, умений и навыков. В процессе подбора и выполнения творческих упражнений в соответствии с учебной программой соблюдается определённая постепенность. Задания по мере упрочения применяющихся в них знаний, умений, навыков постепенно усложняются.

Проследим это на примере выполнения учащимися начальных классов письменных творческих работ на уроках русского языка (см. табл. № 1).

Таблица № 1

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | I класс | II класс | III класс |
| 1. | Подготовка ответов на вопросы, объединённые темой. | Разделёние текста небольшой статьи (с помощью учителя) на законченные по смыслу части; формулирование заголовков к ним в форме вопросов или повествовательных предложений. | Самостоятельное составление плана прочитанной статьи, рассказа. |
| 2. | Составление предложений, объединённых одной темой. | Составление предложений на основе наблюдения природы, общественных явлений, процессов труда. | Самостоятельное составление и запись предложений по вопросам учителя, на основе наблюдения природы, процессов труда. |
| 3.3 | Составление предложений по сюжетам картины. | Составление и запись рассказа по нескольким картинам на основе коллективно составленного плана. | Составление и запись рассказа по одной картине и по отдельным эпизодам кинофильмов, оценкам детских спектаклей. |
| 4. | Изложение (под руководством учителя) текста в 30 – 40 слов по 2 – 3 готовым вопросам или данному плану. | Изложение текста в 40 – 60 слов по плану (3 – 6 пунктов), составленному коллективно под руководством учителя. | Изложение текста в 70 – 90 слов по плану, составленному учащимися самостоятельно. |
| 5. | Составление и запись рассказа (под руководством учителя) о своих играх, забавах, работе. | Самостоятельное составление и запись рассказа о детских играх, забавах, работе, прогулке, а также по наблюдениям за природой и трудом людей. | Самостоятельное составление и запись рассказа о случае из своей жизни с элементами рассуждений, об экскурсии, жизненных наблюдениях, о работе. |
| 6. |  | Составление краткого письма о своих делах. | Составление письма кому-либо из товарищей (подруг) или родственников с обращением, вопросами к адресату, рассказом о своей жизни, делах в школе, классе. |
| 77. |  |  | Самостоятельное составление и запись сочинения на основе прочитанной статьи, рассказа с использованием результатов своего опыта и жизненных наблюдений. |

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

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

Перед написанием сочинений проводится большая подготовительная работа. Дети наблюдают за изменением природы осенью, сравнивают описание осени в произведениях разных авторов, характеризуют с помощью прилагательных состояние природы ранней и поздней осенью.

Первой работой с элементами описания и сравнительной характеристикой может быть написание сочинения-миниатюры «Два осенних листа». На экскурсии дети рассматривают листья деревьев, сравнивают их. Каждый может взять домой два понравившихся ему листа. На уроке русского языка дети пишут сочинения.

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

При закреплении материала по русскому языку учащиеся также выполняют упражнения от воспроизводящих до творческих. Схематично виды заданий при закреплении материала по русскому языку можно изобразить так. (См. схему № 2)

Схема № 2

работы учащихся

на этапе закрепления материала

воспроизво-дящие

воспроизводяще-

творческие

творческие

на преобразо-вание объекта

на многозначное практическое применение

комбиниро-ванное

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

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

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

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

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

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

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

По соотношению элементов воспроизводящего и творческого характера в деятельности учащихся при выполнении воспроизводящее - творческих работ правомерно выделить в них такие три подгруппы:

I. работы на преобразование объекта,

II. на многозначное практическое применение,

III. комбинированные работы.

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

Из работ на преобразование, использующихся при закреплении теоретической части той или иной темы, можно назвать такие, как ответы учащихся на отдельные вопросы, требующие аргументации, доказательства, раскрытия смысловых связей; составление развернутого плана по содержанию той или иной изучаемой на уроке темы; последовательное самостоятельное изложение изученного на уроке материала с выделением основных теоретических положений и правил; сопоставительные характеристики грамматических явлений и категорий (см. Приложение 1, задание №8).

II. Под работами на многозначное практическое применение мы подразумеваем такие работы, в которых от учащихся требуется применить не одно какое — либо понятие или правило, а целый ряд правил или понятий, не только изучаемых в данный момент (на данном уроке), но и ранее изученных. Элементы творческого подхода здесь обычно проявляются в процессе анализа данной языковой ситуации, сравнения и сопоставления предлагаемого разнообразного фактического материала, обоснования, аргументации тех или иных выводов и т.п. Особенно это касается изучения курса синтаксиса и пунктуации, где при формировании умений и навыков от учащихся требуется значительно большая степень сознательности (см. Приложение 1, задание №9).

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

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

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

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

Из практических творческих работ считаем целесообразным указать следующие.

1. Творческий диктант обучающего характера.

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

Творческий диктант можно использовать при изучении имен прилагательных. Задание – написать диктуемый текст, вставляя, где нужно, прилагательные (см. Приложение 1, задание №10).

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

Например, изложение текста по рассказу В. Бианки «Лесной музыкант». Повествование ведётся от имени рассказчика, не участвовавшего в событиях. Детям даётся задание изложить содержание текста от имени охотника и озаглавить текст (см. Приложение 1, задание №11).

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

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

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

На уроках чтения у младших школьников для формирования познавательного интереса также используются творческие задания.

Раскроем подробнее приёмы развития литературного творчества детей.

Необходимость иметь теоретические знания для работы в основных позициях – читательской и авторской – мотивирует исследовательскую работу детей в «открытии» закона художественной формы и способов создания художественного образа. Стержнем теоретических знаний является практическое усвоение художественного текста как содержательной формы. Эту задачу решают путём работы с целостной структурой постепенно усложняющихся малых жанров народного творчества. Пословицы, загадки, считалки, побасёнки, скороговорки – всё это небольшие по объёму художественные сюжеты, что позволяет изучать структуру произведения целостно. Кроме того, эти жанры «прикладные»: в них можно чётко выделить задачу жанра, а ведущую роль играют такие уровни формы, которые в более сложных жанрах уходят на второстепенный план: ритмический рисунок – в считалке, звуковой рисунок – в скороговорке, метафора и сравнение – в загадке, диалог – в побасёнке.

Развитие литературного творчества детей я продемонстрирую на примере сочинения загадок.

Питательная среда детского творчества – чувство тайны, которую так хочется разгадать. И разгадывание (а затем придумывание) загадок доставляет детям удовольствие, отгадка радует и удивляет. Загадка всегда интересна ребёнку, к тому же с её помощью он знакомится с образным строением языка. Загадки имеют неоценимое значение в формировании способности к творческому мышлению. Они учат детей говорить ярко, кратко, образно, открывать сходство между далёкими предметами, видеть привычные вещи с необычной, новой стороны, обогащать память детей подлинными жемчужинами родного языка.

Удивительно поэтичны русские загадки. В них богатая выдумка, остроумие, поэзия, образный строй живой разговорной речи; в каждой художественно осмыслены предметы и явления, взятые из разных областей природы и жизни человека.

Работа над загадкой – это упражнение в самостоятельном мышлении, развитие детской сообразительности, воображения. В ходе придумывания загадок у детей вырабатывается положительный мотив к занятиям словесным творчеством, овладению приёмами художественной речи.

На уроке сравнивают литературные и народные загадки об одних и тех же предметах. Ребята отмечают, что народные загадки короче, сжатее, язык в них более «хитрый», образный, отгадывать их труднее, в литературных предметы описаны подробнее и понятнее. Дети знакомятся с разными типами загадок: описание, иносказание, вопрос.

Знакомство учащихся с поэзией необходимо начинать с первых уроков обучения грамоте. Основная задача на этом этапе - формировать у учащихся представление о стихотворной речи.

Постепенно теоретический материал усложняется. Начинается длительная работа с ритмом стихотворного текста. Предлагаю детям занимательные задания (см. Приложение 1, задание №12).

Детям нравится выполнять и разноуровневые задания:

1 - й уровень: репродуктивно - подражательный.

Закончить строчку стихотворения, выбрав нужную рифму из предложенных трёх слов. Подчеркнуть нужное слово:

Я квартиру сторожу.

Два часа уже … (бужу, сижу, стужу).

2 - й уровень: поисково - исполнительский.

Выполнить классификацию, распределив данные слова на две группы рифмующихся слов:

- Рой, сарай, строй, дерзай, май, горой, край, лай, порой.

3 - й уровень: инициативно - творческий.

На основе группы рифмующихся слов из задания 2 - го уровня (или придумать свои) сочинить небольшое стихотворение.

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

2.2 Формирование познавательного интереса младших школьников через использование дидактических игр на уроках.

Игра – форма учебно - воспитательной деятельности, имитирующая те или иные практические ситуации; игра является одним из средств формирования познавательного интереса, способствует умственному развитию.

Игра – не только развитие, но всегда активное средство укрепления духовной связи детей с взрослыми.

В ходе игровой программы общая игровая линия развивается по восходящей – напряжение и интерес возрастают. Огромная роль в характере игры, в ее эмоциональной насыщенности принадлежит ведущему. Он должен обладать обаянием, чувством юмора и доброжелательностью, иметь организаторские, актерские, режиссерские способности и творческое воображение. Здесь очень важна игровая технология. Игровая технология – это направление по выявлению культурных, социально – психологических, педагогических закономерностей, принципов с целью определения выработки и использования в игровой деятельности ребенка и взрослого или ребенка – эффективных игровых моделей общения.

Игра дает ребенку положительные эмоции, в ней ребенок проживает какие – то периоды как будто бы взрослой жизни, приобретает навыки, подражая взрослым.

Ребенок играет как в дошкольный период, так и с приходом в школу. Но в учебной деятельности преобладают иные игры – дидактические.

Дидактическая игра – это «дитя труда», важнейшее средство умственного и нравственного воспитания детей. Дидактические игры помогают сделать любой учебный материал увлекательным, вызывают у учеников глубокое удовлетворение, создают радостное рабочее настроение, облегчают процесс усвоения знаний.

При подборе дидактических игр необходимо помнить о том, что они должны:

а) содействовать полноценному, всестороннему развитию психики детей, их познавательных способностей, речи, опыта общения со сверстниками и взрослыми;

б) прививать интерес к учебным занятиям;

в) формировать умения и навыки учебной деятельности;

г) помочь ученику овладеть умением анализировать, сравнивать, абстрагировать, обобщать.

Основные педагогические возможности дидактических игр связаны с формированием у учащихся познавательной активности и ценностных отношений, расширением, углублением и творческим применением результатов предшествующего обучения. Высокий мотивационный потенциал дидактических игр обеспечивает вовлеченность учащихся в учебный процесс. Прежде чем предложить игру ученикам, учитель знакомится с инструкцией к ней. Не менее важно продумать образовательную цель игры, а также ее воспитательные и развивающие возможности. После этого он определяет время проведения игры на уроке в соответствии с тем, на каком этапе урока она будет проведена. Затем устанавливает, как будут играть дети – индивидуально или в группе, а также способ проверки результатов и подведения итогов.

Исходя из всего выше сказанного, дидактическая игра должна обязательно иметь свою определенную структуру и включать в себя основные структурные компоненты. Основными структурными компонентами дидактической игры являются: игровой замысел, правила, игровые действия, познавательное содержание или дидактические задачи, оборудование и результат.

Игровой замысел – первый структурный компонент дидактической игры, выражен, как правило, в ее названии.

Каждая дидактическая игра имеет правила, которые определяют порядок действий и поведение учащихся в процессе урока.

Существенной стороной дидактической игры являются игровые действия, которые регламентируются определенными правилами, способствуют формированию познавательного интереса учащихся, дают им возможность проявить свои способности, применить имеющиеся знания, умения и навыки для достижения поставленных целей.

Основой дидактической игры, которая пронизывает собой структурные компоненты, является познавательное содержание. Оно заключается в усвоении тех знаний и умений, которые применяются при решении учебной проблемы, поставленной на уроке.

Оборудование дидактической игры включает в себя оборудование урока. Это наличие технических средств обучения, кинопозитивов, диафильмов. Сюда также относятся различные средства наглядности: таблицы, модели, дидактические раздаточные материалы.

Любая дидактическая игра имеет определенный результат, который является финалом, придает уроку законченность.

А при организации дидактической игры необходимо придерживаться следующих условий:

1. Правила дидактической игры должны быть простыми, точно сформулированными, а содержание предлагаемого материала – доступно пониманию школьников.

2. Дидактическая игра должна давать достаточно пищи для мыслительной деятельности.

3. Дидактический материал, используемый во время дидактической игры, должен быть удобен в использовании, иначе дидактическая игра не даст должного эффекта.

4. При проведении дидактической игры связанной с соревнованиями команд, должен быть обеспечен контроль за ее результатами со стороны всего коллектива учеников или выбранных лиц. Учет результатов соревнования должен быть открытым, ясным и справедливым.

5. Каждый ученик должен быть активным участником в такой игре.

6. В процессе дидактической игры учащиеся должны математически грамотно проводить свои рассуждения, речь их должна быть правильной, четкой, краткой.

7. Дидактическую игру нужно закончить тогда, когда будет получен результат.

При организации любой дидактической игры учителю необходимо знать и ее структуру и условия проведения.

Дидактические игры делятся на индивидуальные – игрой занят один человек; групповые – в игре задействовано несколько индивидов; предметные – включены в игровую деятельность, какие – либо предметы (лото, домино и т. д.); предметно – словесные; словесные; сюжетные – игра разворачивается по определенному сценарию, воспроизводя сюжет в основных деталях; ролевые – поведение человека, ограниченное определенной ролью, которую в игре он берет на себя; и игры с правилами – регулируются определенной системой правил поведения их участников.

Для создания игровой атмосферы необходимо помнить о некоторых важных моментах:

Во – первых, исключить порицание и критику во время игры. Учителю следует показать, что достичь цели можно различными, более или менее продуктивными путями, но не может быть “правильных” и “неправильных”, “лучших” и “плохих” путей. Обстановка во время игры должна быть доброжелательной и спокойной.

Во – вторых, учитель должен играть двойную роль. С одной стороны, достаточно часто непосредственно вступать в игру вместе с учениками, исполнять свою роль, а с другой стороны, оставаться объективным наблюдателем того, что происходит, и нести ответственность за развитие процесса взаимодействия.

Так же учитель определяет выбор разыгрываемых ситуаций и их сложность, ориентируясь на возраст обучаемых, их организаторские способности и уровень познавательных возможностей. Для младших школьников наиболее приемлемы игры с решением различных ребусов, кроссвордов, шарад, путешествий по карте. Такие игры менее трудоемки, их можно использовать систематически. Разнообразя процесс обучения в начальной школе, игры побуждают детей к активной деятельности.

Игры помогают сделать любой учебный материал увлекательным, создают радостное настроение, облегчают процесс усвоения знаний.

Подбирая игры к уроку, важно учесть сложности и в то же время доступность детям. При ее организации нужно опираться на опыт и знания детей, ставить перед ними конкретные задачи, четко объяснять правила, постепенно усложняя задачу.

Так, например, на уроках природоведения по теме “Личная гигиена” можно включить игру – кроссворд, где дети должны будут самостоятельно разгадать кроссворд, а для этого у каждого ребенка на парте должен лежать кроссворд и загадки (см. Приложение 2, задание №1).

Также в процесс проведения урока можно включить игры-загадки (см. Приложение 2, задание №2).

В соответствии с педагогическими условиями формирования познавательного интереса дидактические игры, используемые на уроках английского языка, можно разделить по определенному принципу. Прежде всего, это игры, развивающие психические познавательные процессы; формирующие социокультурную компетенцию; формирующие картину предметного мира; развивающие эмоционально - эстетические переживания.

Игры, формирующие психические познавательные процессы, способствуют развитию внимания, памяти, воображения, восприятия, мышления (см. Приложение 2, задание №3).

Приведенная выше классификация игр помогает скорректировать работу по формированию познавательных интересов учащихся младших классов на уроках английского языка. Одна и та же игра может быть использована на различных этапах занятий. Следует только помнить, что при всей привлекательности и эффективности игр необходимо соблюдать чувство меры. Иначе они утомят учащихся и потеряют свежесть эмоционального воздействия. Необходимо заметить при этом, что игры на уроках английского языка должны использоваться не эпизодически, а регулярно. Только в этих условиях у школьников формируется активная учебно-познавательная деятельность, что приводит к качественно новому уровню овладения иностранным языком.

2.3. Формирование познавательного интереса младших школьников путем создания проблемной ситуации.

Понятие «проблемное обучение» получило распространение в 20 - 30-е годы, как в советских, так и в зарубежных школах. Проблемное обучение основывается на теоретические положения американского философа, психолога и педагога Джона Дьюи (1859 - 1952), основавшего в 1895 году экспериментальную школу в Чикаго. Он сделал акцент на развитии собственной активности обучаемых и вскоре убедился, что обучение, построенное с учетом интересов школьников и связанное с их жизненными потребностями, даст гораздо лучшие результаты, чем «вербальное» обучение, основанное на запоминании знаний. Основным вкладом Дьюи в теорию обучения является разработанная им концепция «полного акта мышления». Согласно философским и психологическим воззрениям автора, мыслить человек начинает тогда, когда сталкивается с трудностями, преодоление которых имеет для него большое значение. В каждом «полном акте мышления выделяются следующие ступени:

ощущение трудности;

ее обнаружение и определение;

выдвижение замысла ее разрешения (формулировка гипотезы);

формулировка выводов, следующих из предполагаемого решения (логическая проверка гипотезы);

последующие наблюдения и эксперименты, позволяющие принять или отвергнуть гипотезу.

Впоследствии, за «трудностями», которые нужно преодолеть, размышляя над поиском решения, закрепилось название «проблем». Правильное построение обучения, по мнению Дьюи, должно быть проблемным.

Учитель должен внимательно следить за развитием интересов учащихся, «подбрасывать им посильные для понимания и разрешения проблемы. Учащиеся, в свою очередь, должны быть уверены, что, разрешая эти проблемы, они открывают новые и полезные для себя знания. Уроки строятся на основе «полного акта мышления», чтобы учащиеся на них сумели:

почувствовать конкретную трудность;

определить ее (выявить проблему);

сформулировать гипотезу по ее преодолению;

получить решение проблемы или ее части;

проверить гипотезу с помощью наблюдения или экспериментов.

Дьюи предложил смелые новшества, неожиданные решения. Место объяснительно - иллюстративного обучения занял принцип активного учения, основой которого является собственная познавательная деятельность учащегося. Место активного учителя занял учитель - помощник, не навязывающий учащимся ни содержания, ни методов работы, а лишь помогающий преодолевать трудности, когда сами учащиеся обращаются к нему за помощью. Вместо общей для всех стабильной учебной программы выводились ориентировочные программы, содержание которых только в самых общих чертах определялось учителем. Место устного и письменного слова заняли теоретические и практические занятия, на которых осуществлялась самостоятельная исследовательская работа учащихся.

Однако, несмотря на революционный во многих отношениях характер дидактики Дьюи, в ней обнаруживаются недостатки. Практика показывает, что обучение не может быть «сплошь проблемным» - по Дьюи. Ограниченность дидактики Дьюи в том, что учащиеся не участвуют в процессе закрепления знаний, развития определенных умений. А фрагментарные курсы, отрывочные «проекты», пришедшие на смену стабильным, общим для всех учащихся программ, не могут объяснить ни преемственности, ни систематичности в обучении.

Сегодня, сохраняя все лучшие из прогрессивной системы Д. Дьюи, разработана современная технология обучения, которая придерживается концептуальных положений, выдвинутых американским педагогом.

Ребенок в антитезе повторяет путь человечества в познании.

Усвоение знаний есть спонтанный, неуправляемый процесс.

Ребенок усваивает материала, не просто слушая или воспринимая органами чувств, а как результат удовлетворения возникших у него потребностей в знаниях, являясь активным субъектом своего обучения.

Условиями успешности обучения являются: проблематизация учебного материала (знания дети удивления и любопытства); активность ребенка (знания должны усваиваться с аппетитом); связь обучения с жизнью ребенка, игрой, трудом.

Таким образом, проблемное обучение – это такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемной ситуации и активной самостоятельной деятельности учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, умениями и навыками, развитие мыслительных способностей.

Итак, проблемное обучение – это современный уровень развития дидактики и передовой педагогической практики. Проблемным называется обучение потому, что организация учебного процесса базируется на принципе проблемности, а систематическое решение учебных проблем – характерный признак этого обучения.

В педагогической литературе существует несколько определений этого явления.

В. Оконь под проблемным обучением понимает «совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций, формулирование проблем, оказание учеником необходимой помощи в решении проблем, проверка этих решений и, наконец, руководство процессом систематизации и закрепления приобретенных знаний».

И.Я. Лернер же сущность проблемного обучения видит в том, что «учащиеся под руководством учителя принимают участие в решении новых для него познавательных и практических проблем в определенной системе, соответствующей образовательно - воспитательным целям современной школы».

Проблемная ситуация и учебная проблема являются основными понятиями проблемного обучения. Учебная проблема понимается как отражение логико-психологического противоречия процесса усвоения, определяющее направление умственного поиска, пробуждающее интерес к исследованию сущности неизвестного и ведущее к усвоению нового понятия или нового способа действия. Существует две основные функции учебной проблемы:

определение направления умственного поиска, то есть деятельности ученика по нахождению способа решения проблемы;

формирование познавательных способностей, интереса, мотивов деятельности ученика по усвоению новых знаний.

Для учителя она является средством: управления познавательной деятельностью ученика; формирование его мыслительных способностей.

В деятельности ученика – служит стимулом активизации мышления, а процесс ее решения – способом превращения знаний в убеждения.

Проблемная ситуация – средство организации проблемного обучения, это начальный момент мышления, вызывающий познавательную потребность учения и создающий внутренние условия для активного усвоения новых знаний и способов деятельности.

Проблемная ситуация может быть различной. По содержанию неизвестного проблемные ситуации делятся: неизвестная цель; неизвестен объект деятельности; неизвестен способ деятельности; неизвестны условия выполнения деятельности.

По уровню проблемности: возникающие независимо от приемов; вызываемая и разрешаемая учителем; вызываемая учителем, разрешаемая учеником; самостоятельное формирование проблемы и ее решение.

По виду рассогласования информации: неожиданности; конфликта; предположения; опровержения; несоответствия; неопределенности.

По методическим особенностям: непреднамеренные; целевые; проблемное изложение; эвристическая беседа; проблемные демонстрации; игровые проблемные ситуации; исследовательская лабораторная работа; проблемный фронтальный эксперимент; мысленный проблемный эксперимент; проблемное решение задач; проблемные задания.

Особенность проблемных методов состоит в том, что методы основаны на создании проблемных ситуаций, активной познавательной деятельности учащихся, состоящих в поиске и решении сложных вопросов, требующих актуализации знаний, анализа, умений видеть за отдельными фактами явления, закон.

Учитель создает проблемную ситуацию, направляет учащихся на ее решение, организует поиск решения. Таким образом, ребенок становится в позицию своего обучения, и как результат у него образуются новые знания, он овладевает новыми способами действия. Трудность управления проблемным обучением состоит в том, что возникновение проблемной ситуации – акт индивидуальный, поэтому от учителя требуется использование дифференцированного и индивидуального подхода.

Проблемная ситуация специально создается учителем путем применения особых методических приемов:

учитель подводит школьников к противоречию и предлагает им самим найти способ его разрешения;

сталкивает противоречия практической деятельности;

излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос;

предлагает классу рассмотреть явление с различных позиций;

побуждает обучаемых делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять факты;

ставит конкретные вопросы (на обобщение, обоснования, конкретизацию, логику рассуждения;

определяет проблемные теоретические и практические задания;

ставит проблемные задачи (с недостаточными или избыточными исходными данными; с неопределенностью в постановке вопроса; с противоречивыми данными; с заведомо допущенными ошибками; с ограниченным временем решения; на преодоление психической инерции и другим).

Проблемное обучение не может быть одинаково эффективным в любых условиях. Практика показывает, что процесс проблемного обучения порождает различные уровни, как интеллектуальных затруднений учащихся, так и их познавательной активности и самостоятельности при усвоении новых знаний или применении прежних значений в новой ситуации. В соответствии с видами творчества можно выделить три вида проблемного обучения.

Первый вид – теоретическое творчество – это теоретическое использование, то есть поиск, и открытие учеником нового для него правила, закона, теоремы и так далее. В основе этого вида лежит постановка и решение теоретических учебных проблем.

Второй вид – практическое творчество – это поиск практического решения, то есть поиск способа применения известного знания в новой ситуации, конструирование, изобретение. В основе этого вида проблемного обучения лежит постановка и решение практических учебных проблем.

Третий вид – художественное творчество – это художественное отображение действительности на основе творческого воображения, включающее литературные сочинения, рисование, написание музыкального произведения, игру и так далее.

Все виды проблемного обучения характеризуются наличием продуктивной, творческой деятельности ученика, наличием поиска и решения проблемы. Первый вид чаще всего бывает на уроке, где наблюдается индивидуальное, групповое или фронтальное решение проблемы; второй вид – на лабораторных, практических занятиях, предметом кружке, факультативе, на производстве; третий вид – на уроке или внеурочных занятиях.

В зависимости от характера взаимодействия учителя и учащиеся выделяю четыре уровня проблемного обучения:

уровень несамостоятельной активности – восприятие учениками объяснения учителя, усвоение образца умственного действия в условиях проблемной ситуации, выполнение учеником самостоятельных работ, упражнений воспроизводящего характера, устное воспроизведение;

уровень полу самостоятельной активности характеризуется применением прежних знаний в новой ситуации и участие школьников в поиске способа решения поставленной учителем проблемы;

уровень самостоятельной активности – выполнение работ репродуктивно - поискового типа, когда ученик сам решает по тексту учебника, применяет прежние знания в новой ситуации, конструирует, решает задачи среднего уровня сложности, доказывает гипотезы с незначительной помощью учителя и так далее;

уровень творческой активности – выполнение самостоятельных работ, требующих творческого воображения, логического анализа и догадки, открытия нового способа решения учебной проблемы, самостоятельного доказательства; самостоятельные выводы и обобщения, изобретения, написание художественных сочинений.

Уже в дошкольном возрасте жизнь ставит перед детьми бесчисленные математические проблемы. С момента прихода ребенка в школу функции «жизни» принимает школа; она становится ответственной за то, получит ли ребенок соответствующую подготовку, приучится ли к математическому мышлению, научится ли отыскивать и решать математические проблемы.

На уровне начального обучения, то есть в 1 - 4 классах, дети сталкиваются с многочисленными проблемными ситуациями, которые побуждают их к математическому мышлению. Уже простое распределение тетрадей, учебников может стать для учащихся первого класса проблемой, если мы их спросим, хватит ли учебных принадлежностей для всего класса. Видя относительно небольшую пачку тетрадей, дети, по всей вероятности, будут думать, что их не хватит, ибо имеют в виду величину тех и других элементов. Проверкой правильности предположения детей будет раздача тетрадей. Указанная проблема является примером сравнения одного множества с другим и оценки количества единиц множества.

Проблемность при обучении математики возникает совершенно естественно, не требуя никаких специальных упражнений, искусственно подбираемых ситуаций. В сущности, не только каждая текстовая задача, но и добрая половина других упражнений, представленных в учебниках математики и дидактических материалах, и есть своего рода проблемы, над решением которых ученик должен задуматься, если не превращать их выполнения в чисто тренировочную работу, связанную с решением по готовому, данному учителем образцу.

Учитель нередко наносит ущерб делу, разучивая с детьми способы решения задач определенных видов, предлагая подряд большое число однотипных упражнений, каждые из которых, будучи предъявлено среди упражнений других видов, без дополнительных объяснений, могло бы послужить для отталкивания собственной мысли учащихся.

Упражнения в решении составных текстовых задач, в сравнении выражений, требующие использования известных детям закономерностей и связей в новых условиях, упражнения геометрического содержания, которые часто требуют переосмысления приобретенных ранее знаний, и другие должны быть использованы для постановки детьми проблемных задач. Только в этом случае обучение математике будет оказывать действенную помощь в решении образовательных, воспитательных и развивающих задач обучения, способствуя развитию познавательных способностей учащихся, таких черт личности, как настойчивость в достижении поставленной цели, инициативность, умение преодолевать трудности.

Введение математических понятий представляет также много возможностей для организации проблемных ситуаций в классе. Например, ученик получил задания: «К 2 прибавь 5 и помножь на 3». И другое: «К 2 прибавь 5, помноженное на 3». Можно записать обе задачи и вычислить следующим образом:

2+5\*3=21

2+5\*3=17

Такая запись вызывает удивления у детей. После анализа действий учащиеся приходят к выводу, что два разных результата могут быть правильным и зависит от того, в какой очередности выполнять сложение и умножение. Возникает проблемный вопрос, как записать этот пример, чтобы получить правильный ответ. Вопрос побуждает детей к поискам, в результате чего они приходят к понятию скобок. После вписывания скобок, задача принимает вид:

(2+5)\*3=21

2+5\*3=17

Другой пример задания связан с геометрическим материалом. Учитель предлагает вниманию первоклассников плакат, на котором изображены несколько четырехугольников и пятиугольников. Все эти фигуры на плакате никак не сгруппированы, но четырехугольники окрашены в красный цвет, а пятиугольники – в зеленый. Учитель сообщает, что все красные фигуры можно назвать четырехугольниками, а зеленые – пятиугольниками. После этого перед классом ставится проблемный вопрос: «Как вы думаете, почему красные фигуры можно назвать четырехугольниками, а зеленые – пятиугольниками?». Для решения данной проблемы дети должны провести ряд наблюдений, сопоставлений, сравнений.

Они должны сравнивать мысленно термины «четырехугольник» и «пятиугольник». Анализируя эти слова, они должны расчленить их, выделив в них знакомые им слова, являющиеся частями новых терминов – «четыре» и «угол», «пять» и «угол». Такой анализ уже может направить их мысль в определенном направлении. Проверить правильность возникших предположений они смогут, обратившись к внимательному рассматриванию предложенных им фигур. Здесь снова придется провести ряд наблюдений, сопоставлений, сравнений, в результате которых они должны убедиться, что действительно все красные фигуры содержат по четыре угла, а зеленые – по пять углов. Подметив эту особенность, сопоставив ее с особенностями терминов-названий данных фигур, дети должны прийти к выводу, который и будет ответом на поставленный проблемный вопрос.

Но не всякий материал может служить основой для создания проблемной ситуации. К непроблемным элементам учебного материала относится вся конкретная информация, содержащая цифровые и качественные данные; факты, которые нельзя «открыть». Не проблемны все задачи, решаемые по образцу, по алгоритму, по известному способу.

К слабым сторонам проблемного обучения следует отнести значительно большие расходы времени на изучение учебного материала; недостаточную эффективность их при решении задач формирования практических умений и навыков, особенно трудового характера, где показ и подражание имеют большое значение; слабую эффективность их при усвоении принципиально новых разделов учебного материала, где не может быть применен принцип апперцепции (опоры на прежний опыт); при изучении сложных тем, где крайне необходимо объяснение учителем, а самостоятельный поиск оказывается недоступным для большинства школьников.

В последнее время учителя начальных классов довольно часто при изучении математики создают на уроках проблемные ситуации. Однако, в таких условиях самостоятельно усваивают знания в основном сильные учащиеся, остальные получают их в готовом виде от своих товарищей. Таким образом, несмотря на то, что организация проблемных ситуаций в целом дает повышение эффективности обучения, она не активизирует умственную деятельность большинства учащихся.

Поэтому при организации проблемного обучения были сформулированы задачи на четырех уровнях проблемности. Уровни проблемности отличаются степенью обобщенности задачи, предложений учащимся для решения, и степенью помощи, подсказки со стороны учителя. Четыре уровня проблемности:

самый высокий;

высокий;

средний;

низкий.

По сути дела представляют собой несколько вариантов одного и того же задания. Начиная с самого высокого уровня проблемности и постепенно снижая трудность задания, учитель помогает каждому ученику решить проблему, корректируя ход решения проблемы каждым учеником.

Сущность уровней проблемности заключается в следующем. Проблемная задача, сформулированная на самом высоком уровне, не содержит подсказки; на высоком уровне содержит одну подсказку; на среднем уровне – две подсказки. Проблемная задача, сформулированная на низком уровне, содержит ряд последовательно предполагаемых заданий и вопросов, которые постепенно подводят учащихся к выводу (см. Приложение 3).

2.4 Формирование познавательного интереса младших школьников путем проведения интегрированных уроков.

На интегрированном уроке используют информацию многих предметов.

Интегрированный подход способствует переосмыслению общей структуры организации учебного процесса, специальной подготовке учащихся к процессу восприятия, понимания и осмысления информации, формирование у школьников понятий и представлений о взаимодействии всего и вся в мире, как едином целом. Педагогический смысл интегрированного преподавания состоит в том, что оно предполагает планировать специальные уроки по теме, общей для нескольких предметов.

В истории педагогики России 20 века можно выделить три этапа внедрения интеграции в учебные процессы.

Первый этап - связан с периодом 20 - х - начала 30 - х годов. В это время в школы активно внедряется комплексное обучение, предполагающее интеграцию разнопредметных знаний в процессе решения конкретных жизненно - важных проблем.

Второй этап - период 50 - 70 годов - комплексный интегрированный подход отходит от общеобразовательных школ на второй план, чаще всего на дополнительное обручение. В школе утверждается предметное обучение. Большое внимание уделяется межпредметным связям, развиваются принципы обучения и содержание образования. Межпредметные связи выделяются в дидактический принцип педагогики.

Третий этап - только в середине 70 - х г произошел существенный сдвиг в данном направлении, который в области художественной педагогики наиболее активно отразился в исследованиях ученых НИИ художественного воспитания (ныне Института художественного образования). В 80-е годы проблема интеграции в педагогике переживает новый подъем. Всплеск теоретических исследований в данном направлении отразился на всех направлениях образовательной системы.

Успех обучения во многом будет зависеть от количества необходимых взаимосвязанных фактов, событий, явлений, помогающих развивать способности младших школьников быстро и точно воспроизводить в памяти, ранее усвоенные знания. В формировании этой способности межпредметным связям принадлежит важная роль.

Всякое обучение сводится к образованию новых связей, ассоциаций. Новые знания вступают в многообразные связи (ассоциации) с уже имеющимися в сознании сведениями, которые были получены в результате обучения и опыта.

Предметы или явления, взаимосвязанные в природе, связываются и в памяти человека. Способность памяти запоминать новое на основе ранее известного не должна ограничиваться лишь внутрипредметными связями, межпредметные связи дают возможность взглянуть на предмет с разных сторон и прочнее запомнить на основе межсистемных ассоциаций весь предмет или явление действительности.

Особенно эффективно использование межпредметных связей уроков изобразительного искусства с уроками развития речи, которые должны обеспечить развитие комплекса речевых умений и художественных способностей у учащихся.

В современной педагогической практике широко используется иллюстративный принцип для активизации взаимосвязи с изобразительным искусством в процессе приобщения школьника к речевой культуре. В целях более глубокого и творческого освоения речевых навыков учитель привлекает произведения изобразительного искусства. Иллюстративный принцип широко распространен в практике.

Активизация взаимосвязи с изобразительным искусством и использование комплекса искусств в учебно-воспитательной работе на уроках развития речи позволяет:

- формировать высокую языковую культуру и внутренне единое художественно - эстетическое сознание;

- формировать творческий подход к языковому образованию;

- глубоко понимать изучаемое;

- устанавливать органическую связь между искусством слова и изобразительным искусством и более основательно понимать особенности каждого из них.

Таким образом, именно в условиях взаимосвязи языкового обучения и

художественного творчества более успешно формируется не только определенный комплекс речевых умений у ребёнка, но и полноценная «культурная личность» (см. Приложение 4, задание №1).

Для того чтобы с наименьшими затратами времени включать учащихся в активное восприятие знаний с помощью межпредметных связей, следует овладеть несложными методическими приемами, которые уже сложились в практике и получили признание ученых. К этим приемам относятся: напоминание, задачи и вопросы на межпредметной основе, а также другие общепринятые методы обучения.

Методический прием напоминание (припоминание) строится на основе как внутрипредметных, так и межпредметных связей и дает заметные положительные результаты в обучении. И более действенным становится этот прием, когда привлекаются знания из смежных дисциплин. Такое припоминание разнообразит подготовку учащихся к восприятию нового, расширяет возможности активизации учеников, способствует созданию условий для самостоятельного мышления в процессе усвоения вновь изучаемой темы. Стимулирование припоминания не только подготавливает восприятие, но и способствует устойчивости, целенаправленности и сосредоточенности внимания.

Учащиеся вначале затрудняются самостоятельно применить ранее усвоенные знания в новых условиях, на уроках других предметов. Поэтому наиболее экономным путем воспроизведения знаний смежных предметов является напоминание учителем того, что уже известно учащимся.

В повседневной практике различные методические приемы по использованию межпредметных связей широко распространены и при объяснении нового материала, особенно методом беседы. И это вполне естественно потому, что беседа — такой метод обучения, при котором учитель, опираясь на имеющиеся у учащихся знания и практический опыт, пользуясь вопросами, подводит учащихся к пониманию и усвоению новых знаний (см. Приложение 4, задание № 2).

2.5 Анализ результатов работы по формированию познавательных интересов учащихся.

В результате проведенного эксперимента и наблюдения можно сделать такие выводы: для развития у ребенка познавательного интереса необходимы различные подходы, способствующие созданию условий для реализации у учащихся своих задатков.

Благодаря проведению дидактических игр, интегрированных уроков, созданию проблемных ситуаций, использованию творческих заданий на уроках, дети, хорошо успевающие, смогут в еще большей степени развернуть свое творческое мышление, а слабоуспевающие, решая нестандартные задачи, посильные для них, смогут обрести уверенность в своих силах, научиться управлять своими поисковыми действиями, подчинить их определенному плану.

В этих условиях у детей развиваются такие важные качества мышления, как глубина, критичность, гибкость, которые являются сторонами его самостоятельности. Только развитие самостоятельного мышления, творческого, поискового, исследовательского есть основная задача начального обучения.

После проведенного эксперимента, связанного с использованием творческих заданий на уроках русского языка у учащихся повысился интерес к этому предмету. Нужно также отметить проявление самостоятельности, которая, применительно к русскому языку, проявляется в выборе языковых средств и приёмов для достижения поставленной цели, в самостоятельном определении последовательности изложения того или иного материала, в умении логически обрабатывать материал, самостоятельно сравнивать, сопоставлять и обобщать его, классифицировать по тем или иным признакам, высказывать своё отношение к описываемым явлениям и событиям, давать собственную оценку какой - либо работы, если это требуется по заданию и т.п.

Использование игр и игровых приемов на уроках обусловлено тем, что в начальных классах у детей доминирует игровая деятельность, поэтому занимательные задания удовлетворяют потребности школьников, а методика их проведения соответствует возрастным особенностям учеников.

Во время проведения мною игр на уроках английского языка я заметила, что игры формируют способность детей к речевому общению, обеспечивают естественную необходимость многократного повторения языкового материала, возникает атмосфера радости, способствующая снятию барьера страха, неловкости, стеснительности. При организации игры разрабатываются такие правила, которые отвечают учебной задаче и в тоже время создают у ребенка иллюзию свободы.

За счет этого, несомненно, возрастает уровень активности ребят на уроке, что ведет к более высокой успеваемости и твердым знаниям этого предмета.

В результате создания проблемных ситуаций на уроках математики я увидела, что организация такой технологии действительно способствует развитию умственных сил учащихся (противоречия заставляют задуматься, искать выход из проблемной ситуации, ситуации затруднения), самостоятельности (самостоятельное видение проблемы, формулировка проблемного вопроса, проблемной ситуации, самостоятельность выбора решения), развитию творческого мышления (самостоятельное применение знаний, способов действий, поиск нестандартного решения).

Проблемное обучение обеспечивает более полное усвоение знаний, развивает аналитическое мышление, способствует сделать учебную деятельность для учащихся более привлекательной, основанной на постоянных трудностях, оно ориентирует на комплексное использование знаний.

В процессе моего исследования эффективности и целесообразности проведения интегрированных уроков в начальной школе я пришла к выводу: необходимость межпредметных связей заключена в самой природе мышления. Обучение должно быть построено таким образом, чтобы формировать у учащихся способность воспроизводить ранее услышанные знания, для лучшего запоминания нового материала.

Благодаря проведению интегрированных уроков у учащихся развивается комплекс речевых умений и художественных способностей, активизируется процесс самопознания, самосовершенствования и самореализации, повышается познавательный интерес каждого обучаемого ребенка.

Заключение

В завершении нашей бакалаврской работы подведем итог.

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

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

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

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

местом познавательного интереса среди других мотивов и их взаимодействием;

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

связью с жизненными планами и перспективами.

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

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

В результате исследования мы подтвердили правильность выдвинутой нами гипотезы: творческие задания, дидактические игры, проблемные задания и интегрированные уроки, являются эффективным средством формирования познавательного интереса младших школьников.

Таким образом, единственным плодотворным путем развития познавательного интереса в детстве становится максимально полное раскрытие потенциальных возможностей, природных задатков, и учитель должен создать такую полноценно развивающуюся деятельность для учащихся, чтобы потенциал не остался не востребованным. \

Литература.

1. «Актуальные вопросы формирования интереса в обучении». Под ред. Г.И. Щукиной. // М. Просвещение - 1984.
2. Абасов «Познавательная деятельность школьников». // Советская педагогика – 1989 - №7 с.40 - 43.
3. Бантова М.А., Бельтюкова Г.В. «Методика преподавания математики в начальных классах». М. Просвещение - 1984.
4. Блохин И.А., Ляхин В.В., Стрекозин В.П. «О проблемном обучении в начальных классах». // Начальная школа – 1973 - №6 с.53 - 64.
5. Гришкова Г.Н., Юсубова И.Б. «Развитие познавательного интереса школьника в игровой деятельности». // Начальная школа – 2004 - №11 с.41 - 45.
6. Дьюи Д. «Психология и педагогика мышления». Пер. с англ. Николаевой Н.М., под ред. Виноградова Н.Д. //М.: Совершенство - 1997.
7. Зверев И.Д., Максимова В.Н. «Межпредметные связи в современной школе». //М. - 1981.
8. Зимняя И.А. «Педагогическая психология». // М. Логос - 1999 с. 191 - 263.
9. Киргинцева Е.И. «Пути формирования познавательных интересов младших школьников в учебной деятельности». // Начальная школа – 1992 - №11 - 12 с.29 - 31.
10. Кодлюк «Познавательная активность школьников». // Початкова школа – 1996 - №5.
11. Кудрявцев Т.В. «Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы». // М. Знание - 1991.
12. Лернер И.Я. «Проблемное обучение». //М. Знание - 1974.
13. Майборода «Виховання пізнавальних інтересів молодших школярів». // Початкова школа – 1998 - №6 с.7 - 10.
14. Маркова А.К. «Формирование мотивации учения в школьном возрасте». // М. Просвещение - 1983.
15. Морозова Н.Г. «Учителю о познавательном интересе». //М. Знание, серия «Педагогика и психология» - 1979 - № 2.
16. Немов Р.С. «Психология». Учебное пособие для студентов высших пед. учеб. заведений. В 3 книгах. Книга 1. Общие основы психологии.// М. Просвещение: Владос. - 1994.
17. Немов Р.С. «Психология». Учебное пособие для студентов высших пед. учеб. заведений. В 3 книгах. Книга 3. Психодиагностика.// М. Просвещение: Владос. - 1994.
18. Оконь В. «Основы проблемного обучения». //М. Просвещение - 1968.
19. «Педагогика». Учебное пособие для студентов пед. вузов и педколледжей// Под редакцией П.И. Пидкасистого. // М. Педагогическое общество России - 1998.
20. «Педагогическая энциклопедия». Том 1. //М. - 1968.
21. Пидкасистый П.И. «Самостоятельная познавательная деятельность школьника в обучении». // М. Педагогика - 1980.
22. Подласый И.П. «Педагогика». Кн.1 // М. 1999 с. 359 - 419.
23. Репкин «Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте». // Начальная школа – 1999 - №7 с. 19 - 24.
24. «Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения».//Под ред. М.С. Соловейчик. М. Просвещение - 1993.
25. Селевко Г.К. «Современные образовательные технологии». Учебное пособие. // М. Народное образование - 1998.
26. Сердюкова Н.С. «Интеграция учебных занятий в начальной школе». // Начальная школа №11 - 1994.
27. Сивоглазов В.И., Петросова Р.А. «Методика обучения естествознанию и экологичуское воспитание в начальной школе» //М. Академия - 2000.
28. Сластенин В.А. и др. «Педагогика» Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений // В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. // М. Академия - 2002.
29. Смирнова З.А. «Воспроизводящие и творческие работы учащихся при закреплении материала по русскому языку». Воспроизводящая и творческая деятельность учащихся в обучении. Под ред. И.Т. Огородникова. // М. - 1976.
30. Стойлова Л.П., Пышкало А.М. «Основы начального курса математики». // М. Просвещение - 1988.
31. Теплишкина Е.Ю. «Диалогизация образовательного процесса как средство активизации познавательной деятельности учащихся». // Начальная школа – 2003 - №3 с.45 - 48.
32. Трегубова Г.В. «Развитие творческого мышления на уроках русского языка». // Начальная школа – 1995 - № 6.
33. «Формирование интереса к изучению у школьников» Под ред. Марковой О.К. // М. Педагогика - 1986.
34. Хабиб Р.А. «Организация учебно - познавательной деятельности учащихся». // М. Педагогика - 1979.
35. Щукина Г.И. «Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе». М. Просвещение - 1979.
36. Щукина Г.И. «Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся». // М. Педагогика - 1988.
37. Щукина Г.И. «Познавательный интерес в учебной деятельности школьника». // М. 1975.
38. Щукина Г.И. «Проблема познавательного интереса в педагогике». // М. 1971.
39. Щукина Г.И. «Роль деятельности в учебном процессе». М. Просвещение - 1986.