

такими, чтобы их нельзя было выполнить автоматически. Репродуктивный подход к организации процесса обучения умениям и навыкам способствует повышению эффективности учебного процесса в детском саду.

Проведенное нами исследование показало, что для усиления роли активного и творческого подхода детей к обучению наиболее эффективна организация репродуктивно-творческого подхода к изучению предметов и явлений. В этом плане наиболее эффективно выполнение детьми творческих заданий, в которых на основе имеющихся знаний и умений ребенка воспитатель дает развернуться его природным задаткам, творчеству, — это выполнение работ по замыслу в изобразительности, изготовление игрушек и предметов из бросового материала, составление творческих рассказов по плану или на тему и проч.

В процессе выполнения творческих заданий создаются условия для размышлений ребят, поисков ответа на возникшие вопросы и затруднения, инициативы, критичности и самостоятельности суждений. В таких заданиях ребенок на первых порах нуждается в некоторой помощи взрослых.

Однако вскоре он способен выполнить многие из них самостоятельно. В этом проявляется диалектическая природа процесса обучения. С ребенком происходят удивительные вещи. Вчера он еще чего-то не умел, а сегодня научился; то, что вчера казалось трудно выполнимым, сегодня освоено и стало простым.

Реализация принципа развивающего обучения объективно проявляется в осознании ребенком своего собственного роста, роста своих возможностей.

Таким образом, четкое осмысление воспитателем сущности дидактических принципов как закономерностей обучения и умелое их использование в своей практической деятельности обеспечит обучение детей — дошкольников на уровне творческой активности — цели современного обучения.

Н.С.Старжицкая

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСВОЕНИИ НАУЧНЫХ ЯЗЫКОВЫХ ЗНАНИЙ

Одной из главных задач всестороннего развития детей дошкольного возраста является задача обучения их родному языку. Наряду с формированием практических речевых навыков усвоение детьми род-

ного языка включает в себя формирование сознания языковой действительности, понимание некоторых лингвистических свойств языковых факторов.

Задача формирования у дошкольников осознания языковой действительности требует выбора принципиального пути построения содержания обучения родному языку: решения вопроса, на каком уровне, эмпирическом или теоретическом, вести это обучение.

В детской психологии и дошкольной педагогике до недавнего времени было распространено мнение, что "дооператорный" уровень мышления дошкольников является непреодолимым препятствием для усвоения ими научных знаний.

Однако многочисленные исследования советских психологов и педагогов /А.В.Запорожец, П.Я.Гальперин, Д.Б.Эльконин, Н.Н.Поддьяков, В.В.Давыдов и др./ убедительно доказали, что дети дошкольного возраста обладают значительно большими потенциальными интеллектуальными возможностями, чем это допускалось традиционной детской психологией. Характеристика мышления дошкольника как наглядно-действенного и наглядно-образного вовсе не означает его ограниченных познавательных возможностей.

У старших дошкольников можно сформировать такие формы познания, которые обеспечивают отражение различных предметов и явлений в их существенных связях и отношениях. Выделение скрытых, существенных свойств вещей осуществляется дошкольником посредством преобразующих исследовательских действий. На определенном этапе развития чувственно-предметной деятельности ребенок дошкольного возраста в принципе может усвоить некоторые научные знания, овладеть основами мышления теоретического типа. Такой материал, отмечает А.В.Запорожец, не только доступен, но и интересен дошкольнику.

Более того, психологические исследования показали, что творческая направленность содержания учебного материала повышает познавательные возможности детей, "...особенности, необходимые для усвоения нового содержания, сами и формируются в процессе его усвоения"².

Но ориентироваться на существенные свойства объекта познания и выделять их из массы несущественных, утверждает В.В.Давыдов, ре-

¹ Запорожец А.В. Ленинская теория и проблема обучения и воспитания детей дошкольного возраста. — Дошкольное воспитание, 1970, № 4, с.31.

² Возрастные возможности усвоения знаний /младшие классы школы/ Под ред. Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова. М., 1966, с.48.

бенок будет лишь в том случае, если ему задано содержательное обобщение¹. Содержательное обобщение, ведущее к образованию по-линейной, теоретической абстракции, за чувственно воспринимаемыми обнаруживает оюйства, признаки, отношения, составляющие сущность вещей, "то, что определяет их развитие"². В содержательном обобщении раскрывается взаимосвязь выделенного особенного отношения целостного предмета с единичными явлениями внутри целого, и представляет собой содержание теоретического понятия.

Задать содержательное обобщение — значит сформировать у дошкольников такие формы предметно-практической преобразующей деятельности, "которые адекватны производству соответствующих теоретических знаний"³. Только посредством таких специфических предметных действий дети с самого начала могут выделить в изучаемом объекте внутреннее, существенное отношение являющееся всеобщим основанием его частных проявлений.

Вычлененные в абстрактной форме существенные связи познаваемого объекта составляют "исходную клеточку" усваиваемых знаний. В дальнейшем дети, определенным образом расчленив и конкретизировав выделенную закономерность, прослеживают ее связь с единичными особенностями, частными проявлениями системы и таким образом оперируют понятием.

Как показывают исследования, проведенные в институте дошкольного воспитания АПН СССР под руководством А.В.Запородца, дети старшего дошкольного возраста могут овладеть мыслительной операцией восхождения от содержательного общего к частному⁴.

Мы предприняли попытку исследовать возможности усвоения дошкольниками орфографических знаний и умений на основе содержательного обобщения. Остановили свой выбор именно на орфографии в связи с тем, что формирование у детей осознанных навыков гра-

¹ Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. М., 1972, с.339.

² Там же, с.317.

³ Там же, с.371.

⁴ Запорожец А.В. Психолого-педагогическое исследование возможностей и оптимальных условий обучения детей с 6-летнего возраста. В сб.: Экспериментальные исследования по проблемам совершенствования учебно-воспитательного процесса в начальных классах и подготовке детей к школе. Материалы II Всесоюзного симпозиума. Тбилиси, 1974.

го письма является одной из наиболее сложных задач школьного обучения. Считаем, что создание у дошкольников наиболее общих представлений о закономерностях русской орфографии будет способствовать успешному овладению орфографическими знаниями в процессе обучения в школе.

Харьковскими психологами П.С.Жедек и В.В.Репкиным установлено, что высшей формой орфографического обобщения является принцип письма, функция которого — определять способ действия пишущего при построении орфографической формы любой единицы языка¹.

Принцип письма — это та "исходная клеточка" реальная абстракция, содержание которой соответствует природе орфографической системы языка, выражая единую внутреннюю основу различных орфографических явлений. Ориентация при письме на ведущий принцип орфографии означает ориентацию на содержательное обобщение "всеобщего способа построения буквенных моделей слов". Оперировать понятием принципа правописания — значит, определенным образом расчленив и конкретизируя его, использовать усвоенную закономерность как всеобщее средство решения частных орфографических задач.

Наиболее приемлем для обучения дошкольников фонемный принцип письма, так как он представляет возможность формировать орфографический навык на основе развернутой предметной деятельности и начинать орфографическое моделирование до изучения грамматики и усвоения букв.

Фонемный принцип орфографии состоит в том, что буквой алфавита обозначается основная разновидность фонемы, к которой сводятся все звуковые парадигмы, выступающие в различных позициях и выполняющие одинаковую функцию².

Мы остановились на трактовке фонемы, которую дает один из представителей Московской фонологической школы Р.И.Аванесов³. Он различает две функционально-тождественные единицы — сильную и слабую фонемы: сильная фонема проявляется в позиции максимального фонеморазличения, а слабая — в позициях меньшего фонеморазличения. Чтобы правильно обозначать на письме слабую форму, нужно поставить

¹ Жедек П.С. Усвоение фонематического принципа письма и формирование орфографического действия. М., 1975, с.5.

² Панов М.В. Об усовершенствовании русской орфографии. — Вопросы языкознания, 1963, № 2, с.81.

³ Аванесов Р.И. Фонетика современного русского литературного языка. М., 1956.

её в позицию наибольшего фонеморазличения, т.е. превратить в сильную.

Таким образом, основной задачей нашего исследования является выяснение возможности формирования у дошкольников осознания фонемного принципа письма, а в результате этого — выработки в определенной степени обобщенного орфографического действия.

Экспериментальное обучение элементам орфографии осуществлялось в подготовительных к школе группах детских садов № 275 г. Минска и 342 и 652 г. Москвы.

Материал по орфографии был введен в курс обучения грамоты разработанный Л.Е. Хуровой на основе метода Д.Б. Эльконина¹.

Для построения фонемного принципа, как показало исследование П.С. Жедек, необходимо и достаточно выделить и обобщить следующие круг фонологических свойств: 1/ отношение между звуковой формой языковой единицы и ее значением; 2/ отношение между звуковой формой и фонологической структурой языковой единицы; 3/ отношение между фонологической структурой единицы и ее графической формой².

Чтобы дошкольники могли выделить и обобщить перечисленные фонологические свойства и, следовательно, сформулировать фонемный принцип письма как всеобщую основу многообразных орфографических явлений, необходимо сформировать у них также формы предметно-практической преобразующей деятельности, которые присущи теоретическому исследованию орфографической системы языка, т.е. выдать содержательное обобщение. Только посредством специфических предметных действий по изменению фонемной структуры слов-форм и анализа полученных результатов дети с самого начала могут выделить в орфографии слов внутреннее, особенное отношение, являющееся всеобщим основанием его частных проявлений, и зафиксировать его в наглядно-воспринимаемой форме — предметной модели.

Такой системой предметных действий, воспроизводящих в доступной детям форме процесс теоретического исследования фонемного принципа письма является, как показал эксперимент, следующая:

1/ Сравнение пар слов, различающихся одним звуком, по лексическому значению и звуковому составу. Это действие приводит к

¹ Хурова Л.Е. Обучение грамоте в детском саду. М., 1974.

² Жедек П.С. Усвоение фонематического принципа письма и формирование орфографического действия. М., 1975.

делению языкового отношения "звуковая форма — значение".

2/ Образование от исходного слова ряда близких по значению и звуковому составу /родственных/ слов и построение их предметных синтагмо-фонемных моделей, отражающих последовательность звуков каждого слова.

3/ Сопоставление звуковых структур близких по значению слов. В процессе этого действия дошкольники обнаружили явление позиционного чередования звуков /наличие в одном и том же месте родственных слов различных звуков/.

4/ Практическое преобразование предметных синтагмо-фонемных моделей родственных слов путем перемещения чередующихся звуков из одной модели в то же место другой модели и смысловый анализ полученных новых слов. Например, фишка, обозначающая ударный звук [о] из фонемной модели слова [кот] перемещается в фонемную модель слова [каты] на место фишки, обозначающей безударный звук [а]. Получается [коты] — смысл слова не изменяется. И наоборот, звук [а] переносится на место звука [о] в слово [кют]. Образуется бессмысленное звуко сочетание [кат]/. В результате этих действий дети определили сильные и слабые позиции гласных и огласных звуков и выявили словоразличительную функцию фонемы в сильной позиции.

Выявление дошкольниками явления позиционного чередования звуков и их сильных и слабых позиций означает выделение лингвистического отношения "звуковая форма — фонологическая структура" /позиционно чередующиеся звуки объединяются в один фонемный ряд /или одну парадигмо-фонему/ на основе их функционального тождества/.

5/ Построение по олуху /на фонетической основе/ буквенных моделей слов-омофонов. Это действие убедило детей в неразличимости разных по смыслу слов, записанных таким образом.

6/ Приведение фонем в слабой позиции к сильной /опираясь на словоразличительную функцию фонем в сильной позиции/ и построение буквенных моделей слов-омофонов на фонематической основе.

Таким образом произошло выделение детьми отношения между фонологической структурой и графической формой языковой единицы — содержания фонемного принципа письма.

В процессе "квазиисследования" происхождения фонемного принципа письма у детей одновременно последовательно формировалось орфографическое действие, ориентированное на этот принцип.

Развернутое орфографическое действие, ориентированное на фо-

нематический принцип, состоит из ряда последовательных действий:

- 1/ звуковой /синтагмо-фонемный/ анализ слова;
- 2/ парадигмо-фонемный анализ слова;
- а/ позиционный анализ фонемного состава слова — постановка орфографической задачи;
- б/ приведение слабой фонематической позиции к сильной — решение орфографической задачи;
- 3/ построение буквенной модели словоформы.

Формирование у дошкольников орфографического действия происходило в четыре этапа.

На первом этапе дошкольники получили представление о постановке орфографических задач.

При письме с опорой на фонемный принцип орфографическая задача возникает всякий раз при необходимости обозначить буквой слабую фонему. Таким образом, решающим условием усвоения детьми обобщенного способа постановки орфографических задач является формирование у них действия позиционного анализа фонемного состава слова, которое заключается в определении позиции каждой фонемы данной словоформы. Представление о действии позиционного анализа дети получили, познакомились с позиционными чередованиями звуков и слабыми позициями гласных и согласных фонем.

Понятиям сильная и слабая фонема соответствовали понятия сильный и слабый звук. Сам термин "фонема" не вводился.

На втором этапе дети в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий и понятий, согласно которой исходной формой действия позиционного анализа фонемного состава слова должна быть материализованная форма, обучались построению модели, отображающей позиции звуков в слове.

Построение этой модели шло на основе знакомой детям предметной звуковой модели слова, используемой при обучении дошкольников грамоте по методике Л.Е.Журовой. Эта модель строится с помощью фишек разного цвета, посредством которых отображаются последовательность звуков слова и их качественные особенности — ударность, безударность гласных звуков, твердость и мягкость, звонкость и глухость согласных. Опираясь на такую модель, дети при проведении позиционного анализа фонемного состава слова звуки в сильной позиции оставляли в основном ряду, а в слабой — сдвигали из модели.

Даже усвоения действия позиционного анализа фонемного состава слова в материализованном плане достаточно для того, чтобы

его основе раскрыть фонемный принцип правописания и сформулировать всеобщий способ решения орфографических задач.

Третий этап обучения детей дошкольного возраста орфографическому действию состоял в усвоении дошкольниками всеобщего способа решения орфографических задач, который был сформулирован на основе выделения фонемного принципа письма.

Решение орфографической задачи представляет собой превращение слабой фонематической позиции в сильную путем словосменения и словообразования. Эти действия выполнялись детьми сразу во внешнеязыковой форме, постепенно переходя к умственной.

Итак, первые три этапа формирования орфографического действия шли параллельно с выделением содержания фонемного принципа правописания.

Полученное знание фонемного принципа письма представляет собой генетическую основу конкретизации орфографической системы языка.

Это еще не настоящее понятие, а лишь "зародок" будущего понятия, по выражению А.В.Запорожца, или "чувственное понятие", по определению В.В.Давыдова. "Хотя это и чувственная форма знания, но по способу деятельности уже понятие..."

Построенное в виде модели, оно служит чувственной основой восхождения к конкретному.

Конкретизация фонемного принципа орфографии — решение на занятиях различных орфографических задач — осуществлялось на четвертом этапе обучения дошкольников элементам орфографии.

Восхождение от общего к конкретному как мыслительный процесс осуществлялось детьми на первых порах освоения действия во внешней, практической форме. Каждое орфографическое действие выполнялось ребенком только в материализованном плане в определенной последовательности, заключающейся в постепенном переходе от одного вида модели к другой /абстрактная → смешанная → буквенная/. Абстрактную модель ребенок получал в результате фонемного, а затем позиционного анализа слова. Например, позиционная фонемная модель слова "ходьба": □ □ □ □ □. После замены фишек звуков в сильной позиции буквами перед ними появлялась смешанная модель: х □ □ б'а. При построении буквенной модели ребенок по порядку превращал каждый слабый звук в сильный и по мере провер-

1 Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении, М., 1972, с.239

ки обозначал его буквой, которую ставил уже в основной ряд /ходьба/. Слабый главный звук - безударный - проверялся путем превращения его в ударный. Слабый согласный - путем постановки после него гласного.

В процессе дальнейшей работы у детей постепенно вырабатывалось умение проверять слабые фонемы до письма, а затем выкладывать все слово буквами. К концу обучения лишь 12,5% дошкольников нуждались в соблюдении последовательного перехода от одной модели к другой, 87% детей ставили и решали орфографическую задачу до письма.

Так как поэтапное формирование действий постановки орфографической задачи и ее решения начиналось с разных уровней /первое - с материализованного, второе - с громкоречевого/, то и к концу обучения дети достигали разных уровней в усвоении каждого из компонентов орфографического действия.

Постановку орфографической задачи 37,5% детей выполнили в форме "внешней речи про себя"; 25% детей определили сильные и слабые позиции фонем в громкоречевом плане; 12,5% дошкольников выполняли действие позиционного анализа фонемного состава слова в материализованном плане, но действуя молча и быстро. Часть детей - 25%, действуя то в умственном, то в громкоречевом плане или то в громкоречевом, то в материализованном, позиции гласных и согласных фонем определяли по-разному.

Таким образом, можно утверждать, что дошкольники овладели обобщенным способом постановки орфографических задач.

Решение орфографической задачи 54,2% детей выполняли в умственном плане, правда, большинство из них нуждались в поперационном контроле. Остальные дошкольники /46,8%/ решали орфографическую задачу, действуя в плане громкой речи.

Полученные нами результаты свидетельствуют о том, что в известных пределах /в нашем эксперименте охватывались только правописание слов с безударными гласными, звонкими и глухими согласными в корнях слов/ дети дошкольного возраста могут приобрести умение ставить и решать орфографические задачи обобщенным способом.

Однако, обучая дошкольников элементам орфографии, мы не ставили задачу сделать их абсолютно грамотными. Предлагалось создать у детей прочную базу для дальнейшего усвоения орфографии как системы. Хотя орфографическое действие формировалось у детей относительно целого слова и пока применимо лишь к правописанию корней, усвоенный ими способ передачи слабых фонем буквами относится

ко всем морфемам всех частей речи. Полученное детьми представление об орфографическом действии может конкретизироваться в процессе дальнейшего обучения /в школе/.

Проведенное исследование доказывает, что дошкольникам вполне доступно усвоение некоторых собственно лингвистических представлений, в которых в наглядно-образной форме отражены существенные связи и взаимозависимости между языковыми явлениями. Такие представления еще не носят характера подлинных научных понятий, но они служат основой развития научного, теоретического лингвистического мышления.

Н.Е. Горбач

УМСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЗНАНИЙ ОБ ЭЛЕМЕНТАРНЫХ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ И ВРЕМЕННЫХ ОТНОШЕНИЯХ

Пространство и время являются формами существования материи. Любая деятельность детей, как и взрослого человека, связана с ориентировкой в пространстве и времени. На необходимость формирования пространственных и временных представлений у шестилеток указывали классики педагоги /Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, И.Г. Песталоцци/, советские педагоги /Е.И. Тихеева, Ф.Н. Блевнер, К.В. Назаренко, Т.Д. Рихтерман, Т.А. Мусейбова, А.М. Леушина/. Они предлагали формировать у шестилеток комплекс начальных пространственных и временных знаний: знание свойств времени и важности его учета, представление о единицах исчисления и разных временных величинах, понятие о временных и пространственных отношениях и зависимостях.

Изучение уровня математической готовности детей, пришедших в I класс из детского сада¹ и детей пришедших из дому в подготовительный класс школы, показало, что большинство из них не умеют ориентироваться на плоскости листа, не понимают пространственных отношений между предметами и определяющими их субъектами, не знают мер и свойств времени, не понимают элементарных временных отношений.

¹ Горбач Н.Е. Выявление уровня математической готовности детей, пришедших в I класс из детского сада. - В сб: Педагогика и психология. Вып. VI. Мн., 1974, с.17.