

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Пензенский государственный университет» (ПГУ)

Формирование универсальных учебных действий у младших школьников

Сборник научных статей

Под общей редакцией
Л. Д. Мали, Н. И. Наумовой

Пенза
Издательство ПГУ
2015

УДК 373.71
ББК 74.26я73
Ф79

Рецензенты:

кандидат педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой педагогики и психологии дошкольного,
начального и дефектологического образования
Педагогического института имени В. Г. Белинского
Пензенского государственного университета
Л. Н. Корчагина;

кандидат педагогических наук, доцент,
директор Центра начального общего образования
Института регионального развития Пензенской области
А. В. Маркова

Формирование универсальных учебных действий
Ф79 **у младших школьников** : сб. науч. ст. / под общ. ред.
Л. Д. Мали, Н. И. Наумовой. – Пенза : Изд-во ПГУ, 2015. –
132 с.

ISBN 978-5-94170-955-7

Издание содержит статьи, освещающие теоретические и практические аспекты формирования личностных, регулятивных и познавательных универсальных учебных действий у младших школьников, а также у детей дошкольного возраста при их подготовке к школе.

Адресовано студентам, учителям, методистам, работникам высших учебных заведений и всем тем, кто интересуется проблемами реализации в образовательной практике идей Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

УДК 373.71
ББК 74.26я73

ISBN 978-5-94170-955-7

© Пензенский государственный
университет, 2015

Уважаемые читатели!

Перед вами сборник статей, авторы которых проявляют заинтересованность в том, чтобы требования Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) стали реальностью образовательной практики.

В статьях этого сборника нашли отражение теоретические и практические разработки, которые помогут будущим и работающим учителям начальных классов обогатить свой методический арсенал в аспекте средств формирования универсальных учебных действий.

Статьи данного сборника содержат материалы по формированию трех групп универсальных учебных действий: регулятивных (часть I), личностных (часть II) и познавательных (часть III).

Две статьи **первой части** раскрывают вопросы формирования регулятивных универсальных учебных действий на материале предметов «Русский язык» (авторы статьи Л. Д. Мали и Н. А. Мали) и «Окружающий мир» (автор статьи С. Б. Барашкина). В статье Л. Д. Мали и Н. А. Мали представлены оригинальные разработки методики формирования действия планирования при изучении раздела «Состав слова». Статья С. Б. Барашкиной раскрывает возможности современных образовательных технологий по формированию комплекса регулятивных универсальных учебных действий при изучении предмета «Окружающий мир».

Вторая часть сборника включает работы теоретической и практической направленности, объединенные поиском путей формирования у младших школьников личностных универсальных учебных действий.

Статьи авторов М. А. Родионова, С. М. Макаровой, О. П. Графовой, Л. Н. Живаевой обращены к проблемам развития мотивов учения как основы смыслопорождения и смыслообразования. Так, в статье М. А. Родионова и С. М. Макаровой раскрываются методологические предпосылки исследования мотивационных механизмов учебной деятельности. В статьях О. П. Графовой и Л. Н. Живаевой описываются возможности предметного материала математики и русского языка в формировании учебных мотивов и интереса к учебно-познавательной деятельности.

Статья С. А. Климовой и Л. В. Подиной обращает читателей к возможностям произведений Л. Н. Толстого для развития у младших школьников нравственно-этических основ и самоопределения учащихся. Проблемы развития самоопределения младших

школьников затронуты и в работе Е. Л. Бабичевой. Статья обращена к вопросам формирования гендерной социализации учащихся как составляющей концепции социальной идентичности личности.

В третьей части объединены работы, раскрывающие методику формирования познавательных универсальных учебных действий.

Данный раздел открывает статья С. А. Климовой и Ю. А. Чичилановой, посвященная подготовке ребенка к школе в условиях реализации требований ФГОС НОО. Авторы предлагают вариант методики работы с текстами рассказов и сказок в аспекте формирования у дошкольников общепознавательных умений.

В статье Н. И. Наумовой рассматриваются вопросы методики организации лингвистического исследования при изучении школьной языковой теории (школьной грамматики) как одного из путей формирования универсальных познавательных умений. Автор раскрывает возможности функционального подхода к организации поисковой деятельности детей, который, по мнению автора, помогает активизировать выполняемые ребенком познавательные действия, сделать их более осознанными.

Статья Н. Н. Осиповой акцентирует внимание на возможностях начального курса математики в развитии информационных умений младших школьников. В центре внимания автора – методика работы над разнообразным текстовым материалом, таблицами, знаково-символическими средствами, символами в аспекте формирования названных умений.

Проблема формирования познавательных универсальных учебных действий на основе решения детьми логических задач раскрывается в статье Н. Б. Тихоновой.

Авторский коллектив сборника надеется, что содержащаяся в нем информация поможет будущим и работающим учителям начальных классов в решении ведущей задачи современного начального образования – формировании у младших школьников универсальных учебных действий.

I. ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Л. Д. Мали, Н. А. Мали

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УНИВЕРСАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ДЕЙСТВИЯ ПЛАНИРОВАНИЯ (на материале изучения темы «Состав слова»)

Умение составлять план, или планировать, – одно из наиболее важных регулятивных универсальных действий, необходимость формирования которого у учащихся начальных классов предусмотрена ныне действующими Федеральными государственными образовательными стандартами основного общего образования (второго поколения) [4, 6, 7].

Действие планирования необходимо ученику для более успешной и результативной организации собственной учебной деятельности, для установления оптимальных отношений межличностного сотрудничества в школе и в дальнейшей уже самостоятельной общественной жизни. Научить ребенка планировать свою учебную деятельность – значит научить намечать шаги выполнения того или иного задания, разрабатывать последовательность своих действий для достижения поставленных целей. Планирование означает прежде всего умение думать с опережением, видеть перспективу в работе, соотносить поставленные цели и предполагаемые результаты. Только правильно спланировав свою деятельность, а затем правильно ее организовав, можно добиться высоких ее результатов.

Прежде чем рассматривать вопрос о формировании действия планирования у учащихся начальных классов при открытии или усвоении нового знания, обратимся к терминологии.

В толковом словаре русского языка С. И. Ожегова [3] понятие «план» определяется как «предположение, предусматривающее ход осуществления чего-либо: план поездки, план действий». Слово «план» происходит от латинского *planus* (ровный, плоский). Планом называют намеченную последовательность действий, ко-

торая должна привести к цели. План обычно составляется для достижения какого-либо результата (решения какой-либо задачи). Поэтому понятие «план» тесно связано с понятиями «цель» и «результат».

Соответственно, планировать – значит составлять план развития чего-либо. Планирование какой-либо деятельности предполагает осмысление целей и задач этой деятельности, особенностей ее протекания, определение содержания работы, а также прогнозирование в целом ее результата.

В начальной школе понятия «план» и «планирование» чаще всего используются на уроках литературного чтения или уроках развития речи при составлении плана текста. План – это самая экономная форма переработки текста, при которой текст делится на части и каждая часть озаглавляется. Учащиеся знакомятся с разными видами планов текста: повествовательным, вопросным, цитатным, картинным, мимическим и другими. Они постепенно овладевают «технологией» составления каждого плана, которая в общем виде выглядит следующим образом:

1. Знакомство с текстом.
2. Осмысление учебной задачи, связанной с составлением плана.
3. Деление текста на части.
4. Определение микротемы каждой части и озаглавливание ее.
5. Оформление плана на доске или в тетради.

Такая деятельность, хотя и содержит в себе некоторые атрибуты планирования, лишена главного: четкого осмысления целей работы и необходимости ее достижения, а также соотнесения цели с результатом. Учащимся часто не понятно, зачем они составляют план текста, для выполнения какой последующей работы он необходим. План составляется ради самого плана. Не отрицая безусловной полезности обучения детей составлению плана текста, отметим, что этот прием не в полной мере способствует формированию у детей универсального учебного действия планирования, предусмотренного действующими стандартами.

Изучение грамматических тем на уроках русского языка, в частности темы «Состав слова», содержит в себе большие потенциальные возможности для обучения детей собственно планированию своей учебной деятельности при решении разнообразных учебных задач. Тема «Состав слова» – одна из ключевых тем в начальном курсе русского языка. В ходе ее изучения учащиеся знакомятся с такими понятиями, как «однокоренные (родственные)

слова», «корень слова», «основа слова», «окончание», «приставка» и «суффикс», овладевают умением морфемного разбора слова – разбора слова по составу, который предполагает соблюдение определенного порядка действий для достижения оптимального результата. Знакомство с этим порядком действий, самостоятельное его структурирование и оформление может стать ключевым моментом в формировании у младших школьников умения планировать.

Умение планировать относится к интеллектуальным учебным действиям, поэтому в основе методики его формирования лежит теория поэтапного формирования умственных действий, разработанная П. Я. Гальпериным.

П. Я. Гальперин разграничивает две стороны процесса формирования действия: осознание его сущности и овладение способами его выполнения. Первую сторону он называет ориентировочной, вторую – исполнительской. Первая сторона – ориентировочная – включает в себя два этапа: 1) формирование мотивационной основы действия; 2) составление схемы ориентировочной основы действия. Вторая сторона – исполнительская – включает в себя четыре последовательных этапа: 3) формирование действия в материализованной форме; 4) оформление действия в громкой речи (действие с «проговариванием»); 5) формирование действия во внешней речи «про себя»; 6) формирование действия во внутренней речи [2].

Ориентировочная основа действия планирования при изучении темы «Состав слова» формируется при первом знакомстве с каждым новым морфемным понятием. На этих уроках учащиеся исследуют содержание каждого понятия, выделяют его существенные признаки, а затем сталкиваются с необходимостью выработки способа действия при выделении данной морфемы. Как правило, учитель предлагает им в группах подумать и решить, в каком порядке они будут действовать при выделении, например, корня, окончания, приставки или суффикса в словах. Это задание является ключевым в аспекте формирования у учащихся умения планировать. Определение порядка (способа) действия с языковым материалом для решения заданной грамматической задачи есть создание ориентировочной основы действия планирования при изучении «Состава слова». Налицо все атрибуты универсального учебного действия: наличие вполне сознаваемой цели (задачи), а также познавательного мотива деятельности, определенное, понятное детям содержание работы и наличие предполагаемого ре-

зультата выполнения задания, качество которого можно оценить по конкретным критериям.

Покажем, как организовать эту работу на примере *фрагмента урока* по выведению общего плана действия при выделении корня слова.

После знакомства с понятием корень слова, чтения определения понятия «корень» по учебнику учитель ставит перед детьми новую задачу:

– Ребята, теперь мы знаем, что такое «корень» слова. Но как найти его в слове? Какие у вас есть предположения? (Выслушиваются разные ответы детей.)

– Давайте попробуем составить план работы при нахождении в слове корня. Этот план поможет в дальнейшем и нам, и, например, первокласснику Антону легко и быстро решать подобную задачу. (Каждая группа на планшете попробует наметить порядок действия при ответе на вопрос «Как искать в слове корень?».)

Далее организуется групповая работа, в ходе которой группы, совещаясь, пытаются создать на планшетах обобщенный план действия при выделении корня слова.

Представители каждой группы выходят к доске, демонстрируют и защищают (объясняют, комментируют) предложенный ими план. Учащиеся класса задают вопросы, поправляют, делают замечания.

После такого обсуждения вырабатывается примерно такой план:

1. Подбери к слову родственные слова.
2. Выдели в них общую часть. Это и есть корень.

Примерно так же организуется работа по составлению детьми планов работы при выделении других морфем: окончания, приставки, суффикса.

Если учащиеся затрудняются сами сформулировать название действий в планах работы, учитель может предложить им готовые названия расположить в нужном порядке. Например, при составлении плана выделения в слове окончания учитель на интерактивной доске помещает в беспорядке следующие названия действий:

- Как выделить в слове окончание?
- Выдели изменяемую часть в словах. Это окончание.
- Измени слово по команде вопросов.

Учащиеся располагают действия в нужном порядке и получается следующий план:

Как выделить в слове окончание?

1. Измени слово по команде вопросов.
2. Выдели изменяемую часть. Это – окончание.

Приставка и суффикс изучаются на одном уроке, поэтому план работы по выделению этих морфем может быть общим. Например, таким:

Как выделить в слове приставку и суффикс?

1. Подбери к слову родственные слова.
2. Выдели в нем корень.
3. Выдели часть, которая стоит перед корнем. Это приставка.
4. Выдели часть, которая стоит после корня. Это суффикс.

После создания ориентировочной основы действия планирования необходимо перейти к формированию исполнительской его части. С этой целью учитель использует разнообразные упражнения. Мы предлагаем дополнить уже известную в практике систему упражнений на морфемный или словообразовательный анализ слов упражнениями на усвоение самих планов выделения морфем. В данном случае учащиеся больше внимания будут уделять планированию своей деятельности, и универсальное учебное действие будет формироваться более эффективно. В нашем опыте широкое применение нашли следующие упражнения.

Упражнения на припоминание порядка действия при выделении соответствующей морфемы.

При выполнении данных упражнений учащиеся должны самостоятельно вспомнить памятку, применяемую при разборе слова.

Примеры упражнений:

1. Как мы будем действовать, чтобы выделить корень слова?
2. Какие действия и в каком порядке нужно выполнить, чтобы выделить окончание в слове?
3. Какие действия необходимо выполнить при выделении приставки в слове?
4. Как мы будем действовать, если нам нужно выделить в слове суффикс?

Упражнения на моделирование плана действия из данных заготовок.

Для выполнения этих упражнений детям предлагается набор карточек с названиями действий. Учащиеся должны определить, к какому понятию относятся названия действий, а также расположить действия по порядку.

Примеры упражнений:

1. Определи, к какому понятию относятся перечисленные действия. Распредели их в правильном порядке:

- Выделить часть, которая стоит перед корнем.
- Обозначить ее.
- Выделить корень слова.
- Подобрать родственные слова.

2. Узнай, к какому понятию относятся перечисленные действия, расположи их в правильном порядке:

- Выделить изменяемую часть.
- Изменить слово по числу или команде вопросов.

3. Определи по действиям, о каком понятии идет речь. Правильно ли они расположены?

- Подобрать родственные слова.
- Выделить общую часть.

4. Узнай по действиям, о каком понятии идет речь. Расположи действия правильно:

- Выделить корень слова.
- Выделить часть, которая стоит после корня.
- Обозначить ее.
- Подобрать родственные слова.

Упражнения, направленные на исправление деформированных планов действия.

При выполнении данных упражнений перед учащимися могут встать следующие задачи:

- Исправить порядок действия в данном плане.
- Удалить лишние действия.
- Добавить пропущенные действия в плане.

Примеры упражнений:

1. Исправь порядок в данном плане действий при выделении приставки в слове:

- Выделить часть, которая стоит перед корнем. (3)
- Обозначить ее. (4)
- Выделить корень слова. (2)
- Подобрать родственные слова. (1)

2. Вычеркни действия, которые будут лишними при выделении корня слова:

- Подобрать родственные слова.
- Изменить слово по команде вопросов.
- Выделить общую часть.

3. Добавь недостающие действия, которые необходимы при выделении суффикса в слове:

– Подобрать родственные слова.

– _____

– _____

Упражнения на восстановление плана действия при характеристике понятия.

При выполнении упражнений данной группы учащимся необходимо вставить пропущенные действия. В отличие от упражнений, где нужно было добавить недостающие действия, здесь действия будут пропущены в хаотичном порядке.

Примеры упражнений:

1. Восстанови шаги, которые были потеряны при выделении приставки в слове.

1) _____

2) Выделить корень слова.

3) _____

4) Обозначить ее.

2. Напиши недостающее действие, необходимое при выделении окончания в слове.

1) _____

2) Выделить изменяемую часть.

В результате изучения темы «Состав слова» учащиеся должны научиться выполнять полный разбор слов по составу. Он обычно проводится по вполне определенному плану. Например, в учебнике «К тайнам нашего языка» для 2 класса авторов М. С. Соловейчик и Н. С. Кузьменко [5] предлагается следующая памятка для разбора слов по составу:

Как узнать строение слова?

1) Измени слово по числам или по команде вопросов, выдели изменяемую часть – окончание.

2) Объясни значение слова с помощью слова-родственника, подбери еще одно-два родственных слова, выдели их общую часть – корень.

3) Определи и укажи часть перед корнем – приставку, постарайся объяснить ее значение.

4) Определи и укажи часть после корня перед окончанием, подумай о его значении.

5) Проверь, все ли части слова выделены. Попробуй назвать еще одно-два слова с такой же приставкой, с таким же суффиксом.

Мы видим, что эта памятка вмещает в себя все ранее рассмотренные планы. Ее также следует предложить детям составить самостоятельно или в группах, а затем сверить с вариантом, приведенным в учебнике, и внести необходимые уточнения и дополнения.

Пользуясь памяткой, учащиеся смогут выполнять, например, такие задания: по памятке «Как узнать строение слова?» узнай, покажи и объясни строение слов: *пограничник, подорожник, переход, подводный, царство*.

Умение планировать учебные действия учитель может отрабатывать и при решении с учащимися морфемных и словообразовательных задач, например, таких, какие предлагаются в статье Г. А. Бакулиной [1]:

1. Определите, имеются ли одинаковые морфемы в словах *лошадка* и *коровка*?

2. Добавьте в цепочку слов третье слово так, чтобы оно подходило к первым двум словам по двум признакам: морфемному составу и орфограмме.

Слова: *девица, лисица*.

Или задачи из учебника М. С. Соловейчик «К тайнам нашего языка» для 2 класса:

1. Подбери приставки, которые можно употребить с корнем *ключ-*, и устно закончи предложение: *Мы ...ключим свет*.

2. Из слов каждой строки выпиши только родственные слова:

– *курица, куриный, петух, курочка, цыпленок*;

– *корова, коровник, коровенка, теленок, коровы*.

Перед решением подобных задач следует предложить учащимся спланировать последовательность своих действий. А для этого необходимо в группах или в парах обдумать задание, сформулировать (для себя) учебную задачу и, уже исходя из этого, определить, в каком порядке нужно действовать, чтобы правильно выполнить задание.

При формировании у учащихся умения планировать целесообразно использовать и так называемые компетентностные задачи. В их формулировке содержится описание несложной ситуации, при разрешении которой ученик должен применить необходимые знания и умения. Приведем примеры подобных задач:

1. Второклассник, разбирая по составу слово *подстаканник*, выделил корень *-стаканник-*. Какие действия он выполнил неправильно? Помогите ему разобрать по составу это слово.

Ученик 2 класса, разбирая по составу слово *грибники*, вначале выделил в нем суффикс, а затем остальные части. К каким ошибкам в разборе слова это могло привести? Посоветуй ученику, как надо было действовать, чтобы не допустить ошибок в разборе слова.

Формирование исполнительской основы действия планирования требует от учителя соблюдения определенной последовательности при проведении разных типов упражнений. На первых порах выполнение каждого упражнения сопровождается показом образца и громкой речью (комментированием), затем постепенно действие переходит во внутренний план и выполняется учащимися самостоятельно. При этом желательно сохранить творческий, исследовательский дух работы, варьируя формулировки заданий, предлагая учащимся для разбора разный, в том числе и усложненный, лексический материал, организуя работу в группах или парах, включая элемент здоровой состязательности, соревнования в процесс выполнения заданий. Все это станет залогом успешной работы учителя по формированию у учащихся не только предметных, но и универсальных учебных действий при изучении темы «Состав слова» во втором классе начальной школы.

Литература

1. Бакулина, Г. А. Морфемный разбор слова: новые подходы и новые возможности / Г. А. Бакулина // Начальная школа. – 2012. – № 4.
2. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследование мышления в советской психологии. – М., 1966.
3. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова / Российская Академия наук. – М. : АЗЪ, 1996. – 928 с.
4. Планируемые результаты начального общего образования / Л. Л. Алексеева, С. В. Анащенкова, М. З. Биболетова [и др.] ; под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – М. : Просвещение, 2009. – 120 с.
5. Соловейчик, М. С. К тайнам нашего языка: 2 класс / М. С. Соловейчик, Н. С. Кузьменко. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2013.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки РФ. – М. : Просвещение, 2010.
7. Формирование универсальных учебных действий в основной школе : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурментская, И. А. Володарская [и др.] ; под ред. А. Г. Асмолова. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2011. – 159 с.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

Важнейшей задачей современной системы образования, согласно новому Федеральному государственному образовательному стандарту, является формирование универсальных учебных действий (УУД), среди которых особое место занимают регулятивные универсальные учебные действия. Регуляция – это не что иное, как управление действиями, это основа основ успешности любой деятельности, это умение управлять своей деятельностью (А. Г. Асмолов).

Блок регулятивных действий способствует организации учащимися своей деятельности и включает целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекцию, оценку, а также элементы волевой саморегуляции как способности к мобилизации сил и энергии, способность к волевому усилию – к выбору в ситуации мотивационного конфликта, к преодолению препятствий (И. М. Логвинова, А. М. Кондаков, В. В. Фирсов и др.).

Овладение учащимися регулятивными универсальными учебными действиями создает возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая умение учиться. Структура регулятивных УУД схожа со структурой тайм-менеджмента. Тайм-менеджмент – управление временем – технология организации времени и повышение эффективности его использования. Данная технология включает в себя инструменты и методики планирования времени. Общими в стратегиях тайм-менеджмента и регулятивных УУД являются список задач («to-do list»), постановка приоритетов и целей [1, с. 96]. Детей стоит учить управлять своим временем уже в школе. Регулятивные действия, обеспечивающие учащимся организацию их учебной деятельности, раскрыты и научно обоснованы в теориях регуляции деятельности в психологической науке П. К. Анохиным, Н. Д. Гордеевой, В. П. Зинченко, Ю. Н. Кулюткиным, В. И. Слободчиковым, А. С. Шаровым и др. На основе теории психологами и педагогами разработаны методические приемы, позволяющие обучать детей способности регулировать свою деятельность. Рассмотрим некоторые из этих приемов.

Так, В. Д. Шадриков и Л. В. Черемошкина выделили 13 мнемических приемов, или способов организации запоминаемого материала: группировка, выделение опорных пунктов, составление плана, классификация, структурирование, схематизация, установление аналогий, мнемотехнические приемы, перекодирование, достраивание запоминаемого материала, серийная организация ассоциации, повторение, способствующие организации учащимися своей деятельности.

Рассмотрим также процесс формирования саморегуляции, предложенный Л. И. Боженковой.

Структура данного процесса состоит в следующем: 1) постановка учебной цели (учебной задачи) в процессе освоения учебной информации, выбор уровня достижения цели (целеполагание); 2) выявление объективной учебной информации, необходимой для решения учебной задачи; 3) соотнесение выявленной учебной информации с собственными знаниями и умениями; принятие решения об использовании помощи; 4) определение последовательности выполнения учебных действий в ходе работы над учебными заданиями, составление плана деятельности и его реализация; 5) контроль выполнения учебных действий (промежуточный и итоговый); 6) оценивание результатов выполненных учебных действий; 7) самодиагностика и коррекция собственных учебных действий, направленных на достижение цели.

Анализ психолого-педагогической литературы (Н. Г. Дайри, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, А. М. Матюшкин, А. К. Маркова, Н. С. Лейтес) позволил выделить условия формирования и развития регулятивных действий обучающихся:

1. С начала обучения необходимо приучать ученика использовать во внешней речи планирование действий по решению учебной задачи, привлекать приемы стимуляции действий (для того чтобы... (цель); надо... (действие)), опираться на контроль за качеством выполняемых действий, оценку этого качества и полученного результата, коррекцию допущенных в процессе деятельности ошибок.

2. Перед ребенком ставится задача оценивания результатов деятельности. Предметом оценивания должны стать учебные действия и их результаты, способы учебного взаимодействия, собственные возможности осуществления деятельности.

3. С учащимися регулярно обсуждаются изменения в учебной деятельности на основе сравнения его предшествующих и последующих достижений, анализ причин неудач и выделение не-

достающих операций и условий, которые обеспечили бы успешное выполнение учебной задачи.

4. Оценка становится необходима, для того чтобы разобраться и понять, что именно и каким образом следует совершенствовать.

5. Использование цветных и графических форм представления оценок: разновидность оценки обозначается квадратами разных цветов и представляется в таблицах, в которых отдельно фиксируются результаты домашних и контрольных работ, использование «графика продвижения», который позволит детям отслеживать свой рост и определять задачи и направления своей деятельности.

6. Поощрение детей за активность, познавательную инициативу, любые усилия, направленные на решение задачи любой ответ, даже неверный.

7. Использование в образовательном процессе таких форм работы, как:

- организация взаимной проверки заданий, взаимные задания групп;
- учебный конфликт;
- обсуждение участниками способов своего действия;
- заполнение рефлексивного портфолио.

8. Средством формирования регулятивных УУД служат технологии продуктивного чтения, проблемно-диалогическая технология, технология оценивания образовательных достижений (учебных успехов).

По замыслу авторов стандарта «в сфере регулятивных универсальных учебных действий выпускники должны овладеть всеми типами учебных действий, включая способность принимать и сохранять учебную цель, задачу, планировать ее реализацию (в том числе во внутреннем плане), контролировать и оценивать свои действия, вносить соответствующие коррективы в их выполнение» [2, с. 134]. Для диагностики и формирования регулятивных универсальных учебных действий возможно использование следующих видов заданий:

- «преднамеренные ошибки»;
- поиск информации в предложенных источниках, задания на аналогии (ребенку предлагаются две картинки и задание найти закономерности и ответить на вопрос);
- диспут;
- взаимоконтроль;
- «ищу ошибки»;
- КОНОП (контрольный опрос на определенную проблему).

Чаще всего сложности возникают при формировании контрольно-оценочной деятельности, когда необходимо научить учащихся сопоставлять свои действия с заданным образцом (не обязательно, чтобы образец был правильным: в качестве образца может выступить чужое действие, независимо от его правильности). Дети должны научиться обнаруживать совпадение, сходство, различие; научиться договариваться о выборе образца для сопоставления; постепенно переходить от очень детального поэлементного сопоставления к менее детальному.

Оценка напрямую связана с действием контроля. Основная функция содержательной оценки в этом случае заключается в том, чтобы определить, с одной стороны, степень освоения учащимися заданного способа действия, с другой стороны, продвижение учащихся относительно уже освоенного уровня способа действия. Самооценка начинается там, где ребенок сам участвует в производстве оценки – в выработке ее критериев, в применении этих критериев к разным конкретным ситуациям. Сотрудничество с учителем в выборе критериев оценки направлено прежде всего на развитие у школьников способностей и умений самооценивания как важнейшей составляющей самообучения. Самооценка отражает степень развития у ребенка чувства самоуважения, ощущения собственной ценности и позитивного отношения ко всему тому, что входит в сферу его «Я». Поэтому низкая самооценка предполагает неприятие себя, самоотрицание, негативное отношение к своей личности. Выделим основные психолого-педагогические требования к формированию контрольно-оценочной самостоятельности школьников:

- 1) контроль и оценка должны соответствовать целям и задачам, этапам обучения;
- 2) контроль и оценка должны быть неотъемлемой частью учебной деятельности школьников;
- 3) преимущество должно отдаваться действиям самоконтроля и самооценки учащихся и контролю учителя за формированием этих действий у учащихся;
- 4) контроль и оценка должны стать для ребенка осмысленным действием;
- 5) контроль и оценка должны быть предельно индивидуализированы, направлены на отслеживание динамики роста учащегося относительно его личных достижений;
- 6) контроль и оценка должны проводиться исключительно в целях диагностики и выявления уровня развития знаний, способ-

ностей, мышления, установления трудностей ребенка, прогноза и коррекционно-педагогических мероприятий;

7) должен преобладать процессуальный контроль над результативным.

Учебный предмет «Окружающий мир» предоставляет учащимся большие возможности для формирования регулятивных универсальных учебных действий. Так, в содержательном компоненте учебника достаточное количество тем, направленных на формирование рассматриваемых универсальных учебных действий: «Режим дня», «Гигиена органов зрения, слуха», «Правила поведения в природе», «Правила сохранения здоровья», «Первая помощь при ушибах» и многие другие.

В структурном компоненте урока педагог должен учитывать требования государственного стандарта по формированию регулятивных универсальных учебных действий, и, на наш взгляд, именно в курсе «Окружающий мир» они могут быть реализованы в большей степени.

В первом классе среди основных требований названы следующие:

1. Организовывать свое рабочее место под руководством учителя.

2. Определять цель выполнения заданий на уроке, во внеурочной деятельности, в жизненных ситуациях под руководством учителя.

3. Определять план выполнения заданий на уроках, во внеурочной деятельности, в жизненных ситуациях под руководством учителя.

4. Использовать в своей деятельности простейшие приборы.

Основными видами деятельности, при выполнении которых формируются регулятивные УУД, являются наблюдение за объектами, опыты и экспериментирование, моделирующая деятельность.

Во втором классе авторами образовательного стандарта определены следующие требования:

1. Самостоятельно организовывать свое рабочее место.

2. Следовать режиму организации учебной и внеучебной деятельности.

3. Определять цель учебной деятельности с помощью учителя и самостоятельно.

4. Определять план выполнения заданий на уроках, во внеурочной деятельности, в жизненных ситуациях под руководством учителя.

5. Соотносить выполненное задание с образцом, предложенным учителем.

6. Использовать в работе простейшие инструменты и более сложные приборы.

7. Корректировать выполнение задания в дальнейшем.

8. Оценка своего задания по следующим параметрам: легко выполнять, возникли сложности при выполнении. Основными видами деятельности, где могут быть сформированы регулятивные УУД, могут быть опыты и экспериментирование, моделирующая и проектная деятельность.

В третьем классе:

1. Самостоятельно организовывать свое рабочее место в соответствии с целью выполнения заданий.

2. Самостоятельно определять важность или необходимость выполнения различных заданий в учебном процессе и жизненных ситуациях.

3. Определять цель учебной деятельности с помощью учителя и самостоятельно.

4. Определять план выполнения заданий на уроках, внеурочной деятельности, жизненных ситуациях под руководством учителя.

5. Определять правильность выполненного задания на основе сравнения с предыдущими заданиями или на основе различных образцов.

6. Корректировать выполнение задания в соответствии с планом, условиями выполнения, результатом действий на определенном этапе.

7. Использовать в работе литературу, инструменты, приборы.

8. Оценивать выполнение своего задания по параметрам, заранее представленным.

В качестве основного вида деятельности выступает исследовательская и экспериментальная работа.

В четвертом классе к учащимся предъявляются следующие требования:

1. Самостоятельно формулировать задание: определять его цель, планировать алгоритм его выполнения, корректировать работу по ходу его выполнения, самостоятельно оценивать.

2. Использовать при выполнении задания различные средства: справочную литературу, ИКТ, инструменты и приборы.

3. Определять самостоятельно критерии оценивания, давать самооценку. Основным видом деятельности является проектная деятельность.

Изучая этот предмет, учащиеся знакомятся с методами познания окружающего мира (наблюдение, эксперимент, измерение, моделирование, классификация и др.) и планом проведения его исследования. Изучение предмета способствует формированию основополагающих регулятивных универсальных учебных действий: осознавать границы собственных знаний и умений о природе, человеке и обществе, понимать перспективы дальнейшей учебной работы, определять цели и задачи усвоения новых знаний, оценивать правильность выполнения своих действий, вносить необходимые коррективы, подводить итоги своей познавательной, учебной, практической деятельности. Особое внимание уделяется развитию способности к постановке (принятию) учеником учебно-познавательных и учебно-практических задач, которые определяются перед изучением раздела, темы, чтением смыслового блока текста, выполнением заданий, перед проверкой знаний и умений в рабочей и тестовой тетради. Планирование учебных (исследовательских) действий ученик осваивает, наблюдая природные и социальные объекты, готовя о них сообщения, выполняя опыты в классе или в домашних условиях, участвуя в проектной работе.

В настоящее время в курсе «Окружающий мир» разработано достаточное количество педагогических технологий формирования регулятивных умений учащихся. К числу данных технологий можно отнести следующие: экспромт-исследование, мини-исследование, макси-исследование или исследование-импровизация и многие другие. Технология, как любая деятельность человека, представляет собой систему, состоящую из трех функционально взаимосвязанных компонентов: ориентировочного (целевого), исполнительского (переработки учебной информации) и контрольно-коррекционного.

Формированию регулятивных умений способствуют технологии использования исследовательского обучения, предполагающие формирование отдельных компонентов регуляторного процесса, а в совокупности постепенное формирование полной осознанной саморегуляции у обучающегося, необходимой для успешной организации собственной учебной деятельности, а также инициативного, преобразующего отношения к внешней действительности, другим людям, самому себе.

Ожидаемые результаты заключаются в формировании УУД, повышении качества образования и конкурентоспособности учащегося. Формирование указанных компонентов саморегуляции

возможно в процессе организации исследовательской деятельности учащихся при освоении учебной информации.

Установлено соответствие уровней практической реализации исследовательского обучения основным этапам урока «экспромт-исследование» (от лат. *exprom(p)tus* – готовый): учащимся предлагается мотивационно значимое «ситуационное» задание, в ходе выполнения которого выявляется противоречие между желанием разрешить ситуацию и отсутствием необходимых для этого знаний и умений. Первым и вторым этапами исследовательской деятельности руководит учитель, демонстрируя учащимся образцы деятельности на этих этапах. На третьем и четвертом этапах ученики вместе с учителем составляют план решения проблемы и реализуют его. Контроль и коррекцию результатов исследования (пятый этап) выполняет учитель. Подготовку к представлению результатов исследования и представление результатов (шестой этап) выполняют ученики в ходе организованной групповой работы. В ходе проведения «экспромт-исследования» у учащихся, во-первых, развиваются и формируются познавательные и коммуникативные учебные умения и, во-вторых, происходит формирование соответствующих компонентов регуляторного процесса. Важным является тот факт, что исследования этого вида выполняют все ученики с учетом уровня обученности, а значит, формируется мотивационно-ценностный компонент самоорганизации в учебной деятельности каждого учащегося.

Задания, реализующие данную технологию, включены в учебники А. А. Вахрушева «Окружающий мир». Например: «Из цирка перевозили змей, как изменится температура тела животных, если атмосферная температура будет составлять: 5 градусов, 10 градусов, 0 градусов?». Чтобы ответить на данный вопрос, ученику требуется разработка плана действий, который может быть разным, в зависимости от имеющихся у учащихся представлений о данных животных.

Рассмотрим, как происходит формирование регулятивных УУД на уроках окружающего мира при использовании технологии «мини-исследование», которая разработана автором данного курса. В рамках этой технологии учащимся предлагаются учебные задания на «знание», «понимание», «умение» и «диагностику», последовательное выполнение которых позволяет школьникам не только освоить предметно-содержательный блок, но и овладеть информационно-интеллектуальными умениями метапредметного характера. В ходе работы над мини-исследованием у учащихся формируются

самостоятельные навыки поиска и обработки информации, анализа и обобщения найденного материала, навыки создания презентации к выступлению, навыки практического применения «новых» знаний. Главное – формируется устойчивый интерес к изучаемому предмету, желание узнать больше из других источников и, как следствие, устойчивая мотивация к успешному обучению.

Приведем пример задания, организующего мини-исследование учащихся, из учебника «Окружающий мир» Е. В. Чудиновой, Е. Н. Букваревой.

Учащимся дается рисунок с изображением белого и серого зайцев и предлагается объяснить условия перехода одного признака животного в другой, установить последовательность факторов, влияющих на данный процесс.

Наряду с мини-исследованием в практике преподавания предмета «Окружающий мир» используется и макси-исследование (самостоятельное исследование, являющееся практико-ориентированным по своему характеру). Исследование этого вида ученики могут выполнять только по желанию.

На этапе планирования самостоятельного исследования учитывается самостоятельное определение учащимися объема, уровня, источников информации и создание собственного варианта решения. Импровизационный этап предусматривает выбор информационного материала изученной темы и формы выполнения. На информативном этапе дети работают с информационным материалом, который, как правило, предлагается учителем. Учитель предлагает и форму выполнения. При выполнении самостоятельного исследования формируется объективное восприятие мира, самоанализ, самооценка, социальное поведение, понимание «Я» в окружающем мире.

Для формирования универсальных учебных действий при данном виде исследования можно привлекать различные методы, формы и средства обучения, в частности продуктивно использовать возможности, которые представляет в процессе обучения метод проектов. Под методом проектов будем понимать совокупность приемов, действий учащихся в их определенной последовательности для достижения поставленной задачи – решения определенной проблемы, значимой для учащихся и оформленной в виде конечного продукта [3, с. 367]. Использование метода проектов предполагает кардинальное изменение роли учителя. Выполнение проекта осуществляется по определенному, достаточно сложному алгоритму. Роль учителя при выполнении проектов из-

меняется в зависимости от этапа работы над проектом. Но на всех этапах педагог не просто передает знания, а наблюдает, мотивирует, координирует деятельность школьника, по необходимости – консультирует, фасилитирует. Важными этапами в деятельности детей при работе над проектом являются: выработка плана действий, распределение обязанностей между участниками проекта, планирование последовательности действий при работе над проектом, определение способов представления результатов, выбор и обоснование своих критериев успеха проектной деятельности.

Одна из проблем формирования регулятивных универсальных учебных действий связана с выявлением уровня качества их сформированности у учащихся. В этом аспекте актуальным является вопрос о критериях сформированности. Критериями сформированности у учащегося регуляции своей деятельности может стать способность:

- выбирать средства для организации своего действия;
- запоминать и удерживать правило, инструкцию во времени;
- планировать, контролировать и выполнять действие по заданному образцу, правилу, с использованием норм;
- предвосхищать промежуточные и конечные результаты своих действий, а также возможные ошибки;
- начинать и заканчивать действие в нужный момент;
- тормозить ненужные реакции.

Приведем примеры заданий для формирования регулятивных УУД.

Целеполагание – упражнение «Мой портфель». На доске рисуем большой портфель. На столе раскладываем в форме ромашки листочки с заданиями. Ученики по очереди вытягивают листочки с заданиями, выполняют их, затем помещают листок в нарисованный «портфель». После выполнения всех заданий учитель обращает внимание детей на то, что в «портфеле» осталось свободное место, и просит их подумать, что еще они хотели бы научиться делать, какие темы пройти.

Планировщики. Ежедневное планирование необходимо для повышения производительности и эффективного управления временем. Планировать необходимо на бумаге. В начале урока можно подготовить список задач на весь урок. Выполненную задачу из списка следует вычеркивать или отмечать специальным значком. Это даст ощущение удовлетворенности своей работой, прибавит энтузиазма и энергии. В конце урока подводим итог работы.

Контроль (сличение с эталоном – тестом «Проверь себя» в конце раздела). Дети выполняют тест, затем проверяют правильность выполнения заданий по ответам, предоставленным учителем, оценивают свою работу, исходя из набранного количества баллов. Контрольно-коррекционный компонент образует по ходу выполнения деятельности обратную связь, определяет успешность выполнения деятельности и необходимость ее коррекции. Организация контроля должна оказывать положительное влияние на отношение обучающихся к учению, формировать у них определенную шкалу ценностей, приоритетов в учении. Для этого необходимо знать «состояние» обучающихся на всех этапах обучения: их отношение к учению, уровень обученности, т.е. насколько усвоена необходимая учебная информация и сформированы умения применять ее на практике, уровень обучаемости (умений учиться) и др. При организации обратной связи необходимо учитывать индивидуальные особенности обучающихся, предоставлять им определенную свободу выбора в учении, возможности для проявления личностных качеств. Информация о ходе процесса обучения и его результатах должна быть объективной и всесторонней. Разнообразие способов организации обратной связи усиливает мотивационные и эмоциональные механизмы регуляции усвоения. Поэтому необходимо разработать и использовать формы и методы контроля, КИМы различного уровня и качества.

Для успешного существования в современном обществе человек должен обладать регулятивными действиями, т.е. уметь ставить себе конкретную цель, планировать свою жизнь, прогнозировать возможные ситуации.

Литература

1. Архангельский, Г. Тайм-менеджмент. Полный курс / Г. Архангельский, М. Лукашенко, Т. Телегина, С. Бехтеров. – М. : Альпина Паблишер, 2012. – 312 с.

2. Планируемые результаты начального общего образования / под ред. О. Б. Логиновой. – М. : Просвещение. 2010. – 120 с.

3. Полат. Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения : учеб. пособие / Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е. Петров [и др.] ; под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2006. – 400 с.

II. ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

М. А. Родионов, С. А. Макарова

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИССЛЕДОВАНИЯ МОТИВАЦИОННЫХ МЕХАНИЗМОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Под учебной мотивацией в психолого-педагогической литературе понимают, с одной стороны, процесс, в ходе которого учебно-познавательная деятельность приобретает для субъекта известный личностный смысл, создает устойчивость его интереса к ней и превращает внешне заданные цели этой деятельности во внутренние потребности личности. С другой стороны, мотивация может в известной мере отождествляться с внутренними потребностями человека и рассматриваться как устойчивое личностное образование, включающее в себя сложную комбинацию закрепленных в психике человека мотивов, эмоций, потребностей и интересов, изнутри побуждающих его к совершению определенных учебно-познавательных действий [2, 10]. Такая двойственность в трактовке отражает феномен двойной детерминации личности и деятельности: личность формируется в процессе деятельности, но, в свою очередь, детерминирует эту деятельность, придавая ей определенное качественное своеобразие.

В соответствии со сказанным учебная мотивация может рассматриваться как основополагающее условие реализации деятельности учения и одновременно как стратегическая цель образования, важнейший критерий его эффективности. С другой стороны, эффективное формирование учебной мотивации может происходить лишь в процессе реализации универсальных учебных действий, предполагающих широкую ориентацию школьника в различных предметных областях познания.

Из сказанного вытекает, что актуализация мотивационных факторов в процессе учения может происходить либо напрямую, путем непосредственного внешнего воздействия на тот или иной мотивационно-потребностный компонент в структуре личности

(ситуативная мотивация), либо на основе опосредованного влияния на организацию самой мотивационной сферы через овладение обобщенными способами учебной деятельности, механизмами обратной связи, различными эвристическими приемами, подкрепляемое позитивным опытом их применения. Во втором случае учащийся получает возможность произвольной и целенаправленной инициации собственной деятельности без прямого стимулирования извне (надситуативная мотивация). Процесс учения происходит наиболее эффективно при соблюдении оптимального сочетания обоих видов мотивации с учетом возрастных и индивидуальных особенностей личности, а также характера усваиваемого предметного содержания.

В педагогической науке оформилось два основных подхода к решению проблемы формирования мотивации учения: общепедагогический и предметно-методический. С общепедагогических позиций данная проблема решается в основном в рамках трех основных образовательных стратегий и их различных модификаций: развивающего обучения, проблемного обучения и личностно ориентированного обучения. Несмотря на высокую значимость упомянутых стратегий как в теоретическом, так и в практическом плане, можно отметить их некоторые «проблемные точки». В частности, две первые концепции не всегда позволяют учитывать индивидуальные предпочтения учащегося при принятии и разрешении им той или иной учебной проблемы, реализация же третьей содержит в себе потенциальную опасность возникновения противоречия между его личностными запросами и определяемым социальным заказом, жестким нормативным характером современного школьного образования (ЕГЭ, ОГЭ (ГИА)) [7].

В методических исследованиях мотивация, как правило, сводится к директивному применению в учебном процессе давно зарекомендовавших себя приемов активизации процесса учения. Такой в значительной степени стихийный, неуправляемый подход к разрешению исследуемой проблемы приводит в соответствии с терминологией С. А. Крыговской к «псевдоактивному» обучению математике, при котором стимуляция учения производится в отрыве от «поля смыслов» самого субъекта деятельности (учатся не потому, что «нравится», а потому, что «надо») [5]. О последнем, в частности, свидетельствуют результаты проведенного констатирующего эксперимента [7], а также ряд публикаций в печати.

При выработке единой теоретической позиции по отношению к исследуемой проблеме целесообразно исходить из следующих методологических установок:

1. Поскольку данная проблема имеет ярко выраженный междисциплинарный характер, ее исследование с необходимостью предполагает полноценный учет психофизиологических, психологических, дидактических и предметно-методических аспектов [1, 6, 8]. Согласование этих аспектов обеспечивается поэтапным «насыщением» нижележащих уровней в их иерархии (прежде всего психофизиологического) более совершенными механизмами, относящимися к вышележащим уровням. Такой подход дает возможность привлекать к исследованию аппаратный инструментарий из различных предметных областей, сохраняя при этом определенную идентификационную автономность соответствующих видов анализа.

2. В качестве специального научного языка, обеспечивающего совместимость аппарата всех задействованных дисциплин, целесообразно выбрать деятельностный подход, определяющий в качестве источника человеческой активности как ее субъекта, так и «опредмеченное человеческое бытие», а также значимые отношения с другими субъектами [2, 3, 6, 7, 8, 10].

В соответствии с деятельностным подходом структура человеческой мотивации определяется следующей иерархией составляющих: **потребность** $\Leftrightarrow$ **мотив** $\Leftrightarrow$ **цель** $\Leftrightarrow$ **условия деятельности** в их соотношении с компонентами структурно-функционального строя самой деятельности: **деятельность** $\Leftrightarrow$ **действие** $\Leftrightarrow$ **операция**. Все указанные компоненты образуют сложное единство, функционирование которого определяется постоянным согласованием и рассогласованием между ними. При этом полноценное осуществление деятельности предполагает, во-первых, опредмечивание потребности в мотиве, во-вторых, объективизацию мотива в цели и, в-третьих, конкретизацию цели в виде учебно-познавательной задачи (реализация мотивационных сдвигов). В ходе конкретной деятельности данные процессы осуществляются не автоматически, а через постепенное осознание субъектом смыслового значения как намеченного результата деятельности, так и способа его достижения. В рассматриваемой трактовке формирование учебной мотивации обеспечивается возможностью отражения, передачи, преобразования, закрепления, сохранения и актуализации эмоционально окрашенных мотивационных значений элементов усваиваемого предметного содержания.

3. Так как мотивация учебной деятельности (как, впрочем, и любой другой) имеет сложную структуру, все компоненты которой определены по функциональному признаку, представляется целесообразным использовать при ее анализе структурно-функциональный подход [1, 3, 6, 7, 8, 9]. Его реализация заключается в аналитической декомпозиции мотивационной системы по функциональному критерию и выделению универсальной структурной единицы этой системы, адекватно отражающей все свойства целого, с тем чтобы на этой основе решать исследуемую проблему с учетом всех мотивационных факторов в их органическом единстве. В составе этой структурной единицы должны присутствовать элементы, выполняющие триаду фундаментальных функций (отражения, регулирования и ресурсного обеспечения).

В качестве исходной модели исследования мотивационных механизмов учебной деятельности целесообразно принять модель функциональной системы учебного действия, системообразующим фактором которой является предвосхищаемый образ результата этого действия [3, 8, 9]. Поэтапный анализ функциональной системы позволяет выявить мотивационную роль следующих узловых механизмов реализации соответствующего этой системе действия: афферентный синтез, обеспечивающий эффективный процесс целеобразования, и акцептор результатов действия, осуществляющий контроль и оценку полученного результата и санкционирующий при этом закрепление в опыте учащихся оправдавших себя способов действий вместе с их мотивационными значениями [1, 3, 8].

В случае успешного осуществления последовательности действий, образующих данную учебную деятельность, каждое предыдущее действие подкрепляет своим результатом доминирующий мотив, который, вступая в интеграцию с опытом учащегося и условием текущей задачи, вызывает потребность в выполнении последующего действия.

Сама структурно-функциональная единица деятельности может рассматриваться с указанных позиций в качестве элементарной модели процесса учения, в которой афферентный синтез под влиянием доминирующей мотивации играет роль своеобразного «катализатора» действия, обеспечивая создание мотивационной готовности к этому действию. Основными условиями, регулирующими успешное его функционирование, являются эффективная антиципация результата на основе актуализации индивидуального опыта, а также адекватность обратной информации о степени ус-

пешности процесса поиска как по отношению к текущему действию, так и всей деятельности в целом.

4. Универсальное учебное действие, как известно, в соответствии с деятельностным подходом, выступает в качестве единицы деятельности по решению учебной задачи, складывающейся из четырех этапов: 1) ориентировочно-исследовательской деятельности, оканчивающейся целью, предвосхищающей результат действия; 2) поиска теоретического положения, лежащего в основе выполнения действия, оканчивающегося этим положением; 3) исполнительной операционной частью, оканчивающейся результатом действия; 4) оценкой результата действия, оканчивающегося принятием решения относительно дальнейшего хода решения учебной задачи. Вся учебно-познавательная деятельность, в свою очередь, выражается в виде одного действия или цепочки действий.

К установлению конечных результатов этапов действия ведут цепочки процессов – анализа, синтеза, обобщения, отдельных суждений и др. Эти процессы составляют процессуальную составляющую деятельности. Другими словами, реальный процесс учения представляет собой и деятельность, и процесс, включающий в себя совокупность составляющих его подпроцессов. В ходе решения учебной задачи на первом месте может выступать то процессуальный план, то надстраиваемый над ним верхушечный личностный план, выражающий личностные характеристики и предпочтения ученика в ходе учебного поиска (например, имеющийся когнитивно-идентификационный фонд, творческую направленность, готовность к «риску» и т.д.). Таким образом, ни один процесс нельзя охарактеризовать безотносительно к тем личностным образованиям, в которых он в конечном счете выражается и которые, в свою очередь, не могут актуализироваться сами по себе вне соответствующего процессуального контекста.

Процессуальные составляющие, обеспечивающие достижение результатов этапов учебных действий, являются разными по своему строению и степени сложности.

В частности, процессуальная составляющая первого этапа обобщенного («полносоставного») действия актуализируется в ходе выполнения исходной ориентировочно-исследовательской составляющей деятельности. Субъект расчленяет условия и требования задачи, выделяет объекты, названные в условии задачи, устанавливает связи между ними, между исходными данными. В результате синтеза внешних условий, упомянутых в условии задачи, и внутренних личностных установок составляется план решения задачи в форме

логически связанных целей действий. С осознанием цели первого действия заканчивается первый этап первого действия.

Содержание процессуальной составляющей второго этапа действия сводится к поиску теоретического положения, лежащего в основе выполнения этого действия, на основе выявления изначально, как правило, скрытых условий действия. Такое выявление реализуется следующим образом. Осознав цель действия, субъект определяет, что надо сделать, чтобы выйти на поиск скрытого условия задачи. Осуществляя такой поиск, субъект обращается прежде всего к объекту действия, принимает его за внешнее условие, которое показывает первоначальное направление поиска. При этом объект действия неявно осознается человеком в качестве внешнего мотива поисковой деятельности.

В общем случае простое осознание объекта действия как целостного образования может и не выступить в качестве мотива. Для большинства учащихся он становится таковым, когда в нем выделяется определенная его характеристика, определенная его часть либо отсутствие у него (с точки зрения субъекта) какого-то свойства. При этом субъект выделяет прежде всего то свойство объекта (предмет действия), которое связывается им с его личностным опытом, уже использованным им при изучении другого объекта. Это свойство выступает уже в качестве внутреннего условия осуществления поисковой деятельности, играя роль ее внутреннего мотива.

При решении не вполне стандартных задач, складывающихся из выполнения нескольких действий, результат каждого действия выступает в формате «принятие решения». В этом случае результат первого нестандартного деятельностного акта выступает затем в качестве исходного внешнего условия второго нестандартного акта и т.д. Принятое решение в предпоследнем действии, а также, возможно, и в некоторых предыдущих действиях выступает в качестве исходного условия (условий) последнего действия, выполняемого уже на основе актуализированного субъектом в ходе предыдущего поиска общетеоретического основания решения. Так постепенно складывается управление субъекта своей учебно-поисковой деятельностью.

Процессуальная составляющая третьего этапа действия сводится к выполнению мыслительной операции или цепочки мыслительных операций, определяемых найденным ранее теоретическим положением и условиями задачи.

Процессуальная составляющая четвертого этапа действия сводится к проверке правильности полученного результата. Если результат удовлетворяет ранее выдвинутому критерию, то выполнение действия заканчивается, и субъект принимает мотивированное решение о дальнейшем ходе решения задачи. Если же он не удовлетворяет критерию, субъект отыскивает ошибку в выполнении действия, прослеживая все его этапы. Прослеживая выполнение реализованных действий, он одновременно осмысливает в целостном виде, как осуществленная последовательность действий обеспечивает поиск искомого.

Как видим, существенными компонентами поискового действия являются целеполагание и содержательная рефлексия. Данная позиция выдвигает на передний план не только собственно деятельность, но и процессуальную сторону учения, что позволяет ввести в рассмотрение категорию деятельностно-процессуального подхода как уточнения традиционного деятельностного подхода.

Реализация этих условий в реальной учебной практике, очевидно, предполагает необходимость определенной внешней поддержки процесса поисковой работы со стороны учителя или преподавателя, которая отражена в структуре функциональной единицы деятельности в виде вербальной системы, подкрепляющей и корректирующей весь ход этого процесса на различных его этапах. Регуляционная роль вербальной системы может быть усилена за счет получения субъектом деятельности информации о результатах других членов группы. В последнем случае в связях, возникающих при взаимодействии, индивид ожидает, каким образом группа будет оценивать его образ действий и их результаты, причем эти оценивающие отношения являются дополнительным источником эмоций и социальной мотивации.

3. Резюмируя проведенный анализ, можно заключить, что реализация действия происходит в ходе взаимодействия трех его составляющих: когнитивной, выполняющей функцию отражения (как исходной внешней информации, так и текущей информации о ходе учения); индивидуального опыта, выполняющего функцию ресурсного обеспечения системы и мотивационно-рефлексивного компонента, инициирующего процесс целеобразования и регулирующего выбор способа выполнения действия из множества потенциально возможных [3, 4, 7, 8].

В случае успешного достижения результата на основе эффективного взаимодействия указанных компонентов как сам результат, так и способ его достижения приобретает для субъекта

деятельности мотивационное значение (выражающееся в возникновении эмоционального отношения), которое закрепляется в его сознании. При определенных, «сходных» в том или ином отношении с первоначальными условиях, подкрепляемых в случае необходимости внешним стимулированием, эти значения могут переходить на новые элементы содержания, знаменуя начало нового деятельностного акта.

Конкретные примеры управления реализацией указанных мотивационных механизмов учебной деятельности рассмотрены нами в ряде научно-методических и учебно-методических работ [7, 8, 9].

Литература

1. Анохин, П. К. Проблема принятия решения в психологии и физиологии / П. К. Анохин // Проблемы принятия решения. – М. : Наука, 1976.
2. Вилюнас, В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М. : МГУ, 1990.
3. Гордеева, Н. Д. Функциональная структура действия / Н. Д. Гордеева, В. П. Зинченко. – М. : МГУ, 1982.
4. Зинченко, В. П. Психологическая педагогика: материалы к курсу лекций. – Самара : Самарский Дом печати, 1998. – Ч. 1. Живое знание.
5. Крыговская, А. С. Развитие математической деятельности учащихся и роль задач в этом развитии / А. С. Крыговская // Математика в школе. – 1966. – № 6. – С. 19–30.
6. Лингарт, Й. Процесс и структура человеческого учения / Й. Лингарт. – М. : Прогресс, 1970.
7. Родионов, М. А. Мотивация учения математике. От теоретического осмысления к практической реализации : моногр. / М. А. Родионов. – Saarbrücken (Germany) : Palmarium Academic Publishing, 2012. – 252 p.
8. Родионов, М. А. Системно-функциональный анализ мотивационного компонента учебной деятельности / М. А. Родионов // Развитие личности в процессе обучения и воспитания : межвуз. сбор. науч. тр. – Пенза : ПГПУ, 1999. – С. 139–158.
9. Родионов, М. А. Деятельностно-процессуальный подход к обучению школьников поиску пути решения задач (методологические предпосылки и примеры реализации) : учеб.-метод. пособие для студентов и учителей / М. А. Родионов, Н. Н. Храмова. – Пенза : ПГПУ, 2007. – 32 с.
10. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность: в 2 т. / Х. Хекхаузен. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 1.

ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ СКАЗОК

Социально-экономические преобразования, происходящие в стране в последние десятилетия, затронули все стороны жизни общества, в том числе и образование, перед которым были поставлены новые цели. На смену репродуктивному, авторитарному характеру обучения приходит личностно ориентированное, поисково-творческое. Согласно концепции образовательных стандартов нового поколения ребенок является активным участником процесса обучения, самостоятельной личностью, имеющей возможность выбора и сознательно осуществляющей его.

Деятельностная парадигма образования, разработанная российской педагогической наукой, предполагает не только усвоение знаний, но и «процесс развития личности, обретения духовно-нравственного опыта и социальной компетентности» [7, с. 6].

Изменение приоритетов образования должно повлечь за собой нацеленность на личностные достижения, в частности достижение социальной зрелости, которая реализуется и проявляется в контактах младшего школьника как со сверстниками, так и со взрослыми. Специфика концепции личностно ориентированного образования исследуется в работах Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, В. А. Петровского, Г. И. Железовской, Е. Н. Шиянова, Н. К. Сергеева и др. Однако, по мнению А. Г. Асмолова, «внедрение достижений концепций развивающего обучения в трудах Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, П. Я. Гальперина к настоящему моменту не привело к модернизации всей системы начального образования, а осталось лишь «изолированным островком» в образовательной системе» [2, с. 9].

Требования, предъявляемые ФГОС НОО второго поколения к формированию универсальных учебных действий, обуславливают изменение технологий образовательного процесса, результатом которого будет гармонично развитая личность, способная обучаться, познавать мир и самообразовываться. Универсальные учебные действия, являясь метапредметными, надпредметными по своему характеру, обеспечивают целостность познавательного и общекультурного развития, а также саморазвития личности. Выпускник начальной школы получит возможность для формирова-

ния «морального сознания на конвенциональном уровне, способности к решению моральных дилемм на основе учета позиций партнеров в общении, ориентации на их мотивы и чувства, устойчивое следование в поведении моральным нормам и этическим требованиям» [6, с. 15]. В зависимости от того, как будет организована предметная деятельность, будет происходить не только познавательное, но и социальное, личностное развитие.

Содержание учебного предмета должно быть ориентировано на формирование у ребенка картины мира, системы ценностно-смысловых ориентиров, позволяющих делать личностный нравственный выбор, решать жизненные задачи, т.е. предлагаемый к изучению материал не должен быть изолирован от реальной действительности, а напротив, должен готовить учащихся к социализации.

Одним из путей формирования гражданской, этнокультурной, социально-гендерной идентичности школьника является знакомство с произведениями устного народного творчества, отражающими культурный уклад этноса, его аксиосферу, мировидение и миропонимание. Именно сказки дают представление о социальных моделях поведения, закрепившихся у того или иного народа, о стереотипах маскулинности и фемининности, о специфике мужского и женского говорения, об особой позиции автора сказки и его героя.

В методике, дающей общее направление в работе со сказками, не всегда учитывается негетогенный характер жанра сказки, не до конца определяется набор умений, которые необходимо сформировать у учащихся при чтении сказок. Одноплановость, стандартизованность в подходе к изучению произведений устного народного творчества не позволяют раскрыть всю глубину сказочного мира, его метафоричность, образность, неоднозначность оценки характеров героев, показать социальные и морально-нравственные проблемы, заключенные в ней. Ребенок зачастую воспринимает только сюжет, фабулу сказки, которую пытается соотнести с реальностью, и не особенно задумывается над причинами тех или иных поступков сказочных персонажей, будь они добрые или злые, смелые или трусливые, активные или пассивные.

В настоящее время существует определенное противоречие между потребностью реализации парадигмы личностно ориентированного образования и недостаточностью разработки теоретических вопросов гендерного подхода к обучению и процесса социализации учащихся. Исследованию проблемы образования и воспитания в гендерном аспекте посвящены работы И. С. Кона, Н. В. Ерофеевой, О. И. Крушельницкой, А. Н. Третьяковой,

Г. Е. Крейдлин и др., однако фундаментальных теоретических разработок, касающихся гендерно ориентированного подхода к образованию, на сегодняшний день практически нет.

Гендерный подход основывается «на идее о том, что важны не биологические или физические различия между мужчинами и женщинами, а то культурное и социальное значение, которое придает общество этим различиям» [5, с. 24]. Категория gender появилась в научном понятийном аппарате в 60–70-х гг. прошлого века в англоязычных странах, и связано это было с развитием «Нового женского движения». С точки зрения западных лингвистов (J. Coats, W. Labov, D. Tannen), гендер является социальной категорией, определяющейся такими факторами, как пол, социальное положение, возраст, место проживания субъекта, его уровень образования. Между понятиями «sexus» и «gender» нельзя ставить знак равенства, поскольку гендерный статус, гендерная модель поведения обусловлены этнокультурными, социальными институтами.

По мнению американского психолога С. Бем, начиная с раннего детства человек активно участвует в создании собственного гендера, который выступает в качестве организующего принципа, критерия оценки получаемой информации, познавательной структуры. Ребенок постоянно находится в поисках неких категорий и закономерностей, неосознанно стремясь упорядочить поступающую информацию [8]. Гендер, будучи активно функционирующей категорией, направляет восприятие субъекта, детерминирует критерии оценки реальности и, более того, моделирует саму реальность. Человек, усваивая гендер как когнитивную структуру, строит в соответствии с ней свою личность. Гендерная информация, с точки зрения С. Бем, представляет собой «текст», понимание которого зависит от активности читателя.

Активная позиция субъекта при создании образа действительности – идея, широко развиваемая в отечественной психологии. Человек, воспринимая социально значимую информацию, систематизирует ее, устанавливает определенные ассоциативные связи, при этом немаловажную роль играет и личный опыт индивида. Ребенок, используя полученные практически гендерные знания, не только дает оценку новой информации, но и в соответствии с ней моделирует, выстраивает свой внешний вид, свое поведение, свою речь, ожидая этого и от других людей.

Процесс гендерной самоидентификации человека в значительной мере зависит от культуры в широком понимании этого

слова, т.е. от общественно-исторической формации, экономического уклада общества, особенностей быта, норм морали, принятых в социуме, языка этноса. Изменение политического строя на территории бывшего Советского Союза в начале 90-х гг. прошлого века привело к тому, что каждое из вновь появившихся независимых государств начало развиваться своим самостоятельным путем, в результате чего в центре лингвистических исследований ученых оказались национально детерминированные, этномаркированные элементы культуры.

К этому периоду относится создание Московского центра гендерных исследований как результат разработки научной концепции Государственной программы по улучшению положения женщин, семьи, охраны материнства и детства. В академическом российском дискурсе появилась гендерная терминология, чему в немалой степени способствовали и проводимые Центром гендерных исследований летние школы, создавшие благоприятные условия для обсуждения вопросов нового направления в науке. К работе в летних школах в Форосе привлекались преподаватели, аспиранты и студенты крупнейших вузов как России, так и стран СНГ.

Дискуссионным вопросом гендерных исследований до сих пор остается проблема соотношения социальных, культурных, психологических и биологических факторов, оказывающих влияние на гендерные различия в языке, которые создают гендерные стереотипы. Под гендерными стереотипами понимаются закрепившиеся в обществе представления об атрибутах и нормах поведения мужчин и женщин и отражение их в языке и речи.

Представления о маскулинности и фемининности и присущих им свойствах имеются в каждой культуре, им отводится важное место в мифологических и фольклорных произведениях, в наивной картине мира. Социальные роли мужчины и женщины у каждого народа специфичны, они стереотипизированы в коллективном сознании и маркированы как правильное/неправильное.

Российское общество, будучи патриархатным по своей сути, манифестирует доминирование мужчины над женщиной и детьми в семье и распространяет это доминирование над женщиной в социуме. Патриархатное общество опирается на сексизм, т.е. идеологию мужского превосходства, которое поддерживается правилами повседневной жизни, культурными традициями и обычаями.

Первый опыт гендерных различий в поведении, в том числе и речевом, способах решения проблем, особенностях мышления, взаимоотношениях между мужчиной и женщиной ребенок полу-

чает в семье, наблюдая за поведением родителей. К 24 месяцам дети осознают свою гендерную принадлежность и способны идентифицировать некоторые гендерные атрибуты: женщины носят юбки, мужчины носят галстуки. К трем годам дети осознают, что все дети делятся на мальчиков и девочек [10, р. 57]. Девочки стремятся воспроизводить модель поведения своих матерей, мальчики учатся копировать мир своих отцов. Круг девочек обычно невелик, он может быть даже ограничен парой, в которой отношения выстраиваются на равных и уважительных друг другу началах. Мир мальчиков гораздо более иерархичен, здесь присутствует конкуренция и желание доминировать. Этот первый опыт знакомства с гендерными ролями в социуме закрепляется в школе, в процессе учебной деятельности и общения со сверстниками.

Иерархичность отношений среди мужчин транслируется и сказками, которые предлагаются для изучения в начальных классах: бедный брат – богатый брат – царь («Мудрая дева»). На более низкой ступени находятся братья, которые в случае возникновения проблемы обращаются за помощью к женщинам: богатый – к не очень умной куме, бедный – к смышленной дочке-семилетке. Царь, находящийся на верхней ступени иерархии, показан как умный правитель, умеющий и загадки-задачи придумать, и признать сообразительность ребенка. Вместе с тем использование множества императивных конструкций демонстрирует тип властного, повелевающего мужчины: *приходите, ответ дайте, пусть соткет, пусть выведет, пусть явится, отдай, скажи* и т.д. Повелительное наклонение присутствует и в обращенной к мужчинам речи женщин – кумы и девочки-семилетки, однако интенционально эти глаголы иные: в них не приказ, а участливая просьба (*скажи мне, ступай, не кручинься* и пр.). Императивность глаголов смягчается обращениями-димиутивами, содержащими уменьшительно-ласкательные суффиксы: *кум-анек, бат-юшк-а*. Димиутивы, используемые в женской речи, выражают сочувствие, участие, заботу, в отличие от уменьшительных форм в мужской речи, употребляемых, как правило, для выражения пренебрежения, презрения.

Тот или иной стереотип гендерного поведения сказка поощряет или порицает, при этом формируемые фольклором маскулинные и фемининные стереотипы достаточно долговечны и неизменны. В качестве образцовой модели женского поведения предлагается образ безропотной, незлобивой, работающей девушки, наградой для которой будет замужество. Крошечка-Хаврошечка из одноименной сказки, оставшись сиротой, каждый день «и подает,

и прибирает, и за все и за всех отвечает». О своих бедах она рассказывает буренке, которую ласково называет «матушка-коровушка». Хаврошечка употребляет диминутивные формы, столь характерные для женской речи, отсутствующие однако в речи ее мачехи, которая даже при обращении к родным дочерям их избегает: «Дочь моя старшая, дочь моя пригожая!». Такой выбор лексики больше подошел бы мужскому типу речевого поведения, к которому, как активное начало в сказке, тяготеет мачеха, сумевшая заставить своего мужа-подкаблучника зарезать молодую корову. Доминирующие, активные женщины в сказке осуждаются, они являются олицетворением отрицательных персонажей. Добродетельная же Крошечка-Хаврошечка в качестве награды за свое поведение получает мужа – «богатого, кудреватого, молоденького». Аналогичный сценарий женской судьбы предлагает и сказка «Морозко» с той лишь разницей, что падчерицу по приказу мачехи увез «во чисто поле на трескун-мороз» родной отец, побоявшийся даже «прикрыть попонкой» девушку. Он не пытается противостоять злой жене, не решается ее послушаться.

Таким образом, сказка в качестве положительного образа «хорошей девочки» предлагает послушное, кроткое существо, не имеющее воли и решительности сказать «нет», готовое много работать и выполнять любые приказания, не проявляя никакого недовольства. Как «приз» героине достается богатый жених, причем согласия невесты никто не спрашивает («Иван царевич и серый волк»), замужество для девушки априори считается счастьем, а остаться без жениха – самое большое наказание для нее. Жених, как правило, должен быть обеспеченным: *богатый барин* («Крошечка-Хаврошечка»), *купец* («Сестрица Аленушка и братец Иванушка»), *царевич* («Иван-царевич и серый волк»).

Мужской стереотип, характерный для русского фольклора, – это богатырь, воин, наделенный не только природной силой и храбростью, но и умом, сообразительностью. Иван, младший из трех братьев в сказке «Иван – крестьянский сын», сражается с чудом-юдом, чтобы защитить родные земли. Он не только бесстрашен, упорен, но и рассудителен: «Погоди хвалиться: как бы не осрамиться». Самооценка Ивана достаточно высокая, он называет себя *ясным соколом*, *добрым молодцем*. Женские персонажи по отношению к себе не позволяют хвalebных высказываний, поскольку скромность – качество, традиционно поощряемое в русской культуре.

Добрый молодец, дорожным человеком называет себя младший из трех братьев, Иван, в «Сказке о молодильных яблоках и живой воде», который говорит Синеглазке, что у него *руки белые, уста сахарные*. Он позволяет себе беседовать с Бабой-ягой твердо, если не сказать жестко: «Ты бы моего коня убрала, меня бы... накормила, напоила и спать уложила». Глаголы сослагательного наклонения (*убрала бы, накормила бы, напоила бы*) употреблены в значении императивного, побуждающего к действию. И женщина подчиняется мужчине, хотя по возрасту он значительно моложе ее. Более того, Баба-яга называет Ивана *дитяtko, дитя милое*, испытывая к нему материнское сострадание, сочувствие, поскольку понимает, какую сложную задачу предстоит решить молодому человеку.

Покорность Бабы-яги, невозможность послушаться Ивана отражает устойчивое стереотипное представление об активном, доминирующем, повелевающем мужском начале и пассивном, ведомом женском. Маскулинность и фемининность как универсальные общечеловеческие категории выражены в тексте сказки эксплицитно.

Мужчина и женщина в русском фольклоре, как правило, не противостоят друг другу, разнополюсные отношения оказываются более терпимыми, гармоничными, нежели отношения внутри полов. Если говорить о гендерных разногласиях в семье, то конфликты обычно возникают между мачехой и падчерицей: стареющая женщина не может простить красоты и молодости своей приемной дочери. Соперничают и сводные сестры: кому в качестве награды достанется богатый жених. Безусловно, здесь можно усмотреть и борьбу наступающего патриархата с матриархатом, поэтому «приз» достается родной дочери отца.

Мужчина-воин в русских сказках способен не только сражаться, но и трудиться, как Никита Кожемяка («Никита Кожемяка»), имеющий дело с тяжелой работой, связанной с выделкой воловьих шкур. Он чувствителен («Сжалился Кожемяка на сиротские слезы, сам прослезился»), бескорыстен («Сделавши святое дело, воротился Никита в Киев, стал опять кожи мять, не взял за свой труд ничего»), даже на руку спасенной Царевны не претендует («Царевна же воротилась к отцу, к матери»). Он может ошибаться («Иван-царевич и серый волк», «Царевна-лягушка»), как и любой человек. Ему это разрешено, поскольку исправлять допущенные промахи придется самому или же он обратится за помощью к волшебным силам.

Типизированные мужские и женские сказочные образы, являющиеся конструктами культуры русского этноса, могут вызывать некоторый психологический диссонанс у ребенка, поскольку переход в стране от административно-командных отношений к рыночным вызвал изменения в социальной сфере, в системе ценностей носителей языка. Стереотипное представление о женщине как о слабом, зависимом существе несколько пошатнулось. Представительницы прекрасного пола получили возможность выбирать свои приоритеты, и зачастую выбор делается в пользу карьеры, а не семьи, в которой муж – добытчик. Приходится констатировать, что ситуация сегодня видоизменилась: женщина готова выступать не только в роли хозяйки и матери, хранительницы семейного очага, но и в функции сотрудника компании и даже ее руководителя. Доминантное, лидирующее положение женщины задает новые паттерны поведения, которые бессознательно копируются ее детьми.

Смена гендерных ролей нашла отражение в современной мультипликационной сказке «Маша и Медведь», пользующейся большой популярностью как у детей, так и у взрослых. Интерес к этой анимации можно объяснить, с одной стороны, тем, что поведенческие модели персонажей отличаются от типизированных образцов, предлагаемых фольклором; а с другой – тем, что реципиент считывает зеркальное отражение нынешнего положения в социуме. Девочка Маша – активный, любознательный ребенок, который жаждет приключений и не всегда задумывается о последствиях своих действий, т.е. персонаж отнюдь не отвечает канонам поведения «хорошей девочки», здесь демонстрируется, скорее, поведение мальчика-сорванца. Другой герой мультфильма – Медведь – представляет собой фемининно маркированный тип: он следит за ребенком, оберегает его, утешает, умеет шить одежду для девочки, стирать, готовить обеды, варить варенье и т.д. Все эти навыки в произведениях фольклора оцениваются как добродетели настоящей женщины, в мультипликационном же фильме ими владеет персонаж, принадлежащий к мужскому полу.

Современное состояние общества, отношения между полами нашли отражение в классификация типов гендерной субкультуры, предложенной социопсихологом С. Бем, которая выделяет четыре вида индивидуумов: маскулинный тип – индивид с характерным преобладанием мужских психологических особенностей над женскими; фемининный тип – личность, отличающаяся преобладанием женских психологических проявлений над мужскими; индивид с одновременно ярко выраженными и мужскими, и женскими пси-

хологическими характеристиками (андрогинный тип); человек с низким уровнем проявления и мужских, и женских характеристик (недифференцированный тип) [8]. Очевидно, что андрогинный и недифференцированный виды не являются типизированными образами в русских сказках, хотя могут и присутствовать.

В православном обзоре «Книги, которые читают наши дети, и книги, которые им читать не следует», изданном по благословению архиепископа Брюссельского и Бельгийского Симона в 2004 г., в числе допустимых и полезных для детского чтения были названы всего 32 сказки из сборника братьев Гримм (около 15 %). В список не вошли многие произведения, являющиеся популярными у детей, в частности «Золушка», «Красная Шапочка», «Белоснежка», «Волк и семеро козлят», «Мальчик-с-пальчик» и т.д. Эти сказки, а также все остальные, не включенные в обзор, признаны условно допустимыми, вредными, бессмысленными, жестокими, вызывающими «нездоровое любопытство» и «кощунственными». Эта точка зрения разделяется не всеми.

«Самыми правильными и понятными для восприятия ребенка являются сказки “Золушка”, “Белоснежка и семь гномов”, а также “Рапунцель”, – утверждает известный психолог, профессор Салли Годдарт Блайт из английского города Честер. Как убеждена С. Блайт, именно такие истории, в которых добро побеждает зло, а любовь всегда торжествует, могут помочь маленькой девочке сформировать правильное восприятие об отношениях с противоположным полом, а также подготовить ее ко всем реалиям взрослой жизни, которая не у всех и не всегда сначала складывается гладко. Прослушав эти сказки, ребенок сможет правильно понять природу человеческих отношений, а также научиться корректному обращению среди сверстников. Кроме того, у этих сказок есть свой, особый подтекст, позволяющий ребенку фантазировать и развивать творческие способности [9].

С последним утверждением (относительно творчества и фантазии) сложно не согласиться, чего не скажешь о целесообразности воспитания девочек на материале сюжетов упомянутых сказок братьев Гримм. Их главные героини – Рапунцель, Золушка – пассивны, безропотны, готовы терпеть унижения и выполнять приказания более активных, старших по возрасту женщин (колдунья, мачеха). Именно они, властные, умные, активные, являются носителями зла и подлежат уничтожению.

Белоснежка с радостью соглашается готовить, стирать и убирать для семи (!) мужчин (пусть и гномов), при этом она не очень

далекого ума, готова ради женских безделушек забыть обо всех предостережениях гномов и оказаться на грани жизни и смерти, причем эта ситуация повторяется трижды. Не блещет умом и Рапунцель: будучи заточена в башню, с радостью принимает ухаживания принца и даже не пытается скрыть это от ведьмы. Ее возлюбленный оказался слабохарактерным человеком, не готовым к решительным действиям. Узнав, что его любимая исчезла, он не делает даже попыток ее отыскать, а в порыве отчаяния бросается с вершины башни вниз.

Не может защитить свою дочь и отец в сказке «Золушка». Муж-подкаблучник вынужден наблюдать, как его жена и ее дочери жестоко обращаются с Золушкой. Сочувствуя ей, сопереживая, он не предпринимает активных действий, пасует перед своенравной супругой. Подобное проявление трусливости отца наблюдаем в русской сказке «Морозко».

Следует отметить, что сказки братьев Гримм показывают весьма жестокие сцены наказания злых сил: для мачехи Белоснежки «были приготовлены железные башмаки и поставлены на горящие уголья... Их взяли клещами, притащили в комнату и поставили перед злой мачехой. Затем ее заставили вставить ноги в эти раскаленные башмаки и до тех пор плясать в них, пока она не грохнулась наземь мертвая», Госпожа Метелица «опрокинула котел со смолой» на лентяйку (можно только догадываться о температуре жидкой смолы), разбойники «сорвали с девушки ее дорогое платье, положили ее на стол, изрубили ее белое тело на куски и посыпали их солью» («Жених-разбойник»). Ни о милосердии, ни о великодушии победившего по отношению к побежденному здесь говорить не приходится.

Но от этой сказки мудрой
Тонко пахнет старой пудрой.
Ветер треплет Гретель кудри,
Носит новые слова.
Я сниму остатки грима.
Что вы натворили, Гриммы?
Вы-то там неуязвимы,
Я-то тут едва жива.

Вероника Долина

Сложно сказать, являются ли такие жестокие концовки сказок «заслугой» братьев Гримм, т.е. результатом их литературной обработки народных сказок, или же фабула средневековых фольк-

лорных произведений сохранена ими в первоначальном виде. «В сказках братьев Гримм... фольклор запечатлел и бытующие в народе предрассудки и настроения, порожденные страхом перед силами природы и феодальными властителями» [1, с. 49].

Хотя сказочные сюжеты кочуют от одного народа к другому (отголоски немецких сказок братьев Гримм слышны в русской народной сказке «Морозко», в «Сказке о мертвой царевне и семи богатырях», «Сказке о рыбаке и рыбке» А. С. Пушкина и др.), в русском фольклоре наказание злых сил присутствует в общем виде, внимание на нем не акцентируется, но мотивируется: Мороз «рассердился, хватил ее и убил» («Морозко»), муж «рассердился на жену и расстрелял ее» («Баба-яга»), Никита «вогнал змея в Черное море, да там его и утопил» («Никита Кожемяка»). Иногда наказание состоит в том, что «Федору-царевичу и Василию-царевичу мало было чести, прогнали их со двора – ночевать где ночь, где две, а третью и ночевать негде...» («Сказка о молодильных яблоках»). Фольклор отразил специфику того времени, когда он создавался, особенности менталитета русского и немецкого этноса, черты национальной культуры. В сказках (как в русских, так и в немецких) в роли судьи, человека, имеющего право решать чужую судьбу, выступает мужчина, таким образом, гендерные черты оказываются надличностными, надындивидуальными.

Сказочные образы включают в себе широкую типизацию, дают представление об отношениях между полами, содержат обобщение характеров и явлений, несут информацию о мировоззрении этноса и его психологии. Гендерная дихотомия «мужское – женское», столь ярко проявляющаяся в сказочных сюжетах, в наше время претерпевает существенное изменение и перестает быть такой жесткой. Гендерные поведенческие нормы, представления о мужественности и женственности, зафиксированные в сказочных текстах, эволюционируют. «Развитие общества и культуры опережает перестройку содержания и форм образования, что в современном российском обществе создает противоречие между социокультурными реалиями и традиционным способом образования» [2, с. 15].

Обучение в школе, начинающееся достаточно рано, в ряде случаев уже с шести лет, высокая занятость родителей на работе способствуют тому, что образовательные учреждения, а именно общение со сверстниками, старшими товарищами и учителями, начинают играть более важную (по сравнению с семьей) роль в социализации ребенка. «Согласование социально заданного и лич-

ностно значимого индивидуального опыта познания происходит в учебной ситуации взаимодействия учителя и ученика, которая строится по модели сбалансированных инициатив взрослого и ребенка как равноправных партнеров» [2, с. 13].

Совместное обучение мальчиков и девочек смягчает гендерную сегрегацию, стимулирует к совместной деятельности, к поиску взаимопонимания, что в будущем непременно скажется на более или менее равноправных отношениях между взрослыми мужчинами и женщинами и в общественной, и в политической сфере жизни, и в быту. «...Нужно отдавать себе отчет в том, что главным субъектом и носителем социальных изменений, ломающих привычный гендерный порядок, являются не мужчины, а женщины, социальное положение, деятельность и психика которых изменяются сейчас значительно быстрее и радикальнее, чем мужская психика» [3]. Социологи говорят о том, что приближается матриархат: в Англии 47 % крупных финансистов – женщины.

По мнению И. С. Кона, нормативные представления и психология мужчин также перестраиваются, особенно это касается более молодых, образованных городских мужчин. В семейно-брачных отношениях становится больше равенства, а справедливое распределение обязанностей в доме является одним из залогов семейного благополучия.

Примеры таких отношений можно встретить в некоторых русских народных сказках. Женщины-богатырки: Марья Моревна, Синеглазка, Царь-девица – ведут себя наравне с мужчинами в любой ситуации, будь то семейные дела или дела вне дома. Такое распределение ролей противоречит устоям патриархатного строя, ломает привычную схему гендерных отношений. «Сумел меня взять – умей и удержать – поспешным пирком да за свадебку. Буду тебе честной да веселой женой», – говорит Марья-царевна Андрею-стрелку («Пойди туда...»). По сути, предложение руки и сердца делает невеста, и жених его принимает, он не бежит от сильной женщины, предлагаемый ей сценарий внутрисемейных отношений его устраивает. Марья Моревна, выйдя замуж за Ивана-царевича, забирает его к себе, в свое царство, а не следует за ним. Спустя некоторое время «вздумалось ей на войну собираться». Муж безропотно остается дома и выслушивает наставления жены перед расставанием (ср.: в соответствии с современным законодательством мужчина может брать отпуск по уходу за ребенком и оставаться дома, если жена имеет более высокую зарплату).

Таким образом, сюжеты русских сказок рисуют различные модели гендерных отношений. Безусловно, среди произведений устного народного творчества преобладают те, в которых более активным, властным, действующим началом является мужчина, но и другие типы отношений между полами не порицаются. Общинно-родовой уклад Руси определял сознание этноса, для которого значимыми были семейные ценности, духовно-эмоциональная сфера жизни, т.е. умение сострадать, сопереживать, проявлять заботу о ближнем. И эти качества отнюдь не считались сугубо женскими. В западноевропейском понимании маскулинность сводилась к профессиональному мастерству, к выполнению только мужской работы, к финансовой независимости, успешности в достижении цели, определенной дистанцированности от семьи и даже агрессивности, доминантности. В русском фольклоре даже слабому герою-мужчине в итоге удается стать успешным, т.е. налицо трансформация слабости в силу, хотя вряд ли можно говорить о том, что данная поведенческая модель отражает гендерные стереотипы того времени.

Стереотипизированное представление о маскулинности, опирающееся на культурный опыт прошлого, сегодня перестало быть гомогенным. Социокультурные трансформации, происходящие в обществе, находят отражение в меняющихся взглядах на «настоящего мужчину» и «настоящую женщину». Тексты сказок, изучаемых в начальной школе, транслируют фундаментальные признаки мужского/женского, закрепившиеся в культурно-историческом контексте в определенную историческую эпоху. Проецировать их на сознание современного человека следует осторожно, избегая манипулирования и нормативного давления.

Образы падчериц вызывают сострадание, сочувствие, жалость (качества, безусловно важные для человека), но как образец для подражания современные девочки их не рассматривают, что вполне объяснимо: испытанные в детстве унижения, как моральные, так и физические, деформируют личность, лишают ее чувства самоуважения, собственного достоинства, адекватной самооценки. Учителю следует проявить мудрость, чтобы критически отнестись к тексту любого произведения и акцентировать внимание детей на тех ценностных ориентирах, которые он считает важными для воспитания, в частности трудолюбие и доброта падчерицы, несомненно, могут стать предметом активного обсуждения в классе, а вот жизненный сценарий с вечным ожиданием принца-спасителя вряд ли актуален. На всех принцев и королевичей явно не хватит,

поэтому, чтобы не было в будущем у девушки психологического срыва, следует быть готовой трудиться самой.

Младший школьный возраст является периодом активной гендерной социализации, осознания гендерной идентичности, которое происходит по-разному у мальчиков и девочек, что связано с различиями в их психологии и поведении. Женское, фемининное предполагает мягкость, слабость, зависимость, тревожность, эмоциональность, желание заботиться о других. Маскулинность подразумевает активность, доминантность, властность, независимость, созидательность, логичность, амбициозность. Формирование женского и мужского начала происходит как с помощью действия, чувства, так и с помощью слова. Гендерные модели поведения считаются ребенком прежде всего с тех ролей, которые играют родители в семье. В патриархатном обществе мужчина является в семье «кормильцем», а женщина отвечает за морально-психологическую сторону жизни и выполняет бытовые обязанности. Такое распределение ролей отражает иерархичность отношений между мужчиной и женщиной: лидирующая позиция одного и зависимая, ведомая – другого.

Фундаментальные образы – архетипы – присутствуют в подсознании каждого человека, они являются общими для того или иного этноса, но различными у двух полов. Информационный прессинг заставляет подчиниться сложившимся гендерным стереотипам, в противном случае социум может отвергнуть человека.

В зависимости от того, к какому виду деятельности предполагается готовить детей, какие морально-этические качества хочет в них воспитать педагог, будет выстраиваться процесс гендерной социализации, немаловажную роль в котором играют уроки литературного чтения. По-видимому, гендерные стереотипы, закладываемые в начальной школе, нуждаются в некоторой корректировке с учетом происходящих в нашей стране культурно-исторических изменений.

В какой мере женские образы русских народных сказок коррелируют с положениями программы развития универсальных учебных действий, в соответствии с которой под личностным развитием ребенка понимается «развитие самосознания, позитивной самооценки и самоуважения, готовности открыто выражать и отстаивать свою позицию; развитие готовности к самостоятельным поступкам и действиям» [7, с. 7]. Большинство сказочных сюжетов рисует героинь-жертв: пассивных, кротких, безропотных, что соответствовало идеологии того времени и что, впрочем, до сих пор

поддерживается патриархатным обществом. В этих произведениях добро в лице гонимых и унижаемых девушек побеждает зло в лице жестокой и коварной мачехи. В меньшей мере в сказках представлены богатырши – активное женское начало, олицетворяющее законы матриархата. При всей многомерности сказочных сюжетов моделей равноправных, партнерских отношений между полами фольклорные произведения не предлагают. Всегда есть лидер, который доминирует, принимает решения и берет ответственность на себя, и подчиненный, готовый следовать за лидером. Нет идеальных сказок, как нет в них идеальных мужских и женских образов. Педагог вправе акцентировать внимание учащихся на важном и уводить в тень то, на чем не следует заострять внимание детей.

Воздействие гендерных стереотипов может оказаться настолько сильным, что неагрессивный, спокойный мальчик рискует стать изгоем среди ребят-сверстников, а очень деятельная, активная девочка вызвать недоумение подружек. Культурная среда, в которой растет и развивается ребенок, оказывает существенное влияние на его манеру поведения, формирование навыков коммуникации, выстраивании отношений с окружающими.

В соответствии с ФГОС на ступени начального общего образования должно осуществляться духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся, предусматривающее принятие ими моральных норм, нравственных установок, национальных ценностей. Тщательный подбор произведений для изучения на уроках литературного чтения, продуманная работа учителя, не ограничивающая интересы и потребности личности, будут способствовать успешной гендерной социализации школьников.

Литература

1. История всемирной литературы : в 8 т. – М. : Наука, 1985–1994. – Т. 6. – С. 49.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2010. – 151 с.
3. Кон, И. С. Мужские исследования: меняющиеся мужчины в изменяющемся мире / И. С. Кон. – URL: http://sexology.narod.ru/publ018_3.html
4. Сказки братьев Гримм. – URL: <http://lukoshko.net/storyList/bratya-grimm.htm>.
5. Словарь гендерных терминов / под ред. А. А. Денисовой. – М. : Информация XXI век, 2002. – 256 с.

6. Федеральный государственный стандарт начального общего образования. – URL: <http://fgos.isiorao.ru/fgos/FGOS-2010/1T/1T.php>.

7. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий / под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2011. – 160 с.

8. Bem, S. The Measurement of Psychological Androgyny / S. Bem // J. of Consulting and Clinical Psychology. – 1974. – Vol. 42. – P. 155–162.

9. Sally Goddard Blythe. The Genius of Natural Childhood / Sally Goddard Blythe. – URL: www.mirk1.ru.

10. Yokoyama, O. Gender linguistic analysis of Russian children's literature / O. Yokoyama, Slavic Gender Linguistics / Margaret H. Mills (ed.). – Amsterdam : John Benjamins, 1999. – P. 57–80.

О. П. Графова

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Основным смыслом модернизации образовательной системы и введения новых ФГОС НОО является обеспечение возможности для относительно свободного саморазвития ученика. Этому способствует реализация направленности обучения школьным дисциплинам на полноценную актуализацию личностно-мотивационного компонента учебной деятельности учащихся, предполагающая постановку перед школой задачи научить школьников «хотеть учиться» той или иной дисциплине.

Внедрение ФГОС НОО в массовую школьную практику во многом повлияло на осознание педагогами необходимости полноценного учета в ходе образовательного процесса потребностно-мотивационного компонента личности учащегося. Это обусловлено требованиями, отраженными в ФГОС НОО, одним из которых является формирование универсальных учебных действий.

Среди личностных УУД выделяют действие смыслообразования как установление взаимосвязи между целью учебной деятельности с ее мотивом. Формирование этого действия непосредственно связано с развитием учебной мотивации младших школьников, в том числе и средствами самого предметного содержания учебной дисциплины.

Математика в отличие от других школьных предметов имеет отвлеченный, абстрактный характер. В начальном курсе математики учащимся приходится оперировать такими понятиями, как

число, различного рода величины (длина, площадь, объем, время и др.), мера, пространственные формы и т.п. Зачастую учителю начальных классов приходится прикладывать немало усилий, чтобы показать необходимость изучения новых математических понятий и фактов, сделать поиск новых математических знаний личностно значимым для учащихся, пробудить у детей интерес к предмету.

Между тем в школьной практике мы часто встречаемся со случаем, когда, например, учитель не может заинтересовать своих учеников, подобрать такие педагогические средства, которые бы привлекли детей к продуктивной учебной деятельности в рамках соответствующей предметной деятельности.

Указанные выше факты свидетельствуют об актуальности проблемы формирования и развития предметной математической мотивации учебной деятельности младших школьников в процессе их обучения.

В современной отечественной и зарубежной педагогической литературе к определению мотивации существуют разные подходы.

В узкоспециализированном понимании мотивация – это один из первых этапов организации учебной деятельности учащихся по изучению того или иного факта (закона, правила, алгоритма, теоремы), по формированию того или иного понятия и по работе с той или иной задачей. Суть этого этапа заключается в следующем: показать учащимся целесообразность изучения данного понятия или теоремы, подчеркнуть необходимость и важность открытия нового факта с целью побуждения школьников к целенаправленной и активной деятельности и возбуждения интереса к изучению данного материала. Это достигается с помощью ряда методических приемов: опоры на жизненный опыт учащихся, использования исторического материала и материала межпредметного характера, показа необходимости изучения данного факта для решения некоторых практических задач, целенаправленное создание проблемных ситуаций и т.д.

В отличие от этого понимания в психологии мотивация трактуется в более широком контексте. В отечественной науке учебная мотивация рассматривается в основном в рамках деятельностного подхода, который позволил дать приемлемое объяснение наличию двоякой природы понятия мотивации.

С одной стороны, мотивация рассматривается как процесс, начинающийся с актуализации мотива и заканчивающийся формированием побуждения к действию. Она включает в себя создание готовности к действию, выбор направленности, целей,

средств, способов, места и времени действия, оценку вероятности успеха, формирование уверенности в правильности и необходимости действия и т.д. [2, 3].

С другой стороны, мотивация может пониматься и как «самоустойчивое» личностное образование, характеризующееся наличием сложной комбинации закрепленных в психике человека потребностей, мотивов, эмоциональных переживаний и интересов, изнутри побуждающих человека к совершению определенных действий [1, 4]. При этом сам характер внутреннего взаимодействия названных факторов определяет особенности основных личностных структурных образований: характера, способностей, деятельности и др.

Рассматривая различные трактовки понятия мотивации в психолого-педагогической литературе, мы сделали вывод о том, что все многообразие различных определений данного понятия можно условно отнести к двум направлениям: первое рассматривает мотивацию как совокупность факторов и мотивов (А. Н. Леонтьев, Л. М. Фридман и др.); второе направление предполагает динамичное образование как процесс, механизм (В. В. Иванников, М. Ш. Магомед-Эминов, В. К. Вилюнас и др.).

Кроме того, анализ различных трактовок понятия мотивации показал, что в структуре всех рассмотренных определений есть общий существенный признак, определяющий специфику данного понятия. В качестве него выступает наличие системы побудителей как необходимого структурного компонента процесса мотивации.

В соответствии с этим различают два вида мотивации. Если в основе процесса мотивации лежат внешние побудители, то речь идет о ситуативной (внешней) мотивации. К внешним побудителям можно отнести стимуляцию учения в форме требований родителей, учителей, социального окружения, применение игровых и соревновательных форм работы, демонстрацию и изготовление различных эстетически привлекательных рисунков и моделей, использование исторического материала и др.

Если же в качестве побудителей выступают некие внутренние, личностные образования и состояния, то такая мотивация называется диспозиционной (внутренней). Внутренними побудителями являются потребности, интересы, желания, мотивы личности ребенка и др.

Важнейшим внутренним побудителем деятельности, с одной стороны, и основным структурным компонентом процесса мотивации, с другой, является система потребностей человека. Потреб-

ности – это фундаментальные свойства человека, выражающие его нужду в потреблении и созидании.

Согласно А. Н. Леонтьеву, для того чтобы потребность стала основой для целесообразной деятельности, должен найтись соответствующий ей предмет, т.е., говоря словами А. Н. Леонтьева, она должна «опредметиться», «наполниться содержанием», «объективизироваться» и тем самым передать функцию организации деятельности предмету, способному ее удовлетворить.

Характеризуя структурные компоненты учебной мотивации, нельзя не затронуть категорию «познавательного интереса». В «Психологическом словаре» интерес определяется как потребностное отношение человека к миру, реализуемое в познавательной деятельности [5]. Именно познавательный интерес выражает противоречие между потребностями и условиями их удовлетворения. Кроме того, многие исследователи выделяют его в качестве ведущего мотива учебно-познавательной деятельности.

Как уже отмечалось ранее, другим важным аспектом мотивации, кроме уже рассмотренных потребностей и интересов, являются мотивы как побудительные причины действий и деятельности человека, связанные с достижением поставленной цели, возникшей на основе определенных его потребностей.

В современной педагогической литературе в учебной деятельности различают две большие группы мотивов:

- 1) познавательные мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения;
- 2) социальные мотивы, связанные с различными социальными взаимодействиями школьника с другими людьми.

Среди основных функций, реализуемых мотивами в процессе учения, следует указать следующие:

- побуждающую, состоящую в возбуждении активности учащихся;
- направляющую функцию;
- заключающуюся в выборе направления деятельности и достижении при этом предварительно осознанных учебных целей;
- регулирующую функцию, обеспечивающую соподчинение, иерархию определенных видов деятельности;
- смыслообразующую функцию, позволяющую придать выполняемой деятельности определенный личностный смысл.

Неоднозначная трактовка понятия мотивации обуславливает неоднозначность в решении проблемы ее формирования. Известны

два основных подхода к формированию мотивации: общепедагогический и предметный подход.

1. *Общепедагогический подход.* При таком подходе необходимо отвлечься от содержательных различий в мотивации и сосредоточиться на универсальных воздействиях и процедурах, которые бы обеспечивали ее актуализацию и развитие, а также тех на основных психолого-педагогических закономерностях, которые при этом обнаруживаются. К числу концепций, подходящих к решению данной проблемы с этой точки зрения, можно отнести концепцию проблемного обучения, концепцию личностно ориентированного обучения, а также концепцию учебной деятельности Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова и др.

2. *Предметный подход.* Данный подход предполагает необходимость воспроизведения и анализа в мотивационном ключе разнообразных характеристик предметной деятельности с целью выявления и полноценного учета в учебном процессе специфических особенностей рассматриваемой дисциплины, которые мотивируют (либо демотивируют) учащихся. В русле данного подхода работали и продолжают работать многие педагоги и методисты, среди которых можно выделить Г. И. Саранцева (формирование эстетической мотивации в процессе обучения школьников математике), И. М. Смирнову (формирование и развитие познавательного интереса к математике), И. В. Дробышеву, Р. А. Утееву (дифференциация процесса обучения математике), Н. И. Мешкова (становление учебно-профессиональной мотивации), Ю. А. Дробышева (использование историко-генетического подхода в преподавании математики), М. А. Родионова (концепция развития мотивации учения школьников математике) и т.д.

Большой интерес среди педагогов вызывает проблема формирования и развития познавательных интересов и учебной мотивации у учащихся на основе использования возможностей соответствующей науки. В работах, посвященных данному вопросу, представлены различные пути ее решения. С учетом многообразия различных методов и средств формирования и развития познавательных интересов и учебной мотивации учащихся мы условно разделили их на следующие три большие группы:

1) связанные с содержанием учебного материала (новизна, историзм, наглядность, занимательность, практическая значимость и др.);

2) связанные с организацией учебного процесса (использование игровых технологий, технологий проблемного, развивающего,

программированного обучения, проведение лабораторных, практических, самостоятельных работ исследовательского и творческого характера и др.);

3) связанные с зависимостью отношений между участниками учебного процесса (создание благоприятного эмоционального фона и психологического микроклимата в классе и др.).

Оптимальное сочетание и использование вышеперечисленных средств и методов на практике способствует не только формированию и развитию познавательных интересов учащихся и становлению положительной учебной мотивации, но и развитию учебно-познавательной активности учащихся в процессе обучения.

Таким образом, анализ научных исследований показывает, что проблема мотивации учения и путей ее формирования рассматривается, как правило, односторонне – либо как проблема развития познавательного интереса к изучаемой дисциплине на основе использования различных учебных средств и методов, либо как проблема дифференциации процесса обучения, которая, в свою очередь, способствует формированию у учащихся положительной мотивации учения, либо как формирование лишь одного из ее проявлений – эстетической мотивации, либо как проблема формирования учебной мотивации школьников конкретного возрастного периода.

3. В методической литературе, рассматривая математику как вид деятельности и выделяя ее предмет, часто говорят о следующих пяти аспектах предмета математики: семиотическом (языковом), дедуктивном (формально-логическом), практическом, эстетическом и эвристическом (поисковом) [5]. Эти аспекты тесно связаны с рядом потребностно-мотивационных факторов, среди которых выделяют практическую, эстетическую, творческую потребности, потребность в доказательстве, потребность в емких и точных языковых средствах.

Рассмотрим формирование предметной математической мотивации учебной деятельности в соответствии с каждой из выше-названных потребностей:

1. *Практическая потребность.* С целью ее реализации при формировании этапа мотивации можно выделить три основных направления:

а) привлечение к школьному материалу по математике максимально возможно широкого круга проблем, рассматриваемых в смежных школьных дисциплинах и практике;

б) целенаправленное развитие прикладного характера математики;

в) привлечение к основной линии изложения информации историко-математического характера.

2. *Дедуктивная потребность.* В начальном курсе математики данную потребность нельзя реализовать в полном объеме. Однако уже в начальных классах учитель на уроках математики может формировать у учащихся критичность мышления, показывая на конкретных примерах, что не все даже самые очевидные предположения и выводы могут быть верными, а потому все уже известные факты, все сформулированные ими гипотезы требуют строгого обоснования. Так будет зарождаться у учащихся потребность в доказательстве. С этой целью традиционно используются задания на сравнение геометрических объектов, находящихся между собой в определенной конфигурации, зрительные иллюзии, а также задания на ошибочную аналогию и обобщение.

3. *Эстетическая потребность.* Эстетическая мотивация включает:

а) демонстрацию внутренней красоты самой математики через рассмотрение отдельных ее тем (симметрия, магические квадраты и др.);

б) показ красоты математических построений через такие особенности математики, как логическая стройность устанавливаемых закономерностей, четкость математических формулировок и т.д.;

в) демонстрация красивых решений различных задач. Под красотой решения в данном случае понимают экономность, оптимальность, рациональность и простоту решения данной задачи математическими методами.

4. *Эвристическая потребность.* Эвристическая направленность обучения математике связывается с развитием интуиции учащихся, а также с использованием всего их творческого потенциала при решении задач, в том числе и нестандартных.

5. *Потребность в емких и точных языковых средствах.* Эта потребность тесно связана с самим математическим языком, с его строгой и точной терминологией и символикой, с целесообразностью применения этой символики на уроках математики, а также с умением переосмысливать и переводить данные факты с обычного языка на математический и наоборот. А для того чтобы уметь переводить жизненные практические ситуации на математический язык, необходимо в совершенстве овладеть самим языком математики.

Ниже будут представлены разработанные нами методические рекомендации по реализации каждого из выделенных направлений по формированию учебной мотивации младших школьников в процессе обучения математике.

4. В процессе формирования мотивации учебной деятельности младших школьников следует опираться на один из ведущих дидактических принципов – связь с жизнью. Задача учителя – показать, что возникновение математических понятий обусловлено практической деятельностью человека и является результатом обобщения им явлений действительности. С этой целью имеет смысл систематически предлагать задания по решению упражнений на жизненном материале, задания практического характера. При этом для большей эффективности целесообразно использовать проблемные методы обучения или практические работы.

Например, при знакомстве с новой единицей измерения длины – метром – можно предложить учащимся измерить длину и ширину классной комнаты. Но так как детям известны только такие единицы измерения, как сантиметр и дециметр, дети сталкиваются с проблемой неудобства измерения с помощью этих единиц. Кроме того, в ходе практической работы по решению этой задачи они приходят к выводу, что использование естественных промежуточных мерок, таких как шаги, локти и др., не дают точного результата измерения. Таким образом, обосновывается необходимость введения новой стандартной единицы измерения длины – метра.

Задачи прикладного характера, подобные приведенной выше, помогают наполнить сознание изучающего математику содержательным смыслом.

Еще один из способов создания мотивации при изучении математики связан с практическим применением математического аппарата при решении задач других учебных дисциплин: окружающего мира, русского языка, рисования, трудового воспитания, информатики, истории и др.

Например:

1. Даны слова: ЕЖИК, РОЖЬ, КОЛЬЕ. Измерь данные величины, взяв в качестве мерки сначала звук, а затем букву (Александрова Э. И. Математика: 3 класс).

2. Великая Отечественная война началась 22 июня 1941 года, а закончилась 9 мая 1945 года. Сколько дней она длилась?

3. Дима на уроке труда делал скворечник. В нем надо было выпилить окошко квадратной формы. Каких размеров оно должно быть, если известно, что его площадь 25 квадратных сантиметров?

4. На доске написаны два слова: КОФЕ и ЧАЙ. Миша поднес к ним снизу зеркало так, что они отразились в нем. Почему буквы в слове ЧАЙ оказались перевернутыми, а в слове КОФЕ нет?

Такого рода задания в определенной степени способствуют развитию положительного мотивационного отношения учащихся к математическому содержанию, формированию у них определенных ценностных ориентиров изучения математики.

Мотивационной направленности процесса обучения младших школьников математике способствует привлечение исторических фактов из области данной науки. Экскурс в ее прошлое показывает процесс постижения истины, а также знакомит учащихся с мотивационной подоплекой любого научного открытия, показывая, как потребности и мотивы определенной исторической эпохи оказывали влияние на развитие математики.

Поэтому одна из основных задач, стоящих перед учителем начальных классов, – это эффективное применение исторического материала (теоретического и задачного) в процессе обучения математике.

Привлекают внимание детей и надолго остаются в их памяти отдельные математические софизмы, крылатые фразы и исторические парадоксы, ознакомление с которыми также целесообразно проводить при изучении начального курса математики.

Существенно усиливает мотивационное восприятие математического содержания решение на уроке задач исторического характера, причем эффективно рассматривать решение этих задач как старинным, так и современным способами. Это позволит, во-первых, познакомить детей с историческими методами решения задач, а во-вторых, сравнить оба метода решения и выявить наиболее рациональный из них.

Огромный потенциал для формирования мотивационно-ценностной математической деятельности учащихся имеет работа с текстовыми задачами. Текстовые математические задачи дают широкие возможности для формирования как эвристической, так и эстетической мотивации, а также потребности в переводе данной задачной ситуации на язык математики путем создания ее математической модели.

Что касается вопросов формирования мотивации поисковых процессов, то на начальном этапе работы над задачей – на этапе ее принятия – особое внимание уделяется таким приемам мотивационного воздействия, как переформулировка ее условия:

– прием уподобления (отождествления ученика с героем задачной ситуации);

- формулировка задачи в занимательной форме (художественной, стихотворной);
- историческая формулировка задачи;
- формулировка задачи прикладного характера (связь с другими учебными дисциплинами);
- обыгрывание задачи в виде жизненной ситуации.

Наглядной иллюстрацией выступают задачи из школьных учебников и учебных пособий, условия которых (задач) претерпевают метаморфозы в зависимости от того, какой прием используется для переформулировки.

1. Прием уподобления.

Пример. Замените звездочки цифрами:

Данный пример можно представить в виде следующей занимательной задачи: Шерлоку Холмсу принесли счет, испорченный злоумышленниками. Через две минуты все числа, залитые чернилами, были найдены. А вы сможете так же быстро провести расследование?

$$\begin{array}{r} 68*43 \\ + *195* \\ \hline *0*000 \end{array}$$

2. Формулировка задания в увлекательной художественной форме.

Задача 1. По столбу взбирается улитка. За день она поднимается на 4 метра вверх, за ночь на 2 метра спускается вниз. Вершины столба она достигнет через 9 дней. Какова высота столба?

Задача 2.

Роскошно липа расцветала.
Под ней червяк завелся малый.
Да вверх пополз он вовсю мочь –
4 метра делал в ночь.
Но днем сослепу полз обратно
Он на 2 метра аккуратно.

Трудился наш червяк отважный,
И вот итог работы важной –
Награда 9 ночей.
Он на верхушке липы сей.
Теперь, мой друг, поведай ты,
Какой та липа высоты?

3. Формулировка задачи прикладного характера или в виде жизненной ситуации.

Задача 1. Стороны прямоугольника 3 и 5 см. Найти его периметр.

Задача 2. Школьный сад имеет прямоугольную форму. Какой длины должен быть забор вокруг сада, если его размеры 3 и 5 метров?

4. Историческая формулировка задачи.

Задача 1. В цирке выступали обезьянки на двух- и трехколесных велосипедах. Сколько было тех и других велосипедов, если всего было 8 велосипедов и 21 колесо (Моро М. И. Математика: 3 класс. Ч. 1)?

Задача 2. В клетке сидят фазаны и кролики. Известно, что у них 35 голов и 94 ноги. Сколько фазанов и сколько кроликов в клетке? (Старинная китайская задача II в. н.э.)

Основным приемом мотивационного воздействия на учащихся на этапе решения задачи является поиск различных подходов к ее решению. Систематическая, планомерная и настойчивая работа учителя в привитии учащимся стремления к отысканию различных способов решения задач способствует развитию приемов логического и эвристического поиска, который, в свою очередь, развивает исследовательские способности учащихся, а также позволяет одновременно естественным образом актуализировать большой объем теоретических знаний.

Кроме того, реализация направленности обучения школьников на поиск и сопоставление различных подходов к решению одной и той же задачи позволяет учащимся четко «видеть» красоту или, наоборот, несовершенство найденного способа действий, что также способствует эстетической составляющей учебной мотивации.

В данном случае под красотой понимается экономичность, простота, рациональность найденного решения или необычность, нестандартность хода решения задачи. Примером такого «красивого» подхода может служить способ решения следующего задания.

Задание. Найти сумму натуральных чисел от 1 до 100.

Решение:

$$\begin{aligned} S &= 1 + 2 + 3 + 4 + \dots + 100 \\ S &= 100 + 99 + 98 + \dots + 1 \\ \hline 2S &= \underbrace{101 + 101 + 101 + \dots + 101}_{100} \\ 2S &= 101 \cdot 100, S = \frac{101 \cdot 100}{2}, S = 5050. \end{aligned}$$

Большую роль в развитии эстетической мотивации школьников играет изучение некоторых разделов математики, вызывающих живой эстетический интерес: симметрия, пропорция, равенство, магические квадраты и др.

В этом плане использование привлекательных наглядных средств (плакатов, моделей, таблиц, схем), специальных задач и упражнений с «эстетическим контекстом» обладает большими возможностями. Эстетика таких заданий может заключаться в их не-

обычной фабуле, элементах занимательности, художественной выразительности или красивом чертеже. Ниже представлены такого рода задания.

1. *Математические головоломки, ребусы.*

$$\begin{array}{r} + \text{КОКА} \\ \text{КОЛА} \\ \hline \text{ВОДА} \end{array}$$

$$\begin{array}{r} + \text{УДАР} \\ \text{УДАР} \\ \hline \text{ДРАКА} \end{array}$$

2. *Задания на смекалку.*

Имеются две монеты на сумму 15 руб. Одна из них не пятак. Что это за монеты?

3. *Задачи логического характера.*

Крестьянину надо перевезти через реку волка, козу и капусту. Как осуществить перевоз, чтобы волк не съел козу, а коза – капусту?

4. *Задачи с художественной формулировкой условия.*

Прилетели галки, сели на палки.

Если на каждой палке сядет по одной галке,

То для одной галки не хватит палки.

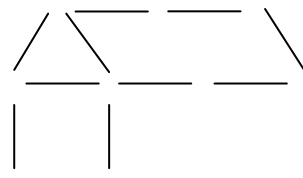
Если же на каждой сядет по две галки,

То одна из палок будет без галок.

Сколько было галок? Сколько было палок?

5. *Задания на манипуляции с предметами (спичками, монетами) и на комбинирование фигур (разрезание, достраивание).*

Переложите две спички так, чтобы дом повернуть в другую сторону.



6. *Задачи с интересным сюжетом.*

Летит гусь, а навстречу ему косяк гусей. Говорит он им: «Здравствуй, сто гусей». На что они ему отвечают: «Нас не сто гусей. Нас было бы сто, если б было столько, да еще раз столько, да еще полстолька, да еще четверть столько, да ты с нами». Сколько же было всего гусей?

Затрагивая вопросы, связанные с мотивационной составляющей доказательных рассуждений, отметим, что в начальном курсе математики учитель должен заложить в сознание младших школьников то, что любой открывшийся факт, любое сделанное предположение, каким бы очевидным оно ни казалось, требует строгого обоснования. Для демонстрации этого в школьной практике традиционно используются так называемые задания «на иллюзию зрения», примеры на ошибочную аналогию и ошибочное обобщение.

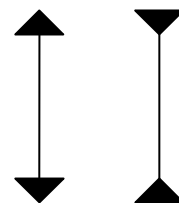
1. *Задание на зрительную иллюзию.*

Какой из данных отрезков имеет большую длину?

2. *Ошибочное обобщение.*

Сравни выражения в столбиках, вычисли их.

Найди общее в полученных неравенствах, сделай вывод.



$$2 + 3 < 2 \cdot 3$$

$$4 + 5 < 4 \cdot 5$$

$$3 + 4 < 3 \cdot 4$$

$$5 + 6 < 5 \cdot 6$$

При выполнении данного задания учащиеся могут сделать ошибочный вывод: «Сумма двух последовательных чисел всегда меньше их произведения». Опровергнуть это утверждение можно с помощью контрпримера:

$$1 + 0 > 1 \cdot 0.$$

3. *Ошибочная аналогия.*

Так как $a + 0 = a$ и $a - 0 = a$.

Значит, $a \cdot 0 = a$.

По аналогии с ранее изученными свойствами сложения и вычитания числа с нулем некоторые учащиеся могут сформулировать неверное правило умножения на нуль. Указать ошибку также можно с помощью контрпримера.

В дальнейшем дедуктивная потребность трансформируется в формирование у школьников необходимости критического анализа любых математических утверждений. Во многом этому способствуют ситуации, обладающие определенной степенью парадоксальности (математические софизмы, ложные рассуждения, задания «Найди ошибку» и т.д.).

Таким образом, особое место при формировании мотивации учебной математической деятельности младших школьников занимают прикладная и практическая направленность обучения, применение проблемных методов обучения, использование историзма в процессе обучения, реализация межпредметных и внутрипредметных связей математики в школьном учебном процессе, включение элементов занимательности и т.д.

Выделенные подходы могут быть использованы учителем начальных классов как на уроках математики, так и во внеурочной деятельности младших школьников.

Литература

1. Божович, Л. И. Изучение мотивации детей и подростков / Л. И. Божович. – М., 1972.

2. Дробышева, И. В. Мотивация: дифференцированный подход / И. В. Дробышева // Математика в школе. – 2001. – № 4. – С. 46–47.

3. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения: кн. для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1990.

4. Котов, С. С. Особенности мотивации учебной деятельности студентов, обучающихся в новых социально-экономических условиях : автореф. ... дис. канд. пед. наук / Котов С. С. – Тверь, 2003.

5. Познавательные процессы: ощущение, восприятие / под ред. Б. Г. Ананьева. – М. : Просвещение, 1982.

Л. Н. Живаева

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЦВЕТОЗВУКОПИСИ

Новые социальные запросы приводят к изменениям в осознании целей образования и путей их реализации. В новых стандартах начального общего образования наблюдается переход от определения цели обучения как усвоения знаний, умений и навыков к формированию умения учиться. «Важнейшей задачей современной системы образования является формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию» [1]. В составе основных универсальных учебных действий выделяется четыре вида: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные.

Данная статья посвящена проблеме развития учебной мотивации, познавательного интереса, которые являются показателями уровня сформированности личностного универсального учебного действия смыслообразования.

Формированию познавательной мотивации, интереса к познанию нового может способствовать необычный предметный материал, нетривиальный подход к рассмотрению тех или иных явлений. Таким требованиям, на наш взгляд, отвечает предмет фоносемантики: связь звука и смысла (смысловые значения звуков и букв).

Отметим, что эта связь детьми дошкольного и младшего школьного возраста ощущается гораздо ярче, полнее, чем подростками или взрослыми людьми. Однако с годами интерес к звуковой игре, к звучанию слова у большинства людей ослабевает, при этом, возможно, человек обедняет свою личность, так что восприятие теряет остроту, красочность. Сохранить этот детский интерес к звучащей речи, к родному языку во всей полноте возможно, если с раннего детства обращать внимание не только на значение слова, но и на его звучание, а также на корреляцию звука и смысла.

Филологическая основа для такой работы есть – это данные о символике звуков и звукобукв (А. П. Журавлев), цветозвуковой символике (А. П. Журавлев, Л. П. Прокофьева), о звукописи, анаграммах, анафонии (И. Б. Голуб, Ф. де Соссюр, В. Н. Топоров, А. В. Пузырев, Г. В. Векшин) и др.

А. П. Журавлев в своих исследованиях определил, что каждая звукобуква вызывает у испытуемых определенные ощущения (светлые, радостные, грустные, грубые, неприятные, темные и т.п.) и ассоциируется с определенным цветом. Восприятие слова зависит не только от количества грубых или нежных звукобукв в слове, но и от частотности их употребления в слове. Например, звукобуквы *х* и *ф* редко встречаются в словах, и поэтому значимость их как плохих, темных звукобукв в словах особенно весома: *ехидный*, *филин*, *хлыст*.

А. П. Журавлев научно доказал, что у каждого слова есть не только понятийное ядро, но и признаковое и фонетическое значение, которые окружают это ядро в слове. Так, с помощью признакового аспекта значения и фонетической значимости слова можно определить, что *прелесть* – это что-то прекрасное, нежное, светлое и т.д., а *чудовище* – что-то страшное, грубое, большое, сильное и т.д. [3, с. 19–58].

Кроме того, А. П. Журавлев экспериментально определил и цветовую ассоциативность звукобукв русского языка, правда, только у гласных звукобукв. Согласные звукобуквы у него либо темного, либо светлого цвета.

Подходы, методы и приемы изучения звуков и букв в аспекте их семантики на доступном детям уровне могут быть применены в начальной школе.

Отправной точкой может служить ассоциативный эксперимент, направленный на изучение того, как оценивают звуки русского языка учащиеся начальных классов – со стороны цвета, вкуса, запаха, эмоции. Например, уместен такой вопрос: «Какие чувства ты испытываешь при произнесении следующих звукобукв: **а, ш, б, р, л?**», «Какого цвета звукобуква **и?**». Звукобуквы лучше заранее написать. В этом случае следует говорить о звукобуквах, так как графический облик фонемы закрепляет ее восприятие [2, с. 34].

Интерес к русскому языку вызывает и фоносемантический анализ слова: от него можно оттолкнуться, чтобы определить значение нового слова самостоятельно, основываясь только на фонетическом значении звуков слова, а затем сравнить, соответствует ли это фонетическое значение лексическому. При подборе и составлении текстов для изучения той или иной темы учителю надо учитывать особенность детского восприятия фонетики слова. Искус-

ственно построенные грамматические тексты, бедные в звуковом отношении, с неблагозвучными сочетаниями звуков вызывают подсознательное отторжение, нежелание учиться.

Одним из интереснейших аспектов фоносемантического анализа является определение цветозвукописи текста. Необычное видение мира звуков и звукобукв связано с проявлением межсенсорного взаимодействия – синестезии. Цветозвукопись может оказывать определенное эмоционально-психологическое воздействие на реципиента. Этот факт доказывается в работах А. П. Журавлева, Г. Н. Ивановой-Лукьяновой, Л. П. Прокофьевой и др.

Опыт применения цветозвукового анализа в начальной школе был осуществлен нашей дипломницей Н. А. Агашиной-Воробьевой в 2005 г.

В качестве подготовки к проведению уроков студентка выяснила цветозвуковые соответствия путем ассоциативного эксперимента, проведенного среди школьников 3–4 классов и студентов 1–4 курсов. Количество информантов 128 человек, что вполне достаточно, чтобы считать полученные данные статистически достоверными.

А	красный	О	белый
Б	белый/голубой	П	черный
В	зеленый	Р	красный
Г	черный	С	синий
Д	черный	Т	черный
Е	зеленый	У	зеленый
Е	зеленый	Ф	фиолетовый
Ж	желтый	Х	серый
З	зеленый	Ц	желтый
И	синий	Ч	черный
Й	синий	Ш	черный
К	красный/синий	Щ	черный
Л	красный/белый/синий	Ы	черный
М	красный	Э	белый
Н	синий	Ю	желтый/красный
		Я	красный

Эти экспериментальные данные во многом совпадают с результатами Л. П. Прокофьевой. На основании многолетних экспериментов ей выявлено цветозвуковое соответствие гласных и согласных звукобукв и звуков русского языка [4, 5]. Отметим, что Л. П. Прокофьева использовала только «чистые» цвета, не учиты-

вала оттенки цвета, исключение было сделано только для коричневого. Приводим эти цветозвуковые соответствия.

А	красный	О	бело-желтый
Б	белый	П	черный
В	синий	Р	красный
Г	синий	С	синий
Д	черно-белый	Т	черно-белый
Е	зеленый	У	сине-зеленый
Е	зеленый	Ф	красно-синий
Ж	желтый	Х	черно-белый
З	зеленый	Ц	желтый
И	синий	Ч	черный
Й	сине-белый	Ш	черный
К	красный	Щ	черно-белый
Л	синий	Ы	коричневый
М	красный	Э	желто-зеленый
Н	сине-белый	Ю	сине-красный
		Я	красный

При анализе цветозвукоскрипи применялась следующая упрощенная методика. Сначала отмечались ударные гласные, затем выявлялись доминирующие гласные в каждой смысловой части путем подсчета. Цветовая характеристика доминирующего гласного определяет основной цветовой фон. При доминировании несколько гласных первый (по частотности в смысловой части) задает цветовой тон верхней части картины, второй – нижней. Ударные гласные «берутся» как цветные пятна на общем фоне цвета доминирующего гласного.

Интерпретация цвета проводилась с использованием цветорисуночного теста А. О. Прохорова и Г. Н. Генинга:

Красный	– радость, активность;
зеленый	– внимание, сосредоточение;
розовый	– мечтание;
черный	– утомление, усталость;
оранжевый	– дружелюбие, доброжелательность;
желтый	– искренность;
голубой	– бодрость;
коричневый	– сочувствие, сострадание.

Приведем фрагменты конспектов классного часа и урока, проведенных во 2 классе МБОУ СОШ № 11 Н. А. Агашиной-Воробьевой.

Классный час (фрагмент)

Тема: «Цвета и звуки»

(Вначале звучит «Оранжевая песенка», сл. А. Арканова, муз. К. Певзнера.)

У.: Тема нашего классного часа – «Цвета и звуки».

Отгадайте загадку:

На минутку в землю врос
Разноцветный чудо-мост,
Чудо-мастер смастерил
Мост высокий без перил.

Д.: Радуга.

У.: В какие цвета окрашена радуга?

Д.: (Ответы.)

У.: Запомнить последовательность расположения цветов в радуге вам поможет фраза *«Каждый охотник желает знать, где сидит фазан»*. (Разучивание фразы.)

У.: А теперь давайте поиграем. Я буду загадывать загадки, а вы должны отгадать, что это за растение, и на своей одежде показать цвет этого растения.

На лугу со всех сторон
Легкий-легкий
Тонкий-тонкий
Будто слышится мне звон.

(Колокольчик)

У реки, на лугу
Босиком на снегу
Первые цветочки –
Желтые глазочки.

(Мать-и-мачеха)

Горит в траве росистой
Фонарик золотистый.

(Одуванчик)

У.: С этим заданием вы справились. А знаете ли вы, что у каждого цвета есть братики и сестрички – оттенки. Перед вами карточки с оттенками цветов (на доске). Надо разложить эти карточки в соответствии с основными цветами – красным и синим. (Карточки с цветами: голубой, малиновый, вишневый, алый, цвет морской волны, розовый и др.)

Д.: (Раскладывают карточки.)

У.: А как вы думаете, можно ли слышать цвета?

Д.: (Ответы детей.)

У.: Мы сейчас это узнаем. Послушайте отрывки из сказки В. Каверина «Немухинские музыканты» (Учитель читает отрывки «Радуга в гостях» и «Где же музыканты» (см. в приложении).)

У.: Так можно ли слышать цвета?

Д.: Да.

У.: Кто же слышал цвета в этой сказке?

Д.: Фея Музыки.

У.: Как об этом узнали Петя и Таня?

Д.: (Отвечают.)

У.: Кто входил в разноцветный оркестр Феи?

Д.: Зеленые попугаи-неразлучники, розовый пудель, черный фрак, белая шляпа, желтый плакат, красный огнетушитель, краешек неба.

У.: На карточках, которые лежат у вас на партах, написан отрывок из сказки. Прочитайте его внимательно и скажите, как звучит каждый цвет.

Д.: (Читают.)

Трудно себе представить, что, глядя на зеленых попугаев-неразлучников, она ясно различала спокойные звуки скрипки, а между тем это было именно так. Стоило ей в ясный день взглянуть на голубое небо, как до нее доносились нежные звуки флейты. Фиолетовый цвет она слышала так же ясно, как кларнетиста. Синий был похож на виолончель. Белый цвет был молчалив и годился в лучшем случае для продолжительных пауз.

У.: Как же звучат цвета? (Демонстрируются звучание инструментов и показываются картинки.)

У.: Значит, цвета можно слышать, а вот звуки можно видеть. Очень-очень давно люди стали задумываться о том, что звуки и буквы связываются у нас с определенным цветом. Ученые провели эксперимент и выяснили, что большинство людей одинаково воспринимают звуки в том или ином цвете.

У.: Подумайте, в какой цвет, по вашему мнению, окрашены гласные буквы.

Д.: (Отвечают.)

После ответов детей вывешивается в классе таблица окрашенности гласных звукобукв.

А – красный	У – зеленый
Е – зеленый	Ы – коричневый
Е – зеленый	Э – белый
И – синий	Ю – желтый
О – белый	Я – красный

Урок литературного чтения во 2 классе (фрагмент)

Тема: «Стихотворение С. Есенина “Черемуха”»

Оборудование: листы со стихотворениями (текст стихотворения приводится в одном из вариантов), иллюстрации, таблица «Цвета звукобукв», альбомные листы, цветные карандаши.

Ход урока:

II. Подготовка к восприятию.

У.: Что же это за цветок:

Белые горошки

На зеленой ножке?

Д.: Ландыши.

У.: Когда цветут ландыши?

Д.: Весной, в мае.

У: В мае начинают цвести сады. Закройте глаза и представьте, что сейчас май. Небо голубое-голубое, ярко светит солнце. Воздух чист и прозрачен. Кругом все утопает в зелени.

А теперь послушайте стихотворение Сергея Есенина «Черемуха» и постарайтесь представить себе картину, которую описывает поэт.

III. *Первичное чтение (чтение стихотворения наизусть учителем).*

Черемуха

Черемуха душистая
С весною расцвела
И ветки золотистые,
Что кудри завила.
Кругом роса медвяная
Сползает по коре,
Под нею зелень пряная
Сияет в серебре.
И кисточки атласные
Под жемчугом росы
Горят, как серьги ясные,
У девицы-красы.

Ручей волной гремячей
Все ветки обдаёт
И вкрадчиво под кручею
Ей песенки поёт.
А рядом, у проталинки,
В траве между корней,
Бежит, струится маленький
Серебряный ручей.
Черемуха душистая,
Развесившись, стоит,
А зелень золотистая
На солнышке горит.

IV. *Проверка первых впечатлений.*

У.: Какой вы представили себе черемуху, слушая стихотворение? (Ответы детей)

У.: Какие чувства вы испытывали? (Ответы детей.)

V. *Повторное чтение.*

У.: Прочитайте это стихотворение и подумайте, какое настроение передает стихотворение. (Дети читают.)

VI. *Анализ стихотворения.*

У.: Какое настроение передает С. Есенин в этом стихотворении?

Д.: Радостное, восторженное.

У.: Чему радуется поэт?

Д.: Приходу весны.

У.: А сейчас мы будем исследовать это стихотворение. В роли исследователей будете вы. Мы будем вглядываться не в слова, а в буквы. Ученые их называют звукобуквами. Как вы помните, на классном часе мы говорили о том, что звуки буквы связываются у нас с определенным цветом. (Таблица «Цвета звукобукв» на доске.)

У.: А сейчас, используя эту таблицу, мы попробуем определить, в какие цвета окрашено это стихотворение. Будьте внимательны, вы исследователи.

У.: Прочитайте первое четверостишие. (Дети читают.)

Черемуха душистая

С весною расцвела

И ветки золотистые,

Что кудри завилы.

У.: Возьмите карандаш. Расставим ударения. Ударные гласные обведите в овал. Безударные гласные подчеркните. Узнаем, каких гласных больше. Посчитаем, сколько:

Е – 5;

У – 3;

А – 6;

Я – 1;

Ю – 1;

И – 6;

О – 6.

– Каких же букв здесь больше?

Д.: Е, А, И.

У.: В какой цвет окрашены эти буквы?

Д.: Зеленый, красный, синий.

У.: Буквы, которых больше всех в четверостишии, определяют фон рисунка. (Вывешивает иллюстрацию.)

– Что это напоминает?

Д.: Небо, трава.

У.: Ударные гласные – это как бы пятна на нашем фоне. Какой первый ударный гласный?

Д.: [’о].

У.: В какой цвет окрашен?

Д.: Зеленый. (Вывешивается иллюстрация.)

Далее идет разговор о буквах, обозначающих ударные гласные:

И – синий;

О – белый;

А – красный;

Е – зеленый;

И – синий;

У – зеленый;

А – красный.

(Вывешиваются иллюстрации.)

У.: Какой образ рисуют гласные буквы? (Дети отвечают.)

У.: Сравним, как этот образ рисуют слова. Какие слова использует автор, чтобы передать красоту черемухи?

Д.: Душистая, ветки золотистые.

У.: Почему автор называет ветки золотистыми?

Д.: Ветки черемухи пронизывают лучи солнца, поэтому ветки кажутся золотистыми.

У.: А теперь будем вместе исследовать третье четверостишие. С чего начнем?

Д.: Расставим ударения.

У.: Возьмите карандаш. Расставьте ударения. (Проверка задания.)

И кисточки атласные

Под жемчугом росы

Горят, как серьги ясные,

У девицы-красы.

У.: Что дальше?

Д.: Узнаем, каких гласных больше. Для этого посчитаем их:

И – 5;

О – 5;

А – 4;

Ы – 5;

Е – 5;

У – 2.

У.: Каких гласных больше?

Д.: И, Ы, Е, О.

У.: Какой будет фон?

Д.: Синий, коричневый, зеленый, белый.

Далее обговариваются цветовые пятна на фоне. (Учитель вывешивает иллюстрацию.)

У.: Какой образ рисуют гласные? (Дети отвечают.)

У.: Обратим внимание на слова. Чем привлекла Есенина черемуха, которая с весною расцвела?

Д.: Кисточками атласными, серьгами ясными.

У.: А теперь исследуйте самостоятельно: первый ряд – второе четверостишие, второй ряд – пятое четверостишие, третий ряд – шестое четверостишие.

(Учитель раздает листочки, на которых дети выполняют рисунок карандашами.)

У.: Какой ручей у Есенина?

Д.: Серебряный.

У.: Почему поэт называет ручей серебряным?

Д.: Он очень прозрачный, чистый, вода холодная, блестит под лучами солнца, как серебро.

У.: Как передается движение этого ручейка?

Д.: Бежит, струится.

У.: Какой образ предстает в стихотворении? (Дети отвечают.)

VI. *Подготовка к выразительному чтению.*

У.: Прочитайте стихотворение про себя, расставьте паузы. (Дети выполняют.)

Организуется проверка работы детей.

У.: Сейчас я прочитаю стихотворение, выделяя голосом главные слова, а вы подчеркивайте их карандашом.

У.: С каким настроением будем читать это стихотворение?

Д.: С радостным.

У.: В каком темпе?

Д.: Не спеша.

У.: Прочитайте стихотворение, стараясь точнее передать чувства поэта. (Чтение стихотворения двумя учащимися. Оценка чтения.)

VII. *Итог урока.*

VIII. *Домашнее задание:* подготовить выразительное чтение стихотворения, написать мини-сочинение по стихотворению, ответить на вопросы: «Какой образ возник у вас при чтении стихотворения “Черемуха”? Что помогло вам в восприятии этого образа?».

Комментарий к уроку. Дети на уроке работали с интересом: их увлекла идея окрашенности звуков в определенный цвет, картины, которые «рисовали» гласные. Работу по анализу четверо-

стиший ученики продолжили дома. Сочинения, написанные детьми, говорят о том, что они с интересом выполняли анализ на основе цветозвукописи.

Варианты анализа цветозвукописи:

- 1) анализ цветозвукописи текста по ключевым словам;
- 2) описание цветозвукописи по названию произведения (если оно есть).

Логично продолжить фоносемантические поиски детей, предложив им самостоятельные творческие задания по составлению текстов, насыщенных «яркими» или «блеклыми» звуками, окрашенными в определенный цвет с учетом символики цвета, помогающими передать то или иное настроение, заданную информацию.

Данные фоносемантики позволяют создавать тексты, подбирать слова с учетом их подсознательного воздействия на человека. Каждый звук в потоке речи несет долю смысла и на подсознательном уровне воздействует на слушателя, читателя. Учить вслушиваться в звучание лучше начинать с самого восприимчивого возраста, с раннего детства. Фоносемантика не только помогает вызвать интерес к родному языку, но и учит видеть за звуком скрытые смыслы.

Нельзя не отметить, что одновременно при интерпретации текста на основе цветозвукописи формируются и другие УУД: познавательные (анализ и синтез; решение проблемы творческого и поискового характера; поиск информации); коммуникативные (инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации; планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками; умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации). Но прежде всего введение такого нового материала повышает учебную мотивацию, формирует положительное отношение к учению.

Литература

1. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [и др.] ; под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2008. – 151 с.
2. Журавлев, А. П. Фонетическое значение / А. П. Журавлев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1974. – 151 с.
3. Журавлев, А. П. Звук и смысл : книга для внеклассного чтения учащихся старших классов / А. П. Журавлев. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1991. – 155 с.

4. Прокофьева, Л. П. Цветовая символика звука как компонент идиостиля поэта (на материале произведений А. Блока, А. Белого, К. Бальмонта, В. Набокова) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Саратов, 1995. – 19 с.

5. Прокофьева, Л. П. Звуко-цветовая ассоциативность: универсальное, национальное, индивидуальное / Л. П. Прокофьева. – Саратов : Изд-во Сарат. мед. ун-та, 2007. – 279 с.

Приложение

В. Каверин «Немухинские музыканты» (отрывок)

Радуга в гостях

Первыми прилетели две зеленые птички. «Попугаи-неразлучники из зоомагазина», – немедленно определил Петька. В Немухине был только один зоомагазин, и Петька знал всех его обитателей.

Потом прибежал дымчато-розовый пудель с белым мячом в зубах, конечно, из Дома Игрушки. Потом, разворачиваясь и шурша, у крыльца плавно спустился большой ярко-желтый плакат, и Петька видел, как Варвара Андреевна распахнула дверь, чтобы он не измялся, влетая во флигель. Потом приковылял старый, лоснящийся черный фрак – надо полагать, из гардероба Немухинского Драматического театра, а за ним явилась кремовая войлочная кавказская шляпа.

Все это было очень странно, и Петька, сидевший на крыше сарая с книгой в руках, не удивлялся только потому, что был убежден в том, что при любых обстоятельствах мужчина должен оставаться невозмутимым. Но когда в открытое окно, неуклюже, как будто стесняясь, кое-как втиснулся изрядный краешек синего неба, Петьке, очевидно, изменила невозмутимость, потому что от любопытства его стало буквально трясти. Прошло еще минут двадцать; больше никто не приходил и не прилетал, только Варвара Андреевна выглянула и сняла висевший на крыльце огнетушитель, и тогда Петька поставил перед собой вопрос: зачем Варваре Андреевне зеленые попугаи, розовый пудель, желтый плакат, черный фрак и кремовая шляпа? Заключение было такое: никто, кроме Тани Заботкиной, не может ответить на этот вопрос.

И, не теряя времени, он отправился к Тане.

Они учились в разных школах: Таня – в специальной, Петька – в обыкновенной, однако встречались часто и даже однажды ходили в вдвоем в кино. Таня была девочка серьезная, начитанная, и Петька тоже старался читать, хотя ему больше нравилось дрессировать свою собаку – у него была огромная кавказская овчарка, которую звали Басар. После школы он решил остановиться на опасной профессии Укротителя Диких Зверей. Об этом он часто говорил с Таней, и вообще у них были интересные, содержательные разговоры. Но когда в Школе Музыки и Живописи появилась Варвара Андреевна, отношения у них немного

испортились. Дело в том, что Таня стала говорить только о ней: вчера Варвара Андреевна сказала, что у Тани не получается трель, а сегодня – что получилось.

Петька пришел удачно. Таня занималась, так что у него было достаточно времени, чтобы подготовиться и кратко рассказать о том, что произошло: он считал, что, оставаясь невозмутимым, мужчина должен выражаться кратко.

– Сперва попугай-неразлучники, заметь, зеленые, потом розовый пудель, черный фрак, белая шляпа, желтый плакат, красный огнетушитель и неопределенный кусок киселя, похожий на краешек неба.

– Ничего не понимаю.

Где же музыканты?

В комнате стояла такая тишина, что нечаянно зажужжавшая осенняя муха извинилась и замолчала – это была получившая хорошее воспитание муха. Но почему же в этой глубокой тишине Варвара Андреевна размахивала палочкой, точно дирижируя невидимым оркестром?

Перед ней стоял пюпитр, на котором лежали ноты. Глаза ее блестели, нежные щеки разгорелись. Она была так хороша, что с первого взгляда становилось ясно, почему на ней хотели жениться инженер, акробат, зубной врач, штукатур, монтер и кузнец.

Но из кого же состоял оркестр, которым она управляла? Какую музыкальную пьесу исполняли безмолвные музыканты? И почему Варвара Андреевна так смутилась, когда Таня Заботкина заглянула в полуоткрытую дверь?

– Извините. Я брала у вас ноты, а сейчас у меня как раз свободное время, и я решила вернуть. Спасибо!

– Пожалуйста, Танечка, – ответила Варвара Андреевна.

– Я, кажется, нехстати. Вы заняты?

– О, нет. Я отдыхаю.

– Но вы дирижировали, когда я вошла?

– Может быть, – задумчиво сказала Варвара Андреевна. – Впрочем, да. Мы разучивали новый концерт.

«Но где же музыканты?» – подумала Таня.

Попугай-неразлучники сидели на спинке стула, тесно прижавшись друг к другу. Розовый пудель, вытаращив глазки, крепко держал в зубах белый мяч. Потертый фрак из Немухинского театра, надетый на плечики, висел на открытой дверце шкафа, а рядом с ним – Кремовая шляпа. Желтый плакат был приколот кнопками к спинке кровати, Огнетушитель стоял у стены, а Краешек неба стыдливо подползал к форточке. Но вот что странно: у них действительно был такой вид, как будто они только что замолчали.

– Как тебе нравится мой оркестр, Таня?

– Варвара Андреевна, – сказала Таня. – Вы говорили, что у меня почти абсолютный слух. Почему же я их не слышу?

– Ах, милая моя, – сказала Фея Музыки, – потому что ты просто способная девочка, а я Фея Музыки, которая слышит не только звуки, но и цвета – коричневый, черный, розовый, красный, желтый, синий, голубой, зеленый.

С. А. Климова, Л. В. Подина

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКОЙ ОРИЕНТАЦИИ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ Л. Н. ТОЛСТОГО

Формируя основы нравственно-этической ориентации, мы прежде всего заботимся о том, чтобы у детей складывался правильный взгляд на мир, точная оценка происходящего вокруг, усваивались нормы морали и нравственные категории. На наш взгляд, возможность для становления личности, способной определять свое место в обществе и выстраивать свои отношения с окружающими на основе уважения к общечеловеческим духовным ценностям, дают произведения Л. Н. Толстого. Систематическое обращение к наследию великого писателя в начальной школе необходимо еще и потому, что это дает возможность формировать мыслящего читателя, вступающего в диалог с автором, мудрейшим человеком, способным разъяснять и убеждать.

Произведения Л. Н. Толстого представлены во всех современных программах по литературному чтению для начальных классов. Наиболее пристальное внимание к его творчеству наблюдается в учебниках Л. Ф. Климановой, М. В. Головановой, В. Г. Горецкого (комплект «Школа России») [1].

В работе с текстами произведений Л. Н. Толстого можно выделить основные направления, необходимость которых объясняется содержательными и художественными особенностями текстов:

1. Анализ содержания, который доказывает, что не устарели, а обострились вечные проблемы, поднятые писателем.
2. Анализ эмоционального плана текста, отслеживание каждого движения детской души. Обращение к «диалектике души» (по определению Н. Г. Чернышевского).
3. Анализ языка художественного произведения, выявление способов достижения краткости, стремительности действия, простоты стиля.

Вышесказанное свидетельствует о необходимости многокомпонентного анализа текста каждого произведения Л. Н. Тол-

стого. Только в этом случае создаются условия для развития ума и сердца ребенка, формирования его личностных качеств. Комплексный анализ обеспечивает максимально полное восприятие позиции Толстого; в таком случае, по мнению Н. Н. Светловской, ребенок сможет читать для пробуждения своей души и для ответа на возникшие в душе вопросы [3]. Глубокое восприятие содержания вызывает эмоциональный отклик, попытка объяснить выбор языковых средств ставит ребенка в условную позицию писателя. При этом нельзя забывать, что диалог между книгой и читателем обогащает детей нравственным опытом, мудростью. Тексты Л. Н. Толстого динамичным содержанием увлекают ребенка и вводят в мир чувств, искренних, сильных, здоровых и правильных. Школа чувств и эмоций базируется на умении разумно мыслить и рассуждать, эмоциональное и рациональное создают гармоничное единство, но происходит это благодаря тонкой работе над языком. «Сегодня, перечитывая учебные книги Л. Н. Толстого, мы особенно ценим в них его блистательное умение пользоваться всеми оттенками, всеми возможностями родного языка, его щедрую затрату писательского мастерства на каждые три-четыре строчки, которые превращаются под его пером в умные, трогательные и убедительные рассказы», – писал С. Я. Маршак. Рассказы Толстого, написанные для учебных книг, имеют малый объем, иногда состоят из нескольких предложений. Но и такие произведения требуют осуществления комплексного подхода к их анализу.

«У бабки была внучка: прежде внучка была мала и все спала, а бабка сама пекла хлебы, мела избу, мыла, шила, пряла и ткала на внучку, а после бабка стала стара и легла на печку и спала. И внучка пекла, мыла, шила, ткала и пряла на бабку».

Эта миниатюра в содержательном плане раскрывает сущность взаимоотношений взрослых и детей в семье, автор выразительно и лаконично передает течение времени, единство поколений. Здесь нет отвлеченного поучения, однако есть идейный стержень, доступный для восприятия ребенка, для эмоционального отклика: так должно быть всегда, это правильно, это сущность нашего бытия. Но внимания заслуживает и язык рассказа, который состоит всего из двух предложений, в каждом из которых есть ряд однородных членов, называющих действия бабки и внучки. Почему Толстой использует столько глаголов? Почему он не ограничивается единичным перечислением, а повторяет их дважды? Ответы на эти вопросы ищут дети и высказывают свои предположения. Под руководством учителя они приходят к выводу, что каждый из

употребленных в рассказе глаголов обозначает основные, жизненно важные действия, выполняемые женщиной в крестьянской семье. Эти слова очень лаконично обрисовывают образ жизни крестьянки, ее судьбу. А повтор объясняется идейной направленностью, тем, что смена поколений неизбежна, а смысл и образ жизни остается прежним.

Миниатюры Толстого могут быть использованы на уроках русского языка в связи с проведением текстовых упражнений, которые тоже предполагают комплексный анализ текста.

«Мама, купи мне нитки, я свяжу тетке чулки. Чулки тетки стали стары. Видны пятки».

Девочка обращается к матери с просьбой. Она не сторонний наблюдатель, она занимает активную позицию: если я могу помочь, значит, сделаю. Толстой передает разговорную речь ребенка, не избегает повторов, бытовых деталей. Писатель выделяет заботу об окружающих как главное качество человека.

Учащиеся определяют стиль данного текста, называют языковые стилистические черты, анализируют содержательный аспект и дают эмоциональную оценку поведению девочки.

«Дед стал стар. Раз он лез на печку и не мог. Внук был в избе. Ему стало смешно. Стыдно, внук. Не то дурно, что дед стар и слаб. А то дурно, что внук молод и глуп».

В данной миниатюре наставление автора звучит открыто. Но писатель ни в чем не обвиняет ребенка, он лишь говорит, что он «молод и глуп». Значит, правильному отношению к старикам нужно учиться, понимание дается не сразу, нужен жизненный опыт. Рассматривая миниатюру с этих позиций, дети приходят к выводу о том, что нужно задуматься над своим поведением.

Такие миниатюры предполагают обязательное обращение к жизненному опыту детей, сопоставление собственных поступков с поступками персонажей. Нельзя забывать, что именно на этом литературном материале воспитывались лучшие, духовно богатые поколения русских людей.

Рассказ «Котенок» входит в круг обязательного детского чтения. Смысл произведения не сразу становится понятным детям. Идейное содержание раскрывается лишь после того, как обсуждается вопрос: «Можно ли сказать, что, спасая котенка, Вася совершил подвиг?». Ученики приходят к выводу, что дети сами виноваты в создавшейся ситуации, они забыли про котенка, а подвиг подразумевает преодоление беды, которую нельзя было предотвратить.

Эмоциональный анализ этого рассказа предполагает обсуждение нескольких эпизодов: дети находят пропавшую кошку, котенку грозит опасность, спасение котенка. Дети определяют душевное состояние героев, его изменение, характеризуют собственные чувства в момент прочтения. Очень важно, чтобы ученики представили, что чувствовали Вася и Катя в тот момент, когда «увидали, что скачет охотник, а впереди его собаки – увидели котенка и хотят схватить его». Этот эпизод и с языковой точки зрения очень интересен. Динамизм действия передается при помощи точно выбранных глаголов. Временной план их очень интересен: преобладает прошедшее время, но трижды используется настоящее, причем временной план изменяется внутри одного предложения: «А котенок, глупый, вместо того, чтобы бежать, присел к земле, сгорбил спину и смотрит на собак». Последний глагол, употребленный в настоящем времени, делает картину более зримой, приближает ее к читателю, заостряет чувства. Причем автор меняет временной план именно того глагола, который более важен в смысловом отношении, в передаче кульминационных эмоций: «...услышали, что кто-то громко кричит... и увидели котенка, и хотят схватить его».

Эффективным приемом углубления комплексного анализа эпизодов рассказа «Котенок» может послужить работа с иллюстрациями, выполненными разными художниками. На наш взгляд, авторское видение событий рассказа в большей степени удалось передать А. Пахомову. Именно в его черно-белых рисунках прекрасно переданы эмоции, напряженность ситуации, движения животных. Художник учитывает детали текста, чувствует сам и передает графически внутреннее состояние персонажей. Учащиеся с интересом рассматривают каждую иллюстрацию и приходят к выводу о том, что изображенные персонажи соответствуют их собственным представлениям о прочитанном.

Совсем иную оценку детей получает оформление книги современным художником Е. Подколзиным. Например, школьники сразу отмечают, что позы котенка и собак, изображенных на картине, не соответствуют описанию Толстого; нарисованы только животные, а дети не присутствуют на иллюстрациях, а именно они являются главными действующими лицами в рассказе.

А у художника Ф. Ярбусова Вася и Катя изображены господскими детьми: девочка кормит котенка, стоя на коленях, в роскошном розовом платье с бантом, а мальчик в соломенной шляпе с широкими полями рядом стоит в сюртуке, застегнутом на все

пуговицы. Рассказ Толстого, по мнению современных школьников, о других детях. В представлении нынешних детей влезавший под крышу амбара, защищающий своим телом котенка от собак Вася вовсе не нарядный барин. А маленькая Катя, собирающая щавель около дороги, не должна иметь прическу, как у взрослой женщины.

В иллюстрациях дети ценят правдоподобие, соответствие тексту, продуманность деталей. Особо следует заметить, что каждая картина вызывает у детей эмоции, и они должны соответствовать читательским впечатлениям. Сравнивая иллюстрации разных художников к одному произведению, дети не только сопоставляют собственное видение с видением другого человека, они высказывают свое согласие или несогласие, доказывают правильность своих суждений с опорой на текст. Такая работа предполагает анализ каждой художественной детали, столь важной в творчестве Толстого. Поэтому педагог тщательно следит за высказываниями детей и делает соответствующие замечания. В такой работе происходит мотивация детей не просто к высказыванию, а к оценке увиденного и выражению собственной позиции.

Обратимся к анализу еще одного известного рассказа Л. Н. Толстого «Косточка». «Косточка» таит в себе скрытый смысл. Возможно, Толстой вложил в рассказ свое детское восприятие новозаветной притчи о сеятеле или новозаветного же упоминания о горчичном зерне. Можно предположить, что здесь есть и отголоски ветхозаветного «запретного плода». В Евангелии сказано, что тайное всегда становится явным, а в творчестве Толстого подчеркивается, что при этом очень важно свободное покаяние (в «Косточке» именно его ждет отец Вани). На наш взгляд, очень важно донести это до детей. Поэтому после чтения рассказа можно познакомить их с притчей о сеятеле.

«Косточка» дает возможность организовать на уроке дискуссионный фрагмент, так как сюжет произведения и основная мысль не могут толковаться однозначно. Главный вопрос в дискуссии может заключаться в следующем: «В чем хотел убедить нас, читателей, автор, написав рассказ “Косточка”?». Первоначально мнения могут быть весьма близкими: «Он хотел научить нас быть честными. Он хотел, чтобы мы поняли, что нельзя брать без спроса. Толстой убеждает нас, что тайное всегда становится явным. Автор уверен, что, если человек плохо поступил, ему нужно сознаться». Данные ответы, несомненно, отражают идейное содержание текста, в них нет полного единства, но они свидетельствуют о том, что на детали дети не обращают внимание. В таком случае предла-

гается еще один вопрос для обсуждения: «Как Толстой относится к Ване? Мальчик является положительным или отрицательным героем?». Среди первоначальных ответов можно выделить два основных мнения: «Толстой осуждает Ваню, потому что мальчик является отрицательным героем» и «Толстому симпатичен Ваня, писатель понимает поступок маленького мальчика, он переживает за него, радуется, когда “тайна” косточки раскрыта». С каким мнением можно согласиться? Как сделать это корректно? В данном случае нужно опять обратиться к тексту и сконцентрировать внимание на художественной детали. Под руководством учителя дети находят описание действий Вани, когда тот рассматривает сливу. Автор выбирает такие слова, что каждый читатель понимает, насколько ребенку хотелось попробовать неизвестный ему фрукт и как неожиданно для самого себя он схватил и съел сливу. Дети обращают внимание на то, что Ваня ее, вероятно, даже не распробовал.

В этот момент уже большинство класса перестает считать Ваню отрицательным героем. Читая последние строки рассказа, дети приходят к выводу, что и семья Вани способна понять и простить ребенка. Близкие не обратились к нему с упреками и нравоучениями, они засмеялись. Именно смех свидетельствует о добрых отношениях в семье. Дети приходят еще к одному выводу: «Толстой в рассказе “Косточка” учит нас не только осуждать, но и прощать, т.е. он учит нас доброте, пониманию».

Дети должны попытаться описать свои эмоции при чтении рассказа «Косточка», заострив внимание на тех чувствах, которые они испытали в конце произведения. Здесь не может быть полного единства, но общее проявляется в радости и облегчении.

Эмоциональный анализ «Филиппка» близок «Косточке» потому, что в этом рассказе тоже прослеживается отношение взрослых и старших детей к малышу. Пришедший в школу без спроса Филиппок испуган, он даже не может говорить. Но учитель и дети понимают его. Старшие не смеются над потерявшим дар речи ребенком, они объясняют учителю: «Это Филиппок, Костюшкин брат, он давно просится в школу, да мать не пускает его, и он украдкой пришел в школу». А учитель на хвастовство Филиппка отвечает не долгим нравоучением, а лаконичным замечанием: «Ты погоди хвалиться, а поучись». Следовательно, эмоциональное состояние ребенка-читателя в конце повествования сходно тому, которое он испытал при чтении «Косточки».

Несомненно, что данное направление анализа позволит формировать в школьнике способность занимать правильную пози-

цию в оценке поступков окружающих и будет способствовать развитию нравственных качеств.

В начальной школе на уроках литературного чтения преобладает работа с рассказами Л. Н. Толстого. Однако по некоторым хрестоматиям (например, Е. И. Матвеевой) целенаправленное знакомство детей с писателем начинается с отдельных глав повести «Детство» [2].

Произведение Л. Н. Толстого «Детство» относится к жанру автобиографической повести. Автобиографическая повесть – художественное произведение, основанное на личных впечатлениях, мыслях, чувствах писателя с привнесением в него художественного вымысла.

Учителю, на наш взгляд, необходимо знать историю создания произведения, так как она дает возможность глубокого осознания его идейно-эстетической основы.

Это было время, когда братья Толстые разделили родительское наследство, и Льву досталась «Ясная Поляна». Он был очень рад, поторопился подать прошение об исключении его из числа студентов университета и 1 мая 1847 г. приехал в принадлежавшее теперь ему имение. С этого момента оно становится для писателя не просто родовой усадьбой, в которой писатель родился и провел детство, а священным местом, где он строит свою семью и пристально работает, изучая себя и окружающий мир.

Приезд Толстого в «Ясную Поляну» похож на возвращение в прошлое, в то райское состояние души, которым начинается «Детство»: «12-го августа 18... ровно в третий день после дня моего рождения, в который мне минуло десять лет и в который я получил такие чудесные подарки...». Известно, что работа над повестью началась в январе 1851 г., а закончена летом 1852 г. В этом же году повесть была опубликована в журнале «Современник» и получила восторженный отклик у читателей. Это было первое опубликованное произведение великого Л. Н. Толстого и начало его работы, которой он посвятит всю жизнь. Это пристальный интерес к жизни человеческой вообще и своей в особенности. Психологический анализ существовал в литературе и до Л. Толстого, но «микроскоп» человеческих эмоций и переживаний – это то, что волновало великого писателя.

Не случайно, «Детство» – первое произведение, прославившее автора. Следуя мнению современного писателя и журналиста П. Басинского, Толстой, принимая внешние правила игры взрослых, оставался «внутренним ребенком».

Дневник писателя периода работы над «Детством» рисует разочарованное состояние его души, что полностью противоречит тому настроению, которое описано в повести. Первый биограф Толстого П. И. Бирюков записал самые ранние впечатления его жизни, где будущий писатель вспоминает детский крик, несправедливость, «жалость над самим собой», посещение двоюродного брата матери, гусара князя Волконского и еще гувернера-француза St.-Thomas, который запирает маленького Льва в комнате, а потом угрожает розгами. Та счастливая пора детства, которую изображает Толстой в повести, вряд ли соответствовала действительности. Известно, что родителей братья Толстые потеряли очень рано, а опекунами мальчиков выступали тетюшки, соответственно образы матушки, отца, бабушки в повести скорее воображаемы и желанны, чем реальны. Но это не помещало писателю вспоминать детство как истинный рай, гармонию и счастье.

Между тем в промежуток между началом и окончанием работы над «Детством» произошла серьезная перемена в жизни Толстого: в апреле 1851 г. он уехал со своим старшим братом Николаем на Кавказ, где тот служил в армии офицером. В армии Л. Толстой находился до осени 1855 г., принимая активное участие в героической обороне Севастополя.

Отъезд Толстого на Кавказ был вызван глубоким кризисом его духовной жизни. Кризис этот начался еще в его студенческие годы. Толстой очень рано стал замечать отрицательные стороны в людях, его окружавших, в самом себе, в условиях, среди которых ему приходилось жить. Праздность, тщеславие, отсутствие каких-либо серьезных духовных интересов, неискренность и фальшь – вот те недостатки, которые с возмущением отмечает юный Толстой в близких ему людях и частично в самом себе. Толстой задумывается над вопросом о высоком назначении человека и основу всему видит в прекрасной поре детства.

В рассматриваемом произведении повествование ведется от первого лица, от имени главного героя – Николеньки Иртеньева. Первый эпизод повести – утреннее пробуждение десятилетнего ребенка, которое вдруг оказалось омрачено ударом хлопушки над самой головой (так Карл Иванович убил муху и одновременно разбудил детей). Смешанные чувства испытывал Николенька: тут и досада на Карла Ивановича, и искренняя привязанность к нему.

А где же близкие и родные ребенка – отец, мать, бабушка?

Дадим характеристику главным образам произведения. Дворянская семья давно доверила воспитание детей заезжим гувернерам и гувернанткам.

Карл Иванович (Мауер) – немец, учитель, гувернер. Он появляется в самом начале повести. Толстой подчеркивает чужаковатость Карла Ивановича, но и его доброту, искреннюю привязанность к детям. Его собственный том Семилетней войны в пергаменте, номер «Северной пчелы», кружок «из кардона», вставленный в деревянную ножку, – все это любимые предметы милого старика, они дают понять, как чиста его совесть и «душа покойна». Самые первые ощущения детства Николеньки неотделимы от этого добродушного «бедного старика».

Уже во второй главе рассказчик обращается к образу матушки. Иртеньева Наталья Николаевна (Maman) – мать Николеньки. Сквозь слезы воображения милый ребенок пытается вспомнить матушку такой: «Когда я стараюсь вспомнить матушку такую, какою она была в это время, мне представляются только ее карие глаза, выражающие всегда одинаковую доброту и любовь, родинка на шее, немного ниже того места, где выются маленькие волосики, шитый белый воротничок, нежная сухая рука, которая так часто меня ласкала и которую я так часто целовал». Ее улыбка, ее почтенность, ее кротость и несомненное достоинство – все трогательно передал юный рассказчик, как бы предчувствуя скорый конец. Maman рано умирает, и горе потери затем ложится тенью на большую часть детства и отрочества главного героя.

Иртеньев Петр Александрович – папа, граф, глава семьи, отец Николеньки. Дети, казалось, вовсе не волновали его. Карточные игры, деньги, счета – это его страсть. А детям он предлагал побыстрее закрыть дверь в его кабинет. Сквозь призму детского восприятия Толстой так чутко описал состояние Николеньки, что стало очевидным одиночество ребенка в большой русской дворянской семье.

Была у Николеньки и бабушка – графиня, одна из важнейших фигур в трилогии, как бы представляющая минувшую величественную эпоху. Бабушка отделена от детей целой стеной этикета, и по сути дела она далекий детям человек. После смерти дочери, матери Николеньки, она впадает в отчаяние. Николенька застаёт ее в момент, когда она разговаривает с покойной как с живой. Несмотря на важность старухи, он считает ее доброй и веселой, любовь же ее к внукам особенно усиливается после смерти их матери. Тем не менее рассказчик сравнивает ее с экономкой Натальей Савиш-

ной, простой старухой, находя, что последняя имела большее влияние на его мирочувствование.

История краснощекой девки Наташки простосердечна и печальна. Но наступил такой момент, когда Наташка сделалась Натальей Савишной, надела чепец и «весь запас своей любви» перенесла на барыню и ее семью. За ее старание и труды ей даже жаловали вольную, которую она расценила как избавление от нее.

И вот все, обнявшись, расплакались и больше не расставались. Казалось, что все хорошее, что ждет Николеньку впереди, «запрограммировано» этой редкой, чудесной старушкой, которая никогда не говорила и не думала о себе, и вся ее жизнь была только любовь и самопожертвование. Только ей доверял свои секреты юный Николенька, а она выслушает, одобрит, пороется в своем сундуке и достанет пару карамелек на радость и доброе здоровье.

Закономерно, что в финале повести «Детство» показана смерть Натальи Савишной. Она, поверяя Богу в молитве свои чувства и слабости, иногда брала к себе свою собачонку, говорила, плакала. Перед кончиной раздала всем подарки из своего сундука и, отстрадав с истинно христианским терпением, попросив у всех прощение, покинула этот мир. И в душе Николеньки что-то надломилось еще раз, в первый раз – со смертью матери, когда он понял, что началась «новая эпоха – эпоха отрочества»; и теперь появилось новое чувство – отсутствие страха перед смертью. Так бывает у тех, кто с непоколебимой верой исполняет закон Евангелия.

Время оценило бесценность созданного Л. Н. Толстым и художником, и философом, и педагогом. Не устарели, а, напротив, обострились вечные проблемы, поднятые писателем в автобиографической трилогии, рассказах-миниатюрах, притчах, былях, обработках народных сказок.

Очень важно в детстве накопить опыт чувств и отношений, научиться сопереживать, преодолевать трудности, реально оценивать ситуацию. Анализ «диалектики души» героя – действенная апелляция к душе ребенка и его обогащение нравственным опытом.

Все строки повести «Детство» захватывают и заставляют сопереживать. Начинается и заканчивается повесть обращением к духовной сфере жизни мальчика. В самом начале своего пути Николенька с умилением размышляет о детстве, о радости утренней молитвы, и в последней главе после похорон матушки и Натальи Савишной повзрослевший Николенька уже «накопил» опыт тяжелых воспоминаний. Он глубоко задумывается о роли Провидения, о смысле бытия.

Вчитываясь, вдумываясь в эти строки, сопереживая героям, рассказчику, соотнося со своим пока еще малым опытом, несложившимися убеждениями, юные читатели в каждом новом произведении любого жанра откроют грани еще не изведанного, но привлекательного художественного мира, поучительного и дорогого.

Привлекательна история первого чувства, увлечения Николеньки Сонечкой. Валахина Сонечка – дочь знакомой Иртеньевых г-жи Валахиной. Николенька знакомится с ней на дне рождения бабушки и сразу влюбляется. И застенчивость в круге, и французская кадриль, и история с перчаткой – все держит читателя в напряжении, заставляя сопереживать юному поклоннику. И вот мазурка... До тонкостей описывает Толстой всю церемонию: танец, пожилых мужчин и дам, музыкантов, взгляд княжны и строгое замечание папа, которое убило мальчика: «Все презирают меня и всегда будут презирать... мне закрыта дорога ко всему: к дружбе, любви, почестям... все пропало!». Все эмоции и чувства смешались. Кажется, что именно ты преодолеваешь этот безумный стыд и позор, от которого жить не хочется. Именно в этом проявляется мастерство Л. Толстого, сделавшего «микроскоп психологического анализа» главным писательским достижением.

Позже, в «Юности», Николенька после долгой разлуки вновь встречается с Сонечкой, которая подурнела, но «прелестные выпуклые глаза и светлая, добродушно веселая улыбка были те же». Повзрослевший Николенька снова увлекается ею, но таких захлестывающих чувств уже ощущает.

Высший нравственный итог работы над эпизодами из повести «Детство» для ученика – подспудное обращение от прочитанного к себе, желание испытать волшебные чувства, родственные тем, о которых так проникновенно сказал Толстой. Не всегда они есть в жизни, зато книга всегда рядом. Писатель подытожил неискушенное, но выверенное жизнью сердца, пронизанное верой в спасительное светлое начало бытия мироощущение Николая Иртеньева.

Насколько современные дети задумываются над этими вопросами, пытаются ли они, как Иртеньев, определить свои мечты? Так ли дорог им внутренний мир по сравнению с внешним? Какие у них отношения к близким, молитве, Богу? Вот те вопросы, которые интересны на уроках литературного чтения, которые можно поставить и обсудить.

Надо понимать, что повесть Л. Толстого «Детство» – это отчасти воспоминание, а отчасти вымысел, тот желаемый мир детства.

ва, который важен каждому ребенку. Очень важна мысль писателя в том, что память о детстве не количество запомненного, уложившегося в голову, а источник внутренней радости и любви. И главное – прошлое дает смысл настоящему. Идеи родительской любви, любви к Богу, учебы, страсти, нежности – все это писатель реализовал и усилил в других сюжетах и произведениях. Более того, тема детства стала классической в русской литературе.

Образ Николеньки Иртеньева стимулирует в душах читателей эмоциональный отклик и сопереживание. Юному читателю созвучны полнота, обаяние, чистота, непосредственность душевного мира Николеньки.

В начальной школе анализируются эпизоды повести. Текстуальный анализ эпизодов обычно гарантирует конкретность восприятия текста. Чтобы эпизод не заслонил всего произведения или чтобы оно не рассыпалось в сознании учеников на несвязную цепочку эпизодов, нужно, во-первых, достаточно строго отбирать их для подробного разбора (останавливаться в основном на ключевых, наиболее значительных), во-вторых, постоянно связывать часть и целое, эпизод и все произведение (это помогает сохранять целостное восприятие), в-третьих, варьировать приемы анализа. Одна и та же сцена может быть повернута к ученику различными гранями в зависимости от того, в какую разновидность анализа она включена. Например, угол зрения на эпизод конфликта Николеньки и Жерома из «Детства» Л. Толстого может быть разным. Так, если учащийся идет «вслед за автором», то эпизод будет рассматриваться прежде всего в событийном ряду. Тогда последовательность вопросов окажется следующей:

- Что предшествовало конфликту?
- Какое значение приобрела эта сцена в жизни ребенка?

Если изучение «Детства» осуществляется пообразно, тогда характер и последовательность вопросов будут иными:

- Какие отношения связывали Николеньку и Жерома?
- Как раскрываются характеры героев в ходе разговора?

Если же разбор повести «Детство» строится проблемно и если главное – раскрыть понимание Толстым проблемы воспитания в дворянской семье, то анализ эпизода направляется единственным вопросом:

- Почему возник конфликт?

Так как в реальной практике пути анализа обычно совмещаются и комбинируются, то в разборе эпизода почти всегда реализуется множественность подходов: рассматривается и как он

включен в сюжет, и как в нем раскрываются характеры героев, и какие проблемы решаются.

Работая над эпизодом-сценой, нельзя забывать о пробуждении эмоционального отношения учащихся к героям и событиям. Надо предусматривать такие вопросы и задания, которые создали бы установку на эмоциональный отклик и помогли бы проявиться возникающему у школьников переживанию. Необходима личная оценка высказываний и переживаний героя. Например:

– Какое чувство вызывает у вас Николенька в момент унижительной порки? (Мысленное воспроизведение психологического состояния персонажа.)

Отбирая сцены для разбора эпизода, нужно, как уже говорилось выше, пытаться найти к каждой из них свой ключ анализа. Особенно важно это в тех случаях, когда приходится в течение одного-двух уроков разбирать несколько сцен одного произведения.

Эпизод анализируется особенно тщательно в том случае, если он имеет большое значение для раскрытия авторского замысла, помогает глубоко понять образ персонажа.

Работа со смысловой частью текста, объединенной микротемой, требует выделения важнейших художественных деталей, определения их назначения.

Именно в такую работу рационально включить элементы дискуссии, в которой дети будут заявлять и отстаивать свое мнение, связанное с определением авторской позиции, назначения той или иной детали в тексте.

Именно в четвертом классе начинается новый этап в отношении школьников к литературным произведениям, характеризующийся интересом к обобщенному смыслу произведения. На этом этапе учащимся свойственен переход от осознания изображаемой действительности к осознанию особенностей ее изображения.

Литературные знания помогают учащимся понять литературный образ, они оказывают стимулирующее влияние на характеристику учениками этого основного компонента эпического произведения. Для того чтобы знания учащихся о художественном образе и его особенностях (композиции образа, его типичности, художественных средствах) оказались действенными, необходимо формировать соответствующие интересы в процессе учебной работы, начиная уже с первого класса.

При работе над повестью «Детство» очень значимы размышления учеников над значением слова «добродетель», подбор синонимов (желательно из текста) – вот работа и над языком, и

над чувствами. Можно предложить вспомнить фрагмент главы, где Николенька первый раз повторял молитвы за любимой маменькой, как сливались в его душе любовь к ней и любовь к Богу. Почему в одной строке любовь и к матушке, и к Богу? Ребенок не разделяет две разные любви. Писатель открыл в душе Николеньки стремление обожествить мать и передать нам это ценное для себя воспоминание. Формой воплощения такой любви стала молитва. В молитве человек обращен к Богу и не может быть неискренним. Молитва выразила сокровенные, глубинные порывы детской души, ее итог – просветление. Ребенок постепенно осознает, что идеализацией, обожествлением отношений матери к сыну, любовью к людям, желанием им только счастья пронизано все произведение Л. Н. Толстого.

Литературные герои, оказавшись перед непростым выбором, влекут за собой и читателя, заставляют и его искать выход. Этого добивался Толстой. Учитель избирает тип чтения, варианты трактовок текста, методические приемы. Но в любом случае правомерно следующее: анализируя события, желательно научить детей видеть то, что за ними, проследить «жизнь чувства» от зарождения до развязки, найти имена и аналоги чувствам, которые испытали герои и читатель, разобрать рассказы в соответствии с сюжетным движением, стремиться к всестороннему восприятию произведения.

Литература

1. Климанова, А. Ф. Литературное чтение : учебник для 1–4 классов / Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий, М. В. Голованова. – М. : Просвещение, 2014. – 152 с.
2. Матвеева, Е. И. Литературное чтение : учеб. для 4 класса : в 2 ч. / Е. И. Матвеева. – М. : Вита-Пресс, 2013. – Ч. 2.
3. Светловская, Н. Н. Обучение детей чтению. Практическая методика / Н. Н. Светловская, Т. С. Пиче-оол. – М. : Академия, 2001. – 288 с.

III. ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

С. А. Климова, Ю. А. Чичиланова

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ КАК ВАЖНЕЙШЕЕ УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ

Формирование универсальных учебных действий – задача не только современной школы, но и дошкольных учреждений.

Воспитание и обучение в ДООУ предполагает систематическое знакомство с детской книгой, обеспечивающее при правильной организации возможность формирования всех видов УУД в комплексе.

На наш взгляд, при работе с любым текстом следует прежде всего обращать внимание на формирование общеучебных универсальных действий. Детей необходимо нацеливать на «самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели; поиск и выделение необходимой информации... знаково-символическое моделирование – преобразование объекта из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта (пространственно-графическую или знаково-символическую), и преобразование модели». У дошкольников важно формировать «умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание» [1, с. 18].

Работа с художественным произведением в ДООУ в настоящее время претерпевает существенные изменения. Традиционно сложившийся анализ включал в себя в основном вопросы, касающиеся воспроизведения содержания и нравственной оценки поступков действующих лиц. В недостаточной степени использовался познавательный потенциал текста, его направленность на передачу филогенетического опыта.

Исследовательская, поисковая активность – естественное состояние ребенка. Он настроен на познание окружающего мира. Он хочет проводить опыты с разными предметами, измерять, комбинировать, моделировать, конструировать, получать интересную для него информацию. Сказка включает ребенка в осмысленную деятельность, позволяет получать новые знания в процессе творческой переработки содержания и экспериментальной апробации.

Новый подход к работе над художественным произведением должен обеспечить обогащение ребенка жизненно важной информацией и в то же время обеспечить воспитательную направленность, решение речевых задач. При этом необходимо помнить об организации деятельности ребенка: он не может быть пассивным слушателем, для которого важно запомнить сюжет и бойко воспроизводить его, отвечая на вопросы. Дошкольники должны иметь возможность задавать возникшие у них вопросы, проводя границу между тем, что им известно, и тем, что является новым, непонятным. В дальнейшем в школьном обучении это поможет им в освоении умения определять учебную задачу. Но постановка таких вопросов возможна лишь в том случае, когда художественный текст рассматривается комплексно под руководством воспитателя и сам педагог концентрирует внимание детей на той информации, которая заложена автором, его вопросы и задания мотивируют ребенка к познавательной деятельности и формируют интерес к конкретному событию или явлению.

Вопросы у дошкольников возникают обычно в том случае, когда для понимания или объяснения чего-либо у ребенка не хватает жизненного опыта, который дает личности возможность реализовать свой интеллектуальный и творческий потенциал в образовательном процессе, именно эта информация откладывается в резервах долговременной памяти и находится в состоянии постоянной готовности к актуализации.

Жизненный опыт нельзя передавать ребенку, просто отвечая на поставленный им вопрос. Если в ответе будет содержаться исчерпывающая информация, то ребенок усвоит *опыт жизни*, т.е. информацию, связанную лишь с осведомленностью о тех или иных сторонах жизни и деятельности. Накоплению жизненного опыта будет способствовать организация элементарной исследовательской деятельности, которая, несомненно, на каждом этапе сопровождается речью и требует участия ребенка в диалоге и в монологе.

Конечно, для организации исследования необходимо выбрать соответствующий текст и осуществить тщательную подготовку. Основная задача такой подготовки – не только подобрать материал, который иллюстрирует то или иное явление, но и определить место исследования в анализе, его роль в понимании идейного содержания, возможности в осуществлении речевого развития при комментировании и обсуждении экспериментальной деятельности.

Большинство сказок В. Сутеева о животных, но действия, поступки, рассуждения этих животных свойственны людям, как и в фольклорных произведениях. Житейская мудрость отдельных персонажей поражает и заставляет задуматься о том, как донести ее до ребенка, как обогатить его жизненный опыт путем усвоения описываемых в сказке поведенческих норм, знаний, умений.

Обратимся к сказке «Палочка-выручалочка», которая предназначена для детей пяти-шести лет. В произведении два основных героя – Заяц и Еж, сюжет прост и динамичен. Звери встречаются на своем пути препятствия и трудности и преодолевают их при помощи обыкновенной палки, назначение которой хорошо известно Ежу. Заяц, первоначально отшвырнувший палку и считавший ее ненужным предметом, постепенно приходит к выводу о ее «волшебных» свойствах. Еж также сумел убедить зайца в том, что «...важна не палка, а умная голова да доброе сердце!».

Сюжет данной сказки дает возможность организовать анализ произведения таким образом, что его идейное содержание будет раскрыто в комплексе с обогащением жизненного опыта ребенка. Поэтапно дети узнают о том, что простая палка помогает осуществить прыжок через ручей, так как удлиняет шаг и создает точку опоры. Этот же предмет нужен для того, чтобы проверить надежность дорожки, на которую ты наступаешь. Палка помогает вытащить из трясины Зайца, является средством обороны от Волка и облегчает путь домой усталому и испуганному Зайцу. Автору, на наш взгляд, удалось раскрыть назначение палки и при этом показать, что она может превратиться в «выручалку» только у того, кто обладает умом и добротой. Для обеспечения эффективности работы возможно привлечение дополнительной информации, иллюстрирующей использование палки в разных жизненных обстоятельствах. Для этого может быть подготовлена компьютерная презентация, демонстрирующая последовательно, например, прыжки с шестом, бег на лыжах и т.д. Дети сами убеждаются в том, что шест позволяет спортсмену преодолевать большие расстояния. Грибник, отправляющийся в лес, тоже берет в руки палку. Ее назначение в данном случае определяют сами дети. И убеждаются в правоте своего мнения, рассматривая слайды.

Можно продемонстрировать использование палки людьми с физическими недостатками и т.д. Важно, чтобы дети не просто рассматривали слайды, а комментировали, доказывали необходимость использования предмета. Только в этом случае будет развиваться их монологическая речь.

Комментирование осуществляется по плану, который соответствует рассуждению. Например, сначала ребенок сообщает, что грибнику палка необходима в лесу, затем объясняет, что с помощью нее он раздвигает листья, отыскивает грибы, использует ее как опору, чтобы отдохнуть, заканчивается монолог выводом. Подобная работа результативна в том случае, если построение высказывания осмысливается ребенком и с содержательной точки зрения, и с языковой.

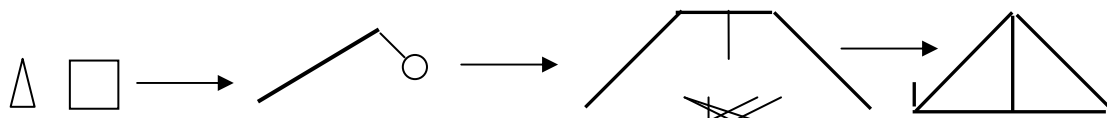
Сказка В. Сутеева «Палочка-выручалочка» в данном случае является одновременно средством создания мотивации к познавательной деятельности, формирования интереса к художественному тексту, воспитания правильной жизненной позиции при оценке поступков персонажей.

Следующим этапом в работе может стать творческая деятельность. Дети получают задание: «Определите, во что может превратиться палка при помощи умной головы и умелых рук». Обсуждение проводится в парах, ответы дети фиксируют на листе бумаги в виде карандашного наброска. Воспитатель проводит опрос, дети стараются прокомментировать свое решение, опять же используя краткий монолог-рассуждение. Например: «Мы думаем, что палку можно превратить в удочку, потому что удочка должна быть длинная и легкая, а еще к ней можно леску привязать, чтобы рыбу ловить». Такая работа заставляет детей актуализировать свои знания об окружающей действительности, пристально всматриваться в каждый предмет, анализируя его составные части, выделяя сходство формы, несмотря на разницу величины.

Воспитатель сообщает детям, что теперь они знают об использовании палки довольно много, и просит их выделить те моменты в занятии, которые вызвали самый большой интерес. Коллективно дети подводятся к выводу о том, что хорошая книга не только развлекает, она учит жизни, помогает приобрести нужные знания.

Следующее занятие по развитию речи целесообразно посвятить творческому рассказыванию. Детям можно предложить сочинить собственную сказку, в которой персонажи используют палочку-выручалочку в совершенно иных ситуациях. В сказках, создаваемых детьми, могут быть сохранены основные действующие лица произведения В. Сутеева, но большая степень самостоятельности будет в том случае, если дошкольники введут в повествование собственных героев. Несомненно, что некоторые моменты в сказках детей будут дублировать авторский текст, но это должен быть не просто пересказ, а творческая интерпретация.

Чтобы облегчить деятельность детей и сделать высказывания более качественными, можно коллективно составить схему будущей сказки (рассказа), определить ее тему («Веселая рыбка», «Мы отправляемся в поход...» и др.). Рисунки могут служить опорой для построения повествования.



Можно предложить детям рассказать о себе, вспоминая и творчески дополняя информацию. В таком повествовании мечта и реальность соединяются. Ребенок фантазирует, используя знания о действительности, при этом он не просто описывает действия в определенной ситуации, он должен заботиться о их правильности, рациональности выбора, нравственной оценке со стороны окружающих. Главное, чтобы дети усвоили: правильно поступает тот, кто выбирает верный способ действий и при этом заботится не только о себе, но и об окружающих.

Эффективно проводить с дошкольниками серию занятий по сказкам В. Сутеева. Следующим этапом может быть работа со сказкой «Раз, два – дружно».

Она вполне доступна пятилетнему ребенку. При анализе содержания педагог концентрирует внимание на формировании нравственных качеств. Дети приходят к выводу о том, что, действуя дружно, можно сделать любое доброе дело, даже если оно очень трудное. При анализе текста могут быть использованы следующие вопросы, позволяющие раскрыть идейное содержание:

- Что случилось ночью? Как лось попал в беду?
- Кто пришел на помощь лесному великану?
- Как удалось маленьким зверушкам спасти лося?
- Поделите героев сказки на положительных и отрицательных, назовите их?
- Сколько отрицательных героев в сказке?
- Какие имена дает автор волкам, почему?
- Назовите положительных героев. Каких героев больше, положительных или отрицательных?
- Можно ли назвать зверушек, спасших лося, добрыми и отзывчивыми?

И эта сказка предполагает организацию интересной работы с информацией, заложенной в тексте. Получение необходимых сведений становится возможным при организации экспериментальной познавательной деятельности детей, в результате которой у ребенка складывается представление о том, каким способом может быть осуществлен подъем большого груза. При этом дети узнают о еще одной функции палки. Ведь чтобы поднять дерево и освободить лося, звери не тянули ствол вверх, они «достали длинную палку, под ствол упавшего дерева подсунули, на пенек оперли и нажали что было сил». Способ решения практической задачи в данном случае выбран правильно.

Возникшая проблемная ситуация может быть решена с помощью экспериментального исследования. Оно осуществляется под руководством педагога. Для его проведения требуется набор предметов: опора (это могут быть деревянные кубики и прямоугольные параллелепипеды разной величины из конструктора), линейки, карандаши, палки разной толщины и длины, тяжелый небольшой предмет, выполняющий роль груза (например, гирька от весов, деталь от конструктора, книга и т.п.). Дети сами определяют, как распределить приготовленные для эксперимента предметы, пробуют использовать кубики разных размеров, линейки разной длины. Методом проб и ошибок они выбирают те предметы, с помощью которых легче и удобнее поднять груз. Каждый ребенок должен попробовать выполнить действие самостоятельно и убедиться в правильности сделанных выводов. Дети, экспериментируя, убеждаются в том, что для более легкого выполнения задачи нажимать нужно на самый конец линейки (палки). Педагог постоянно следит за деятельностью детей, направляет их, объясняет физические свойства предметов и явлений.

После выполнения действий на модели необходимо показать практическое использование наблюдаемого устройства. Внимание детей концентрируется на качелях тяги-перетяги, которые есть на каждой детской площадке. Педагог демонстрирует на практике, что кататься легко только тогда, когда с двух сторон доски на одинаковом расстоянии от середины сидят дети приблизительно одного возраста и телосложения. Если же место одного ребенка занимает взрослый человек, то продолжать катание нельзя. Детям предлагается найти способ, как можно, оставив на одном конце качелей воспитателя, продолжить катание детей. Дети не только предлагают способы, но и выполняют действия и проводят соответствующие аналогии с действиями героев сказки, но и обсужда-

ют правила безопасности, которые нужно соблюдать при катании на таких качелях.

Полученная в процессе исследовательской деятельности и наблюдения информация будет глубоко усвоена только в том случае, если способствовать ее самостоятельному использованию в иных жизненных ситуациях. Например, можно предложить детям выполнить действия с весами, выявить способы их уравнивания. В процессе наблюдения работы подъемного крана предложить детям определить назначение стрелы, прокомментировать способ поднимания ведра с водой из колодца и т.д. При организации такого наблюдения могут использоваться компьютерные технологии, отрывки из научно-популярных фильмов.

Несомненно, что подобные исследования способствуют обогащению жизненного опыта детей, формируют у них познавательные универсальные учебные действия. Информация, наложенная на жизненный опыт человека, легче запоминается, эмоционально переживается, быстрее усваивается. Именно в дошкольный период происходит максимальное накопление важной информации, создающей базу для дальнейшего обучения в школе. У ребенка развивается мотивация к приобретению необходимой информации и к собственной экспериментальной деятельности.

Обращение к сказке В. Сутеева «Яблоко» дает возможность формировать у детей следующие понятия: нравственные – справедливость, щедрость, внимание к друг другу, желание помочь; математические – целое, части, половина, доля, равенство долей, способы деления целого на части, сравнение.

Анализ сказки строится на вопросах:

- Кто из героев сказки нашел яблоко?
- Как яблоко попало на иголки к ежу?
- Почему возник спор между зайцем, вороной и ежом?
- Кто в этом споре был прав?
- Смогли ли спорящие разрешить конфликтную ситуацию?
- Кто помог найти правильное решение?
- Что предложил сделать медведь?
- Согласны ли вы с его советом?
- Кто делил яблоко?
- Как это происходило?
- Почему кусочек достался и медведю?
- Справедливо ли это?

В этот момент, когда идейное содержание сказки в основном раскрыто, рационально включить в анализ практическую деятель-

ность детей. Воспитатель может предложить разделить яблоко при помощи пластмассового ножа на две равные части, выяснить, как они называются (половины). Самостоятельно дети решают вопрос о том, что нужно сделать, чтобы получить четыре одинаковые части. Полученным частям дети дают название: четверть, четвертинка, четвертая часть. После окончания работы происходит сравнение. Дети решают вопрос о равенстве частей путем сопоставления долей. Для закрепления сложившихся представлений работа выполняется повторно с использованием модели: круг диаметром 10 см предлагается разделить на четыре равные части, используя сначала карандаш и линейку, а затем ножницы. Дети работают индивидуально под руководством воспитателя. Равенство частей проверяется наложением, одновременно дошкольники комментируют свои действия. Можно предложить раскрасить четвертинки круга в разные цвета, а затем расположить на листе белой бумаги так, чтобы получился сначала целый круг, затем цветок. Проявляя творчество, дети дорисовывают необходимые части растения и выбирают героя сказки В. Сутеева, которому они хотели бы подарить этот цветок.

Следует отметить, что работа с дошкольниками требует тщательного продумывания способов фиксирования информации, полученной из текста. Если младший школьник основное количество знаний получает и в устной, и письменной форме, то дошкольник все воспринимает на слух. На наш взгляд, является целесообразным использование разнообразных форм моделирования всех сведений, которые важны для ребенка, возможно составление кластера. С этой целью любой текст может быть разделен на смысловые части, из каждой части выделяется главное и определяются пути графической фиксации необходимого материала. Предлагаем следующие варианты построения моделей:

1) с использованием геометрических фигур, символизирующих размерный ряд, местонахождение, сходство по форме, последовательность происходящего, назначение;

2) с использованием опорных рисунков-символов, которые в предельно упрощенном виде отображают сущность происходящего, движения, признаки, качества, оценку;

3) с использованием цветовой гаммы, соответствующей преобладающей окраске персонажей, а также определяющей эмоциональный фон, настроение читателя в момент знакомства с той или иной информацией;

4) с использованием опорных слов, каждое из которых представлено предметным рисунком, заранее подготовленным воспитателем.

Следует отметить, что схемы составляются под руководством воспитателя, но требуют активизации мышления каждого ребенка. Как правило, моделирование выполняется с использованием листа бумаги и необходимых дидактических материалов. Оно требует от ребенка ориентирования в пространстве, элементарных навыков конструирования. При выполнении этой деятельности развивается воображение, ребенок представляет себе прочитанное в тексте и ищет пути отображения информации в схематическом виде. Представления о реальности претерпевают существенные изменения, обобщаются, из них выделяется самое главное, что и находит выражение в схеме. Ребенок не просто концентрирует свое внимание, он учится отбрасывать несущественные детали, абстрагироваться. Осуществляются первые ступеньки к формированию абстрактного мышления, столь необходимого при обучении в школе.

Работа с информацией при правильной организации ее в детском саду приобретает особую важность, становится фиксированной, обеспечивает долговременное запоминание. При этом текст выступает мотивационным компонентом в организации познавательной деятельности детей. Задания выполняются с большим интересом каждым ребенком независимо от уровня умственного развития и способностей. Несомненно, что работа с информацией должна вестись в единстве с восприятием идейного содержания произведения. Только в таком случае будет обеспечено формирование нравственных качеств и поведенческих норм.

Литература

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2013. – 152 с.

Н. И. Наумова

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКОВОЙ ТЕОРИИ

Новые социальные запросы, связанные с переходом нашей страны к информационному обществу, обусловили провозглашение новой цели начального образования, которая ориентирована

на формирование у учащихся готовности и способности самостоятельно, творчески осваивать новые способы деятельности в любой сфере человеческой культуры. Путь реализации этой цели связывается с формированием у школьников общеучебных умений, или универсальных учебных действий (УУД): личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных [2, с. 25]. На материале различных учебных предметов изыскиваются средства, обеспечивающие овладение учащимися этими действиями.

Как подчеркивают психологи, развитию названных универсальных действий будет способствовать такая организация образовательного процесса, когда знания не передаются в готовом виде, а строятся самими учащимися в процессе познавательной, исследовательской деятельности [2, с. 10].

Все сказанное выше свидетельствует об актуальности методических разработок, реализующих исследовательский подход к усвоению знаний.

В центре внимания автора данной статьи – вопросы организации учебного исследования в процессе освоения младшим школьниками знаний о языке, или, по-другому, учебного лингвистического исследования.

Под учебным лингвистическим исследованием будем понимать творческую самостоятельную деятельность школьников по изучению различных аспектов языка.

Учебное исследование, как известно, опирается на модель научного исследования: ученики движутся в своем познании от постановки познавательной задачи/проблемы к ее решению через выдвижение гипотез, их проверку на основе применения соответствующих методов и к обобщению полученных сведений об изучаемых явлениях. Однако в отличие от собственно научного исследования, нацеленного на получение новых знаний, учебное исследование направлено на «приобретение учащимися функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности, развитие способности к исследовательскому типу мышления, активизации личностной позиции учащихся в образовательном процессе на основе приобретения субъективно новых знаний (т.е. самостоятельно получаемых, являющихся новыми и личностно значимыми для конкретного учащегося)» [3, с. 13].

По мнению Л. А. Худяковой, для учебного лингвистического исследования характерно сознательное, мотивированное овладение учащимися научными методами, способами осуществления умственных и практических исследовательских действий в наблю-

дении языковых явлений, в лингвистическом анализе, в «открытии темы» (урока, исследования), в сопоставлении своего личного опыта с нормой языка [12].

Включаясь в лингвистическое исследование, школьники осмысливают и формулируют познавательную проблему/задачу, выдвигают гипотезы, осуществляют наблюдение языкового материала, анализируют, сравнивают факты языка, проводят лингвистический эксперимент и др., обобщают языковые факты, моделируют результаты своих наблюдений, добывают нужную информацию из научно-лингвистических текстов, представленных в учебной литературе.

В начальной школе выделяют следующие разновидности лингвистического исследования:

- изучение элементов языковой теории (в рамках школьной программы) на основе поискового метода;
- решение познавательных задач творческого характера применительно к конкретным фактам языка;
- собственно лингвистическое исследование, выполняемое индивидуально или группой учащихся во внеурочной работе;
- решение проектных задач, включающих лингвистическое исследование.

В данной статье рассматривается одно из направлений учебного лингвистического исследования, которое организуется на уроках русского языка при знакомстве детей с элементарной языковой теорией, или начальной школьной грамматикой.

Вопрос о возможности изучения теории языка поисковым методом неоднократно обсуждался методистами. Он был поставлен еще в XIX в. в трудах Ф. И. Буслаева, К. Д. Ушинского, А. М. Пешковского и решался путем внедрения в начальную школу метода наблюдения над языком. Интерес к этой проблеме не угасал и на протяжении всего XX в. в связи с внедрением в практику школы идей развивающего обучения, о чем свидетельствуют работы психологов и методистов Л. И. Айдаровой, В. В. Репкина, М. Р. Львова и др.

На современном этапе лингвистическое исследование осмысливается в контексте идей ФГОС НОО и системно-деятельностного подхода. Участвуя в лингвистическом поиске, ребенок выполняет различные умственные операции: сравнивает факты языка, проводит их анализ, классифицирует, моделирует обнаруженные свойства, обращается за недостающей информацией к лингвистическим источникам. Таким образом, исследуя язык, ребенок

не только осознанно овладевает знаниями о нем, но и вовлекается в различные виды учебно-языковых действий, которые послужит основой для развития познавательных универсальных учебных действий.

Известно, что внедрение исследовательского подхода в образовательную практику требует глубоких содержательных и организационных преобразований: особой компоновки предметного материала, разработки эвристических приемов, адаптации адекватных исследованию форм работы на уроке, подготовки учителя, способного организовать самостоятельный творческий поиск детей.

Как указывалось ранее, разработке этих вопросов посвящено немало трудов отечественных ученых и практиков. И тем не менее проблемы организации лингвистического исследования младших школьников при изучении школьной грамматики остаются. Свидетельство тому – данные о низком уровне мотивации, интереса, осознанности и активности детей в ходе выполнения познавательной деятельности.

Один из путей преодоления названных проблем видится нами в более активном внедрении в школьную практику *функционального подхода к организации учебного лингвистического исследования* (Л. И. Айдарова, М. Р. Львов, А. Ю. Купалова, А. К. Маркова и др.).

Рассмотрим данное направление более подробно.

Что понимается под функциональным подходом?

В общенаучном значении сущность функционального подхода к исследованию характеризуется через понятие функции (цель, назначение, работа чего-либо).

Исследование, реализуемое в соответствии с функциональным подходом, направляется либо на выявление средств для реализации той или иной цели, потребности, либо на установление функций изучаемых объектов, их роли, назначения, способа работы, существования.

Конкретизируем сказанное применительно к научному лингвистическому исследованию, опираясь на работы отечественных и зарубежных лингвистов (В. Матезиус – представитель Пражской лингвистической школы, А. В. Бондарко, Г. А. Золотова, В. Г. Гак, Л. П. Катлинская и др.).

Согласно функциональному подходу к изучению языка, «...за исходную точку всегда будут приниматься коммуникативные потребности говорящего. Из этого с необходимостью вытекает два вывода: во-первых, мы двигаемся от речи как от чего-то не-

посредственно данного языка и, во-вторых, от коммуникативных потребностей к формальным средствам, с помощью которых они удовлетворяются» [8, с. 228–229].

Наряду с представленной выше методологией исследования, функциональный подход к лингвистическому исследованию характеризует специфика исследуемого предмета: им является семантика, функции, правила функционирования каждой изучаемой языковой единицы или групп единиц.

В науке ценность данного подхода измеряется теми достижениями, которые были получены в результате применения функционального подхода: создание новых типов грамматик, основ искусственного интеллекта, машинного перевода и т.п.

В методике от применения функционального подхода, как уже отмечалось, ожидается повышение мотивации, заинтересованности детей в изучении языка, в более осмысленных и активных познавательных действиях детей при выполнении исследовательских процедур. Такой результат может быть обусловлен тем, что при функциональном подходе знания о языке рассматриваются как производные от решения коммуникативных задач и от активных познавательных действий детей с языковым материалом (Л. И. Айдарова, М. Р. Львов). Привлечение внимания младших школьников к функциям изучаемых языковых единиц имеет практическую направленность, способствует совершенствованию их языковой способности и коммуникативно-речевого опыта.

Как же организуется лингвистическое исследование на основе функционального подхода?

Так, характеризуя познавательную деятельность детей в рамках данного подхода, Л. И. Айдарова указывает на то, что нужно вовлекать детей в такие задачи и ситуации, «решение которых с необходимостью предполагало бы порождение некоторого нового факта, а затем понятие о нем» [1, с. 17]. В работах М. Р. Львова функциональный подход определяется через характеристику познавательной деятельности, реализуемой в соответствии с такой моделью: от ситуации — к потребности выразить какое-то значение — к той форме, которую будут изучать [6, с. 218].

С учетом изложенных выше общих положений функционально ориентированной познавательной деятельности детей в области языка уточним, как организуется учебное лингвистическое исследование на разных его этапах.

Начнем с характеристики этапа постановки учебно-познавательной задачи. Согласно данному подходу, познавательная за-

дача, осмысленная исследователем языка, вытекает из коммуникативной потребности. Например: как построить высказывание? какие слова помогают точно описать предмет? какими словами можно рассказать о действиях? как с помощью глагола выразить время действия? и др. Очевидным является тот факт, что познавательная задача соотносится с коммуникативно-речевой задачей и возникает в условиях, порождающих последнюю.

Какие же это условия?

Согласно теории речевой деятельности (Н. А. Леонтьев), потребность выразить те или иные отношения действительности возникает в условиях речевой ситуации, которая приводит в движение механизм поиска соответствующих средств языка. В реальной жизни под речевой ситуацией понимается «совокупность условий, речевых и неречевых, необходимых и достаточных, для того чтобы осуществить речевое действие» [4, с. 155–156]. Это такое состояние жизненных обстоятельств, которые побуждают человека к совершению речевого действия, главным образом, с коммуникативной целью. В научной литературе модель речевой ситуации очерчивается следующими параметрами: *кто – кому – при каких обстоятельствах – что хочет / должен сказать или говорит*.

Жизненные речевые ситуации послужили основой для разработки *учебных речевых ситуаций*. В учебных речевых ситуациях содержится характеристика участников и обстановки общения, речевой задачи, присутствует установка на поиск средств языка для ее решения.

Можно выделить два типа учебных речевых ситуаций.

Одни из них содержат целенаправленное описание внешних обстоятельств речевой ситуации, естественно вызывающие употребление изучаемых средств и предполагают самостоятельное создание высказываний с использованием этих средств. Обычно такое задание начинается словами «*Представьте себе...*» (или подразумевает их). И далее определяется подходящая для данного случая речевая ситуация.

Другой тип речевых ситуаций носит аналитический характер: в заданиях этого типа все компоненты речевой ситуации (включая изучаемые средства языка) выявляются из анализируемого текста.

Приведем примеры учебных речевых ситуаций указанных типов.

Пример 1. Ситуативное задание описательного типа (пример взят из учебника «К тайнам нашего языка» М. С. Соловейчик,

Н. С. Кузьменко для постановки познавательной задачи при изучении словосочетания (4 кл., ч. 2) [11].

Представь такую картину. Малыш говорит: «Дай кубик!» и тянется к кубикам. Мама дает ему ближайший, желтый. Сын не берет. Мама протягивает ему другой, синий. Опять не тот. Оказывается, нужен был красный кубик.

Задание: Как малыш, если бы умел, должен был выразить свою просьбу? Запиши точное название того, что он хотел получить. Как в нашем языке можно более точно высказать свою мысль? (Решая эту задачу, дети узнают о словосочетаниях и механизмах их создания.)

В данном примере изучаемые средства отыскиваются самими детьми с опорой на их речевой опыт на основе условий, которые описаны в задании.

Наряду с описательным типом заданий по созданию речевых ситуаций, в методике используются аналитические учебные речевые ситуации, в которых условия, порождающие высказывание, и необходимые для решения речевой задачи средства языка выявляются на основе текста.

Приведем пример [5, с. 247].

Дети читают и анализируют текст А. А. Фета.

Чудная картина,	Снег небес высоких,
Как ты мне родна:	И блестящий снег,
Белая равнина,	И саней далеких
Полная луна.	Одинокий бег.

Далее предлагается провести языковой анализ художественного текста: выразительное чтение в целях полного понимания мысли, обсуждение образа, картины, настроения и чувств поэта. Какими словами все это передано? Выделение слов: *белая равнина*, *полная луна*, *небеса высокие*, *снег блестящий*; постановка вопросов к словам-признакам: *какая картина? (чудная)*, *каким словом поэт изобразил снег? (блестящий)*; анализ выделенных слов, направленный на установление их признаков.

Вывод делают дети: все выделенные слова обозначают признаки предметов. Они как бы рисуют картину, раскрашивают ее.

Учебная речевая ситуация как прием, организующий изучение знаний о языке, заимствована из методики обучения иностранным языкам. Этот прием нашел широкое применение в методике развития речи, где он используется для мотивации речевой деятельности детей при создании устных и письменных высказываний (Т. А. Ладыженская, В. И. Капинос, М. С. Соловейчик и др.).

При изучении грамматики учебная речевая ситуация рассматривается как этап, подводящий к постановке познавательной проблемы/задачи, как средство активизации рефлексии сознания, включения ребенка в метаязыковую деятельность по изучению тех средств языка, которые он употребил в своей речи.

Из сказанного вытекает важнейшее требование к разработке учебно-речевой ситуации на этапе постановки учебно-познавательной задачи: результат решения речевой задачи должен содержать те языковые явления, относительно которых может быть сформулирована познавательная задача и исследование которых позволит ее решить или, по крайней мере, выдвинуть гипотезы по ее решению.

При разработке речевых ситуаций для уроков грамматики необходимо учитывать некоторые моменты, создающие помехи в организации лингвистического исследования.

Как отмечает Г. А. Цукерман, изучаемые в курсе школьной грамматики средства и правила являются для ребенка непроизвольными, автоматическими, практически давно освоенными как с точки зрения семантики, так и с точки зрения формы, а потому ускользающими от сознания [9, с. 31–32].

Известно, что к моменту изучения школьной грамматики дети уже практически владеют всеми средствами и правилами языка, активно пользуются ими в своей речи.

Поэтому для решения речевой задачи носителю языка отнюдь не требуется специально предпринимаемой учебно-познавательной деятельности. Он может решить эту задачу практически, не прибегая к исследованию языка. Более того, как отмечают ученые, «рядовой носитель языка <...> не склонен оставлять никаких свидетельств того, как протекает (*разрядка автора*) данный процесс, он не склонен рефлексировать по этому поводу» [7, с. 3].

Какие условия и средства помогут предупредить возникновение этих проблем?

По мнению ученых, есть ряд обстоятельств, которые обращают носителя языка к осознанию речи. По мнению лингвистов, это происходит при столкновении с какими-то аномалиями или сбоями в его функционировании (примерами могут служить ошибки, искажающие текст, иноязычная, непонятная нам речь, акцент или дефект речи, общение глухонемых и т.п.) [7, с. 3–4].

А это значит, что привлечению внимания к познавательной деятельности в области языка будет способствовать создание проблемно-речевой ситуации.

В методике уже известны приемы создания «проблемных» речевых высказываний. Они связаны с привлечением таких персонажей, которые плохо знают язык (иностранцы, малыши) или у которых произошел сбой языковой программы (компьютерный переводчик). В число персонажей, создающих проблемную речь, попадают и обычные ребята, у которых при решении речевой задачи возникло неудачное с коммуникативной точки зрения высказывание. Как его исправить? Какие механизмы языка помогают решать данную задачу правильно или более эффективно?

Активизации языковой рефлексии будет способствовать и эстетически привлекательная речь. Ученые считают, что даже маленькие носители языка задумываются над такой речью: например, над рифмованной речью, звукоподражанием, речью, где присутствуют выразительные средства языка.

В исследованиях психологов указывается еще один путь мотивации рефлексивной деятельности ребенка: это постановка его в более высокую социальную позицию. При изучении языка привлекательными для ребенка являются роли педагога, ученого-лингвиста, автора странички учебника, программиста и др. Например, содержание «педагогической» деятельности ребенка может заключаться в том, чтобы объяснить правила языка, которыми сам ребенок пользоваться умеет, тому, кто их еще не знает и говорит с ошибками. Работа в более высокой социальной позиции желательна для ребенка, но на определенном этапе проблематична, так как требует осознанного владения языком, которое у ребенка отсутствует. Это и мотивирует ребенка предпринять лингвистическое исследование.

Конкретизируем сказанное на примере постановки учебной задачи при изучении изменений имен прилагательных.

Детям предлагается представить ситуацию, в которой мальчик-иностранец, начинающий изучать русский язык, решил рассказать о том, какая удивительная птица встретила его в лесу. Сначала он сделал наброски предложений: *«Какого красавца я видел в лесу! На голове шапочка. У него крылья. Он проворно работает клювом».*

Потом иностранец решил доработать предложения. Он заглянул в словарь и нашел нужные прилагательные, чтобы сделать описание более конкретным и ярким: *«Какого красавца я видел в лесу! На его голове красный шапочка. У него разноцветный крылья. Он проворно работает длинный клювом».*

После прочтения дети размышляют над вопросом о том, удалось ли иностранцу улучшить предложения. И да, и нет. Иностранец сделал описание точнее, но нарушил какие-то правила при включении прилагательных в высказывания. Но это легко можно исправить, что и делают дети, опираясь на свой речевой опыт. А вот объяснить иностранцу правила «поведения» имен прилагательных при их включении в предложение дети затрудняются. Однако они замечают, что прилагательные нужно как-то изменить. Но как? Это и становится познавательной задачей их поиска.

В другом примере речевая проблема возникает у компьютера. Робот (компьютер) составил несколько предложений к картинке: *«Бабочки кружились над душистыми цветами. Стрекозы кружились над душистыми цветами. Пчелы кружились над душистыми цветами»*.

При прочтении этих высказываний дети замечают, что считать их удачными нельзя. Очень много повторений одного и того же. Но это можно поправить, так как в опыте детей есть такая структура, которая позволит им выразить эту мысль короче, с помощью одного предложения: *«Бабочки, стрекозы, пчелы кружились над душистыми цветами»*.

Что особенного в этой синтаксической конструкции? Как показать ее особенность на модели (ведь именно ими пользуется робот при создании речи)? На эти вопросы дети и будут искать ответы, исследуя составленное ими предложение.

Итак, при организации лингвистического исследования на основе функционального подхода на этапе постановки учебной задачи учитель опирается на прием речевых ситуаций. Основу этих ситуаций составляет коммуникативно-речевая задача; ее решение на основе речевого опыта подводит детей к постановке учебно-познавательной задачи. Эта задача носит коммуникативный характер и направляет детей на познание средств языка для выражения определенного внеязыкового содержания. Сам процесс познания носит рефлексивный характер, он направлен на осознание того, что применяется ребенком в речевой деятельности при решении коммуникативных задач.

Однако при организации лингвистического исследования на этапе его мотивации есть опасность возникновения помех, которые связаны с отсутствием некоторой новизны и при решении речевой задачи, и при выполнении познавательной деятельности, рефлексивной по своей природе.

Преодолению этих помех будет способствовать наличие проблемности в условиях речевой задачи, а также постановка ребенка в более высокую социальную позицию при выполнении познавательной деятельности.

Важным этапом в организации учебного лингвистического исследования является решение познавательной задачи на основе учебных приемов, которые адекватны методам, применяемым в лингвистической науке.

Конкретное содержание используемых приемов определяется особенностью предмета лингвистического исследования, в качестве которого в начальной школе выступают:

- языковые единицы (особенности их формы, значение, функции в языке и в речи);
- морфологические и синтаксические парадигмы;
- закономерности, правила функционирования языковых средств в высказывании, в тексте, условия выбора языковых единиц.

Рассмотрим приемы и методы, организующие исследование названных языковых явлений.

Известно, что изучение языковых единиц, включенных в начальный курс, опирается на разные виды языкового анализа: структурный, семантический, функциональный и др. Основой для их проведения становится речевой опыт детей.

Например, при изучении предлогов дети устанавливают, что это маленькие слова (формальный анализ), указывают на особенность их значений, а затем выявляют их функцию в высказывании (связывают слова при их сочетании друг с другом).

Наиболее часто при изучении начальной грамматики предметом исследования младших школьников выступает ряд формоизменений той или иной части речи, другими словами, парадигматический ряд, а средством их осмысления, соответственно, становится парадигматический анализ. Согласно функциональному подходу, выход на парадигматический ряд мотивирован потребностью различения смысловых оттенков в рамках общего значения (например, различение значения времени в зависимости от момента речи). Таким образом, при функциональном подходе парадигматический анализ, который направлен на исследование членов парадигматического ряда, будет включать следующие операции: продуцирование парадигмы форм в процессе решения речевых задач, их семантическое и формальное сравнение, содержание которого состоит в поэлементном сопоставлении каждой из форм ряда со всеми остальными по значению и (или) буквенному составу [1, с. 36].

При выполнении этого анализа дети ищут ответы на вопросы: 1) что объединяет эти формы, структуры; 2) что различного в их значении; 3) как передается это смысловое различие?

Функциональный подход к изучению грамматической парадигмы может быть проиллюстрирован материалами учебника М. С. Соловейчик и Н. С. Кузьменко «К тайнам нашего языка» (3 кл, ч. 1, тема «Как изменяются глаголы?») [10].

В качестве источника языкового материала детям предлагается диалог ребят, в котором они употребляют глаголы: *делаешь, делал, буду делать, выйдешь, выйду*.

Из данного диалога учащимся предлагается выписать все глаголы, располагая их так, как подсказывает описание значений:

- Действие происходило до разговора _____.
- Действие происходило во время разговора _____.
- Действие будет происходить _____.

В результате этого задания дети строят парадигму и находят смысловое различие глаголов, записанных в разных строках.

Для наблюдения другого признака членов временной парадигмы глагола (соотнесение каждой глагольной формы с определенным вопросом) дети изменяют данные им глаголы (*писать* и *читать*), отвечая на вопросы:

- Ты что сейчас делаешь? _____.
- Что ты делал раньше? _____.
- Что будешь делать? _____.

Дальнейшая работа связана с анализом вопросов, которые, как известно, является опорами при определении формы времени у конкретных глаголов.

При изучении языка в ходе его исследования дети вовлекаются и в синтагматический анализ. Такой анализ сам по себе отражает функциональный подход к изучению языка, так как позволяет исследовать язык в условиях его функционирования. Синтагмой называют совокупность языковых единиц, закономерно сочетающихся в пределах другой, более крупной единицы. При таком анализе объектом осознания детей становятся свойства сочетаемости языковых единиц, их работа в пределах единицы более высокого ранга.

Например, на основе синтагматического анализа происходит осмысление сущности падежных изменений имен существительных, а также формоизменений прилагательных и глаголов (см. выше-приведенный пример).

При реализации функционального подхода особое внимание уделяется семантике изучаемых единиц языка, их значению и (или) функции.

Предметом исследования младших школьников на уроках русского языка в соответствии с функциональным подходом становятся не только языковые функции языковых единиц, но и речевые: изобразительно-выразительные, текстообразующие и др. Исследование этих функций младшими школьниками опирается на элементарный языковой (лингвостилистический) анализ художественного текста. В начальной школе он может включать (в зависимости от цели данного анализа) следующие операции: прочтение текста, краткий анализ содержания текста (фрагмента), указание количества предложений, характеристику связей между предложениями, анализ средств выразительности и др. (Подробно о лингвистическом анализе текста на уроках изучения грамматики см. в [5, с. 247]).

Приведем пример использования лингвистического анализа текста при знакомстве детей с изобразительно-выразительной функцией вопросительных предложений.

Изучая вопросительные предложения на уроках русского языка, дети узнают, что эти предложения говорящий использует для того, чтобы что-то узнать у своего собеседника. Всегда ли это так? Ответ на этот вопрос дети находят, опираясь на элементы лингвистического анализа фрагмента стихотворения А. К. Толстого: *«Колокольчики мои, / Цветики степные! / Что глядите на меня, / Темно-голубые?»*.

Учащиеся находят вопросительные предложения, вспоминают, что эти предложения обычно употребляются для получения новой информации у собеседника, и обращают внимание на необычность собеседников автора: у них вряд ли можно узнать что-то новое. Зачем же автор задает им вопрос? Может, автор так необычно передает свои чувства? Или по-особому относится к колокольчикам? Что же это за необычный вопрос? В результате наблюдений и размышлений дети приходят к выводу: вопрос, обращенный к неживому существу, – особый знак автора. Этим вопросом автор передает свои переживания, волнения, представляя живыми предметы, с которыми он разговаривает.

Рассмотрим еще один пример. Он взят из учебника М. С. Соловейчик и Н. С. Кузьменко «К тайнам нашего языка» (3 класс, ч. 1, тема «Когда глаголы особенно важны?») и иллюстрирует новизность лингвистического анализа текста, который направлен

на выявление текстообразующей функции языковых единиц (в данном случае это глаголы в роли средств развития мысли в повествовательном тексте).

Детям предлагается познакомиться с отрывком и определить, о чем в нем говорится.

«Чок! Сорвался с ближней ветки лист. Покачался в воздухе и упал. Чок! Сорвался второй лист...» (по Э. Шиму).

Работая с этим текстом, дети находят глаголы и пытаются установить, как глаголы помогают передать описываемые в тексте события. Более наглядно к пониманию роли глаголов (показ сменяющих друг друга действий) дети приходят, когда пытаются «нарисовать» эту картинку одним глаголом. Так дети выполняют языковой эксперимент, еще один важный исследовательский метод/прием изучения языка.

Языковой эксперимент основан на замене или изъятии изучаемого средства языка, а также его включении в высказывание. Этот метод позволяет более наглядно представить ту роль, которую выполняет изучаемое языковое средство. Например, в ходе наблюдений над свойствами предлогов дети читают текст без них и обнаруживают нарушение связей между словами. Это позволяет осмыслить назначение предлогов в речи.

Итак, реализация функционального подхода позволяет обосновать и расширить применяемые методы в рамках учебного лингвистического исследования. Более обоснованным становится проведение парадигматического анализа, который традиционно считается средством рассмотрения формального аспекта языка и который является наиболее часто используемым при изучении начальной школьной грамматики.

При активном внедрении функционального подхода более широко используются другие разновидности языкового анализа: синтагматический, функционально-семантический, лингвистический анализ текста. Функциональный подход активизирует также привлечение такого приема, как языковой эксперимент.

Литература

1. Айдарова, Л. И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку / Л. И. Айдарова. – М. : Просвещение, 1978. – 144 с.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2010. – 152 с.

3. Леонтович, А. В. Об основных понятиях концепции развития исследовательской и проектной деятельности учащихся / А. В. Леонтович // Исследовательская работа школьников. – 2003. – № 4. – С. 12–17.
4. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев – М. : Просвещение, 1969. – 220 с.
5. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – М. : Академия, 2000. – 464 с.
6. Львов, М. Р. Русский язык в школе: История преподавания / М. Р. Львов. – М. : Вербум-М, 2007. – 331 с.
7. Норманн, Б. Ю. Грамматика говорящего: От замысла к высказыванию / Б. Ю. Норманн. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 232 с.
8. Пражский лингвистический кружок : сб. ст. / сост.-ред. Н. А. Кондрашов. – М. : Прогресс, 1967. – 560 с.
9. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения / под ред. М. С. Соловейчик. – М. : Академия, 2000. – 384 с.
10. Соловейчик, М. С. К тайнам нашего языка: 3 класс : учеб. русского языка : в 2 ч. / М. С. Соловейчик, Н. С. Кузьменко. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2010. – Ч. 1. – 128 с.
11. Соловейчик, М. С. К тайнам нашего языка: 4 класс : учеб. русского языка : в 2 ч. / М. С. Соловейчик, Н. С. Кузьменко. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2010. – Ч. 2. – 148 с.
12. Худякова, Л. А. Активизация исследовательской деятельности учащихся в системе занятий по русскому языку : автореф. дис. ... докт. пед. наук / Худякова Л. А. – М., 2004.

Н. Н. Осипова

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ РАБОТАТЬ С ИНФОРМАЦИЕЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Любая деятельность человека связана с умением работать с информацией. О необходимости формирования этого умения говорится и в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования. В планируемых результатах освоения ООП начального общего образования отмечается, что «выпускники научатся воспринимать и анализировать сообщения и важнейшие их компоненты – тексты, использовать знаково-символические средства» [6].

Однако у многих детей (и даже взрослых) уровень сформированности данного умения низок. Это проявляется в тех трудностях, которые возникают у учащихся при работе с текстом: они не могут объяснить прочитанное, сделать выводы, найти дополнительные сведения. Поэтому формировать умение работать с информацией целесообразно начинать уже в младшем школьном возрасте.

В число умений работать с информацией включаются такие умения, как поиск и выделение необходимой информации; смысловое чтение; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов; определение основной и второстепенной информации [3, 7, 8].

Для формирования названных умений большие возможности предоставляют уроки математики. Не случайно в примерных программах по математике, разработанных в рамках новых Федеральных государственных стандартов начального общего образования второго поколения, появился новый раздел «Работа с данными». В результате изучения указанного раздела ученики начальной школы должны научиться читать и заполнять несложные таблицы, читать несложные готовые столбчатые диаграммы. Кроме того, учащиеся получают возможность научиться находить необходимую информацию в учебной и справочной литературе; представлять полученную информацию с помощью таблиц и диаграмм; самостоятельно выбирать способ представления информации; распознавать одну и ту же информацию, представленную в форме таблиц или диаграмм и т.д.

Результаты анализа учебников по математике для начальной школы свидетельствуют о разнообразии видов представленной в них информации: текстовый материал теоретического характера (определения понятий, правила, алгоритмы и т.д.); тексты заданий и задач, диалогов с авторами и сквозными героями учебников (например, Машей и Мишей в УМК по математике системы «Гармония»); диаграммы, таблицы, различные знаково-символические средства (например, символические модели вида $\square + \Delta$, схемы).

Наиболее типичной для уроков математики является работа со знаково-символическими средствами, о которой достаточно подробно рассказано в различной методической литературе. Однако в учебниках детям часто приходится иметь дело с текстовым материалом, для успешной работы с которым необходимо такое умение, как смысловое чтение. Конечно, формированию названного умения много внимания уделяется на уроках гуманитарного

цикла. Однако и на уроках математики важно и нужно работать над развитием умения осмысленно читать текст.

Важным критерием сформированности навыка смыслового чтения является полнота понимания прочитанного.

Умение осмысленно читать текст является сложным по своей структуре. В его составе ученые выделяют следующие операции:

- общая ориентация в содержании текста и понимание его целостного смысла;
- нахождение необходимой информации;
- постановка вопросов к тексту;
- сравнение и противопоставление информации, предлагаемой в тексте;
- умение находить в тексте факты, подтверждающие высказанные предположения;
- умение сделать выводы на основе полученной из текста информации;
- умение связать информацию, найденную в тексте, со знаниями из других источников;
- умение оценить высказывания, предлагаемые в тексте, опираясь на свой жизненный опыт, свои представления о мире;
- умение привести доводы в защиту своей точки зрения [5].

Рассмотрим, как может быть организована работа по формированию названных умений на различном текстовом материале.

1. *Работа с математическим текстом, содержащим числовую информацию.*

Пример. Прочитай внимательно текст о нашем городе Пензе. Подумай, какие вопросы ты можешь задать, используя те числовые данные, которые имеются в тексте. Сформулируй вопросы и сам на них ответь.

Славный город Пенза, располагающийся в Поволжье, был основан в 1663 г. по указу царя Алексея Михайловича. Долгое время город развивался, и в 1796 г. ему был присвоен статус губернии. Именно этот год можно считать настоящим Началом современного города, так как он и по сегодняшний день является губернским краем. Официально Пензу признали центром Пензенской губернии лишь в 1801 г. География губернии была тогда обширней, чем сегодня, в нее входила Республика Мордовия вместе с ее современной столицей городом Саранском. В 1939 г. Пенза приобрела звание областного центра той области, в которой она расположена на сегодняшний день, – Пензенской области. С запада на восток область простирается более чем на 300 километров, а с севера на юг – на 200.

Город располагается на «семи холмах», поэтому рельеф сложно назвать равнинным. Путешествуя по городу пешком, вы будете куда-то подниматься и откуда-то спускаться. Самая низкая часть города – 134 метра над уровнем моря, самая высокая – 280 метров. Общая площадь города составляет 305 квадратных километров. Если вы решите пролететь вдоль города, то с юга на север ваш путь составит 19 километров, а с запада на восток – 25 с половиной километров.

До столицы России на поезде расстояние составляет 709 километров. Если ехать на автомобиле, то этот путь короче – всего 629 километров.

Население города Пензы, по результатам переписи, проведенной в 2013 г., составляет 519 900 человек. Это тридцать четвертое место в России и восемьдесят шестое место в Европе.

Выполнение этого задания можно организовать в парах. Изучив текст, ученики составляют вопросы, которые задают сначала в своей паре, а потом обсуждают как вопросы, так и ответы на них со всем классом. Некоторые числовые данные в тексте записаны словами. Важно, чтобы дети заметили эти числа и использовали их при составлении вопросов. Несомненно, что такое задание направлено на формирование умения анализировать текст, находить нужную информацию и формулировать вопросы к прочитанному. (Содержащаяся в тексте информация способствует обогащению детей сведениями о родном городе.)

Возможны и другие варианты работы с рассмотренным текстом. Например, составить задачи, оформить найденные сведения в виде таблицы или ответить на поставленные вопросы, пользуясь предложенной информацией. Детям могут быть предложены следующие вопросы:

- О чем текст?
- Предложи свое название для данного текста.
- Найди данные, которые рассказывают о расположении города.
- На сколько километров путь с юга города до севера короче, чем путь с запада на восток?
- На сколько человек численность населения города Пензы больше численности города Саранска, если в Саранске проживает 326 815 человек?

2. Работа с текстом определений математических понятий.

Умение понимать прочитанный текст необходимо формировать и при работе с определениями понятий. Важно понимать, что вербальных определений, построенных по схеме «вид = род + ви-

довое отличие», в начальной школе очень мало, большая часть понятий вводится путем показа объектов из объема понятия.

Одним из примеров строгого определения в начальной школе является определение уравнения. Например, в УМК «Школа России» это понятие определяется следующим образом: «Уравнение – это равенство с неизвестным числом, которое нужно найти». Часто в школе работа с такими определениями сводится к прочитыванию их в учебнике и последующему запоминанию. Это не обеспечивает понимания существенных признаков понятия, привлечения внимания к термину. Ребенок не учится разграничивать общую характеристику и видовые отличия.

Вводя понятие «уравнение», прежде всего необходимо предусмотреть работу по созданию мотивации для усвоения нового термина. С этой целью детям для наблюдения предлагается две записи: уравнение и числовое равенство. Дается задание придумать название той записи, которая является для них новой. Обсуждается вопрос о том, можно ли новую запись так же, как и уже известную, назвать числовым равенством. Такое задание побуждает детей выполнить сравнение двух понятий «уравнение» и «числовое равенство». В результате такой работы учащиеся приходят к выводу о том, что наряду с общим (есть знак «равно», значит, обе записи являются равенством) у сравниваемых записей есть существенное различие (наличие буквы в одной из записей). Из проведенного наблюдения следует, что для новой записи название должно быть иным. В этот момент целесообразно предложить детям самим попробовать дать название. После обсуждения различных вариантов ответов им предлагается узнать научный термин, вычитав его из определения понятия. Дети прочитывают определение, находят новый термин, а после прочтения объясняют, почему этот термин соответствует сущности рассматриваемого понятия. В дальнейшей работе с определением предлагается поделить его на составляющие: термин, подведение под общее понятие, видовые отличия.

Для уточнения понимания определения понятия могут быть предложены вопросы:

- Как вы понимаете значение слова «уравнение»?
- Что значит «уравнивать»?

А для уяснения существенных свойств понятия уравнения предлагаются следующие вопросы:

- Чем похожи все уравнения? Чем они отличаются?
- Чем похожи уравнение и равенства? Чем они отличаются?

В результате такой работы ученики осознают важнейшие признаки, по которым можно отличить уравнение от других математических записей.

Кроме смыслового чтения, направленного на понимание текста, на уроках математики должна проводиться работа на преобразование и интерпретацию информации. Известно, что по форме представления информация может быть не только текстовой, но и числовой, графической, табличной. В начальной школе достаточно часто встречаются задания, в которых требуется заполнить таблицу, найти закономерности, по которым составлена таблица, решить задачу с использованием таблицы. В то же время почти нет заданий, в которых требуется описать таблицу, представить данные текста в виде таблицы или, наоборот, составить рассказ, пользуясь таблицей. На наш взгляд, таким видам заданий также следует уделять внимание.

В «Большом энциклопедическом словаре» под редакцией А. Н. Тихонова говорится, что таблица (от лат. *tabula* – «доска») – это список, перечень сведений, числовых данных, приведенных в определенную систему и разнесенных по графам [2]. Таким образом, это такой способ представления информации, когда отдельные элементы помещены в ячейки (графы), каждой из которых сопоставлена пара значений – номер строки и номер колонки. Информация, которая представлена в форме таблицы, отличается четкостью, наглядностью. Такое предъявление материала дает возможность учащимся быстрее в нем ориентироваться, запоминать и при необходимости воспроизводить. Таблицы позволяют систематизировать, обобщить и упорядочить информацию.

В школьной практике таблицы используются на каждом этапе изучения материала. Так, при изучении нового материала использование таблицы позволяет в кратком виде представить необходимые данные, показать все связи, которые существуют между величинами.

Например, одной из известных таблиц, которые используются на этапе изучения нового, является таблица сложения. В методике существуют различные подходы к составлению этой таблицы.

В одном случае таблица предлагается детям в готовом виде, при этом не обсуждается вопрос о том, почему такую запись всех случаев сложения однозначных чисел называли таблицей.

Второй подход заключается в том, что учащиеся сначала знакомятся с вычислительным приемом, после этого самостоятельно составляют один из частных случаев таблицы. И как обобщение в итоге детям предлагается особым образом записанная таблица сложения.

Несколько иной подход к знакомству с таблицей сложения предлагается в УМК Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова [1]. В этой программе детям сначала дается задание записать все суммы однозначных чисел, затем все суммы упорядочивают. Потребность в упорядочивании возникает тогда, когда перед детьми поставлен вопрос о том, смогут ли они перечислить все необходимые суммы. Детям нужно найти способ записи всех сумм однозначных чисел, не пропустив ни одной, и составить справочник, в который можно заглянуть, если не помнишь результат. После обсуждения дети предлагают упорядочить суммы следующим образом: записать все однозначные числа и поочередно прибавлять к ним сначала 0, потом 1 и т.д. Но такая запись очень громоздкая, поэтому возникает еще одна задача: как эту же запись сделать удобнее, проще. Результатом решения этой задачи и является конструирование таблицы сложения или таблицы Пифагора, по которой удобно находить результат сложения любых однозначных чисел.

На этапе закрепления изученного таблицы используются для того, чтобы воспроизвести пройденный материал, выяснить, насколько осознанно усвоены связи между понятиями. На уроках обобщения таблицы используют для систематизации изученного, упорядочения полученных знаний. На этапе контроля знаний таблицы целесообразны в качестве справочного материала.

С представлением информации в виде таблицы учащиеся знакомятся после того, как научатся извлекать нужную информацию из текста. Объясняется это тем, что табличная форма представления информации более сложная, чем вербальная. Работа с таблицей предполагает, что ученики должны достаточно хорошо владеть такими действиями, как анализ, синтез, поиск и преобразование информации.

Прежде чем выполнять различные упражнения, связанные с табличной формой представления информации, необходимо познакомить учеников с принципом построения таблицы и расположением в ней информации. Если проанализировать учебники по математике для начальной школы, то можно увидеть, что такая работа предполагается далеко не в каждом из них.

Основная роль в организации этой работы возлагается на учителя. Как может быть организована такая работа?

Уже на первых уроках в первом классе можно начать формировать представления о таблице. Для этого целесообразно использовать рисунки с двумя вариантами расположения объектов (в качестве объектов используются предметы, хорошо знакомые

детям). В одном случае предметы расположены в хаотичном порядке (рис. 1), в другом – в виде таблицы (рис. 2).



Рис. 1.

Рис. 2

Предлагается обсудить, в каком из предложенных вариантов удобнее найти определенный предмет. В результате обсуждения дети выясняют, что если предметы расположены в каком-то порядке, то в этом случае найти предмет удобнее. Учитель сообщает, что такой порядок расположения предметов называют табличным или таблицей. В любой таблице выделяют строки и столбцы. Детям предлагают показать каждый столбец и каждую строку таблицы. Для того чтобы ученики усвоили новые понятия, можно провести беседу по предложенной таблице:

– Сколько всего строк в нашей таблице? Сколько в ней столбцов?

– Назовите предметы, расположенные в первой строке, в первом столбце.

– Чем похожи все предметы второго столбца?

– Назовите предмет, который расположен в третьей строке и первом столбце.

В процессе такой работы дети усваивают структурные компоненты таблицы, также у детей формируются представления о признаках предметов, умения анализировать и сравнивать предметы. Так как для работы были использованы объекты, хорошо знакомые детям, то выводы о том, чем похожи или чем отличаются предметы, расположенные в определенном столбике или строке, делается на основе имеющегося жизненного опыта.

После того как дети научатся ориентироваться в структуре таблицы, различать ее составные части, важно формировать уме-

ние находить информацию в таблице, проводить анализ полученной информации, использовать полученные из таблицы сведения на практике.

Наиболее подробно, на наш взгляд, работа по знакомству детей с таблицей проводится в учебниках УМК «Школа 2100». Приведен пример из учебника Т. Е. Демидовой, С. А. Козловой, А. П. Тонких «Математика» (2 класс, 3 часть) [4].

Городской парк разбит на 3 участка.

Расскажи по таблице:

а) на каком участке больше всего деревьев, меньше всего деревьев;

б) каких деревьев больше всего, меньше всего;

в) сравни число берез и елей.

	Березы	Липы	Ели	Дубы
Первый участок	18	7	28	11
Второй участок	23	46	17	14
Третий участок	41	15	29	12

Прежде чем выполнять указанное задание, можно провести следующую беседу:

– Рассмотрите таблицу. Какое название можно ей дать?

– Найдите в тексте слова, которые подсказывают, сколько строк должно быть в таблице. Объясни, почему строк четыре, а не три.

– Как можно было узнать по тексту, сколько столбцов должно быть в таблице?

– О чем рассказывает каждая строка таблицы? Каждый столбец?

– Найди самое большое число в таблице. Что оно обозначает?

– Что обозначает самое маленькое число в таблице?

После этого можно приступить к выполнению предложенных в упражнении заданий, которые направлены на формирование умения прочитать информацию, заданную в таблице, проанализировать ее. Кроме того, в результате проведенной работы выясняется, насколько хорошо дети научились сравнивать двузначные числа, узнавать, на сколько одно число больше или меньше другого.

В процессе выполнения упражнений, связанных с табличной формой представления информации, полезно вместе с учениками составить план действий, который необходимо соблюдать при ра-

боте с таблицей. Последовательность действий может быть следующей:

- рассмотреть таблицу, обратить внимание на ее заголовок (если он есть);
- отметить количество строк и столбцов;
- обратить внимание на верхнюю строку и проанализировать ее данные;
- проанализировать первый столбец;
- соотнести данные в строках и столбцах.

На следующем этапе работа ведется по формированию умения переводить информацию, представленную в вербальном виде, в таблицу, заполнять таблицу как по образцу, так и в соответствии с поставленной задачей, анализировать, сравнивать материал, формулировать выводы. В результате у детей формируется умение преобразовывать информацию.

Формированию названного умения может способствовать выполнение следующего задания: «Ежегодно учащиеся школы проводят озеленение поселка. Маша в течение последних трех лет вела учет выполненной работы. Отчет об этом она предоставила в следующем виде: “В 2011 г. ученики нашей школы посадили 24 березы, осин – на 2 больше, тополей – в 2 раза меньше, чем осин, и 18 кленов. В следующем году посадили 16 берез, осин и кленов – на 3 больше, чем в прошлом году, а также 10 тополей. В 2013 г. больше всего посадили берез – 34, меньше всего осин – 12, кленов – 27, тополей – 19”».

Как удобнее записать полученную информацию? Можно ли записать полученные сведения в виде таблицы? Сколько должно быть строк и столбцов в таблице? Как могут называться столбцы? Какую информацию вы записали о каждом виде саженцев? Определи по таблице, сколько всего деревьев посадили за три года? Каких деревьев посадили больше всего? Меньше всего?

Для обсуждения можно предложить два варианта таблиц (табл. 1, 2).

Таблица 1

	2011 г.	2012 г.	2013 г.
Березы	24	16	34
Осины	26	29	12
Тополя	13	10	19
Клены	18	21	27

Таблица 2

	Березы	Осины	Тополя	Клены
2011 г.	24	26	13	19
2012 г.	16	29	10	21
2013 г.	34	12	19	27

Детям предлагается сравнить две таблицы, оценить их соответствие предложенной в тексте информации, выяснить, с какой целью была составлена каждая таблица. Последнее задание будет особенно сложным для младших школьников, поэтому учитель может задать наводящие вопросы:

– На какой вопрос вы ответите, если сложите все числа первой строки в таблице 1? В таблице 2?

– Что обозначает сумма всех чисел в первом столбике таблицы 2?

Успешное выполнение рассмотренного задания предполагает сформированность умения оценивать правильность заполнения таблицы, устанавливать достоверность предъявленной в таблице информации. Однако контрольно-оценочные действия вызывают у младших школьников особую сложность. В то же время заданий в учебниках математики для начальной школы, направленных на формирование указанных умений, практически нет.

Рассмотрим примеры таких заданий.

Задание 1.

Из книги о животных-рекордсменах ученики узнали о птицах с наибольшим размахом крыльев. Размах крыльев – это расстояние между концами крыльев в расправленном состоянии. Результаты были записаны в таблицу (табл. 3).

Таблица 3

Название птицы	Размах крыльев
Альбатрос	3 м 50 см
Белоголовый сип	3 м 5 см
Лебедь-трубач	3 м 10 см
Розовый пеликан	3 м

Пользуясь таблицей, выбери верные утверждения:

- а) размах крыльев у розового пеликана меньше трех метров;
- б) у лебедя крылья такие же по размаху, как у пеликана;
- в) самый большой размах крыльев у альбатроса;
- г) у всех птиц размах крыльев больше трех метров.

Задание 2.

Требуется покрасить пол площадью 120 м². Для этого имеются два вида краски (табл. 4). Какую краску выгоднее купить, чтобы заплатить меньшее количество денег?

Таблица 4

Виды краски	Масса одной банки	Цена за одну банку	Расход краски
A1	2 кг	120 руб.	150 г/ м ²
A2	3 кг	150 руб.	200 г/м ²

В процессе выполнения указанных заданий учащимся необходимо уметь оценивать информацию, ее истинность и ложность, доказывать и аргументировать свою точку зрения.

Обобщим сказанное.

Эффективная работа с информацией на уроках математики связана с формированием целого ряда умений: понимать прочитанный текст, извлекать из него нужную информацию, представлять ее различными способами, оценивать достоверность полученной информации.

Умение работать с информацией способствует развитию не только познавательных, но и регулятивных, коммуникативных универсальных учебных действий, является важной составляющей общей культуры современного человека.

Литература

1. Александрова, Э. И. Методика обучения математике в начальной школе. 2 класс : пособие для учителя / Э. И. Александрова. – 3-е изд. – М. : Вита-Пресс, 2004. – 160 с.
2. Большой энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова. – СПб. : Большая Российская энциклопедия, 2000.
3. Быкова, Т. П. Овладение навыком смыслового чтения как метапредметный результат обучения математике / Т. П. Быкова // Начальная школа. – 2012. – № 8. – С. 37–43.
4. Демидова, Т. Е. Моя математика : учеб. для 3-го класса : в 3 ч. / Т. Е. Демидова, С. А. Козлова, А. П. Тонких. – М. : Изд. Дом РАО, Баллас, 2012.
5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2010. – 152 с.
6. Планируемые результаты начального общего образования / под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. – М. : Просвещение, 2009. – 120 с.

7. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2011. – 159 с.

8. Хиленко, Т. П. Формирование основ информационной компетентности при работе с таблицей / Т. П. Хиленко // Начальная школа. – 2014. – № 1. – С. 54–59.

Н. Б. Тихонова

**ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ
ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ТЕТРАДЬЮ «УЧИМСЯ
РЕШАТЬ ЛОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ»
(авторы Н. Б. Истомина, Н. Б. Тихонова)**

Образовательные стандарты поставили перед школой задачу общекультурного, личностного и познавательного развития учащихся, обеспечивающего такую ключевую компетенцию, как умение учиться. Решение поставленной задачи предполагается осуществить через формирование **универсальных учебных действий**, обеспечивающих способность учащихся к саморазвитию и самосовершенствованию. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования задачами предметной области «Математика и информатика» являются «развитие математической речи, логического и алгоритмического мышления, воображения, обеспечение первоначальных представлений о компьютерной грамотности».

Плодотворным материалом для развития универсальных учебных действий в курсе математики начальных классов являются логические задачи [1, 5]. В современном начальном математическом образовании среди задач, решение которых способствует развитию младших школьников, логические задачи занимают значительное место. Их роль постоянно возрастает, поскольку в логических задачах заложены большие возможности не только для развития мышления учащихся, но и для подготовки учащихся к решению проблем, возникающих в повседневной жизни.

Логические задачи являются эффективным средством развития мышления, если ученик является активным участником процесса ее решения. Не секрет, что работа с логическими задачами в начальной школе часто идет стихийно: либо они задаются ученикам на дом, либо учитель сам пытается объяснить школьникам

способ решения. И тот и другой подходы не способствуют развитию мышления младших школьников. Мышление развивается только в интеллектуальной деятельности. Как организовать процесс решения логических задач в начальной школе, чтобы каждый ученик имел возможность провести самостоятельное исследование, получить собственные выводы и испытать радость открытия?

Решить поставленную задачу призваны тетради на печатной основе «Учимся решать логические задачи», разработанные Н. Б. Истоминой и Н. Б. Тихоновой для организации урочной и внеурочной работы [2–4]. Задания пособия способствуют формированию у младших школьников логического и алгоритмического мышления, универсальных учебных действий (познавательных, регулятивных, коммуникативных) и развитию у детей таких качеств мышления, как гибкость и критичность, а также расширяют представления учащихся о способах моделирования и описания процессов. Каждая логическая задача в тетради рассматривается через систему взаимосвязанных заданий, направленных на глубокий и всесторонний анализ данных и полученных результатов. В процессе решения логических задач младшеклассники знакомятся с различными формами представления рассуждений: табличной, схематичной, графической, алгоритмической (блок-схемы) и, конечно, словесной. Причем детям предлагается только структура рассуждений, а все выводы они делают самостоятельно. Рассмотрим работу по обучению младших школьников построению словесных рассуждений во втором–четвертом классах при работе с тетрадью «Учимся решать логические задачи».

2 класс. У Винни-Пуха три горшочка: с медом, джемом и вареньем. Что находится в каждом горшочке, если все надписи неверные?



Сначала детям предлагается продолжить рассуждения и вставить пропущенные слова в рассуждения.

Если надпись МЕД ложная, то в горшке может быть или _____, или _____. Так как надпись ВАРЕНЬЕ ложная, то в горшке может быть или _____, или _____. Надпись _____.

МЕД или ДЖЕМ ложная, значит, в горшке может быть только _____ . Тогда в первом горшке _____ , а во втором _____ .

А затем предлагается проверить полученный ответ, заполнив готовую таблицу. Такая работа учит младших школьников строить речевые высказывания и делать выводы. Важно, что рассуждения и выводы записаны, так как дети могут к ним вернуться, обсудить, проверить, что очень важно для осознанного решения в целом.

3 класс. В каждой коробке лежит по два шара: либо два черных , либо два белых  или белый и черный . Но все надписи неверные. Из какой шкатулки надо взять один шар, чтобы узнать, что где лежит?

Для решения задачи в классе хорошо бы изготовить три коробки с соответствующими наклейками, положить в них шары, можно круги из картона и рассмотреть с ребятами решение задачи с использованием предметной модели. А затем предложить им самостоятельно выполнить задание б) в тетради. В этом задании даются схемы рассуждения, в которых не хватает основных выводов.

б) Раскрась шары в соответствии с рассуждениями девочек.

Аня предлагает взять шар из коробки с надписью: .

Она рассуждает так:

1. Надпись неверная, значит, в коробке не могут лежать , а могут – либо , либо .

2. Если достанем , значит, в коробке были .

3. Если достанем , значит, в коробке были  или .

Важно после восстановления рассуждений сделать вывод о том, подходит ли такой вариант для решения. Предложение Оли не решает задачу, так как если достанем , то нельзя однозначно сказать, что лежит в этой коробке.

Оля предлагает взять шар из коробки с надписью: .

Она рассуждает так:

1. Надпись неверная, значит, в шкатулке не могут лежать , а могут либо , либо .

2. Если достанем , значит, в коробке были .

3. Если достанем , значит, в коробке были .

Вывод: вариант Оли решает задачу.

Юля предлагает взять шар из коробки с надписью: .

Она рассуждает так:

1. Надпись неверная, значит, в шкатулке не могут лежать , а могут либо , либо .

2. Если достанем ●, значит, в коробке были ●● или ●○.

3. Если достанем ○, значит, в коробке были ●○.

Вывод: Юлин вариант не позволяет определить содержимое коробки однозначно.

Рассуждения девочек можно наглядно представить в виде таблицы:

Коробки Шары	Вариант Ани	Вариант Оли	Вариант Юли
	Шар достали из [●●], тогда здесь	Шар достали из [○●], тогда здесь	Шар достали из [○○], тогда здесь
Вынули ●	●○	●●	●● или ●○
Вынули ○	●○ или ○○	○○	●○
Вывод	Не решает	Решает	Не решает

При выполнении задания в) дети должны проанализировать все три варианта и выбрать подходящий для решения (вариант Оли).

В задании г) ребята должны оформить решение в виде обобщенного разветвляющегося алгоритма в словесно-графической форме. Даны общая схема алгоритма и план его построения. Рассуждения детей могут быть такими:

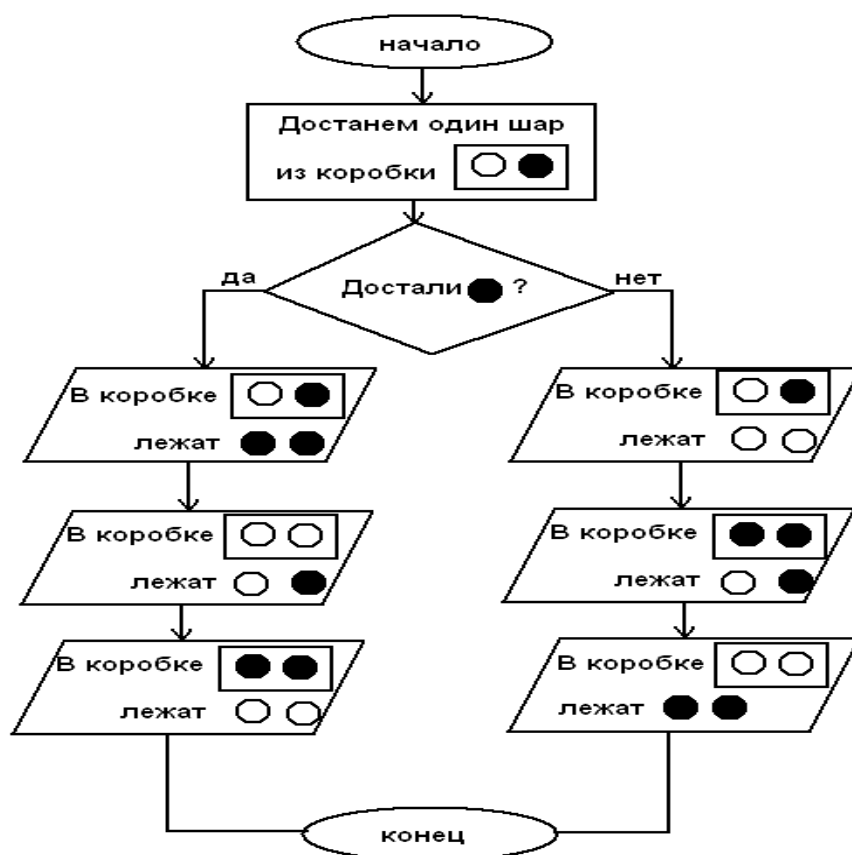
Если из [○●] достанем ●, значит, в [○●] лежат ●●, тогда в [○○] не могут быть ○○ и не могут быть ●●, значит, там ●○, а в оставшейся коробке [●●] лежат ○○.

Если из [○●] достанем ○, значит, в этой коробке лежат ○○, тогда в коробке [●●] не могут лежать ●● и ○○, значит, там ○●, а в оставшейся коробке [○○] лежат ●●.

Этот обобщенный способ действия можно записать в виде таблицы:

Коробки Шары	Шар достали из [●○], тогда в коробках		
	[●●]	[○●]	[○○]
Вынули ●	○○	●●	●○
Вынули ○	●○	○○	●●

Полученные рассуждения по структуре являются разветвленным алгоритмом, поэтому их можно наглядно представить и в виде блок-схемы.



Такая работа не только учит школьников рассуждениям, но и знакомит их с различными способами представления информации: графическим, табличным и блок-схемой.

4 класс. Жители города А говорят только правду, жители города Б – только ложь, а жители города В – попеременно правду и ложь (то есть из двух утверждений, высказанных ими, одно истинно, а другое ложно). Дежурному по пожарной части по телефону сообщили:

- У нас пожар!
- Где? – спросил дежурный.
- В городе В, – ответили ему.

Куда должна ехать пожарная машина? Ребятам предлагается восстановить рассуждения пожарных.

- Откуда звонили?
- Говорят, что из города _____.
- Если это правда, то другое их утверждение (У НАС ПОЖАР) должно быть _____, так как они говорят правду и

ложь _____. Значит, в город В ехать _____ (надо/не надо).

– А если эти слова (В ГОРОДЕ В) ложные, то звонили из города _____, так как они всегда _____. Но тогда и первое утверждение (У НАС ПОЖАР) тоже _____. Значит, в город Б ехать _____.

– Из города _____ не могли звонить, так как они всегда говорят правду и на вопрос (ГДЕ?) ответили бы: «В ГОРОДЕ _____».

Для обобщения полученных выводов предлагаем четвероклассникам ответить еще на пару вопросов:

Откуда могли звонить? _____

Куда должна ехать пожарная машина? _____

Такая работа над логическими задачами с использованием тетрадей на печатной основе «Учимся решать логические задачи» формирует у младших школьников умение рассуждать, развивает у них исследовательские умения, состоящие в выдвижении гипотез, их обосновании, проверке, оценке и подтверждении или опровержении, что является основой универсальных учебных действий.

Литература

1. Истомина, Н. Б. Развитие универсальных учебных действий у младших школьников в процессе решения логических задач / Н. Б. Истомина, Н. Б. Тихонова // Начальная школа. – 2011. – № 6. – С. 30–34.

2. Истомина, Н. Б. Учимся решать логические задачи. Математика и информатика. Тетрадь для 1–2 классов общеобразовательных организаций / Н. Б. Истомина, Н. Б. Тихонова. – 6-е изд., исправ. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2014. – 48 с.

3. Истомина, Н. Б. Учимся решать логические задачи. Математика и информатика. Тетрадь для 3 класса общеобразовательных организаций / Н. Б. Истомина, Н. Б. Тихонова – 4-е изд., исправ. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2014. – 56 с.

4. Истомина, Н. Б. Учимся решать логические задачи. Математика и информатика. Тетрадь для 4 класса общеобразовательных организаций / Н. Б. Истомина, Н. Б. Тихонова. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2014. – 64 с.

5. Истомина, Н. Б. Формирование умения рассуждать в процессе решения логических задач / Н. Б. Истомина, Н. Б. Тихонова // Начальная школа. – 2014. – № 7. – С. 87–91.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Бабичева Елена Леонидовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Теория и методика дошкольного и начального образования» Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета.

Барашкина Светлана Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и методика дошкольного и начального образования» Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета.

Графова Ольга Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и методика дошкольного и начального образования» Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета.

Живаева Лада Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Теория и методика дошкольного и начального образования» Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета

Климова Светлана Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и методика дошкольного и начального образования» Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета.

Макарова Светлана Анатольевна – педагог МБОУ «Центр развития творчества детей и юношества № 2» г. Пензы.

Мали Любовь Дмитриевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и методика дошкольного и начального образования» Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета.

Мали Наталья Александровна – старший преподаватель кафедры «Педагогика и психология дошкольного, начального и дефектологического образования» Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета.

Наумова Нина Ильинична – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и методика дошкольного и начального образования» Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета.

Осипова Наталья Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и методика дошкольного и начального образования» Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета.

Подина Лариса Вячеславовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Теория и методика дошкольного и начального образования» Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета.

Родионов Михаил Александрович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой «Алгебра и методика обучения математике и информатике» Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета.

Тихонова Наталья Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Теория и методика дошкольного и начального образования» Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета.

Чичиланова Юлия Анатольевна – старший преподаватель кафедры «Теория и методика дошкольного и начального образования» Педагогического института им. В. Г. Белинского Пензенского государственного университета.

СОДЕРЖАНИЕ

I. ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ 5

Мали Л. Д., Мали Н. А.

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
УНИВЕРСАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ДЕЙСТВИЯ
ПЛАНИРОВАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ
«СОСТАВ СЛОВА»)..... 5

Барашкина С. Б.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕГУЛЯТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ
УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА 14

II. ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ 25

Родионов М. А., Макарова С. А.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ
ИССЛЕДОВАНИЯ МОТИВАЦИОННЫХ МЕХАНИЗМОВ
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 25

Бабичева Е. Л.

ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНИКА НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ СКАЗОК..... 33

Графова О. П.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ 48

Живаева Л. Н.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ
ЦВЕТОЗВУКОПИСИ 61

Климова С. А., Подина Л. В.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ НРАВСТВЕННО-ЭТИЧЕСКОЙ
ОРИЕНТАЦИИ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ
С ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ Л. Н. ТОЛСТОГО 74

**III. ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ
ДЕЙСТВИЙ..... 88**

Климова С. А., Чичиланова Ю. А.
ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ
КАК ВАЖНЕЙШЕЕ УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ
РЕБЕНКА К ШКОЛЕ 88

Наумова Н. И.
ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО
ИССЛЕДОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКОВОЙ ТЕОРИИ 96

Осипова Н. Н.
ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ РАБОТАТЬ
С ИНФОРМАЦИЕЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ
В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ 110

Тихонова Н. Б.
ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ
ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ
РАБОТЫ С ТЕТРАДЬЮ «УЧИМСЯ РЕШАТЬ ЛОГИЧЕСКИЕ
ЗАДАЧИ» (АВТОРЫ Н. Б. ИСТОМИНА, Н. Б. ТИХОНОВА) 122

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 128

Учебное издание

**Формирование универсальных
учебных действий
у младших школьников**

Сборник научных статей

Под общей редакцией
Л. Д. Мали, Н. И. Наумовой

Редактор *Ю. С. Жидкова*
Компьютерная верстка *С. В. Денисовой*

Подписано в печать 13.02.15.
Формат 60×84¹/₁₆. Усл. печ. л. 7,67.
Тираж 35. Заказ № 69.

Издательство ПГУ
440026, Пенза, Красная, 40
Тел./факс: (8412) 56-47-33; e-mail: iic@pnzgu.ru