



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЧГПУ»)

Факультет подготовки учителей начальных классов
Кафедра русского языка, литературы и методики обучения русскому языку и
литературе

Выпускная квалификационная работа
« Формирование учебно-научной речи у младших школьников на уроках
русского языка»

по направлению 44.03.01 – «Педагогическое образование»

Профиль: Начальное образование

Уровень образования: бакалавриат

Работа _____ к защите
рекомендована/не рекомендована
« ___ » _____ 20__ г.
зав.кафедрой РЯ, Л и МОРЯ и Л
_____ Г.А.Шиганова

Выполнила:

студентка группы ОФ – 408/070 – 4 – 2
Агафонова Евгения Андреевна

Научный руководитель:

доктор педагогических наук, профессор
Никитина Елена Юрьевна

Челябинск, 2016

Введение	3
Глава 1. Теоретические аспекты проблемы формирования учебно-научной речи младших школьников в процессе освоения русского языка.	
1.1 Учебно-научная речь младших школьников как актуальная лингвометодическая проблема	14
1.2 Педагогические условия формирования учебно-научной речи младших школьников	27
Выводы	46
Глава 2. Методические аспекты формирования учебно-научной речи младших школьников на уроках русского языка	
2.1 Программа опытно-поисковой работы	47
2.2 Процессуально-технологические особенности реализации педагогических условий формирования учебно-научной речи младших школьников в процессе освоения русского языка.....	60
2.3 Итоги проведения опытно-поисковой работы по формированию учебно-научной речи младших школьников	80
Выводы.....	91
Заключение.....	93
Список использованных источников.....	95

ВВЕДЕНИЕ

Существующая российская система образования должна исходить из требований семьи, общества и государства к целям и качеству образования. Действительно, государству требуются высококвалифицированные специалисты, обществу – социально активные личности, умеющие себя реализовать в социуме, а любому родителю важно получить не некий предметный результат, а ребенка, который будет успешен во взрослой жизни. Современное развитие общества требует специалистов с новыми знаниями, умениями и навыками. Важная роль при этом отводится социальной востребованности в активных, компетентных членах общества, отвечающим стратегическим направлениям социально-экономического развития страны.

Целью преподавания русского языка является помощь подрастающей личности - овладеть языком во всех ее функциях: в функции общения, познания и мышления, функции накопления знаний о мире и постижения культуры, мира и нации, адаптации к жизни в современном обществе. И начальная школа, безусловно, выходит на первый план в формировании коммуникативной компетенции. Задача уроков русского языка в начальной школе и состоит в том, чтобы заложить основы развития школьников, их умения и навыки во всех основных видах речевой деятельности. Именно с начальной ступени обучения у школьников должны закладываться основы умений быстро ориентироваться в динамично развивающемся и обновляющемся информационном пространстве; получать, использовать и создавать разнообразную информацию; грамотно оперировать научными терминами; принимать обоснованные решения и решать жизненные проблемы на основе полученных знаний, умений и навыков.

Необходимость научить школьников говорить «языком науки» вызвано и тем фактом, что мы живем в условиях всеобщей компьютеризации, несомненно, стимулирующей познавательную деятельность, но снижающей качество речевой практики учащихся. Сегодня стал особенно очевиден тот факт, насколько ограничены речевые возможности учащихся; как плохо

многие понимают читаемое, особенно учебно-научные тексты, не умеют слушать, следить за мыслью говорящего, выделять в высказывании главную информацию; как несовершенна устная и письменная речь. Не овладев в полной мере родной речью в школе, ученику трудно вступать в жизнь полноценным человеком, умеющим общаться с другими людьми, способным защитить словом свои интересы, сложно стать активным участником в производственной и общественной жизни страны. Значит, социально активная личность завтра – это коммуникативное образование сегодня. Вышесказанное подтверждает актуальность исследования на *социально-педагогическом уровне*.

На *научно-теоретическом уровне* актуальность проблемы обусловлена необходимостью внедрения в практику начального языкового образования научно-обоснованного процесса формирования учебно-научной речи у младших школьников. Это одна из важных составляющих коммуникативной компетентности. Приобщение к научному стилю речи, к научно-учебному подстилю, помогает воспринимать и перерабатывать текст школьных учебников и учебных пособий по разным предметам, осмысливать терминологическую лексику, т. е. практически овладевать научной речью. Это диктуется социальной значимостью данного стиля, практическими потребностями, возникающими у учащихся в связи с вступлением в активную самостоятельную жизнь. Сфера научного общения отличается тем, что в ней преследуется цель наиболее точного, логичного, однозначного выражения мысли. Главнейшей формой мышления в области науки оказывается понятие, динамика мышления выражается в суждениях и умозаключениях, которые следуют друг за другом в строгой логической последовательности. Мысль строго аргументирована, подчеркивается логичность рассуждения, в тесной взаимосвязи находятся анализ и синтез. Следовательно, научное мышление принимает обобщенный и абстрагированный характер. В начальной школе у ребенка формируются основные элементы ведущей в этот период учебной деятельности,

необходимые учебные навыки и умения. В этот период развиваются формы мышления, обеспечивающие в дальнейшем усвоение системы научных знаний, развитие научного, теоретического мышления. Известно, что научные понятия становятся доступными школьнику не сразу. В частности, они могут быть долго непостижимы в системе, хотя каждое из них порознь и понятно ребенку. Большинство научных понятий опираются на его жизненный опыт, но и последний должен достигнуть определенного уровня научности для того, чтобы усвоение научных понятий стало для ребенка возможным. Таким образом, научное понятие формируется из ряда выводов, возникает как результат сложного мыслительного процесса и само есть обобщение. Поэтому в структуру и содержание уроков необходимо включать обучение учащихся таким мыслительным операциям, как: анализ понятия; выделение признаков по критерию существенности (существенные и второстепенные); сопоставление и объединение разных понятий по сходным признакам; определение видов связей между понятиями; определение степени общности понятий. Затруднения в становлении учебно-научной речи младших школьников объясняются недостаточной обоснованностью научного обеспечения формирования искомого умения, отсутствием системы работы в начальной школе по формированию исследуемого умения, что отражено в психолого-педагогической литературе. Фундаментальные работы в этой области имеются у Б.Г. Ананьева, В.М. Бехтерева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Н.Н. Обозова, С.Л. Рубинштейна и др. Вопросами деятельности и общения занимались И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Е.Ю. Никитина, А.В. Петровский и др. Языковые тонкости педагогического общения раскрываются в работах Л.А. Введенской, В.Н. Никитенко, К.М. Левитана и др. Воспитательный аспект коммуникативности отражен в исследованиях Н.Ф. Гоноболина, А.Б. Добровича, В.А. Кан-Калика и др. Проблеме речевого общения в общем плане посвящены работы А.В. Мудрика, В.А. Сухомлинского, Ю.И. Турчанинова и др. Теорию и методику преподавания начального языкового образования разрабатывали Е.В.

Бунеева, В.Г. Горецкий, Л.Ф. Климанова, М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева и др. Несмотря на имеющиеся исследования, в научной литературе указывается на необходимость формирования учебно-научной речи на всех ступенях общеобразовательной школы, в том числе и у младших школьников. Многие исследователи (Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейн и др.) признают младший школьный возраст завершающим сензитивным периодом языкового развития. Существующие стратегии обучения русскому языку младших школьников не соответствуют изменившимся социальным условиям, современным требованиям к уровню языковой подготовки в общеобразовательной школе, которые отражены в Законе РФ «Об образовании», в Федеральном государственном образовательном стандарте второго поколения по русскому языку для общеобразовательных школ России, в котором, в частности говорится, что «к концу обучения в начальной школе будет обеспечена готовность обучающихся к дальнейшему образованию, достигнут необходимый уровень их лингвистического образования и речевого развития, которые включают умения анализировать прочитанный учебный текст, пользоваться словарями и справочными источниками, предназначенными для этого возраста». Существующие требования образовательного стандарта не ставят во главу угла формирование предметных умений у учащихся, возникла жизненная необходимость научить детей самостоятельно добывать знания. Учителя начальной школы акцентируют свое внимание на работе по усвоению школьниками знаний, но как показывает сама жизнь, знания, оторванные от практики, от умения переносить эти самые знания в другие обстоятельства, отличные от привычных, или другие предметные области являются несостоятельными. Объем знаний в каждой отрасли науки растет, а количество учебного времени для их изучения жестко ограничено. И сегодня эта проблема – несоответствие объема знаний количеству времени, предусмотренному для их усвоения, – особенно актуальна.

Несовершенство устной и письменной речи учащихся, неумение понимать учебно-научные тексты, выделять главную научную информацию, строить собственные высказывания в соответствии с нормами научной речи, с одной стороны, и потребности современного общества, с другой стороны, определяют проблему формирования учебно-научной речи школьников. В связи с этим возрастает объективная необходимость в целенаправленном поиске, внедрении методов и создании условий для формирования учебно-научной речи младших школьников в процессе освоения русского языка, которые позволили бы преодолеть имеющиеся противоречия между требованиями образовательного стандарта и реальным уровнем формирования исследуемого умения.

Анализ научной литературы (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, Т.А. Ладыженская, С.Л. Рубинштейн, Л.В. Щерба и др.), обобщение педагогического опыта, собственная деятельность в качестве учителя начальных классов позволили нам выявить следующее: проблема формирования учебно-научной речи младших школьников в процессе освоения русского языка на сегодняшний день недостаточно решена; в русском языке начальной школы не в полной мере изучены педагогические условия формирования учебно-научной речи младших школьников в процессе освоения русского языка.

Таким образом, можно констатировать, что формирование учебно-научной речи младших школьников в процессе освоения русского языка является актуальной проблемой. В то же время в психолого-педагогической литературе в практике учителей начальной школы нет единого подхода к решению исследуемой проблемы, что позволило выделить ряд **противоречий:**

– между возросшими потребностями современного информационного общества в полноценном языковом развитии младших школьников, обеспечивающем функциональную языковую грамотность и недостаточной разработанностью теории и методики начального языкового образования,

направленной на формирование учебно-научной речи младших школьников при освоении русского языка;

– между необходимостью создания научно обоснованной теории формирования учебно-научной речи младших школьников в процессе освоения русского языка и ее недостаточной разработанностью;

– объективной потребностью в методическом процессе формирования учебно-научной речи младших школьников при освоении русского языка и недостаточной разработанностью содержательно-методического обеспечения названного процесса.

Актуальность рассматриваемой проблемы, ее недостаточная теоретическая и практическая разработанность в методике обучения русскому языку послужили основанием для определения темы исследования: «Формирование учебно-научной речи младших школьников в процессе освоения русского языка».

Цель исследования: разработать педагогические условия, которые будут способствовать формированию учебно-научной речи младших школьников в процессе освоения русского языка.

Объект исследования: учебно-научная речь младших школьников при освоении русского языка.

Предмет исследования: методическое обеспечение формирования учебно-научной речи младших школьников в процессе освоения русского языка.

Гипотеза исследования: успешность реализации процесса формирования учебно-научной речи младших школьников в процессе освоения русского языка зависит от комплекса педагогических условий: использование системы дифференцированных языковых задач; актуализация субъектной позиции младшего школьника через диалогизацию процесса обучения; применение структурно-логических схем и алгоритмов, кодирование и декодирование языковой учебно-научной информации.

Согласно цели и гипотезе поставлены задачи:

1. Изучить и проанализировать состояние проблемы формирования учебно-научной речи младших школьников в педагогической теории и практике для определения содержания и направленности научного исследования, выявить аспекты ее возникновения и перспективные направления дальнейшего совершенствования.

2. Выявить, теоретически обосновать и верифицировать педагогические условия формирования учебно-научной речи младших школьников.

3. Разработать научно-методические рекомендации и указания в целях совершенствования процесса формирования учебно-научной речи учащихся младших классов.

Теоретическая значимость: исследования заключаются в том, что:

- уточнен понятийный аппарат по проблеме формирования учебно-научной речи младших школьников;

- выявлены этапы формирования учебно-научной речи младших школьников на уроках русского языка;

Практическая значимость: исследования в том, что его выводы по формированию учебно-научной речи младших школьников на уроках русского языка служат совершенствованию образовательного процесса в начальной школе:

- объективная оценка уровня формирования учебно-научной речи младших школьников;

- полученные в результате выводы могут быть использованы, при составлении программ, разработке учебных пособий и дидактических материалов.

Теоретико-методологической основой исследования являются: исследования явились идеи и положения, разработанные в диалектико-материалистической теории познания, системного подхода, интеграции наук

(В.Г. Афанасьев, В.П. Беспалько, И.В. Блауберг и др.); методология семиотического подхода (Р. Карпан, Ч.У. Моррис, Ч.С. Пирс, Ю.С. Степанов и др.); методология текстоцентрического подхода (М.М. Бахтин, А.А. Веряев, Т.М. Дридзе, Е.Ю. Никитина и др.); методология задачного подхода (Г.А. Балл, А.В. Усова, Л.М. Фридман и др.); теории развития личности в различных видах деятельности (И.Я. Лернер); теории и методики начального языкового образования (Е.В. Бунеев, Л.В. Занков, Т.А. Ладыженская, Е.Ю. Никитина, Т.Г. Рамзаева, Л.В. Трубайчук).

Опытно-поисковая база исследования. Опытно-поисковая работа осуществлялась на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения "Начальная общеобразовательная школа №95 г.Челябинска". В проведении опытно-поисковой работы приняли участие 78 учеников начальной школы.

Этапы исследования. Развертывание деятельности по организации исследования осуществлялось в рамках традиционной логики.

Первый этап посвящен осмыслению теоретико-методических аспектов исследования. На этом этапе выявлялось состояние изученности избранной проблемы в научной литературе и педагогической практике, определялись ведущие понятия исследования - объект, предмет, цель, гипотеза, задачи, база исследования и его понятийное поле.

Второй этап посвящен уточнению гипотезы и задач исследования, применялась теоретико-методическая основа исследования, выявлялись содержательные особенности методики формирования учебно-научной речи у младших школьников на уроках русского языка, а также педагогические условия её успешной реализации.

Третий этап посвящен реализации и апробации комплекса педагогических условий формирования учебно-научной речи, в образовательном процессе начальной школы, анализу хода и результатов формирующего эксперимента.

Четвертый этап посвящен обработке и описанию итогов полученных результатов исследования, определению логики изложения материала,

обобщению полученных результатов, оформлению квалификационной работы.

Теоретическая значимость заключается в следующем:

- выявлены теоретико-педагогические аспекты формирования учебно-научной речи у младших школьников на уроках русского языка, позволившие определить степень разработанности искомой проблемы в теории и методике преподавания русского языка в начальной школе, что послужило в дальнейшем стимулом для осмысления путей поиска новых педагогических задач и их решения в данной области;

- аналитически представлена история развития проблемы формирования учебно-научной речи у младших школьников на уроках русского языка, выявлены этапы её становления и перспективы развития в процессе освоения современного начального языкового образования;

- систематизировано понятийное поле исследования, включающее такие базисные понятия, как учебно-научная речь;

- обоснованы педагогические принципы формирования умений речевого этикета учеников младших классов: принципы теории и методики обучения и воспитания младших школьников (субъектности, междисциплинарности, коммуникативного партнерства и сотрудничества) и принципы, отражающие идеи языкового образования младших школьников (лингвокультурности, языковой толерантности, соблюдения языковых и конвенциональных норм речевого поведения коммуникантов);

- установлено, что методико-технологической составляющей формирования учебно-научной речи у младших школьников на уроках русского языка является коммуникативная задача. В исследовании разработаны предметно-когнитивные, практико-функциональные и стратегически-ориентированные задачи, активирующие личностные функции выбора, смыслообразования, рефлексии и имитирующие межличностную коммуникацию в естественных условиях;

- выявлена структура функции межличностного общения (коммуникативно-дидактический, перцептивно-дидактический и интерактивно-дидактический компоненты).

Практическая значимость результатов исследования заключается в том, что выводы и рекомендации по формированию учебно-научной речи у младших школьников на уроках русского языка служат совершенствованию языкового образовательного процесса в начальной школе и определяются:

- произведенной систематизацией коммуникативных задач (предметно-когнитивные, практико-функциональные и стратегически-ориентированные), которые выступают в качестве промежуточного звена между теорией и методикой формирования учебно-научной речи у младших школьников на уроках русского языка;

- разработкой оценочного инструментария для проведения диагностики сформированности у младшего школьника учебно-научной речи, повышающего научность и обеспечивающего точность определения эффективности спроектированной автором методики;

- выявлением методов и приемов языкового образования младших школьников в целях формирования учебно-научной речи;

- структурирования и описания теоретического и методического материала таким образом, что он может быть включен в курс лекций и практических занятий в педагогических вузах, а также в системе повышения квалификации учителей по теории и методике преподавания русского языка в начальной школе.

Обоснованность и достоверность результатов и основных выводов работы обусловлены исходными научными позициями исследования процесса формирования учебно-научной речи у младших школьников на уроках русского языка как социально-педагогического феномена; целенаправленным использованием взаимосвязанного комплекса теоретических и эмпирических методов, адекватного объекту, предмету, цели и задачам исследования; разработкой методологических, теоретических и

методико-технологических аспектов изучаемого процесса с применением понятийного аппарата, приводящего к однородным выводам; многоаспектной апробацией основных теоретических положений исследования; широкой опытно-поисковой базой и проведением диагностики сформированности учебно-научной речи у младших школьников на уроках русского языка; итоговой проверкой выдвинутой гипотезы исследования; обработкой результатов исследования методами математической статистики.

Структура и объем работы: состоит из введения, двух глав, заключения и библиографического списка, включающего 81 наименований. Текст иллюстрируют 9 таблиц и 9 рисунков.

Глава 1 Теоретические аспекты формирования учебно-научной речи младших школьников в процессе освоения русского языка

1.1. Учебно-научная речь младших школьников как актуальная лингвометодическая проблема

Научный стиль речи является средством общения в области науки и учебно-научной деятельности. Каждый член современного общества в разное время жизни и в разной мере сталкивается с текстами данного стиля, функционирующего в устной и письменной форме, поэтому овладение нормами научного и научно-учебного стиля речи является важной составной частью культуры русской устной и письменной речи.

Научная речь как функциональный стиль появилась сравнительно недавно и его формирование еще не завершено. Развитие научной речи связано, с одной стороны, с определенным уровнем развития и накопления знания в обществе, с другой – с уровнем развития национального языка. Язык как важнейшее средство мысли и действия людей, родившееся в процессе длительной социально-исторической практики, обладает теми же свойствами, что и человеческая мысль: фиксируя отдельные предметы, называя их, мысль и язык сразу же «вводят» их в контекст более общих связей, отношений мира и человеческого познания. Освоение языка – сложная человеческая деятельность, в ходе которой приобретаются знания, формируются умения, развивается личность. Сознание, мысль, язык нацелены одновременно на познание и целостных вещей и их отношений, на освоение мира. И на разных стадиях общественного развития существовали свои формы такого познания мира.

Самой ранней формой человеческого сознания была мифология. Миф объединял в себе зачатки знаний, религиозных верований, политических взглядов. Это были первые попытки ответить на вопросы происхождения мира и человека, возникновения различных явлений природы и др. Люди пытались объяснить окружающий мир через себя, через свои занятия, образ жизни и чувства. Мифологические толкования мира были ненаучны. А язык

мифов – это особые эмоциональные образы, метафоры; эпос, сказки, легенды. Это сочетание реальности и фантазии, естественного и сверхъестественного, знаний и веры.

В средние века на первый план выходят религия и философия, причем последняя развивается в тесной связи с религиозной формой сознания, господствовавшей в этот период. Основу религии составляет вера в существование сверхъестественных сил и их главенствующую роль в жизни людей и мироздании. В отличие от религиозного мировоззрения, философия делает попытки познать мир и человека с позиций знания, разума. Реальные наблюдения, логический анализ, обобщения и выводы вытесняли вымысел, миф. Философы Древней Греции говорили о сложных вопросах просто, но в то же время ясно, точно и выразительно. Они определили весь круг философских проблем и вопросов, наметили пути их решения. В последующие эпохи эти положения и идеи, сформулированные греками, получили свое развитие. Эпоху античной философии связывают с рождением науки – это математика, раннее научно-техническое знание, начала научной астрономии. Философское мышление было преимущественно направлено на научное познание мира. Главная цель философии того времени – урегулирование взаимоотношений человека с миром, знаний и действий.

Философия стала синонимом зарождающейся науки, теоретической мысли и научной речи, философские сочинения опираются на теоретические знания с целью обогатить опыт человечества научными обоснованиями. Речь философов отличалась точностью, научностью, эмоциональностью. С развитием демократии в Греции стало особенно востребовано ораторское искусство и вообще образование, т.к. выступить перед народом мог только образованный и обладающий красноречием человек. Философы были почти единственными в то время учеными, обладающими обширными познаниями. Люди обращались к ним с просьбой научить их умению спорить и доказывать, опровергать и убеждать. Наиболее известные среди софистов – Протагор (490 – 420 годы до н.э.) и Горгий (ок. 480 – ок. 380 годы до н.э.).

Углубляя философские учения прошлого, они популяризировали знания, которые были получены к тому времени философией и наукой. Софисты обучали грамматике, стилистике, риторике, умению вести полемику, т.к. красноречие, умение находить аргументы в пользу своей точки зрения, ораторское искусство были очень востребованы в тот период. Но речь софистов отличалась умением убеждать, а не научностью, что породило необходимость поиска новых форм достоверности знаний. Значительный вклад в этом принадлежит Сократу (ок. 470 – 399 годы до н.э.). Он стремился искать истину сообща, в ходе бесед (диалогов), в ходе которых происходил анализ и критика мнений до тех пор, пока не выводилось знание, которое признавалось истинным. Его речи носили научный (в определенной мере) и обучающий характер.

Эпоха Возрождения (XV–XVI вв.) характеризуется влиянием искусства на развитие мышления. Доминирующая роль в формировании взглядов принадлежит эстетическому подходу. Сторонники гуманизма поставили на место Бога человека. Человек рассматривается как самое совершенное существо мироздания, и главной задачей науки и искусства является его изучение. Это время ознаменовалось многими научными открытиями, однако они выражались в художественной форме, развитие техники, науки согласовывалось с эстетикой, творчеством, красотой. Научная речь также развивалась с этих же позиций: научные произведения главным образом писались в стихах, изобиловали образными описаниями, метафорами, различными риторическими фигурами.

В эпоху раннего капитализма (XVI – XVIII вв.) происходят изменения в экономике, политике и сознании людей. Важнейшим фактором такого изменения общественного сознания является наука: развиваются науки о природе и обществе, закладываются основы физики. Престиж науки повышается, она способствует научно-техническому прогрессу, формируется специальная терминология. Важнейшей задачей того времени являлось обоснование научного знания, попытка уточнения понятия «наука». Но

научное знание этой эпохи, в основном, носит опытный, описательный характер. Происходит накопление материала для последующих обобщений, но при этом отмечается недостаточное развитие теоретической мысли, умение видеть явления в развитии, связи.

В XVIII веке научное знание выходит за пределы узкого круга ученых и становится предметом обсуждения в светских салонах Парижа и Лондона. С одной стороны, популяризируются последние достижения науки и философии, с другой – о науке говорят люди, совсем в ней несведущие, следуя за модой, рассуждая все и обо всем, и поэтому научная речь зачастую не была таковой по сути. Но, несмотря ни на что, эпоха Просвещения – это эпоха разума, расцвета наук и искусств. Просветители этого времени одной из своих главных задач видят повсеместное распространение и популяризацию новых знаний. Благодаря их стремлению к просвещению широких масс населения преобладает ораторское искусство, просветительский стиль речи. В. Гумбольдт (1767 – 1835 гг.) – один из основоположников лингвистики как науки, развил учение о языке как непрерывном творческом процессе и о «внутренней форме языка» как выражения индивидуального мирозерцания народа. Он рассматривал каждый язык как систему, непрерывно создаваемую, и как деятельность, выражающую «глубинный дух народа».

Научный стиль речи в России начал складываться в первые десятилетия XVIII века, когда авторы научных книг и переводчики стали создавать русскую научную терминологию. М.В. Ломоносов (1711 – 1765гг.) является родоначальником национального научного стиля речи. Благодаря его работам и работам его учеников формирование научного стиля сделало шаг вперед. Именно «всестороннее знание русского языка, обширные сведения в точных науках, прекрасное знакомство с латинским, греческим и западноевропейским языками, литературный талант и природный гений позволили Ломоносову заложить правильные основания русской

технической и научной терминологии. Он положил начало нашему точному научному языку, без которого теперь никто не может обходиться» [40].

В XIX – XX вв. формируются теоретические разделы целого ряда наук. Формируется система понимания мира и места в нем человека с опорой на науку. Эта система взглядов корректируется и развивается вместе с наукой, уточняется и конкретизируется и научная речь. Этому периоду развития научной речи соответствуют научность высказываний, точность определений и терминов. Возникают первые школы, уделяющие формированию грамотной научной речи достойное внимание.

Научно-философское мировоззрение наряду с познавательными функциями, такими как обобщение, синтез, интеграция знаний, осуществляет функции, близкие к науке. Это прогнозирование, формирование гипотез о различных явлениях, непроработанных наукой. Используется житейский и практический опыт, формулируются возможные способы познания, подготавливая их последующую научную проработку. При интеграции знаний часто возникают трудности и противоречия, связанные с проблемой соотнесения мысли (языка) и реальности. Поэтому для устранения такого рода проблем, для теоретического обобщения человеческой истории и научного обоснования современной и будущей деятельности людей необходима единая система научной речи, которая отвечала бы требованиям науки и времени. В работе Л. С. Выготского «Мышление и речь» (1934г.) впервые был исследован речевой полиморфизм, функциональная дифференциация речи, психологическая природа письменной и внутренней речи, процессы порождения речевого высказывания, его внутренняя — смысловая и внешняя — физическая сторона в общем контексте деятельности и общения человека.

В конце XX века происходит обращение к гуманистической проблематике: предназначение и судьба человечества, различные направления и противоречия прогресса, установление нового международного порядка и т.д. Нормой являются полемика, спор,

состязательность, взаимное дополнение, установление нормального сотрудничества, плодотворный обмен идеями и концепциями.

В XX веке актуализировалась проблема знания и языка. Л. Витгенштейн, Т. Кун, Б. Рассел, М. Шлик и др. утверждали, что все знания выражаются с помощью языка, поэтому все высказывания должны верифицироваться. Научные и обыденные высказывания людей должны соответствовать опыту человечества, реальным фактам, чтобы вымышленное и неистинное не входило в научную и жизненную практику. Они стремились основательно анализировать различные типы научных предложений, их значение и смысл. Благодаря этому формальная логика, лингвистика и научная речь обогатились многими ценными разработками, в том числе и такими, которые внесли существенный вклад в развитие науки XX века. Также уделялось большое внимание языку, сложному и многомерному образованию, создавались новые типы анализа языка, опирающиеся на логический, лингвистический и математический подход к анализу языка. Л. Витгенштейн, Р. Карнап, Б. Рассел и др. указывали на важность теоретического исследования готового знания, его логических и языковых форм, благодаря чему гуманитарные знания приспособлялись к научно-техническому прогрессу.

К концу XX века проблема формирования у школьников учебно-научной речи становится особенно актуальной. Исследованиями речи и ее функций занимаются многие видные педагоги, психологи и методисты. Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн и др. поднимали вопросы восприятия и понимания письменной речи, развития речевого мышления у детей; методика обучения чтению учебно-научного текста освещается в работах Е.В. Бунеевой, Г.Г. Граник, Н.А. Ипполитовой, Я.А. Микка, И.В. Усачевой и др. Накопленный материал дает представление о специфике обучения учебно-научной речи школьников, однако не решает проблему обучения в контексте современного образования.

За последнее десятилетие существенно изменились взгляды самих теоретиков педагогики и методистов на цели образования. Появился новый термин «образовательные компетенции», среди которых первой, как правило, называют коммуникативную компетенцию. Она предполагает не только знание основ лингвистики, но и хорошее владение различными видами речевой деятельности. Но как подтверждают результаты проведенного нами исследования, а также собственная педагогическая деятельность в качестве учителя начальных классов в настоящее время развитие коммуникативной компетентности у учащихся массовой школы является острой и актуальной проблемой. Современные новые достижения науки переходят в школьный курс, на уроках школьники работают с поэтическими, мемуарными, научными и научно-популярными текстами, и современные учебные пособия по русскому языку призваны раскрыть структуру и смысловые связи различных научных понятий и показать их функциональное значение в речи. Между тем, большинство учителей не фиксирует внимание детей на важнейших характеристиках учебно-научной речи, таких как лаконичность, правильность, логическая последовательность, доказательность речи. Главный упор, как правило, делается на достоверность высказываний в устных ответах и на правильность выполнения орфографических заданий и упражнений. Задача учителя – выстроить обучение таким образом, чтобы ученик не только знал языковые конструкты, но и понимал, когда он это использует в речи, для чего, будет ли уместно и целесообразно воспользоваться этой конструкцией. И, как показали проведенные нами исследования, формировать учебно-научную речь следует с начальной школы. Возрастные и психологические особенности учащихся младших классов позволяют вести продуктивную работу по формированию точных и логически обоснованных высказываний. Именно этот момент нам представляется наиболее важным, так как своевременность обучения предопределяет успех дальнейшего образования ребенка в целом.

Следовательно, существует настоятельная необходимость в решении проблемы формирования учебно-научной речи младших школьников, в основе которой лежит развитие умений воспринимать, анализировать, понимать и воспроизводить учебно-научную речь. Данное обучение должно основываться на знаниях и умениях, связанных с развитием речевой деятельности, и наиболее благоприятные возможности для этого складываются на уроках русского языка.

. В сфере общенаучного знания речь традиционно рассматривается в качестве одной из глобальных, узловых проблем. Это определяется ее исключительной ролью в различных сферах человеческой жизни. Речь — исторически сложившаяся форма общения людей посредством языковых конструкций, создаваемых на основе определенных правил. Процесс речи предполагает, с одной стороны, формирование и формулирование мыслей языковыми (речевыми) средствами, а с другой стороны — восприятие языковых конструкций и их понимание. Таким образом, речь представляет собой психолингвистический процесс, форму существования человеческого языка. Речь возникла в коллективе как средство координации совместной трудовой деятельности и как одна из форм проявления возникающего сознания. «Благодаря совместной деятельности руки, органов речи и мозга не только у каждого в отдельности, но также и в обществе люди приобрели способность выполнять все более сложные операции, ставить все более высокие цели и достигать их».

Понятие речевой деятельности впервые в отечественной психологии ввел Л.С. Выготский. Ученый рассматривал речь в единстве с мышлением: «Само слово представляет собой живое единство звука и значения и содержит в себе, как живая клеточка, в самом простом виде все основные свойства, присущие речевому мышлению в целом» [16]. Вместе с тем, Л.С. Выготский указывал на важную роль мотива, как источника речевой деятельности, который при этом определяет динамику и характер речи: «...мысль – еще не последняя инстанция во всем этом процессе. Сама мысль

рождается не из другой мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наши влечения и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции. За мыслью стоят аффективная и волевая тенденции. Только они могут дать ответ на последнее «почему» в анализе мышления».

«Речь, как и язык, если взять их сначала в единстве, — подчеркивал С.Л. Рубинштейн, — это обозначающее отражение бытия». Активность отражения бытия и специфичность речи были определены С.Л. Рубинштейном в качестве основных положений в сформулированной им теории речи. Он указывал, что речь и мышление находятся в единстве, но с ведущей ролью мышления; и речь и мышление возникают у человека на основе общественно-трудовой практики. «Мы познаем и осознаем действительность, воздействуя на нее; мы познаем значение предмета, оформляемое в слове, воздействуя на предмет и выявляя его функцию в системе нашей деятельности. Значение предмета раскрывается в общественной деятельности человека; оно обозначается в слове, которое возникает в общении и служит для общения» [64]. Ученый также указывал и на исключительную роль речи, как средства воздействия: «Будучи средством выражения, речь является вместе с тем и средством воздействия. Функция воздействия человеческой речи — одна из первичных, наиболее древних ее функций. Человек говорит для того, чтобы воздействовать, если не непосредственно на поведение, то на мысль или чувство, на сознание других людей. Речь имеет социальное предназначение, она средство общения, и эту функцию она выполняет в первую очередь, поскольку она служит средством воздействия. Речь в подлинном смысле слова является средством сознательного воздействия и сообщения, осуществляемого на основе семантического содержания речи — в этом специфика речи в подлинном смысле слова, речи человека...».

А.Н. Леонтьев сформулировал основополагающие определения психологической природы речи:

«1) речь как своеобразная деятельность не стоит в ряду с другими видами деятельности, она занимает центральное место в процессе психологического развития; развитие речи внутренне связано с развитием мышления (в реальном единстве с которым оно выступает) и с развитием сознания в целом;

2) речь имеет полифункциональный характер, то есть выступает в различных деятельности: речи присущи коммуникативная функция (слово — средство общения), индикативная функция (слово — средство указания на предмет) и интеллектуальная, сигнификативная функция (слово — носитель обобщения, понятия); все эти функции речи внутренне связаны друг с другом;

3) речь является полиморфной деятельностью, выступая то как громкая коммуникативная речь, то как речь громкая, но не несущая прямой коммуникативной функции, то как речь внутренняя. Эти формы речи реально могут переходить одна в другую;

4) в речи (и, соответственно, в слове) следует различать ее физическую внешнюю сторону, ее форму и ее семическую (семантическую, смысловую) сторону;

5) слово как единица человеческой членораздельной речи, во-первых, имеет предметную отнесенность (что составляет специфический признак человеческого слова) и, во-вторых, имеет значение, то есть является носителем обобщения;

б) процесс развития речи не есть процесс количественных изменений, выражающихся в увеличении словаря ребенка и ассоциативных связей слова, но процесс качественных изменений, скачков, то есть это процесс действительного развития, который, будучи внутренне связан с развитием мышления и сознания, охватывает (как и процесс распада речи) все перечисленные функции, стороны и связи слова» [38].

В перечисленных выше функциях речи А.Н. Леонтьев определяет ведущую роль речи в процессе развития человека (его мышления, сознания).

И вместе с тем трактует речь лишь как средство выражения мысли, с формированием мысли в процессе деятельности, понимая под деятельностью «сложную совокупность процессов, объединенных общей направленностью на достижение определенного результата, который является вместе с тем объективным побудителем данной деятельности, т. е. тем, в чем конкретизируется та или иная потребность субъекта».

Деятельностный подход к изучению и обучению речи развивался в трудах Н.И. Жинкина, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева и др. И.А. Зимняя, принимая концепцию Л. В. Щербы, рассматривает говорение как вид речевой деятельности отдельного человека применительно к обучению и дает такое определение речевой деятельности в работе «Лингвopsихология речевой деятельности»: «...активный, целенаправленный, мотивированный, предметный (содержательный) процесс выдачи и (или) приема сформированной и сформулированной посредством языка мысли (волеизъявления, выражения чувств), направленной на удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности человека в процессе общения». И.А. Зимняя впервые обратила внимание в своих работах на личность говорящего. Она рассматривает речевую деятельность как процесс реализации потребностей говорящего посредством языка[26].

Функции речи также изучали Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, Л. Блумфилд, К. Бюлер, П.Я. Гальперин, Ф. де Соссюр, Д.Н. Узнадзе, Д.Б. Эльконин и др.

Таким образом, речь и ее функции подвергались изучению многих ученых, и большинство исследователей указывают на две основные функции языка (речи): функцию средства, орудия общения (коммуникации) и функцию средства обобщения, орудия мышления. Выделяются также функции выражения, воздействия, указательная и др. общения. Психологические и лингвистические аспекты речевой деятельности человека, социальные и психологические аспекты использования языка в процессе речевой коммуникации и индивидуальной речемыслительной деятельности

изучает психолингвистика. Предметом речевой деятельности является мысль; средством – язык; способом, применяемым в этой деятельности, – речь; продуктом – высказывание (текст); результатом – ответная реакция собеседника или понимание (а, возможно, и непонимание) последним мысли автора.

Учебно-научная речь – это разновидность научной речи, которая используется в процессе обучения для передачи и усвоения знаний. М.Н. Кожина использует термин «научно-учебный подстиль», Т.В. Напольнова и Н.Д. Десяева – «учебно-научная речь». Вслед за последними, мы понимаем под учебно-научной речью подстилевую разновидность научной речи, характер которой соответствует сфере обучения и создается «особенностями функционирования в этой сфере языковых средств и специфической речевой организацией». Имея общие с научной речью основные признаки, учебно-научная речь обладает и рядом особенностей, главная из которых – обучающая направленность высказывания. Овладение школьниками учебно-научной речью способствует развитию умения делать правильные выводы и обобщения, четко и доказательно излагать их в форме устной и письменной речи. Уровень развития у школьников учебно-научной речи оказывает огромное влияние на усвоение ими учебного материала и на их психологическое состояние. В младшем школьном возрасте у учащихся наблюдается интенсивное развитие творческого мышления, формируются способности к овладению сложными теоретическими понятиями. Серьезные изменения наблюдаются и в их речевом развитии. Происходит заметный сдвиг в овладении некоторыми стилями речи, расширяется словарный запас, усложняется структура предложений, становится более критическим отношение к своим высказываниям, существенно возрастают требования к их логической стройности. Поэтому формирование учебно-научной речи младших школьников должно происходить с учетом вышеперечисленных особенностей и включать в себя мотивационный компонент (формирование готовности к развитию речи), а также действенно-практический компонент

(формирование коммуникативного навыка с точки зрения осознанного решения определенных практических задач), и строиться на принципах активного участия каждого участника в образовательном процессе.

Подведем итоги параграфа.

1. Актуальность настоящей проблемы обусловлена современными преобразованиями в системе общего образования, которые требуют качественного изменения в подходах к коммуникативному образованию младших школьников. Несовершенство устной и письменной речи учащихся, неумение работать с информацией, строить собственные высказывания в соответствии с нормами научной речи обуславливают объективную необходимость во внедрении новых методик по формированию учебно-научной речи младших школьников в процессе освоения русского языка.

2. Становление проблемы формирования учебно-научной речи школьников осуществлялись на протяжении длительного времени; на каждом этапе развития общества существовали различные взгляды по стратегическим вопросам обучения, и формирование учебно-научной речи относится к ключевым вопросам образования, этому процессу отводилась значительная роль. Совершенно очевидно, что и в современном обществе необходимо не только обладать знаниями и умениями, но и быть способным применять их в коммуникации. Ретроспективный анализ позволил нам установить социально-исторические предпосылки возникновения искомой проблемы, определить степень ее разработанности в теории и методике развития речи в образовательном учреждении.

3. Учебно-научная речь - разновидность научной речи, имеющая особую сферу применения: она используется в процессе передачи и усвоения знаний, то есть в процессе обучения. Имея общие с научной речью основные признаки, учебно-научная речь обладает и рядом особенностей, главная из которых - обучающая направленность высказывания. Чтобы овладеть законами выражения мысли в учебно-научной речи, необходимо хорошо знать коммуникативные ситуации, в которые попадает человек в разные

периоды жизни в связи с тем или иным этапом своего воспитания и обучения. За каждой коммуникативной ситуацией закреплены наиболее типичные, распространенные, частотные языковые средства. Для успешного общения в учебной сфере необходимо знание минимума элементарных моделей предложений, без которых невозможно обучение.

1.2 Педагогические условия реализации процесса формирования учебно-научной речи младших школьников в процессе освоения русского языка

Понятие «условие» является общенаучным. В философском словаре эта дефиниция трактуется как категория, выражающая отношение предмета к окружающим явлениям, без которых этот предмет существовать и развиваться не способен. При этом сам предмет рассматривается как нечто обусловленное, а условие – относительно внешнее по отношению к предмету многообразия объективного мира. Философское понимание состоит в том, что условие – это то, от чего зависит предмет, комплекс предметов, характер их взаимодействия, из наличия которого следует возможность существования, функционирования и развития данного предмета. Условия – это обстоятельства, которые определяют те или иные последствия, наступление которых препятствует одним процессам или явлениям и благоприятствует другим. Выделение условий имеет смысл лишь по отношению к предмету, явлению, процессу, системе и др. Таким образом, на философском уровне анализа любой проблемы необходимость определения условий есть важное методологическое требование к любому исследованию предметов, явлений, процессов и систем.

Анализ научной литературы (С.И. Ожегов, И.Т. Фролов и др.) позволил выявить основные признаки понятия «педагогические условия». Перечислим их:

- совокупность внешних объектов образовательной среды, в определенных отношениях с которыми находится предмет исследования;

- совокупность внутренних особенностей (состояний, качеств) предмета исследования, от которых в той или иной степени зависит решение проблемы;

- данная совокупность внешних объектов и внутренних особенностей определяет существование, функционирование и развитие предмета исследования (эффективное решение поставленной задачи).

Анализируя данные признаки, мы понимаем понятие «педагогические условия» как совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в педагогике задач, которые сознательно создаются в образовательном процессе, а их реализация обеспечивает наиболее эффективное протекание этих процессов, в основе которых, по мнению В.А. Беликова [4], лежит деятельность. В связи с этим мы разделяем точку зрения ученого, согласно которому педагогические условия следует рассматривать в комплексе, учитывая внешние и внутренние условия: основные компоненты предмета; состав окружающей его среды; особенности отношений предмета с окружающей средой; реализуемые виды деятельности.

Исходя из понимания того, что отдельные, случайно взятые педагогические условия не могут существенно повлиять на реализацию искомой методики, необходимо выявить гибкий, динамично развивающийся комплекс педагогических условий, который бы учитывал развертывание образовательных процессов в оптимальном режиме. На основании изложенного мы теоретическим и опытно-поисковыми путями расширили комплекс теми условиями, от которых зависит наиболее полное решение проблемы формирования учебно-научной речи младших школьников. Эти условия определены нами как достаточные, ибо они входят в комплекс, расширяя его возможности по решению заявленной проблемы исследования. В то же время мы солидарны с мнением исследователей (В.Н. Андреев, В.А. Беликов, Г.Д. Бухарова, Е.Ю. Никитина и др.), согласно которому деление условий на необходимые и достаточные носит условный характер. Выявляя

комплекс педагогических условий формирования учебно-научной речи младших школьников, мы ориентировались на требования, предъявляемые современным обществом к начальному языковому образованию; тенденции изменения содержания языкового образования младших школьников; результаты выявленной специфики формирования учебно-научной речи младших школьников; результаты констатирующего этапа проведения опытно-поисковой работы. В итоге был выявлен следующий комплекс педагогических условий, который обеспечивает новизну исследования:

- использование системы дифференцированных языковых задач при формировании учебно-научной речи младших школьников;
- актуализация субъектной позиции младшего школьника через диалогизацию процесса обучения;
- применение структурно-логических схем и алгоритмов, кодирование и декодирование языковой учебно-научной информации.

Рассмотрим сущность и эффективность выделенного нами комплекса организационно-педагогических условий.

Использование системы дифференцированных языковых задач при формировании учебно-научной речи младших школьников – это такая часть процесса обучения речи младших школьников, которая через систему задач позволяет приблизиться к реальной практической деятельности, где появляется возможность принимать решение в различных коммуникативных ситуациях, задачах учебного содержания, упражнениях, где развиваются и совершенствуются речевые умения и, как следствие, повышается компетентность в понимании и самостоятельном построении учебно-научной речи.

Проблемная ситуация – это комплексный объект, включающий в себя следующие компоненты: задачу, состоящую из условий и задания; неизвестное (цель, способ и условия), в нахождении которого состоит ее решение; сам процесс решения и субъект, осуществляющий этот процесс. Каждый компонент является основанием для выделения уровней в системе

проблемных заданий, а его особенности – конкретных типов задач.

Исходя из понимания данного педагогического условия, считаем необходимым рассмотреть понятие «дифференциация» в нашем исследовании. В Российской педагогической энциклопедии дифференциация образования трактуется как форма организации учебной деятельности школьников, при которой учитываются их склонности, способности и интересы. Психолого-педагогические основы дифференциации образования отражены в исследованиях многих ученых. А.А. Бударный, В.М. Монахов, Е.Ю. Никитина и др. соотносят дифференциацию с образованием, которая при строгом соблюдении одинакового объема знаний по основным учебным предметам позволяет обогатить образовательную работу школы, выявить и развивать интересы, склонности и способности учащихся. Е.С. Рабунский, И.Э. Унт в своих исследованиях выделяют следующие цели дифференциации: усовершенствование знаний, умений и навыков учащихся за счет расширения знаний, осуществляемых на факультативных занятиях, исходя из интересов и специальных способностей каждого школьника.

Рассмотрев различные подходы к проблеме дифференциации, мы в рамках нашего исследования под дифференциацией образования вслед за Е.Ю. Никитиной [51] будем понимать процесс строгого учета возрастных и индивидуальных особенностей обучаемых как необходимый фактор развития их склонностей и способностей при осуществлении гибких педагогических технологий обучения на основе продуктивной совместной деятельности педагога и учащегося.

Образовательные учреждения могут осуществлять дифференциацию разными способами: через группировку учащихся по признаку их успеваемости; разделения учебных дисциплин на обязательные и по выбору; составление индивидуальных учебных планов для учащихся в соответствии с интересами и профессиональной ориентацией и др., т.е. суть дифференциации состоит в направленной специализации образования в области интересов, склонностей и способностей школьников для

максимального их развития в избранном направлении. В начальной школе дифференциация может осуществляться по следующим критериям:

1. Дифференциация содержания учебного задания:

- по уровню творчества
- по уровню трудности
- по объему учебного задания

2. Дифференциация психических возможностей обучения:

- по степени обученности
- по степени обучаемости

3. Дифференциация по степени и характеру помощи учащимся:

- стимулирующая
- направляющая
- обучающая

4. Дифференциация деятельности с сохранением единого содержания:

- по характеру учебных задач
- по степени полноты предоставления учащимся ориентировочной основы деятельности
- по использованию разных способов организации деятельности

Для достижения цели нашего исследования – формирования учебно-научной речи у младших школьников на уроках русского языка возможно использование или сочетание различных видов дифференцирования, но мы предполагаем, что использование системы дифференцированных языковых задач на основе ориентировочного компонента деятельности будет способствовать полноценному овладению младшими школьниками учебно-научной речи, т.к. данное педагогическое условие позволит обеспечить оптимальную деятельность всех учащихся и их продвижение от низкого уровня речевого развития к более высокому.

Проанализировав научные исследования в данной области (И.А. Ильницкая, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, Е.Ю. Никитина, С.Л. Рубинштейн и др.), мы под дифференцированной задачей понимаем

заданную в специально организованных условиях и с учетом индивидуальных и психологических особенностей цель речевого образования на усвоение младшими школьниками учебно-научной речи, связанных с их коммуникативной деятельностью в учебной среде. Отталкиваясь от данного определения, мы выделили следующие виды дифференцированных коммуникативных задач: информационно-когнитивные, организационно-регулятивные и практико-ориентированные, учитывающие развитие личности младшего школьника и особенности усвоения учебно-научной речи в процессе освоения русского языка. В предлагаемой нами методике определены взаимосвязи между коммуникативными задачами, индивидуальными возможностями учеников и их деятельностью.

Информационно-когнитивные задачи регулируют способность школьников к умственному восприятию и переработке учебной информации. *Организационно-регулятивные* задачи определяют направление работы, порядок, индивидуальный план освоения учебно-научной речи младшими школьниками. *Практико-ориентированные* задачи позволяют приобретать новые знания и формировать практический опыт их использования при решении жизненно-важных задач и проблем.

Дадим характеристику коммуникативных задач (табл.1.4.1).

Таблица 1.4.1.- Специфика коммуникативных задач

Характеристика задач	Коммуникативные задачи		
	Информационно-когнитивные	Организационно-регулятивные	Практико-ориентированные
Сущность содержания	Формирование информационной компетентности, развитие интеллектуальных способностей, развитие ассоциативного мышления	Процесс целеобразования, планирования, прогнозирования, принятия решения, самоконтроля и коррекции	Соединение получения новых знаний и применение их на практике; формирование практического опыта

Признаки психологического процесса решения задач	Иерархическое подчинение процессу мышления других процессов (памяти, внимания и др.), включение их в процесс мышления	Распознавание исходной неопределенности, формулировка задачи выбора, генерация и селекция альтернатив и др.	Ощущение потребности и активности в общении, проявление инициативы и самостоятельной познавательной активности
Алгоритм решения	Сбор, восприятие, сопоставление информации, обнаружение проблемы и противоречий в воспринимаемой информации	Поиск и эффективное применение пути реализации учебных задач; возможно наличие нескольких «управляющих центров», их динамичное перераспределение	Создание на уроке реальной речевой ситуации с целью осознания значимости теоретического материала и применения его на практике
Формируемые умения	Приобретение, хранение, преобразование, использование знаний и учебно-научной речи	Планирование и аргументация действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации, в том числе во внутреннем плане; контроль и коррекция результата; волевая саморегуляция	Пополнение, проверка, использование теоретических знаний; умение преобразовывать действительность (получение информации через исследовательскую, проектную и другую творческую деятельность)
Форма контроля	Соотнесение, сравнение, сериация, анализ, синтез, абстракция, установление связей и причин, аргументация, систематизация, интерпретация информации;	Задания на соотнесение предполагаемого результата с реальностью с точки зрения значимости; восприятие алгоритма в качестве ориентира	Выполнение практических и творческих заданий и извлечение новых знаний из практики; установление межпредметных взаимосвязей; поиск вариантов использования и применения

	поиск дополнительных источников информации	деятельности	информации
--	---	--------------	------------

Применение системы коммуникативных дифференцированных задач соответствует сущности развивающего научного знания и преобразовательной направленности человеческой деятельности. Система таких задач должна обладать внутренней логикой последовательного развертывания, когда каждая последующая задача логически вытекает из предыдущей, а логика развертывания системы задач должна быть ясна не только самому педагогу, но и обучаемым.

Дифференциация является важнейшим направлением индивидуализации образования и тесно связана с индивидуальными особенностями учащегося, его обучаемостью, возможностями, способностями. Система дифференцированных языковых задач позволяет создать оптимальные условия для выявления задатков, развития интересов и способностей каждого обучаемого; оказывает целенаправленное воздействие на формирование творческого, интеллектуального потенциала младших школьников, обеспечивает максимальную познавательную активность учащихся на основе совместной продуктивной деятельности с учителем. Таким образом, дифференцированные задачи способствуют развитию умений поиска, восприятия и переработки учебно-научной информации с целью ее применения на практике и переносу в новые коммуникативные условия, что чрезвычайно важно для эффективного формирования учебно-научной речи младших школьников в процессе освоения русского языка.

Актуализация субъектной позиции младших школьников через диалогизацию процесса обучения. По мнению М.М. Бахтина, именно диалог как особый уровень коммуникативного процесса отвечает потребностям человека в глубоком личностном контакте. Только в диалоге развивается способность критически мыслить, создаются условия для

взаимодействия понимающих созданий [3]. Солидаризируясь с мнением ученого, мы считаем, что диалог позволяет наиболее эффективно строить формирование учебно-научной речи с позиции субъект-субъектных отношений, которые предполагают, что учитель и ученики должны совместно идти к усвоению знаний. Диалог является важным средством формирования диалектического мышления учащихся, позволяет им быть не только потребителями знаний, но и их активными «добытчиками». Кроме того, эта форма коммуникации побуждает школьников отстаивать свою точку зрения по проблеме, быть внимательными к мнениям других участников диалога.

Теория диалога рассматривается в различных областях научного знания. В лингвистике понятие «диалог» трактуется как форма речи, которая характеризуется сменой высказываний двух или нескольких говорящих и непосредственной связью высказываний с ситуацией. Философское обоснование теории диалога получила в работах М.М. Бахтина, В.С. Библера, А.И. Введенского, М. Хайдеггера и др. Ученые рассматривали познание, мышление, понимание, коммуникацию в аспекте диалогических связей. В.С. Библер указывал, что «теоретическое мышление – это внутренний диалог, акт мышления протекает одновременно с деятельностью, направленной и на предмет, и на человека, является социальным актом общения – процессом самопонимания и приобщения к другому формой диалога». Психологи Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Т.М. Дридзе, С.Л. Рубинштейн, Г.А. Цукерман и др. ведущим мотивом деятельности называют коммуникацию. Условием для наиболее эффективного процесса обучения называют диалогизированную познавательную деятельность. Т.М. Дридзе считает, что «в ходе общения реализуется познание... Именно в человеческом обществе возникает проблема общения сознаний, общения как деятельности, как механизма взаимодействия на всех уровнях социальной организации общества».

В методике преподавания русского языка учебно-научная речь называется одним из основных средств организации учебного процесса,

которая в условиях урока приобретает определенную содержательную и структурную специфику. При этом диалог является актуальной формой учебно-научной речи.

Следует подчеркнуть, что диалог как инструмент создания личностно ориентированной ситуации отличается от широко распространенного вопросно-ответного метода обучения. Личностно ориентированная ситуация создается посредством диалога, специально направленного на актуализацию личностных функций школьников, на накопление ими опыта реализации ценностного выбора, критического восприятия. Диалог не просто выявляет сущность человеческой личности, в нем человек формируется как личность. В условиях диалога обучаемый не усваивает готовые знания, а творчески перерабатывает их путем обнаружения личностного смысла, открытия для себя чего-то нового. Под диалогизацией мы понимаем взаимодействие личного опыта школьника с внешним опытом и создание на этой основе собственного содержания, извлекаемого из учебного материала. При этом важно, чтобы ученик вкладывал в процесс личный смысл, иначе неизбежно возникают трудности в обучении. В этом состоит суть языкового развития личности и, в частности, овладения учебно-научной речью.

Для реализации диалогового образовательного процесса необходимо обеспечить субъектное целеполагание, отбор содержания научного знания, организацию учебной деятельности с дифференциацией по темпу обучения, разнообразие форм деятельности, определение вариативных способов обучения, рефлексию, а также применение определенной последовательности, динамики: от максимальной помощи учителя ученикам по решению учебных задач к постепенному нарастанию их собственной активности и появлению сотрудничества между обучаемыми. Такая форма общения, связанная с изменением позиции учителя и обучаемого приводит к актуализации субъектной позиции младшего школьника, к возможному самоизменению субъекта обучения, самостоятельно прокладывающему себе путь обучения и саморазвития. При сотрудничестве обучаемых содержание

обучения становится общим объектом познавательной активности как для учителя, так и для учеников. Педагог организует диалог относительно определенного содержания, мотивирует учеников, ставит проблему, задачу, обсуждает их совместно с обучаемыми, помогает спланировать деятельность и провести дискуссии. Учащиеся решают поставленные задачи и оценивают полученные результаты. При этом важно личное равенство учителя и ученика, сосредоточение учителя на потребностях ребенка, передача знаний как личного опыта, требующего индивидуального осмысления, свобода дискуссии, стремление к объективной оценке качества усвоенных знаний. Здесь справедливо утверждение М.М. Бахтина, что истина не рождается и не находится в голове отдельного человека, она рождается между людьми, совместно открывающими истину в процессе их диалогического общения [3]. При таком подходе взаимодействие учителя и ученика является интерактивным, продуктивным, диалоговым и, следовательно, повышается роль школьника в обучении, его субъектная позиция становится более значимой.

Еще одной дидактической ценностью диалогизации процесса развития учебно-научной речи является возможность управления познавательной деятельностью учащихся в ходе формирования у них новых понятий. Т.к. понятие является главной формой мышления в области науки, то для успешной реализации исследуемой методики необходима научная организация работы над их формированием. Совокупность философских, психолого-педагогических положений позволяет обоснованно говорить о целесообразности и эффективности использования диалогового взаимодействия в начальной школе по формированию у учащихся новых понятий. Диалогизация процесса обучения позволяет активизировать субъектную роль ученика в усвоении новых понятий, знаний благодаря личностно-ориентированной направленности образования, ядром которого является диалог.

Понятие – это обобщенное знание, отражающее существенные признаки и свойства разных предметов. В ходе диалога происходит синтез отдельных элементов анализируемого явления, процесса в единую систему, осознаются свойства, которые присущи всей системе и каждому понятию. Л.С. Выготский утверждал: «Центром развития ребенка является понятийный аппарат, мыслить – значит оперировать понятиями, а овладение понятиями означает владение всей совокупностью знаний о предметах или явлениях, к которым данное понятие относится»[16]. Понятия являются главным материалом для построения суждений, которые лежат в основе диалогического общения. Следовательно, понятие, выполняя роль познавательной единицы, является основой интеллектуально-речевой коммуникации. Использование диалоговой технологии в процессе освоения русского языка развивает диалогическое мышление младших школьников, способствует осознанному усвоению научных понятий, что влечет за собой полноценное овладение учащимися учебно-научной речью. Уроки по формированию у учащихся новых понятий с помощью диалоговой технологии позволяют активизировать познавательные процессы, речь, повышать мотивацию к учебной деятельности, к общению, вызывает потребность у младших школьников к диалогу. Развитие субъектной позиции учащихся в процессе формирования понятий в диалоге происходит как на основе высказывания собственных суждений, так и посредством принятия или непринятия другой точки зрения о языковом объекте, научном знании. Наличие разных суждений, определяющих содержание диалога, позволяет совершать переход от одного понимания к другому. При этом субъектная активность ученика может получить развитие только в условиях взаимоотношений, построенных по принципу диалога.

Е.Л. Мельникова [44] предлагает следующие виды учебного диалога: побуждающий и подводящий. Побуждающий от проблемной ситуации диалог требует от учителя создания проблемной ситуации, побуждения к осознанию противоречия проблемной ситуации и формированию учебной

проблемы, принятия предлагаемых учениками формулировок проблемы. Побуждающий к гипотезам диалог приводит к побуждению и выдвигению учащимися гипотез, их проверку и принятие учителем предлагаемых учениками способов проверок. Подводящий к теме диалог представляет собой систему посильных вопросов и заданий, приводящих к формулированию темы урока. В структуру подводящего диалога могут входить разные типы вопросов и заданий: репродуктивные или мыслительные, но они должны опираться на имеющиеся у учащихся знания и подводить их к формулировке темы. В свою очередь, подводящий к знанию диалог выступает как логическая цепочка вопросов и заданий, ориентирующих учащихся на формирование нового знания. Но в любом из используемых видов диалога учитель должен работать в направлении повышения субъектной позиции учащихся, принимать высказывания детей, давать им возможность отстаивать свою точку зрения, способствовать воспитанию уважительному отношению к другому мнению и формировать объективное знание о предмете.

Итак, учебный диалог выступает как один из способов организации обучения в соответствии с личностно-ориентированной технологией обучения. Диалог – не только средство активизации познавательной активности учащихся, но и важный элемент обучения, актуализирующий субъектную позицию младшего школьника в процессе формирования учебно-научной речи. Использование диалога позволяет осуществлять личностно-ориентированный образовательный процесс, развивает самостоятельность и активность учащегося, способствует обогащению его субъектного опыта. Поэтому актуализация субъектной позиции младшего школьника через диалогизацию образовательного процесса является необходимым педагогическим условием формирования учебно-научной речи.

Применение структурно-логических схем и алгоритмов, кодирование и декодирование языковой учебно-научной информации.

Умение работать с информацией, восприятие и переработка текстов школьных учебников, практическое овладение учебно-научной речью – одно из самых важных умений в начальном языковом образовании. На уроках русского языка учащимся дается большой объем знаний, но, как показало проведенное исследование, большинство младших школьников не умеют переносить эти знания в другие предметные области или грамотно их использовать, также у учащихся начальной школы не развито умение самостоятельно добывать информацию.

Для развития предметно-информационных умений учащихся необходимо научить выполнять следующие виды деятельности с информацией:

1) Поиск информации в различных источниках: в текстах, таблицах, словарях, энциклопедиях, на изображениях (на бумажных и электронных носителях), в сети Интернет. Восприятие информации в процессе наблюдения над речью, за природными и математическими объектами, явлениями, процессами. Кроме того, учащиеся получают информацию в ходе выполнения практических действий с лингвистическими, математическими и природными объектами и их моделями.

2) Переработка информации: ее осмысление, преобразование, моделирование, перекодирование, структурирование. Переработка информации включает в себя аналитическую деятельность. Учащиеся анализируют теоретическую информацию учебника, научного текста, формулировки заданий и образцов действий, выделяя ключевые слова, научные термины, составляют план, озаглавливают текст, иллюстрируют теоретический материал примерами. Для полноценного осмысления информации важно выработать у учащихся умение по ее перекодированию, т.е. преобразование текста в схему, таблицу, алгоритм и наоборот. Важное умение, которое приобретают младшие школьники в ходе такой работы – это графическое моделирование языковых объектов, процессов, явлений, закономерностей.

3) Хранение и воспроизведение информации. Хранение большого объема языковой информации в схемах, графических моделях, планах позволяет младшим школьникам обеспечить более прочное ее запоминание. Воспроизведение информации происходит в процессе ее практического применения; восстановления неполной и корректирования неточной теоретической информации, представленной в разных формах, либо восстановление учебно-научной информации с основой на план, схему и др. Конечным этапом работы с информацией является оформление результатов деятельности в виде устного или письменного высказывания, схемы, таблицы, рисунка.

Предметно-информационные умения направлены на развитие учебно-научной речи младших школьников, и с этой целью в процессе освоения русского языка важно использовать структурно-логические схемы, которые выполняют функцию формирования компетенций восприятия и понимания. Структурно-логические схемы – это план предстоящего ответа, а формирование обобщенного образа учебного текста создает оптимальные условия для эффективного понимания, и, соответственно, запоминания большого объема учебной информации. При линейном представлении текстовой информации младшему школьнику часто сложно определить структуру изучаемого объекта, выделить главные и существенные связи между его компонентами. Это затруднение в значительной мере преодолевается при замене словесного описания оформлением в виде таблиц, схем, т.е. схематической визуализации учебной информации. Такое преобразование теоретической информации позволяет школьнику определить конкретную учебную задачу, активизирует мышление учащихся, происходит более глубокое усвоение и понимание учебной информации путем его знакового моделирования. Повышается познавательная деятельность за счет рациональности и экономичности усвоения информации, т.к. скорость восприятия сжатой информации по сравнению с текстовой выше, смысл графического изображения воспринимается почти

мгновенно. Наглядно-образная форма представления информации способствует ее лучшему запоминанию и долговременному хранению в памяти, создается целостная картина о языковом объекте, создается основа для дальнейшей работы по формированию учебно-научной речи. За счет возможности многократного повторения изучаемого материала улучшается качество знаний.

Логическое структурирование учебной информации позволяет получить четкую, хорошо организованную структуру, выделение которой дает возможность ученику раскрыть систему смысловых связей между элементами содержания и расположить эти элементы в правильной последовательности. В основе этого лежит система В.Ф. Шаталова – технология интенсификации обучения на основе применения схемных и знаковых моделей или опорных конспектов, а также технология уровневой дифференциации обучения, при использовании которой до начала изучения каждой темы у учащихся формируется четкое представление окончательных результатов обучения. Учитель планирует не только цели, но и систему учебных заданий, с помощью которых отслеживается уровень усвоения учебного материала учащимися. Логическое структурирование учебного материала придает ему такую структуру, которая способствует усвоению не разрозненных знаний, а взаимосвязанных. При этом под «структурой», вслед за М.И. Махмутовым [43], понимаем форму организации системы как целостности с присущими ей признаками (состав, последовательность, связь). В исследовании мы рассматриваем логическую структуру учебного материала как систему внутренних связей между элементами, входящими в конкретный этап формирования учебно-научной речи. Сложность структуры учебно-научного теоретического материала определяется количеством и удаленностью одновременно связываемых элементов. Школьники выделяют его элементы (известные и новые понятия) и устанавливают между ними логико-смысловые отношения. Структурирование содержания учебно-научного текста является важным этапом в процессе формирования умения

выделять смысловые блоки и составлять план текста. Языковой материал представляется детям в виде схем, с помощью которых учитель концентрирует их внимание на наиболее трудных и важных моментах. Школьники имеют возможность выделить главное в теоретическом материале, ключевые понятия, которые переводят в схемы, рисунки и др. Учебный материал будет понят учащимися, если они смогут создать на основании предложенного учебно-научного текста свой текст, адекватный по содержанию исходному. Но при формировании учебно-научной речи важно, чтобы дети четко представляли себе алгоритм действий. Алгоритм дает определенную последовательность операций для решения учебной задачи и способствует совершенствованию управления учебным процессом. Научно-обоснованный алгоритм характеризуют следующие черты: детерминированность (решение по алгоритму строго направленно, управляемо, без произвольных действий); массовость (универсальность, применимость к разным наборам исходных данных); понятность (включение доступных команд, важное свойство для начального языкового образования); результативность (направлен на получение определенного результата).

Работа учащихся по алгоритму предполагает выполнение следующих операций: а) выделение необходимых для обучения условий; б) определение обучающих действий; в) установление способа связи обучающих и учебных действий. Использование алгоритмов дает возможность учащимся самостоятельно выполнять мыслительные и практические действия; информация становится более доступной; прослеживается логика рассуждений, доказательств, решений; видна конечная цель.

Таким образом, структурно-логические схемы структурируют теоретический материал, алгоритм, в свою очередь, определяет программу, направленную на усвоение этого материала. Структурно-логические схемы кодируют учебный материал, т.е. представляют информацию с помощью кода – системы условных знаков (символов), преобразовывают форму предоставления такой информации с целью ее передачи или хранения.

Одним из эффективных приемов обучения перекодированию учебно-научной информации является составление плана текста. План рассматривается как краткая программа текста, предусматривающая выделение его частей, их взаимное расположение и отражающая логику развития мысли. Для полного восприятия теоретической информации при обучении составлению плана учащимся предлагаются задания: дополнить предложенный учителем план; реконструировать готовый план; выбрать план из нескольких предложенных и обосновать свой выбор; пересказать учебно-научный текст по составленному плану и др.

Кодирование и декодирование информации чаще используется в программировании, в школьном образовании – в среднем и старшем звене. Учителя начальной школы не в полной мере используют опорные конспекты, структурно-логические схемы, кодирование и декодирование учебной информации из опасения трудности обучения учащихся, сложности и недоступности понимания младшими школьниками. Однако проведенное нами исследование подтверждает, что выделение взаимосвязей системы знаний, кодирование учебной информации через структурно-логические схемы и опорные конспекты, алгоритмизация процесса обучения способствуют формированию системного мышления, развитию умения обобщения и классификации информации, развитию учебно-научной речи и построению собственных высказываний. Учебные понятия анализируются, противопоставляются, выстраиваются в имеющиеся структурные знания, логически связываются и становятся системными. Структурно-логические схемы обеспечивают рациональное усвоение знаний о языке, помогают формировать опыт в отборе информации и ориентироваться в ней. Структурно-логические схемы следует рассматривать как одно из дидактических средств (логических, наглядных, технических) в содержании начального языкового образования для рационального усвоения учебного материала и, в частности, формирования учебно-научной речи на уроках русского языка. Структурно-логические схемы являются основой

конструирования учащимися собственных учебных высказываний, способствуют их грамотному и точному изложению, позволяют глубже разобраться в изучаемом материале, привести в систему полученные знания.

Таким образом, целенаправленная работа по развитию у младших школьников навыков кодирования, декодирования информации, составление и чтение структурно-логических схем рассматривается нами как самостоятельный вид оперирования информацией, который дает возможность учащимся избежать механического заучивания и построить процесс овладения понятиями на осмысленном преобразовании информации, что является необходимым условием формирования учебно-научной речи.

Подведем итоги параграфа:

1. Под педагогическими условиями формирования учебно-научной речи младших школьников мы понимаем комплекс взаимосвязанных между собой объективных возможностей содержания, форм и методов, направленных на позитивное изменение уровня овладения учебно-научной речи.

2. Для выявления педагогических условий формирования учебно-научной речи младших школьников мы ориентировались на требования, предъявляемые обществом к начальному языковому образованию; тенденции изменения содержания языкового образования младших школьников; ведущие идеи соединения семиотического, текстоцентрического и задачного подходов; результаты констатирующего этапа опытно-поисковой работы.

3. Выявлены и обоснованы следующие педагогические условия методики: использование системы дифференцированных языковых задач при формировании учебно-научной речи младших школьников; актуализация субъектной позиции младших школьников через диалогизацию процесса обучения; применение структурно-логических схем и алгоритмов, кодирование и декодирование языковой учебно-научной информа

Выводы по главе 1

1. Актуальность исследования обусловлена современными преобразованиями в системе общего образования, которые требуют качественного изменения в подходах к коммуникативному образованию школьников. Несовершенство устной и письменной речи учащихся, неумение работать с информацией, строить собственные высказывания в соответствии с нормами научной речи обуславливают объективную необходимость во внедрении в практику начального языкового образования научно-обоснованного процесса по формированию учебно-научной речи младших школьников в процессе освоения русского языка.

2. Понятийный аппарат исследования представлен следующим образом: 1) уточнено понятие речи на основе исследований ведущих ученых, педагогов и психологов; 2) определены критерии научной речи и учебно-научной речи школьников; 3) определены компоненты обучения учебно-научной речи младших школьников.

3. Установлено, что методической составляющей процесса формирования учебно-научной речи младших школьников является проблемно-диалогическая технология, которая дает возможность научить школьников мыслить логично, научно, доказательно; формировать точные и прочные знания и убеждения; формировать навыки поисковой и исследовательской деятельности.

4. Педагогическими условиями реализации процесса формирования учебно-научной речи младших школьников в процессе освоения русского языка являются: использование системы дифференцированных языковых задач; актуализация субъектной позиции младшего школьника через диалогизацию процесса обучения; применение структурно-логических схем и алгоритмов, кодирование и декодирование языковой учебно-научной информации.

Глава 2. Опытнo-поисковая работа по формированию учебно-научной речи младших школьников в процессе освоения русского языка

2.1 Диагностический этап осуществления опытнo-поисковой работы по формированию учебно-научной речи младших школьников

Первая глава настоящего исследования посвящена теоретическим аспектам проблемы формирования учебно-научной речи младших школьников в процессе освоения русского языка, в ней рассмотрено состояние проблемы в теории и практике педагогического образования, выявлен и научно обоснован синтез семиотического (общенаучный уровень), текстоцентрического (конкретно-научный уровень) и задачного (методико-технологический уровень) подходов, разработана методика формирования учебно-научной речи, а также комплекс педагогических условий ее эффективного функционирования.

Названные положения подтвердились при опытнo-поисковой проверке, которая осуществлялась в школе №95, 4 класс 2015 год г. Челябинска.

На основании вышеизложенного сформулированы задачи опытнo-поисковой работы: проверить надежность показателей определения уровня сформированности учебно-научной речи младших школьников; определить начальный уровень сформированности учебно-научной речи младших школьников; проверить, повышается ли показатель уровня сформированности учебно-научной речи младшего школьника в результате реализации в образовательном процессе начального языкового образования разработанной методики по сравнению с его начальным уровнем; выяснить, будут ли выявленные и научно-обоснованные нами педагогические условия способствовать более успешному формированию учебно-научной речи младших школьников в процессе освоения русского языка.

Опытнo-поисковая работа проводилась в несколько этапов. *Констатирующий этап* опытнo-поисковой работы позволил определить состояние качества сформированности учебно-научной речи младших школьников. *Формирующий этап* был направлен на реализацию методики

формирования учебно-научной речи, спроектированной на основе семиотического, текстоцентрического и задачного подходов, а также на реализацию педагогических условий эффективной реализации данной методики. Возможность обработать, обобщить и оформить результаты опытно-поисковой работы позволил *обобщающий этап*.

Рассмотрим организационно-методические аспекты *констатирующего этапа* опытно-поисковой работы, целью которой явилось выявление уровней сформированности учебно-научной речи младших школьников. Важность этой работы заключается в том, что достоверность получаемых на основном этапе опытно-поисковой работы результатов в значительной степени зависит от исходных данных. На этом этапе приняли участие 60 школьников.

Педагогическое исследование может быть успешно проведено только при разработке точных критериев учета и оценки его результатов. Понятие «критерий» определяется как ведущий признак или группа признаков изучаемого объекта, явления, на основании которого проводится оценка их состояния или эффективности. В психолого-педагогической литературе при определении объективных измерителей эффективности и качества обучения указывается, что, во-первых, критерии должны отражать основные закономерности формирования личности; во-вторых, с их помощью должна устанавливаться связь между всеми компонентами исследования; в-третьих, качественные показатели должны выступать в единстве с количественными. Исходя из того, что процесс формирования учебно-научной речи младших школьников является многоаспектным и многофакторным, мы пришли к выводу о невозможности выбора одного критерия, который позволил бы количественно и качественно измерить происходящие изменения. В нашем исследовании критериями являются признаки, на основании которых производится оценка, определяются состояние и уровень сформированности учебно-научной речи младших школьников.

На основании анализа психолого-педагогической литературы и обобщения результатов констатирующего этапа опытно-поисковой работы в

качестве критериев сформированности учебно-научной речи младших школьников выделены:

– *коммуникативный*, предполагающий использование языка как средства для целей получения и обмена информацией, накопления знаний (накопление запаса значений и смыслов терминов), а также общения между участниками образовательного процесса;

– *аргументативный*, отражающий использование языка для установления связей между понятиями, а также в доказательных целях, для опровержения и отстаивания собственной теоретической позиции;

– *проективный*, учитывающий владение языком как средством для прогнозирования нового явления, состояния и т.п.; умение самостоятельного вывода новых знаний, формирование новых понятий и отношений между ними и ранее усвоенными.

Для исследования качественных характеристик формирования учебно-научной речи нами выделено три уровня сформированности учебно-научной речи младших школьников: низкий, средний, высокий, отличающихся поэтапным продвижением обучающихся от низкого уровня к среднему, а от среднего к высокому. В науке под уровнем понимается степень, величина развития; соотношение «высших» и «низших» ступеней развития объектов или процессов. При рассмотрении явления одного порядка необходимо на время условно ограничиться от явлений другого порядка, но, не забывая о существующих между ними взаимосвязях.

Сводная таблица системы показателей, характеризующих уровень сформированности учебно-научной речи младших школьников, их критериев и способов выявления представлена в таблице 2.1.1.

Таблица 2.1.1.- Сводная таблица системы критериев, характеризующих уровень сформированности учебно-научной речи младших школьников

Критерии	Показатели их выявления	Методы выявления
Коммуникативный	1) использование языковых средств для	Анализ ответов на занятиях, анализ

	<p>выражения фактуального знания;</p> <p>2) способность узнавать, знать и запоминать;</p> <p>3) умение сравнивать объекты, классифицировать, обобщать по различным признакам и т.п.</p>	<p>тестирования; анализ коммуникативных задач; самооценка.</p> <p>Методики выяснения пассивного словарного запаса и определения активного словарного запаса</p>
Аргументативный	<p>1) умение проводить рассуждения на основе имеющихся знаний отдельных фактов или событий;</p> <p>2) способность понимать языковые явления и факты, устанавливать между ними связи, отношения и зависимости;</p> <p>3) способность объяснять, обосновывать, аргументировано доказывать, опровергать утверждения</p>	<p>Анализ решения коммуникативных задач, тестов, экспертные оценки.</p> <p>Тест Д. Векслера (субтест «Понятливость»)</p> <p>Тесты Р. Амтхауэра на выявление вербального интеллекта (субтесты «Дополнение предложения», «Исключение слова», «Аналогии», «Обобщение»)</p>
Проективный	<p>1) реализация языкового концептуального знания на основе логических выводов;</p> <p>2) способность к образованию нового знания на основе ранее известного;</p> <p>3) прогнозирование новых языковых явлений, состояний; формирование новых понятий и отношений между ними</p>	<p>Наблюдение, анкетирование, упражнения, экспертные оценки</p> <p>Тест Д. Векслера (субтест «Общая осведомленность»)</p>

На основании вышеизложенного дадим общую характеристику каждому из выявленных нами уровней сформированности учебно-научной речи младших школьников (табл. 2.1.2, 2.1.3, 2.1.4).

Таблица 2.1.2- Характеристика сформированности учебно-научной речи младших школьников на низком уровне

Критерии	Содержательная характеристика
Коммуникативный	Школьники пользуются элементарными фразами и словосочетаниями для высказываний, в большинстве случаев затрудняются в определениях, понятиях. При этом необходимо постоянное координирование педагогом речевых действий младших школьников, они могут формулировать предложения чаще всего с помощью учителя. Учащиеся с трудом узнают языковой объект (понятие, определение, термин), не могут запомнить. Имеют низкий уровень развития памяти. Не умеют сравнивать объекты, проводить их классификацию и делать выводы. Могут повторить определения, но не в полном объеме, разбитые на смысловые части, с опорой на образец, т.е. осуществляют коммуникацию на элементарном уровне.
Аргументативный	Обучающиеся не обладают способностью объяснить, обосновать, найти связь между языковыми объектами. Даже при системе наводящих вопросов учителя (почему это так? как это доказать? и т.п.) школьникам данного уровня не доступно умение рассуждать с целью выявления причинно-следственных связей. Они умеют односложно отвечать на вопросы учителя, либо признают свое незнание. Отвечают отдельными словами, затрудняются объединить их в словосочетания или предложения
Проективный	Умение самостоятельного вывода знаний школьниками данного уровня недоступно вследствие недостаточных теоретических знаний и умений прогнозирования новых явлений. Они равнодушны к проблемной ситуации, пассивны в решении коммуникативных задач, не решаются высказать какое-либо предположение. Школьники могут принимать участие в несложном диалоге при условии активной помощи учителя, опор, наглядности, образце высказываний

Таблица 2.1.3.- Характеристика сформированности учебно-научной речи младших школьников на среднем уровне

Критерии	Содержательная характеристика
Коммуникативный	Школьники могут выразить свое мнение в отношении предложенного языкового объекта при условии, что подобного типа высказывание уже было озвучено и проанализировано. Могут проводить элементарные операции по сравнению, классификации и обобщению объектов, но с обязательной опорой на ранее изученные алгоритмы. Интеллектуальная способность узнавания и знания языковых объектов развита в недостаточной степени. Обучаемые могут проанализировать предложенный объект, но не проявляют самостоятельность в выборе средств рассуждения и их применении, действуют скорее стандартно, чем творчески в выполнении заданий. Таким образом, школьники этого уровня почти не проявляют творчества при решении коммуникативных задач
Аргументативный	Обучаемые могут провести простейшие рассуждения по предложенному объекту, факту, с помощью учителя выразить свое мнение, согласиться или не согласиться с мнениями других, вступить в краткую дискуссию, могут общаться в простых стандартных ситуациях. С опорой на структурно-логические схемы определяют видимые, простые связи между языковыми объектами. Проявляют умение объяснить, но действуют стандартно, по отработанным алгоритмам рассуждений, не приводят веских аргументов в пользу своей точки зрения или опровержения другой. Высказывания представляют собой отдельные сочетания слов, чаще отрывочного характера
Проективный	Школьники данного уровня делают элементарные предположения относительно поставленной проблемы с опорой на вопросы учителя (для чего? что отсюда следует?). С помощью учителя они устанавливают простые, видимые связи между объектами, делают попытки рассуждать, предполагать,

прогнозировать новое явление

Таблица 2.1.4.- Характеристика сформированности учебно-научной речи младших школьников на высоком уровне

Критерии	Содержательная характеристика
Коммуникативный	Младшие школьники умеют достаточно точно и полно описывать знание языковыми средствами; идентифицируют понятия с объектами, предложения с фактами. Они могут с большой долей самостоятельности провести сравнение объектов, найти в них сходство или различие, провести классификацию по одному или нескольким признакам, обобщить знания. Для описания языковых объектов они имеют в достаточном объеме словарный запас (понятий, терминов, устойчивых выражений). У обучающихся этого уровня хорошо развита способность узнавать, запоминать и выражать знание в языке
Аргументативный	Благодаря имеющимся знаниям школьники этого уровня способны проанализировать знакомые языковые объекты, установить между ними причинно-следственные связи, правильно употреблять термины в рассуждениях. Они достаточно хорошо понимают усвоенные языковые явления и факты, могут с помощью учителя установить между ними связи и зависимости. Способны объяснить с опорой на ранее известные теоретические факты, доказать или опровергнуть высказывания участника учебного диалога. В высказываниях преобладают предложения, связанные по смыслу или небольшие тексты
Проективный	У обучающихся данного уровня наблюдается ярко- выраженный интерес к «открытию» нового знания. Они не умеют самостоятельно делать логические выводы в силу недостаточного развития интеллекта, но на базе имеющихся знаний, с опорой на структурно-логические схемы делают хорошие попытки прогнозирования относительно будущих состояний исследуемого явления или объекта. Грамотная работа педагога способствует выводу

нового знания школьниками на основе совокупности их высказываний и установления логических связей между ними
--

Анализируя вышеизложенное, следует сказать, что все описанные нами три уровня сформированности учебно-научной речи младших школьников взаимосвязаны. При этом каждый предыдущий обуславливает последующий, включаясь в его состав. Исследование показало: развитие учебно-научной речи младших школьников носит поэтапный характер, продвигаясь от уровня к уровню. Описанные характеристики уровней мы использовали в своей педагогической деятельности. При этом они сыграли для нас положительную роль: с помощью них мы смогли оценить ее результаты. Более того, на основании общей качественной характеристики уровней сформированности учебно-научной речи младших школьников, наблюдений за ними в процессе осуществления образования мы дали качественные характеристики всем учащимся опытно-поискового потока, каждый из которых был отнесен к одной из групп в соответствии с уровнем развития искомого качества. Для оценки каждого критерия использовались методики, выбор которых обусловлен логикой доказательства гипотезы.

1) Анкетирование. Обработка результатов производилась в соответствии с ключом. За каждое совпадение с ключом начислялся один балл. Чем выше суммарный балл, тем выше показатель сформированности речи у младших школьников.

2) Тестирование. Педагогический тест является тем инструментом, который позволяет с высокой степенью достоверности получить объективные результаты уровня сформированности учебно-научной речи. Нами были применены тесты Д. Векслера, которые измеряют вербальный интеллект по следующим характеристикам: а) уровень имеющихся интеллектуальных умений, обеспечивающих нормальное протекание интеллектуальной деятельности; б) состояние этих умений в прошлом, в процессе становления индивидуального интеллекта. Субтест

«Осведомленность» выявляет и измеряет общий уровень относительно простых знаний, степени развития основных интеллектуальных функций (памяти, мышления). Данный тест дает характеристику с точки зрения образованности и позволяет в рамках нашего исследования определить уровень владения прогностическим умением владения учебно-научной речи. Субтест «Понятливость» направлен на выявление умений строить умозаключения, и был использован нами для определения уровня владения аргументативным критерием учебно-научной речи.

3) Статистический анализ данных.

а) При анализе и обобщении полученных данных основное внимание обращалось на абсолютные приращения по всем показателям в начале каждого этапа опытно-поисковой работы. Сравнительный анализ позволил проследить динамику сформированности каждого показателя. Обработка полученных данных осуществлялась с помощью статистических методов.

б) В качестве основного критерия количественной оценки уровней сформированности учебно-научной речи младших школьников нами было определено процентное соотношение учащихся, находящихся на каждом уровне сформированности учебно-научной речи (уровни: низкий, средний, высокий) в начале опытно-поисковой работы (нулевой срез), в ходе опытно-поисковой работы (три среза) и на обобщающем этапе (четвертый срез).

в) Проверку гипотезы о том, что формирование учебно-научной речи младших школьников достигнет более высокого уровня, если данный педагогический процесс будет протекать в рамках специально разработанной методики при реализации комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования, в своем исследовании мы осуществляли с помощью статистического критерия χ^2 (хи-квадрат) К. Пирсона.

Статистическую обработку результатов констатирующего, формирующего и обобщающего этапов опытно-поисковой работы мы проводили на персональном компьютере с помощью программы «Excel».

В таблицах 2.1.5., 2.1.6., 2.1.7., 2.1.8., 2.1.9 и гистограмме (рис. 2.1.1.) представлены результаты статистических «замеров» уровней сформированности учебно-научной речи младших школьников на констатирующем этапе. Полученные данные свидетельствуют о том, что резких статистически значимых различий в опытно-поисковых и контрольной группах до проведения формирующего этапа опытно-поисковой работы не обнаружено.

Таблица 2.1.5.- Статистические данные «замера» уровня сформированности учебно-научной речи у школьников группы КГ на констатирующем этапе опытно-поисковой работы (оценка в баллах)

Уровни	Учащиеся		X	S	Ср. балл группы
	Кол-во	%			
Низкий	22	75,9	1,09	0,14	1,26
Средний	7	24,1	1,79	0,15	
Высокий	0	0	-	-	
СП (ср. показатель)			1,2		
КЭ (коэф. эф.)			-		

Таблица 2.1.6.- Статистические данные «замера» уровня сформированности учебно-научной речи у школьников группы ОПГ-1 на констатирующем этапе опытно-поисковой работы (оценка в баллах)

Уровни	Учащиеся		X	S	Ср. балл группы
	Кол-во	%			
Низкий	20	80	1,04	0,14	1,31
Средний	5	20	2,4	0,13	
Высокий	0	0	-	-	
СП			1,2		

КЭ	0,99
----	------

Таблица 2.1.7. - Статистические данные «замера» уровня сформированности учебно-научной речи у школьников группы ОПГ-2 на констатирующем этапе опытно-поисковой работы (оценка в баллах)

Уровни	Учащиеся		X	S	Ср. балл группы
	Кол-во	%			
Низкий	21	77,7	1,1	0,14	1,28
Средний	6	22,3	1,9	0,14	
Высокий	0	0	-	-	
СП	1,2				
КЭ	1,01				

Таблица 2.1.8. - Статистические данные «замера» уровня сформированности учебно-научной речи у школьников группы ОПГ-3 на констатирующем этапе опытно-поисковой работы (оценка в баллах)

Уровни	Учащиеся		X	S	Ср. балл группы
	Кол-во	%			
Низкий	23	79,3	1,10	0,14	1,26
Средний	6	20,7	1,85	0,15	
Высокий	0	0	-	-	
СП	1,2				
КЭ	1				

В результате статистических данных «замера» уровня сформированности учебно-научной речи у школьников контрольной группы и трех опытно-поисковых групп на констатирующем этапе опытно-поисковой работы было выявлено, что учащиеся всех групп имеют примерно одинаковый уровень сформированности учебно-научной речи (таблица 2.1.9.,

рис. 2.1.1.). Большинство школьников имеют низкий уровень сформированности учебно-научной речи (КГ-75,9%, ОПГ1- 80%, ОПГ2-77,7%, ОПГ3-79,3%), учащихся с высоким уровнем нет ни в одной группе. Во всех группах одинаковый средний показатель (СП) уровня сформированности учебно-научной речи, а также стандартное отклонение (S) от среднего значения уровня.

Таблица 2.1.9. - Статистические данные «замера» уровня сформированности учебно-научной речи на констатирующем этапе

Группы	всего уч-ся	уровни						ср. балл	S	СП
		низкий	%	средний	%	высокий	%			
КГ	29	22	75,9	7	24,1	0		1,33	0,27	1,2
ОПГ-1	25	20	80	5	20	0		1,31	0,26	1,2
ОПГ-2	27	21	77,7	6	22,3	0		1,28	0,27	1,2
ОПГ-3	29	23	79,3	6	20,7	0		1,26	0,26	1,2

На гистограмме (рис. 2.1.1.) наглядно представлены результаты «замера» сформированности учебно-научной речи в контрольной и опытно-поисковых группах на констатирующем этапе опытно-поисковой работы.

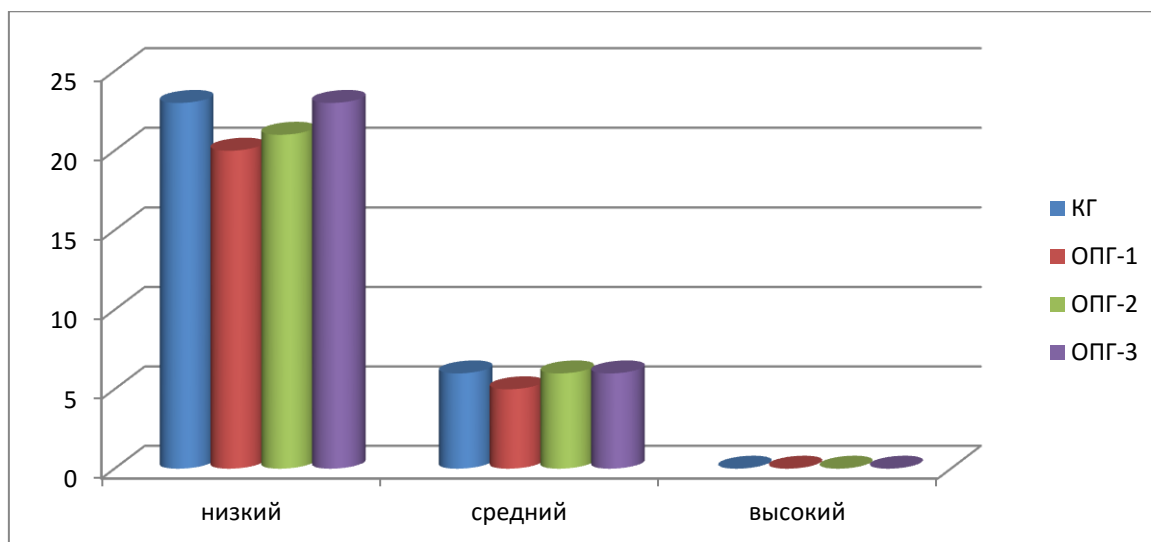


Рис.2.1.1. Состояние сформированности учебно-научной речи младших школьников на констатирующем этапе опытно-поисковой работы

В ходе *формирующего этапа* опытно-поисковой работы проверяется успешность реализации педагогических условий формирования учебно-

научной речи младших школьников. В группе, обозначенной символом ОПГ-1, использовалась система дифференцированных языковых задач. В группе ОПГ-2, кроме первого педагогического условия, актуализировалась субъектная позиция младшего школьника через диалогизацию процесса обучения. В группе ОПГ-3 проверялась действенность комплекса условий, включающих, кроме двух предыдущих, применение структурно-логических схем и алгоритмов, кодирование и декодирование языковой учебно-научной информации. В группе КГ (контрольной) формирование учебно-научной речи младших школьников протекало в рамках традиционного начального языкового образования. На формирующем этапе опытно-поисковой работы проведены сопутствующие срезы, позволившие проследить динамику сформированности учебно-научной речи младших школьников, внести необходимые коррективы в этот процесс.

Подведем итоги параграфа.

1. Выявлены логика и содержание опытно-поисковой работы по формированию учебно-научной речи младших школьников в процессе освоения русского языка: а) констатирующий этап опытно-поисковой работы позволил определить состояние уровня сформированности учебно-научной речи младших школьников; б) задачами формирующего этапа опытно-поисковой работы являются реализация педагогических условий формирования учебно-научной речи младших школьников; в) на обобщающем этапе опытно-поисковой работы обобщены, обработаны и оформлены результаты.

2. В качестве критериев, характеризующих уровни сформированности учебно-научной речи младших школьников, выделены: коммуникативный, аргументативный и проективный критерии.

3. Выявленные показатели позволили описать их проявление на трех уровнях сформированности учебно-научной речи младших школьников: низком, среднем, и высоком, которые отличаются поэтапным продвижением обучаемых от низкого уровня к высокому. На данном этапе опытно-

поисковой работы не было выявлено школьников, имеющих высокий уровень сформированности учебно-научной речи, всего около 20% обучающихся имеют средний уровень, а остальная часть обучающихся находится на низком уровне владения учебно-научной речи.

2.2 Методические аспекты формирования учебно-научной речи младших школьников

Рассмотрим особенности работы по формированию учебно-научной речи в процессе освоения русского языка по программе «Классическая начальная школа» автор Т.Г. Рамзаева и программе «Школа 2100» авторы Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина.

Основной задачей обучения русскому языку согласно программе «Классическая начальная школа» является развитие школьника как личности, полноценно владеющей устной и письменной речью, а именно: владение речевой деятельностью в разных ее видах; освоение основ знаний из области фонетики и графики, грамматики, лексики, морфологии; формирование каллиграфических, орфографических, пунктуационных навыков. В книгах для чтения «Родная речь» (автор Т.Г. Рамзаева) представлены художественные произведения разных жанров и научно-популярные статьи, с преобладанием первых. Таким образом, обучение речи младших школьников ведется на основе высокохудожественных образцов, акцент на формирование учебно-научной речи не делается.

Цель преподавания русского языка по программе «Школа 2100» – развитие личности ребенка через формирование у них представлений о языке как составляющей целостной научной картины мира; знаково-символического и логического мышления на базе основных положений науки о языке; формирование коммуникативной компетенции. Среди основных направлений работы по развитию речи названо развитие связной устной учебно-научной речи, формирование навыков и умений понимания и анализа учебно-научного текста. Отличие данной программы заключается в том, что выдержан единый методический подход к работе с текстом на

уроках русского языка и литературного чтения – формирование у младших школьников правильного типа читательской деятельности, а именно, освоение учащимися приемов чтения и понимания учебно-научного текста. Данное утверждение находит свое подтверждение в учебниках русского языка (автор Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Пронина). Например, со 2 класса младшие школьники овладевают умениями работать с терминами как с лексическими единицами, отличающими научный текст, учатся прогнозировать. Для этого авторы предлагают задание:

– *Как устроен наш родной язык? (до прочтения текста);*

– *Расскажи, как и почему появилась речь (после прочтения текста).*

Учащимся дается возможность высказать свое предположение и после прочтения проверить, правы они были или ошиблись – у школьников формируется способность к умозаключению:

– младшие школьники учатся выделять главное в содержании текста:

– *Прочитай текст. Чем ты будешь заниматься на уроках русского языка?;*

– самостоятельно составляют учебно-научные тексты по плану:

1. Чем отличается предложение от слова или группы слов?

2. Назови признаки предложения;

– учатся членить текст (обычно на материале дидактических текстов):

– *Как ты думаешь, сколько здесь предложений?;*

– отличать связный текст от набора предложений:

– *Прочитай. Текст ли это? Почему? Как исправить ошибку? Запиши текст (также на материале текстов, специально созданных для учебников).*

В 3 классе по программе Т.Г. Рамзаевой предлагаются учебно-научные тексты и задания после прочтения:

– *Расскажи, о чем ты узнал, прочитав текст?*

– *Спиши заголовок и вторую часть текста*

– *Какие предложения составляют текст? Докажи.*

– *Озаглавь текст.*

Задания направлены на репродуктивное воспроизведение текста, формирование главной информации, выделение главной мысли и развитие умения озаглавливать текст.

Р.Н. Бунеев делает акцент на работе с учебно-научными текстами. Школьники учатся определять тему, например:

– *Прочитай текст. О чем он? (какова тема?)*

Выделяют главную мысль текста, которая выражена явно и неявно:

– *Прочитай текст. О чем говорится в 1-м и последнем предложениях? Что говорится? Какова главная мысль текста? (она не высказана прямо, а читается «между строк»), а также продолжают текст, сохраняя его тематическое единство.*

Учащиеся обобщают полученную информацию, добывают недостающую информацию для решения учебной задачи. Умение выделять известное / неизвестное совершенствуется при выполнении заданий:

– *Что нового для себя ты узнал?*

Младшие школьники делят текст на части, определяют, на какой вопрос отвечает каждая часть:

1. Сколько частей в этом тексте? Как ты определил?

2. На какой вопрос отвечает каждая часть?

Рассказывают по плану:

– *Расскажи все, что ты знаешь о глаголах, по плану.*

Вводится термин «учебно-научный текст» (без определения понятия), даются вопросы, которые способствуют пониманию и запоминанию учебно-научного текста. Например, *Ты прочитал текст о временах глагола. Это учебно-научный текст. Чтобы лучше понять и запомнить его, ответь на такие вопросы: 1. Сколько в тексте частей (абзацев)? 2. На какой вопрос отвечает каждая часть?*

В 4 классе дети, обучающиеся по учебникам Т.Г. Рамзаевой, закрепляют умение выделять главную мысль текста, озаглавливать текст с опорой на тему и его основную мысль. Но в теме «Текст» учебно-научные

тексты не представлены, обучение ведется с опорой на художественные тексты. Работа над определением стилей текстов ведется практическим путем.

В программе «Школа 2100» по русскому языку отмечается, что в 4 классе младшие школьники должны уметь читать учебно-научные тексты, владеть типом правильной читательской деятельности, т.е. самостоятельно осмысливать текст до чтения, во время чтения, после чтения, делить текст на части, составлять план, пересказывать текст по плану.

У школьников формируется умение рассуждать:

- *Почему наука о языке получила такие названия?*
- *Почему, если хочешь научиться читать, писать и правильно говорить по-английски, без транскрипции не обойтись?*

У обучающихся закрепляются умения отделять известную информацию от неизвестной:

- *Что нового для себя ты узнал?*
- выделять главную информацию в тексте:
- *Какова главная мысль текста?*
- *Как бы ты сформулировал главную мысль этого текста?*
- *Перечитай 2-й, 3-й и 4-й абзацы текста. Какая мысль их объединяет?*

Младшие школьники определяют тему:

- *О чем этот текст? Какова его тема?*

и основную мысль текста:

- *Какова главная мысль текста?*

Формируется навык работы со схемой текста. Учащиеся кратко пересказывают текст.

Младшие школьники практическим путем знакомятся с жанрами учебно-научного текста:

- а) устный ответ (*Прочитай текст. Как ты думаешь, какой язык появился первым?; Чем ты будешь заниматься на уроках русского языка?*);
- б) объяснение-пояснение (*Расскажи, как и почему появилась речь*);

в) ответ-анализ (*Прочитайте выводы: Предложение состоит из слов. Предложение выражает законченную мысль. Все ли признаки предложения здесь перечислены? Как узнать предложение на письме?*);

г) ответ-обобщение (*Ты понял, почему имена существительные так называются? Как ты думаешь, почему в этом тексте только один абзац?*);

д) объяснение-толкование (*Почему русский язык называют богатым?*).

В четвертом классе работа направлена на закрепление умений создавать учебно-научные тесты разных жанров.

Анализ учебников Р.Н. Бунеева показал, что младшие школьники усваивают основные признаки и категории учебно-научного текста:

а) связность и логичность:

– *Текст ли это? Почему? Как исправить ошибку? Запиши текст.*

б) доказательность

– *Как ты думаешь, какой язык появился первым?*

в) терминованность

– *Языкознание – это название науки о языке.*

г) объективность

– *Расскажи, как и почему появилась речь.*

– *Почему русский язык называют богатым?*

д) информативность

Что нового ты узнал о ...?

Таким образом, программа по русскому языку Т.Г. Рамзаевой предполагает работу с учебно-научными текстами, но не в полной мере учитывается специфика данных текстов, не вводится понятие. Задания, предложенные детям, формируют умения по восприятию учебно-научного текста, но до его прочтения не предполагается работа по уточнению незнакомых слов, выделению ключевых слов, что не способствует полному пониманию учебно-научных текстов. Основные умения (выделять основную мысль текста, соотносить заголовок с содержанием) формируются после

текста. Следует также отметить, что учебники практически не содержат текстов из смежных дисциплин.

Задания учебника русского языка (автор Р.Н. Бунеев и др.) предлагают упражнения, направленные на практическое знакомство с жанрами, категориями и признаками учебно-научного текста. Тексты представлены в основном по теории русского языка, что определено самой учебной дисциплиной, исторических текстов и по предмету окружающий мир, что способствует полноценному овладению умений работы с учебно-научными текстами. Основной акцент в 4 классе сделан на самостоятельное составление учебно-научного текста, а также на работу с терминами.

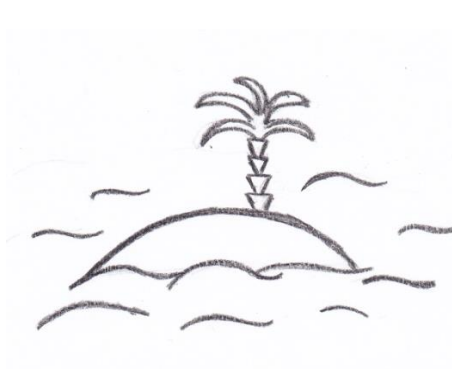
В исследовании *первым условием* формирования учебно-научной речи у младших школьников на уроках русского языка является *использование системы дифференцированных языковых задач*.

При формировании учебно-научной речи у младших школьников нужно использовать систему дифференцированных языковых задач на основе ориентировочного компонента деятельности, что обеспечивает оптимальную деятельность всех учащихся и их продвижение от низкого уровня речевого развития к более высокому. Информационно-когнитивные задачи регулируют способность к умственному восприятию и переработке учебной информации. Например, при изучении темы «Правописание парных звонких и глухих согласных» и постановке проблемы можно предложить школьникам такое задание.

- Назови предметы, изображенные на рисунках.



ЖИРА []



ОСТРО []

- Укажи последние звуки в словах. Одинаковые звуки ты слышишь?
- Одинаково ли будут обозначаться эти звуки буквами?
- Отметь свой вариант ответа: ДА, НЕТ, НЕ ЗНАЮ
- Если затрудняешься, то вспомни, какие согласные имеют пары по звонкости-глухости. Если сможешь, заполни таблицу. Она будет твоей подсказкой.

[б]	[]	[г]	[з]	[]	[ж]
[]	[ф]	[]	[]	[т]	[]

- Измени слова, поставь их в форму множественного числа. Произнеси. Послушай предпоследние звуки. Одинаковые ли звуки ты слышишь?
- Одинаково ли будут обозначаться эти звуки буквами?
- Отметь свой вариант ответа: ДА, НЕТ, НЕ ЗНАЮ
- Если ты не знаешь или затрудняешься с ответом, посмотри правило в учебнике или можешь обратиться за помощью к учителю или одноклассникам.
- Используя новое знание, заполни пропуски:

В русском языке ___ пар согласных по звонкости-глухости. Если эти согласные звуки находятся на _____ слова или в _____ слова перед глухим согласным, то они могут обозначаться разными буквами.

Чтобы проверить парную согласную, нужно _____ слово или подобрать _____ слово так, чтобы после согласного звука был _____ или звонкий _____.

Укажи знаком «!», какие действия помогут тебе найти орфограмму в слове, а знаком «+» действия, которые помогут проверить слово с орфограммой и правильно его написать.

В ходе выполнения такого задания обучающиеся воспринимают новую информацию, сопоставляют ее с имеющимися знаниями, обнаруживают противоречия и определяют проблему в соответствие со своими индивидуальными особенностями. В результате школьники приобретают новые

знания, которые используют для формулировки определения. Для осуществления контроля учитель может предлагать задания на:

– установление связей или причин – *От чего зависит выбор знака препинания в конце предложения?*

– на соотнесение, сравнение – *Соедини предложение и его схему.*

– аргументацию – *Прочитай текст. Объясни с помощью схем, почему в первом предложении стоит запятая перед **и**, а в последнем предложении запятой перед **и** нет.*

– систематизацию – *Подбери из текста примеры простых и сложных предложений, предложений с прямой речью. Запиши их в таблицу. Составь схемы предложений.*

– поиск информации в дополнительных источниках – *Подбери предложения к схемам из книги по чтению, энциклопедии и др.*

Организационно-регулятивные задачи обеспечивают обучающемуся индивидуальный план освоения нового знания, он может пропустить те вопросы и задания, ответы на которые хорошо знает, либо вернуться к сложным для него вопросам или понятиям, а также в случае затруднения обратиться за помощью. Слабоуспевающим детям можно предложить выбрать подходящие к заданию рисунки из ряда или выполнить задание по аналогии, с максимальной долей помощи.

Перенос знаний в другие предметные области также способствует формированию метапредметных умений.

- *Прочитай текст. О каком празднике идет речь? Озаглавь, вставь пропущенные буквы. Подбери слова с парными согласными, имеющими отношение к этому празднику.*

*Снова пахнет свежей смолкой,
Мы у елки собрались,
Нарядилась наша елка,
Огоньки на ней зажглись.*

*Игры, шутки, песни, пляски!
Там и тут мелькают маски...*

*Ты - медведь, а я - лиса.
Вот какие чудеса!*

*Вместе встанем в хоровод,
Здравствуй, здравствуй, Новый _____!
(Н.Найденова)*

- Прочитай текст вслух. Отгадай название старинной русской игры, о которой говорится в тексте. Заполни пропуск в тексте и озаглавь текст.

Это старинная славянская игра. Ее история насчитывает несколько веков. Упоминание о _____ можно найти в документах, относящихся к истории Древней Руси. О популярности игры свидетельствует то, что в нее играли Петр I и великий русский полководец А.В. Суворов, который так объяснял свое страстное увлечение: «Игра в _____ развивает глазомер, быстроту, натиск. Битою мечусь - это глазомер, битую бью - это быстрота, битую выбиваю - это натиск». Полководец, несомненно, был прав. Специалисты говорят, что игра в _____ развивает координацию движений и меткость. Вот почему эта игра особенно полезна детям.

(по материалам Википедии)

- Ты понял, почему игра так называется? Если затрудняешься, найди ответ на этот вопрос в дополнительной литературе или спроси у взрослых.

Коммуникативные задачи направлены на формирование у младших школьников прогностической самооценки. Например, учитель предлагает задания разного уровня трудности, и учащиеся должны самостоятельно определить свои возможности. Возможно применение игровых приемов, с помощью которых задается уровень сложности задания.

- Мы строим домик для друзей. На карточках-кирпичиках задания. На больших кирпичиках задания самые сложные, на маленьких – легкие. Если вы будете строить домик, используя большие кирпичи, вы построите его быстрее. Если – маленькие, то вы построите его прочнее.

При использовании системы дифференцированных языковых задач важно учитывать особенности учебной мотивации. Так задания помещаются

в конверты, а учащимся сообщается, что можно выбрать задания из любого конверта. Каждая группа заданий мотивирована на детей с преобладанием какого-либо учебного мотива. Например, на одном конверте красочная картинка, задания при этом самые обычные, на отработку навыка. Такие задания ориентированы на детей с эмоциональной мотивацией, для которых важна внешняя атрибутика. В другом конверте задания, которые можно выполнить в паре/группе. Он предназначен детям с преобладанием социальных мотивов. В третьем – творческие, нестандартные, для тех, у кого есть познавательные мотивы. Каждый ребенок имеет право заменить конверт.

Если детям предлагаются задания одного уровня трудности, то необходима дифференциация степени объяснения задания: только цель задания, или указание особенностей выполнения, либо подробная инструкция выполнения задания (возможен план или алгоритм).

В результате использования организационно-регулятивных задач у младших школьников формируются умения планировать собственную деятельность в соответствии с мотивами, поставленной задачей и условиями ее реализации; а также контролировать и корректировать результат выполнения задания.

Практико-ориентированные задачи, в свою очередь, создают на уроке речевые ситуации, позволяющие школьникам осознать значимость теоретического материала и применение его на практике.

- Подбери для друзей слова с парными глухими и звонкими согласными, требующими проверки. Зашифруй эти слова в рисунках или ребусах.

- Помоги одноклассникам подобрать проверочные слова и записать слова с изучаемой орфограммой правильно.

Сущность практико-ориентированных задач заключается в том, чтобы соединить процессы получения новых знаний и применения их на практике. Этому может способствовать реализация исследовательской, проектной и

другой творческой деятельности младших школьников на уроках русского языка.

Целью исследовательской работы является выявление и развитие интеллектуально-речевых способностей учащихся, их активное включение в процесс самообразования и саморазвития. Задачи: 1) обучение учащихся работе с научной, дополнительной литературой; 2) овладение знаниями по предмету, выходящими за пределы учебной программы; 3) расширение кругозора, повышение уровня знаний по предмету и эрудиции обучающихся; 4) совершенствование навыков самостоятельной работы учащихся.

На первых этапах научно-исследовательской работы учитель помогает школьникам выбрать тему, определить гипотезу исследования, подобрать теоретическую литературу. Применительно к проблеме формирования учебно-научной речи можно рассмотреть следующие темы для исследования: «Занимательный русский язык», «Слово в языке и речи», «Научный стиль речи в журналах для детей», «Русский язык в таблицах и алгоритмах» и др. Младшие школьники исследуют феномены русского языка, особенности использования учебно-научной речи в учебниках, детской публицистике, художественной литературе. Оформляют работы и выступают с докладами на школьных, городских научно-практических конференциях.

Вторым условием успешного формирования учебно-научной речи является ***актуализация субъектной позиции младшего школьника через диалогизацию процесса обучения.*** Целью диалогизации образовательного процесса является повышение его эффективности и гарантированное достижение учащимися запланированных результатов по формированию учебно-научной речи. Для реализации диалогового образовательного процесса должно быть обеспечено а) субъектное целеполагание (цели должны быть близки и максимально понятны обучающемуся, он должен быть мотивирован на их достижение); б) содержание научного знания должно соответствовать возрастным, психическим, интеллектуальным возможностям каждого обучающегося; в) темп обучения дифференцирован;

г) своевременная текущая и итоговая рефлексия, коррекция обучения; д) возрастающая субъектная активность младшего школьника при проведении диалога, взаимодействии с учителем и сотрудничестве между обучаемыми.

В зависимости от того, каким способом созданы проблемные ситуации, и от того, какое противоречие лежит в их основе, выделяют различные типы проблемных ситуаций. Рассмотрим способы и приемы создания проблемных ситуаций на уроках русского языка с целью формирования у младших школьников учебно-научной речи.

1) Несоответствие между теоретическим знанием и объяснением языковых явлений, фактов.

Тема: «Чередование гласных О-А в корне слова»

- Мы хорошо знаем способ проверки безударных гласных в корне слова. Но как вы объясните такие случаи: мы пишем заГАр, но заГОрелый; зОрька, но зАря; плАвучий, но плОвец.

2) Противоречие между житейскими представлениями младших школьников и научными понятиями о фактах.

Тема: «Правописание безударных падежных окончаний имен существительных, оканчивающихся на -ия, -ий, -ие»

Учащимся предлагается просклонять существительные ж.р. на -а, -я (например, *родина, воля*), акцентируется их внимание на окончании -е в дательном и предложном падежах.

- А теперь возьмем другое слово первого склонения, например, линия. Подойдет ли к этому случаю известное нам правило о правописании падежных окончаний существительных первого склонения?

Учащиеся оказываются перед проблемой: почему имеющиеся у них знания правописания безударных падежных окончаний не работают применительно ко всем существительным ж.р. первого склонения?

3) Выдвижение гипотез, формулировка выводов.

Тема: «Вид глагола».

- Рассмотрите таблицу и ответьте на вопрос: почему одна ячейка таблицы не заполнена? Сможете ли вы ее заполнить? Сделайте вывод.

<i>неопределенная форма</i>	<i>решить</i>	<i>решать</i>
<i>прошедшее время</i>	<i>решил</i>	<i>решал</i>
<i>настоящее время</i>		<i>решает</i>
<i>будущее время</i>	<i>решит</i>	<i>будет решать</i>

4) Побуждение учащихся к сравнению, сопоставлению и противопоставлению языковых фактов и явлений.

Тема: «Спряжение глаголов»

– Ученик определял спряжение у глаголов *выбер...шь* и *вынес...шь*. Он выполнил задание так: *выбер...шь* – н.ф. *выбирать* - I спряжение, *вынес...шь* – н.ф. *выносить* - II спряжение. Правильно ли выполнено задание учеником? Почему?

Согласно мнению Т.А. Ладыженской, диалог выступает средством познания, сохранения и передачи информации, как средство организации коллективных действий, как средство самосознания и самовыражения, воздействия на сверстников и взрослых. В процессе учебной деятельности, наряду с межличностным, активное развитие должно получить и групповое общение [101]. В ходе групповой работы создается проблемная ситуация с разбросом мнений, младшие школьники имеют возможность высказать свою точку зрения, с одновременным уважением к чужому мнению; у них должно быть сформировано умение работать в группе параллельно. Но для этого учителю важно обеспечить соблюдение важных правил проведения групповой работы: а) в группе должно быть 3-5 человек; б) формировать группы с учетом эмпатии детей; в) распределены роли, обязательное наличие «лидера», г) группа не должна состоять только из слабоуспевающих детей; д) обеспечить личное участие в обсуждении предложенного задания каждого члена группы; е) уважать мнение каждого, даже если оно неверное; ж) грамотно указывать направление работы группы на самостоятельное

выведения знания. Роль учителя в этом случае – оказывать помощь и консультировать, решая спорные вопросы.

Рекомендуемые этапы выполнения задания при групповой работе:

- 1) Проговаривание задания для четкого и осознанного его понимания каждым членом группы.
- 2) Анализ условия, установление границ знаний для решения поставленной задачи.
- 3) Выдвижение версий всеми членами группы, группировка их по общим и различным признакам.
- 4) Обоснование версий, проверка, исключение неподходящих.
- 5) Совместное принятие решения, его оформление, подготовка выступления.
- 6) Представление решения.

При формировании понятий диалог позволяет синтезировать отдельные элементы анализируемого понятия, привести в систему, вывести обобщенное знание. У обучающихся, принимающих активное участие в выдвижении отдельных элементов понятия, возникает ощущение собственной принадлежности к процессу обучения, понятие становится для младших школьников более значимым, приобретает личный смысл, и как следствие такое знание не требует механического заучивания. Приведем примеры групповой работы, направленной на формирование учебно-научной речи.

– Группа должна воспроизвести грамматическое правило «по цепочке», т.е. каждый член группы произносит только одно слово из определения. Лучшей признается группа, которая даст самый логичный, полный ответ.

– Привести свои примеры на изучаемую орфограмму (однокоренных слов, синонимов и др.), делая записи на листе (количество слов, форма записи, наличие проверочных слов оговаривается заранее). Задание может также проходить в режиме «Кто больше?» или «Кто быстрее?»

– Изложить изучаемый материал в виде таблицы, схемы, рисунка, чтобы правило было легче запомнить. Объяснить с помощью этого продукта

языковой материал участникам других групп. Коллективное обсуждение лучших вариантов, которые берутся за основу при выполнении последующих тренировочных упражнений.

– Составление вопросов по изученному материалу для участников других групп. Вопросы могут быть как теоретического, так и практического характера или их сочетание. Оценка ответов членами группы.

– Составление коллективной сводной таблицы на обобщающем уроке по разделу. Например, по теме «Глагол». Каждая группа оформляет карточки, на которых фиксирует основные стороны этой части речи (семантические, морфологические, синтаксические), затем составляется сводная таблица. После изучения темы «Части речи» составляется сравнительная таблица.

– Работа над ошибками (в подготовленных учителем текстах) и др.

В классе могут оказаться такие дети, которые в силу ряда причин не могут/не умеют работать в группе, не озвучивают свое мнение. Учителю важно дать таким ученикам шанс высказаться, для этого мы использовали «Лист откровений»: каждый ребенок имеет возможность письменно выразить свою точку зрения. Поясним это на примере.

Тема: «Сложные слова»

Учитель предлагает ряд слов: *великодушный, разноцветный, черноглазый, разлапистый, хлебосольный* и формулирует вопрос: *Найдите «лишнее» слово, объясните свой вариант.* Используется речевая формула: «*Я думаю...*», «*Я считаю...*». Во время выполнения задания учитель проходит по классу и фиксирует, группируя, ответы. Затем варианты выносятся на доску, и начинается этап обсуждения версий (форма обсуждения может быть фронтальной, парной, групповой). В это время школьники выбирают разные стратегии самоутверждения, но главное – это готовность принять чужую точку зрения, высказать и защитить свою. Каждый ученик реализует себя, происходит ценностно-смысловое самоутверждение посредством взаимодействия и диалога с другими. Затем проводится совместный анализ,

подводятся итоги, и каждый ученик на своем «Листе откровений» проводит рефлексию: «Я понял...», «Я узнал...», «Мой выбор был неверным», «Мой выбор был неполным». Другой вариант – использование «Открытого листа», на котором в таблице школьники фиксируют все мнения по очереди и открыто, с последующим обсуждением в группах и выводу единого мнения. Таблица может иметь такой вид:

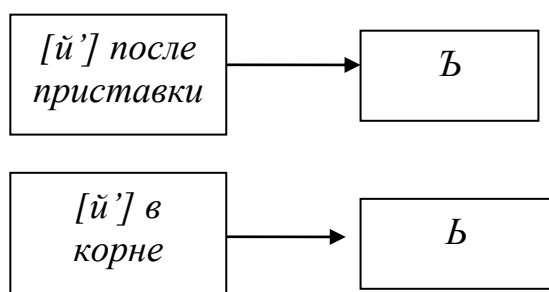
<i>Индивидуальное мнение</i>	<i>Наша общая точка зрения</i>

Реализация *третьего условия – применение структурно-логических схем и алгоритмов, кодирование и декодирование языковой учебно-научной информации* предполагает перевод учебно-научной речи в план предстоящего ответа, замену словесного описания в таблицы, схемы, графические модели. Схематическая визуализация, описывая правило, создает его зрительный образ, раскрывает в наглядной и доступной форме его смысл и, следовательно, активизирует усвоение нового материала, способствует лучшему осознанию и быстрому запоминанию и точному воспроизведению формулировки правила.

При подготовке к составлению структурно-логической схемы учитель должен продумать наиболее доступную, экономную и яркую форму графического изображения правила. Очень важно также определить и наиболее целесообразный способ расположения материала для наблюдений учащихся, чтобы затем в сочетании с графическими приемами можно было подготовить школьников к самостоятельной формулировке орфографического правила и краткому описанию его с помощью условных обозначений. На первых порах этой работой руководит учитель, но формула обобщенного правила составляется при самом активном участии младших школьников. Учащиеся выделяют в тексте нужные слова и определяют их грамматические признаки, затем сами перестраивают предложение и

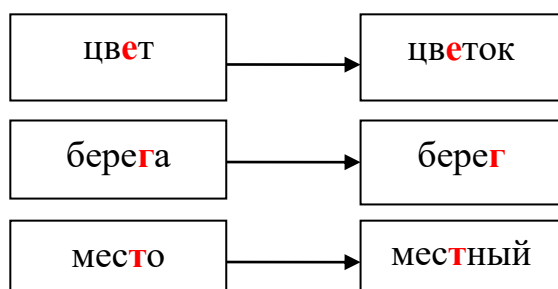
устанавливают причинно-следственные связи, и составляют графическое описание правила, которое явилось результатом их активной работы в процессе добывания знаний на уроке. Применение графических средств позволяет учащимся проявлять гибкость в использовании знаний и умений. Так, они легко находят различные способы описания одного и того же правила и устанавливают наиболее рациональные из них, свободно подбирают свои примеры для подтверждения правила и четко и ясно читают правило по составленной схеме.

Так, правило правописания разделительных **ь** и **ъ** можно представить в такой формуле: ЕСЛИ..., ТО.... Организация работы при вводе орфографического правила может быть следующей: учащимся предлагаются языковые примеры для наблюдений. На этом материале проводится самостоятельная работа, в процессе которой учащиеся определяют место в слове звука [й'], выделив каким-либо цветом предыдущий согласный, последующий гласный. Для большей наглядности записи рядом со словами выписывались условные обозначения морфем и место **ь** и **ъ** в слове.



После этого делается вывод и формулируется правило. Таким образом, учащиеся усваивают основной смысл правила, изображают его в яркой и наглядной форме графически и выводят формулировку.

Иная форма изображения правила будет соответствовать тем случаям, где написание зависит от проверочного слова.



При восприятии такой схемы сознание школьника направляется не на отдельные признаки того или иного орфографического явления, а на уяснение общих признаков, характерных для множества однородных языковых явлений. По оформлению графические схемы должны быть простыми и в то же время обеспечивающими возможность наиболее полно отразить те признаки и условия, от которых зависит написание той или иной орфограммы. Опытно-поисковая работа показала, что зрительный образ правила во многих случаях запоминается лучше, быстрее и прочнее, чем словесная формулировка (или описательный текст), что позволяет добиваться высокой активности учащихся при изучении теоретического материала и готовить их к усвоению рациональных приемов применения правил.

Работа по осознанию сущности и структуры сложного орфографического правила должна включать такие основные моменты:

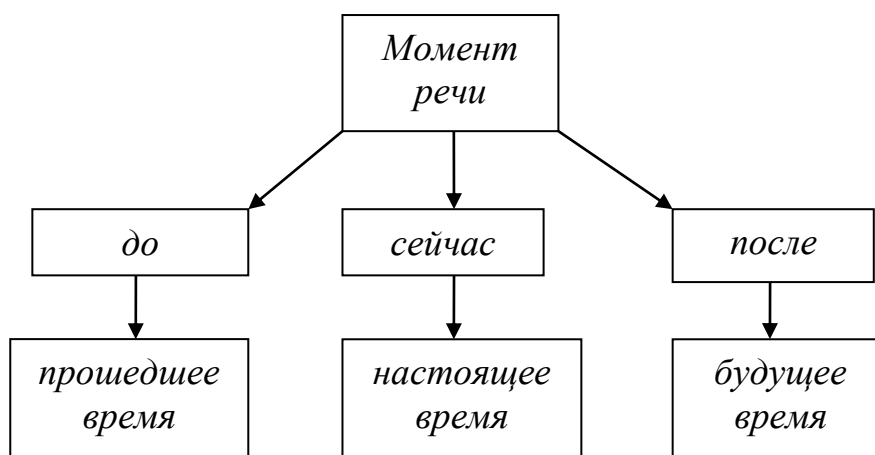
- 1) вычленение отдельных признаков и уяснение структуры правила;
- 2) выявление тех связей, которые существуют между отдельными его признаками;
- 3) схематизация всех или отдельных компонентов правила.

В процессе овладения способом проверки непроизносимых согласных алгоритм сокращается и принимает такой вид:

- 1) *Произношу*
- 2) *Слышу*
- 3) *Подбираю*
- 4) *Пишу*

Алгоритм может иметь связь по принципу И; ИЛИ; а также И – ИЛИ. Например, глаголы относятся ко II спряжению, если они: 1) оканчиваются на -ить ИЛИ 2) входят в состав одиннадцати слов-исключений.

Алгоритм может представлять вид схемы-памятки или открытой структуры, «родословного древа». Например, «Время глагола»:



Очень важно установить такую последовательность при выполнении операций, которая позволила бы ученику составить наиболее точное и полное учебно-научное высказывание и значительно ограничить зону его поисковой деятельности. Усилия учителя должны быть направлены на то, чтобы определить как можно более короткий и в то же время как можно более логичный путь. Это экономит время и силы ученика. Количество операций, которые ученик производит, и их последовательность должны способствовать наиболее быстрому и наиболее легкому распознаванию языковых явлений. Составляя инструкцию, важно отобрать такие признаки, которые, полностью определяют то или иное языковое явление, в то же время просты, понятны и соответствуют возрастным особенностям учащихся. Тщательный отбор и расположение признаков в схеме-инструкции имеют большое практическое значение: если учащиеся строят логическое рассуждение, освобождая его от ненужных отклонений и путаных рассуждений, они привыкают более рационально мыслить и работать.

Например, *укажи цифрами, в каком порядке нужно действовать, чтобы составить план текста.*

- *озаглавить части*
- *разделить текст на части*
- *выделить главное в каждой части*

Опытно-поисковая работа по реализации педагогических условий формирования учебно-научной речи показала, что использование системы дифференцированных языковых задач, актуализация субъектной позиции младших школьников через диалогизацию процесса обучения, а также применение структурно-логических схем и алгоритмов, кодирование и декодирование языковой учебно-научной информации способствовала позитивному изменению уровня сформированности учебно-научной речи младших школьников.

Подведем итоги параграфа.

Формирование учебно-научной речи младших школьников на уроках русского языка успешно функционирует благодаря выполнению педагогических условий, включающих в себя: использование системы дифференцированных языковых задач актуализацию субъектной позиции младшего школьника через диалогизацию обучения; применение структурно-логических схем и алгоритмов, кодирование и декодирование языковой учебно-научной информации:

- формирование учебно-научной речи младших школьников при освоении русского языка через использование системы дифференцированных языковых задач регулирует способность школьников к восприятию, переработке знаний, формированию практического опыта их использования;
- актуализация субъектной позиции младшего школьника через диалогизацию процесса обучения позволяет учащимся быть активными участниками языкового обучения, вообще, и формирования учебно-научной речи, в частности;
- применение структурно-логических схем и алгоритмов, кодирование и декодирование языковой учебно-научной информации предполагает перевод вербальной учебно-научной информации в графическую и,

наоборот; для успешного формирования учебно-научной речи обучаемым необходимо: владеть приемами умственной деятельности (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование); уметь понимать и интерпретировать информацию.

2.3 Результаты осуществления опытно-поисковой работы по формированию учебно-научной речи младших школьников

В соответствии с программой осуществления опытно-поисковой работы по реализации методики формирования учебно-научной речи в процессе освоения русского языка был проведен констатирующий этап опытно-поисковой работы, который показал в целом низкий уровень сформированности учебно-научной речи у младших школьников. Вследствие этого формирующий этап был направлен на реализацию процесса формирования учебно-научной речи младших школьников при внедрении выявленных педагогических условий: 1) использование системы дифференцированных языковых задач; 2) актуализация субъектной позиции младшего школьника через диалогизацию процесса обучения; 3) применение структурно-логических схем и алгоритмов, кодирование и декодирование языковых учебно-научной информации.

Основными задачами данного этапа являлись следующие:

- педагогические условия
- проверить влияние выделенных условий на формирование учебно-научной речи;
- сформулировать выводы исследования и на их основе разработать методические рекомендации.

Для определения эффективности формирования учебно-научной речи младших школьников и выявления динамики уровня развития данной компетенции в ходе формирующего этапа были проведены сопутствующие и контрольные срезы, два комплексных замера сформированности учебно-научной речи младших школьников.

Критериями уровня сформированности учебно-научной речи у младших школьников служили: коммуникативный, аргументативный и проективный уровни. Определение степени сформированности учебно-научной речи младших школьников на промежуточном и контрольном срезах осуществлялось на основе той же диагностики, что и на констатирующем этапе опытно-поисковой работы. В таблице 2.3.1. представлены сравнительные данные состояния сформированности учебно-научной речи младших школьников опытно-поисковых и контрольной групп до проведения формирующего этапа опытно-поисковой работы.

В таблице 2.3.1. и диаграммах, отображенных на рисунках 2.3.1, 2.3.2, 2.3.3, 2.3.4, 2.3.5, 2.3.6, 2.3.7 представлены результаты сопутствующих срезов.

Таблица 2.3.1.- Таблица результатов сопутствующих срезов

Группа	Уровень					
	низкий		средний		высокий	
	к-во	%	к-во	%	к-во	%
Первый срез						
ОГ-1	19	70,4	5	18,5	3	11,1
ОГ-2	14	37,5	9	37,5	1	4,2
КГ	16	72,7	4	18,2	2	9,1
Второй срез						
ОГ-1	10	37,1	12	44,4	5	18,5
ОГ-2	7	29,2	12	50	5	20,8
КГ	12	54,5	6	27,3	4	18,2

Полученные данные убедительно показывают, что применение формирования учебно-научной речи младших школьников, а также педагогических условий ее эффективной реализации приводит к значительному повышению уровня сформированности речи у обучаемых. Так, растет процент учащихся, находящихся на среднем и высоком уровнях во всех двух экспериментальных группах, и в контрольной группе. В группе ОГ-2 процент учащихся с высоким уровнем сформированности учебно-научной речи выше, чем в других опытно-поисковых группах. Для

сравнения приведем цифры. В опытно-поисковой группе ОГ-2, где использовался весь разработанный нами и научно обоснованный комплекс педагогических условий, процент учащихся, находящихся на высоком уровне, достигает 16,6 %, в то время как в экспериментальных группах ОГ-1 и КГ лишь 7,4 % и 9,1 % соответственно.

Разница в результатах опытно-поисковых групп ОПГ-1, ОПГ-2, КГ позволяет определить общую тенденцию: уровень сформированности учебно-научной речи младших школьников выше в той группе, где реализованы все выявленные нами педагогические условия в комплексе.

В контрольной группе также наблюдается рост количества работ, выполненных на среднем и высоком уровнях, однако он значительно ниже, чем в остальных двух экспериментальных группах. Несмотря на то, что младшие школьники контрольной группы овладевают общими речевыми умениями и навыками, уровень учебно-научной речи повышается у них в более медленном темпе.

Разрыв в качестве учебно-научной речи в контрольной и опытно-поисковых группах позволяет сделать вывод о том, что выделенные нами педагогические условия, как в отдельности, так и в совокупности стимулируют младших школьников на более высокий уровень развития учебно-научной речи. Результаты, полученные в группе ОГ-2, свидетельствуют, что эффективность использования комплекса выделенных нами педагогических условий выше, чем их использование по отдельности.

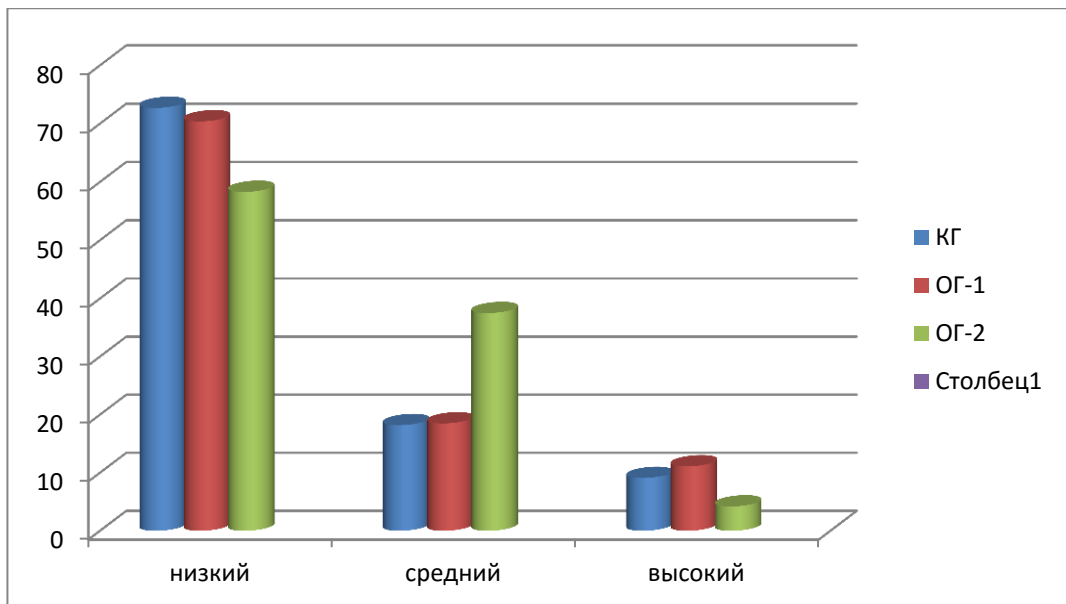


Рис. 2.3.1. Диаграмма первого среза

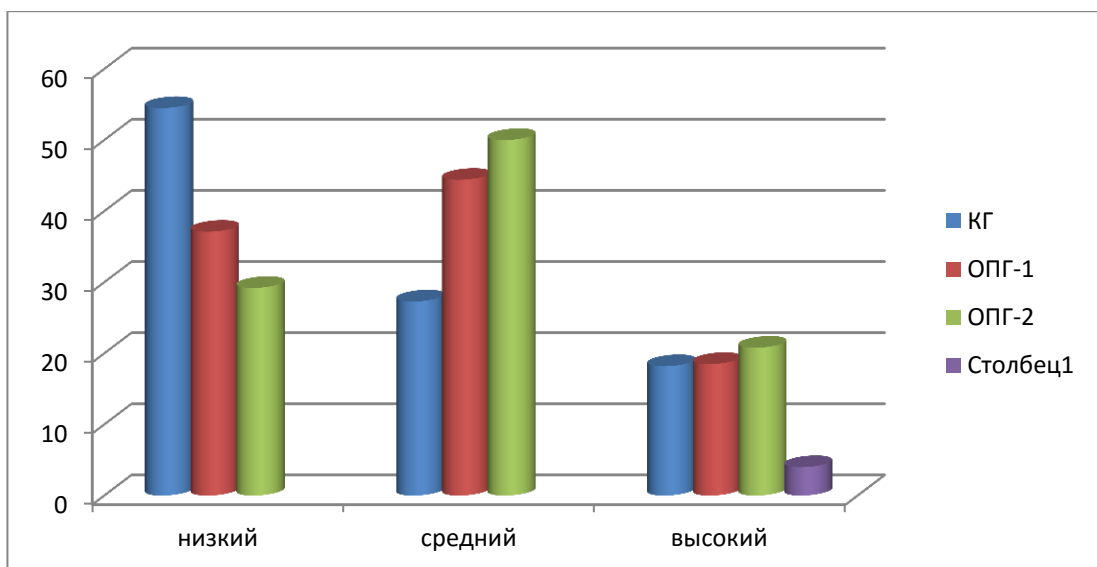


Рис. 2.3.2. Диаграмма второго среза

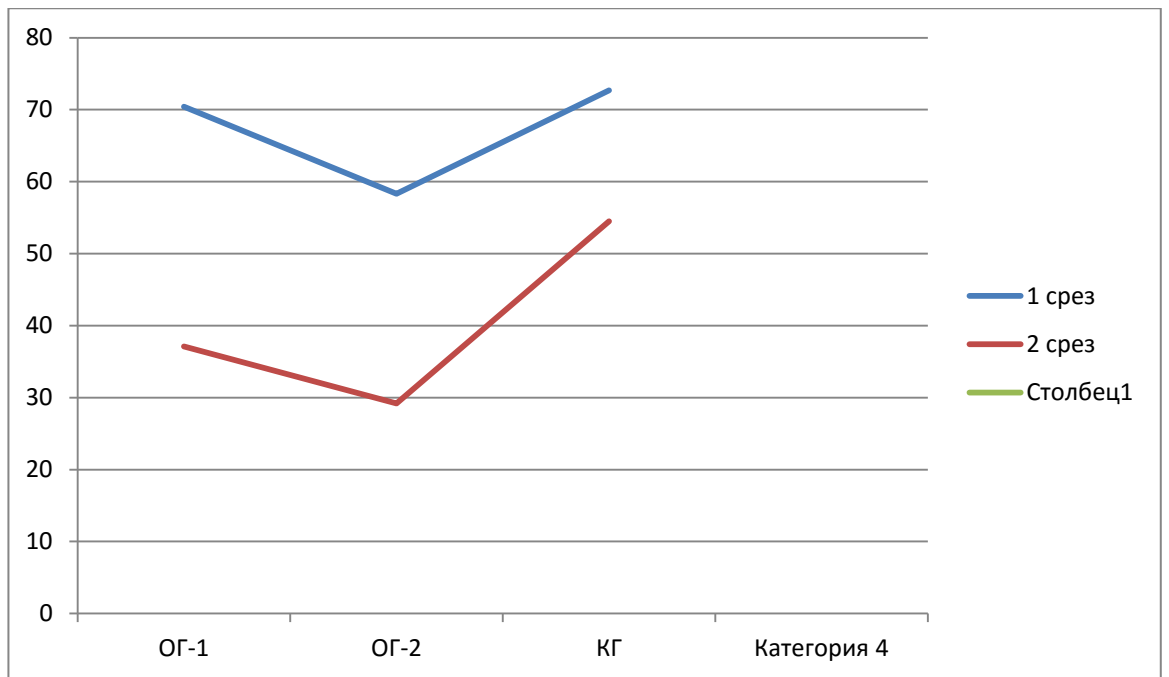


Рис. 2.3.5 Динамика результатов по низкому уровню сформированности учебно-научной речи младших школьников

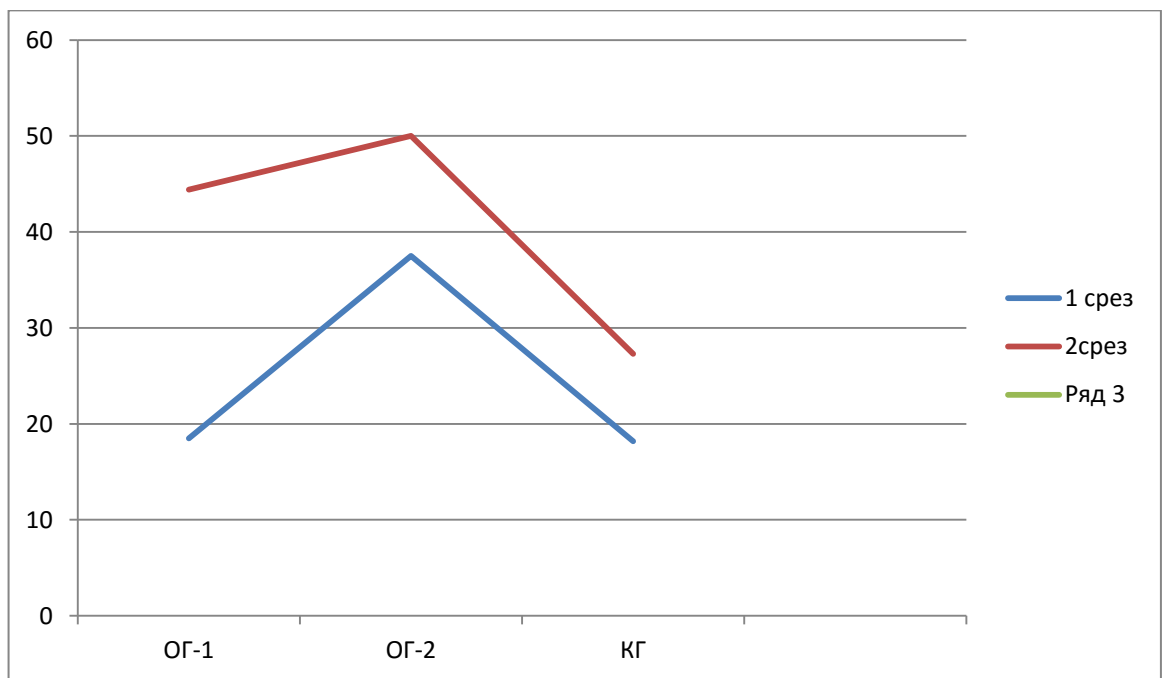


Рис. 2.3.6 Динамика результатов по среднему уровню сформированности учебно-научной речи младших школьников

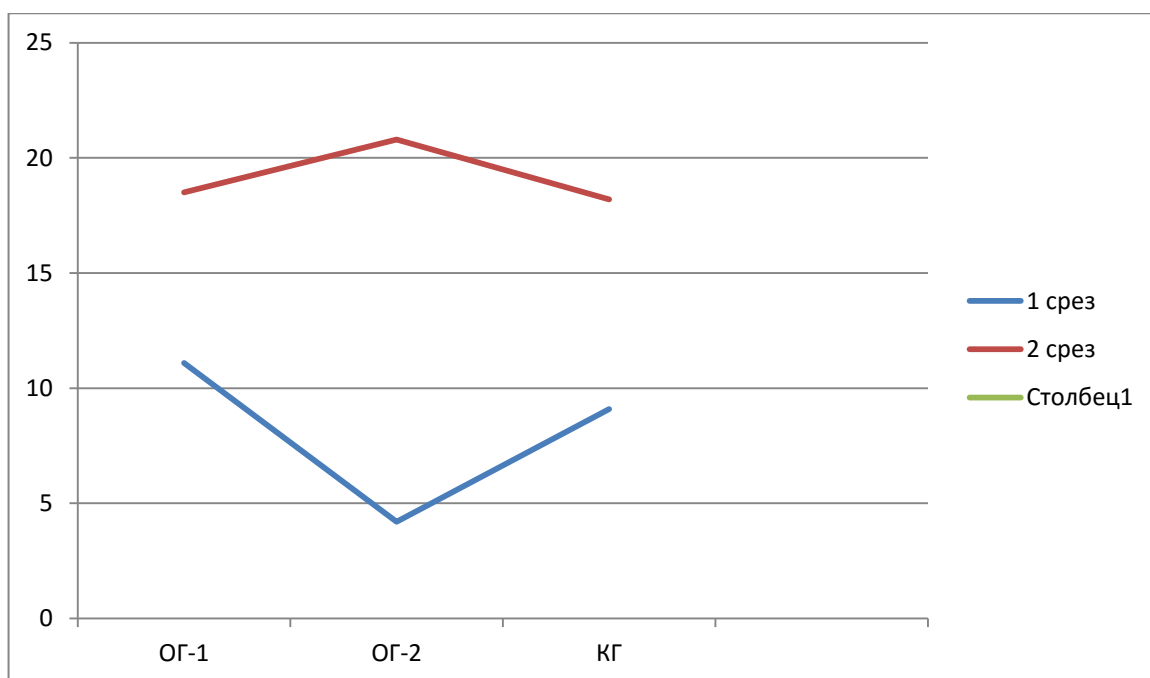


Рис. 2.3.7 Динамика результатов по высокому уровню сформированности учебно-научной речи младших школьников

Таким образом, на основании сравнительного анализа двух срезов по каждому показателю степени сформированности учебно-научной речи младших школьников, можно сделать вывод о положительных результатах и в целом эффективности проводимого нами исследования.

В процессе проведения формирующего этапа опытно-поисковой работы у учащихся контрольной и опытно-поисковых групп проводились контрольные срезы, направленные на изучение уровня владения школьниками учебно-научной речью. Работа оценивалась экспертами, надежность оценок которых достигалась за счет согласованности мнений экспертов, по следующей системе: 5 баллов ставилось в том случае, если контрольное задание выполнено правильно, речь правильна, доказательна, обучающимся приведены свои примеры, подтверждающие речевое высказывание; 4 балла – если задание выполнено правильно, речь обоснована, но обучающийся не может подтвердить свою речь примерами, доказать свою точку зрения; 3 балла – если задание выполнено с опорой на конкретный алгоритм, без обоснования, с помощью учителя; 2 балла – если задание не выполнено. В связи с этим к высокому уровню сформированности учебно-научной речи мы относим работу, получившую 5 баллов; к среднему

– 4; к низкому – 3. Работа, получившая 2 балла, оценивалась как неудовлетворительная, на основании чего мы считали, что уровень сформированности учебно-научной речи ниже низкого. Следует отметить, что не было отмечено ни одного случая выполнения младшими школьниками контрольного задания на уровне, соответствующем отметке «2». Содержательный анализ работ показал, что в опытно-поисковых группах контрольные задания были выполнены на более высоком уровне, чем в контрольной группе: в них значительно глубже и содержательнее собственное высказывание, адекватнее понята учебно-научная речь, допущено небольшое количество ошибок.

Учащиеся опытно-поисковых групп в результате обучения по спроектированной методике формирования учебно-научной речи продемонстрировали возможность интерпретировать новую, полученную ими информацию при решении нестандартной ситуации в соответствии с современными требованиями и тенденциями. Для учащихся контрольной группы наиболее характерным стал низкий подход к ответу, требовались наводящие вопросы и помощь учителя при формулировке понятий и правил, подборе примеров, доказывающих ответ. Иными словами, они продемонстрировали низкий уровень сформированности учебно-научной речи. Итоги выполнения контрольных заданий представлены в табл. 2.3.3. Содержательный анализ контрольных работ подтверждается и статистическими данными (Табл. 2.3.3., рис. 2.3.8, 2.3.9).

Таблица 2.3.3- Сравнительная картина качества выполнения младшими школьниками контрольного задания

Группа	Уровень выполнения работы					
	Низкий		Средний		Высокий	
	к-во	%	к-во	%	к-во	%
КГ	6	27,3	13	59,1	3	13,6
ОПГ-1	4	16	15	56	8	28
ОПГ-2	3	12,5	14	58,3	7	29,2

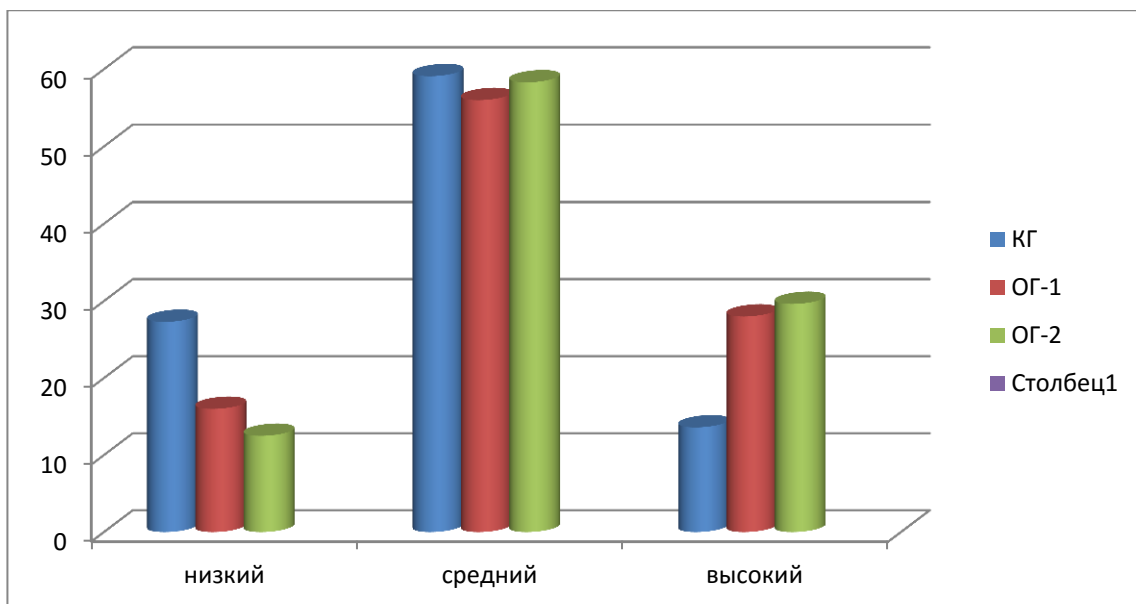
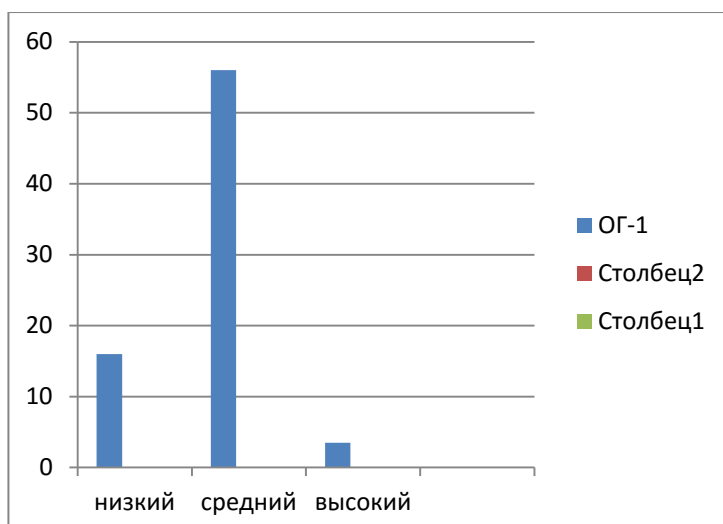
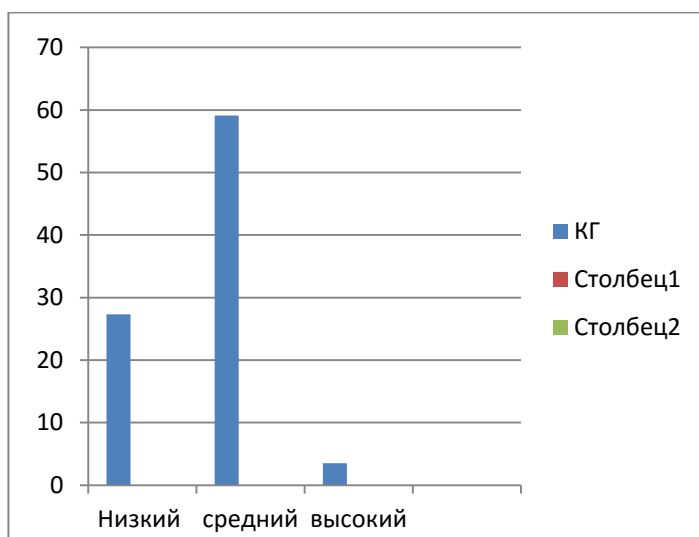


Рис. 2.3.8. Динамика результатов при выполнении контрольного задания (в %)



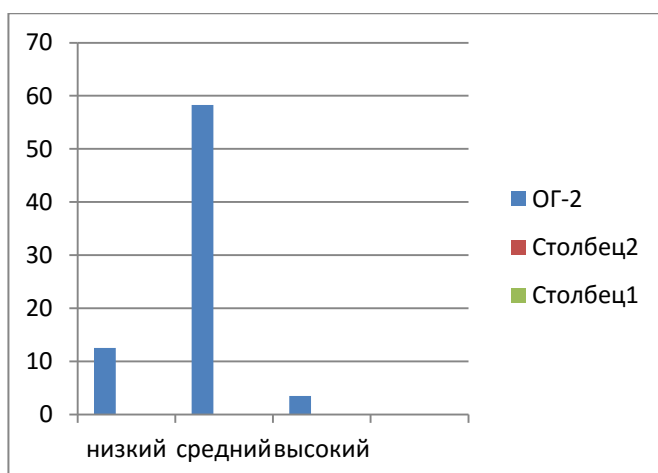


Рис.2.3.9. Сравнительные диаграммы выполнения контрольного задания младшими школьниками контрольной и опытно-поисковых групп

Оценка уровня сформированности учебно-научной речи младших школьников осуществлялась на основе анализа учебной деятельности младших школьников на учебных занятиях по дисциплине «Русский язык»

В ходе формирующего этапа были проведены комплексные замеры уровня сформированности учебно-научной речи младших школьников. Сопоставляя результаты комплексных замеров, полученные в опытно-поисковых и контрольной группах, можно отметить положительные изменения, происшедшие в уровнях сформированности учебно-научной речи младших школьников. Полученные данные наглядно показывают, что результаты в опытно-поисковых группах значительно выше, чем в контрольной группе. Если у школьников в контрольной группе высокий уровень сформированности учебно-научной речи вырос на 9,1%, то в опытно-поисковых группах он вырос на 7,4% и 16,6%; количество учащихся с низким уровнем сформированности учебно-научной речи уменьшилось в опытно-поисковых группах на 33,3% и на 29,1%, в то время как в контрольной – лишь на 18,2%.

Проверку гипотезы о том, что формирование учебно-научной речи младших школьников достигнет более высокого уровня, если данный

педагогический процесс будет протекать в рамках специально разработанной методики при реализации комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования.

На основании этого мы имеем право считать, что уровень сформированности учебно-научной речи опытно-поисковой группы ОГ-2 выше, чем данный уровень в контрольной группе и ОГ-1. При этом его повышение произошло под влиянием совокупности выделенных нами педагогических условий, а это значит, что только их комплексная реализация способствует решению основной задачи – формированию учебно-научной речи.

Подведем итоги параграфа.

1. В ходе формирующего этапа опытно-поисковой работы проведены три комплексных замера сформированности учебно-научной речи младших школьников. Комплексные замеры предполагали всестороннюю оценку каждого показателя критериев сформированности учебно-научной речи младших школьников посредством диагностических тестов, экспертных оценок, анализа коммуникативных задач.

2. Для того чтобы ликвидировать случайность результатов и проследить динамику сформированности учебно-научной речи младших школьников у обучаемых на протяжении всей опытно-поисковой работы мы провели два сопутствующих срезов.

3. Сопоставляя результаты нулевого среза (констатирующий этап опытно-поисковой работы), комплексных замеров (формирующий этап опытно-поисковой работы), полученные в опытно-поисковых и контрольной группах, можно отметить положительные изменения, происшедшие в уровнях сформированности учебно-научной речи младших школьников, причем результаты в опытно-поисковых группах значительно выше, чем в контрольной группе. Если у школьников в контрольной группе высокий уровень сформированности учебно-научной речи вырос на 9,1%, то в опытно-поисковых группах он вырос на 7,4 и 16,6; количество учащихся с

низким уровнем сформированности учебно-научной речи уменьшилось в опытно-поисковых группах на 33,3% и 29,1, в то время как в контрольной – лишь на 18,2%.

4. Проверку выдвинутой гипотезы о том, что повышение уровня сформированности учебно-научной речи происходит под влиянием использования комплексной реализации выявленных нами педагогических условий. Полученные данные позволяют констатировать, что уровень сформированности учебно-научной речи у младших школьников опытно-поисковой группы группы ОГ-2 выше, чем у младших школьников контрольной группы и опытно-поисковой группы-1. При этом его повышение произошло под влиянием совокупности выделенных нами педагогических условий, а это значит, что только их комплексная реализация способствует решению основной задачи – повышению уровня сформированности учебно-научной речи младших школьников.

Выводы по главе 2

1. В опытно-поисковой работе, состоящей из констатирующего, формирующего и контрольного этапов, приняло участие 78 учеников начальной школы. Опытно-поисковая работа осуществлялась с опорой на имеющиеся в науке общенаучные и конкретно-научные принципы: целостного изучения педагогического явления, объективности, эффективности, достоверности.

2. Для достижения поставленной цели опытно-поисковой работы мы использовали следующие методы научно-педагогического исследования: тестирование, беседы, наблюдение, моделирование, анализ результатов формирования учебно-научной речи младшего школьника, методы математической и компьютерной обработки результатов и др. Такое комплексное использование методов давало возможность целостного определения уровня сформированности учебно-научной речи младших школьников на всех этапах осуществления опытно-поисковой работы в рамках языкового образовательного процесса начальной школы.

3. На основании анализа психолого-педагогической литературы и обобщения результатов констатирующего этапа опытно-поисковой работы в качестве критериев сформированности учебно-научной речи младших школьников выделены: коммуникативный, аргументативный и прогностический. Вместе с этим выделено три уровня сформированности учебно-научной речи младших школьников: низкий, средний, высокий. Выявленные уровни взаимосвязаны между собой, при этом каждый предыдущий уровень обуславливает последующий, включаясь в его состав.

4. Сформированы опытно-поисковые (ОПГ) и контрольная (КГ) группы, примерно равные по уровню развития значимых для исследования показателей. В группе, обозначенной ОПГ-1, реализовано первое и второе условие. В группе ОПГ-2 реализованы все три условия. В группе КГ (контрольной) формирование учебно-научной речи у младших школьников протекало в рамках традиционного языкового обучения.

5. С целью подтверждения и уточнения выдвинутой гипотезы проведен формирующий этап опытно-поисковой работы, направления которого разработаны в соответствии с предложенной методикой формирования учебно-научной речи младших школьников на уроках русского языка.

6. Сопоставляя результаты нулевого среза (констатирующий этап опытно-поисковой работы), комплексных замеров (формирующий этап опытно-поисковой работы), полученные в опытно-поисковых и контрольной группах, можно отметить положительные изменения, происшедшие в уровнях сформированности учебно-научной речи младших школьников, причем результаты в опытно-поисковых группах значительно выше, чем в контрольной группе. Если у школьников в контрольной группе высокий уровень сформированности учебно-научной речи вырос на 9,1%, то в опытно-поисковых группах он в среднем вырос на 7,4% и 16,6%; количество учащихся с низким уровнем сформированности учебно-научной речи уменьшилось в опытно-поисковых группах на 33,3% и 29,1%, в то время как в контрольной – лишь на 18,2%.

7. Проверку выдвинутой гипотезы о том, что повышение уровня сформированности учебно-научной речи происходит под влиянием использования комплексной реализации выявленных нами педагогических условий. Полученные данные позволяют констатировать, что уровень сформированности учебно-научной речи у младших школьников опытно-поисковой группы группы ОГ-2 выше, чем у младших школьников контрольной группы и опытно-поисковой группы-1. При этом его повышение произошло под влиянием совокупности выделенных нами педагогических условий, а это значит, что только их комплексная реализация способствует решению основной задачи – повышению уровня сформированности учебно-научной речи младших школьников.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность проблемы формирования учебно-научной речи младших школьников обусловлена современными преобразованиями в системе общего образования; требованиями качественного изменения в подходах к коммуникативному образованию школьников; объективной необходимостью внедрения в практику начального языкового образования научно-обоснованного процесса по формированию учебно-научной речи младших школьников; неполной разработанностью теоретико – методических аспектов данной проблемы, отражающих диалектическое единство ее теоретической и технологической сторон.

На основе исследований ведущих ученых, педагогов и психологов уточнено понятие речи; определены критерии научной речи и учебно-научной речи школьников; определены компоненты обучения учебно-научной речи младших школьников. *Научная речь* обслуживает научную сферу общественной деятельности, предназначена для передачи научной информации. *Учебная речь* используется для передачи знаний, выработки навыков и умений. Содержание учебной речи основывается на программах и учебных текстах – текстах учебников и пособий. *Учебно-научная речь* – это разновидность научной речи, которая используется в процессе обучения для передачи и усвоения знаний. Имея общие с научной речью основные признаки, учебно-научная речь обладает и рядом особенностей, главная из которых – обучающая направленность высказывания.

Методической составляющей является проблемно-диалогическая технология, которая дает возможность научить школьников мыслить логично, научно, доказательно; формировать точные и прочные знания; формировать навыки исследовательской деятельности. Нами выявлен и определен комплекс педагогических условий: использование системы дифференцированных языковых задач; актуализация субъектной позиции младшего школьника через диалогизацию процесса обучения; применение структурно-логических схем и алгоритмов, кодирование и декодирование

языковой учебно-научной информации.

Формирование учебно-научной речи младших школьников осуществлялось в естественном учебно-воспитательном процессе языкового образования на уроках русского языка. Опытно-поисковая работа проводилась учителями образовательных учреждений.

Проверку выдвинутой гипотезы о том, что повышение уровня сформированности учебно-научной речи происходит под влиянием использования комплексной реализации выявленных педагогических условий, осуществлялась с помощью статистического критерия. Полученные данные позволяют констатировать, что уровень сформированности учебно-научной речи у младших школьников опытно-поисковой группы группы ОПГ-2 выше, чем у младших школьников контрольной группы и опытно-поисковых групп ОПГ-1 и КГ. При этом его повышение произошло под влиянием совокупности выделенных педагогических условий, а это значит, что только их комплексная реализация способствует решению основной задачи – повышению уровня сформированности учебно-научной речи младших школьников.

Проведенное исследование подтвердило, что реализация выявленных педагогических условий формирования учебно-научной речи младших школьников способствует достижению позитивных изменений, следовательно, цель исследования достигнута, гипотеза подтверждена. В то же время итоги нашей работы позволяют сказать, что возможности разработки и реализации процесса формирования учебно-научной речи младших школьников не исчерпаны. Существует ряд вопросов, требующих более глубокого изучения. Таковыми, с нашей точки зрения, являются дальнейшее изучение научно-методических условий формирования учебно-научной речи, разработка альтернативных методик определения уровня сформированности данных умений, более детальная разработка методико-технологического обеспечения исследуемого процесса.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Ананьев, Б.Г.** Человек как предмет познания [Текст]/ Б.Г. Ананьев. М.: Наука. – 1969. – 234 с.
2. **Андреев, В.И.** Педагогика творческого саморазвития [Текст]/ В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казанского ун-та. – 1996. – Ч.1. – 567 с.
3. **Бахтин, М.М.** Собрание сочинений: Т. 5 [Текст]/ М.М. Бахтин // Ред.: С.Г. Бочаров, Л.А. Гоготишвили. / Ин-т мировой лит. им. А.М. Горького – М.: Рус. слов., 1997. – 731 с.
4. **Беликов, В.А.** Образование. Деятельность. Личность: монография [Текст]/ В.А. Беликов. – М.: Академия Естествознания. – 2010. – 340 с.
5. **Библер, В.С.** Творческое мышление как предмет логики: проблемы и перспективы. – [www. bibler.ru/](http://www.bibler.ru/) [Электронный доступ]. – Дата обращения 28.07.2011.
6. **Бунеева, Е.В.** Научно-методическая стратегия начального языкового образования [Текст] / Е.В.Бунеева. – М.: Баласс, 2009. – 208с.
7. **Бунеев, Р.Н., Бунеева, Е.В., Пронина, О.В.** Русский язык. Учебник для 2 класса. М.: Баллас. – 2010. – 125 с.
8. **Бунеев, Р.Н., Бунеева, Е.В., Пронина, О.В.** Русский язык. Учебник для 3 класса: в двух частях. М.: Баллас. – 2010. – 283 с.
9. **Бунеев, Р.Н., Бунеева, Е.В., Пронина, О.В.** Русский язык. Учебник для 4 класса. М.: Баллас. – 2010. – 146 с.
10. **Бюлер, К.** Теория языка [Текст]/ К. Бюлер. – М.: Прогресс.–1993. – 502 с.
11. **Валгина, Н.С.** Теория текста: учебное пособие [Текст]/ Н.С. Валгина. – М.: ЛОГОС. – 2003. – 280 с.
12. **Введенская, Л.А.** Русский язык и культура речи: учебное пособие для нефилол. фак. вузов [Текст]/ Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова, Е.Ю. Кашаева. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 539 с.
13. **Введенский, А.И.** Русская философия: очерки истории [Текст]/ А.И. Введенский. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та. – 1991. – 592 с.

14. **Витгенштейн, Л.** Философские работы [Текст]/ пер. с нем. М.С. Козловой, Ю.А. Асеева. М.: Генезис. – 1994. – 128 с.
15. Вопросы проблемного обучения в школе: сборник статей/ под.ред М.И. Махмутова. Казань. – 1970. – 137 с.
16. **Выготский, Л.С.** Психология [Текст]/ Л.С. Выготский. М.: Эксмо-Пресс. 2002. – 1008 с.
17. **Граудина, Л.К., Миськевич, Г.И.** Теория и практика русского красноречия [Текст]/ Л.К. Граудина, Г.И. Миськевич. М.: Изд-во URSS. 2009. – 240 с.
18. **Дьяченко, В.К.** Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы. Книга для учителя [Текст]/ В.К. Дьяченко. – М.: Просвещение. – 1991. – 192 с.
19. **Елисеев, О.П.** Тест структуры интеллекта (TSI) Р. Амтхауэра: практикум по психологии личности [Текст]/ О.П. Елисеев. – СПб, 2003. – С.342-370.
20. **Ельмслев, Л.** Язык и речь [Текст]/ пер. с англ. В.А. Звегинцева. М.: Издательская группа URSS. – 2006. – 246 с.
21. **Ермолаева, М.Г.** Интерактивность в обучении: коммуникация или диалог: проблемы качества [Текст]/ М.Г. Ермолаева // Материалы VI Междунар. науч.-практич. конф. кафедры педагогики и андрогогики. СПб.: СПбАППО. – 2006. – 379 с.
22. **Жинкин, Н.И.** К вопросу о развитии речи у детей [Текст]/ Н.И. Жинкин// Советская педагогика. – 1954. – №6. – С. 56 – 72.
23. **Загвязинский, В.И.** Практическая методология педагогического поиска [Текст]/ В.И. Загвязинский. – Тюмень: Изд-во: ЗАО «Легион-Групп», 2005.–72 с.
24. Закон Российской Федерации «Об образовании» [Текст] – М.: Астрель, 2003. –79 с.
25. **Занков, Л.В.** Избранные педагогические труды – Изд. 3-е доп. [Текст]/ Л.В. Занков. – М.: Дом педагогики. – 1999. – 608 с.

26. **Зимняя, И.А.** Лингвопсихология речевой деятельности [Текст]/ И.А. Зимняя. – М.: Московский психолого-социальный институт. – 2003. – 432 с.

27. Избранные труды по психологии личности [Текст]/ В.М. Бехтерев/ ред. Г.С. Никифоров, Л.А. Коростылева. – СПб.: Алетейя. – 1999. – 255 с.

28. **Ильницкая, И.А.** Проблемное обучение – эффективная система развития творческого потенциала обучающегося [Текст]/ И.А. Ильницкая// Современные направления педагогической мысли и педагогика Е.И. Шварца: материалы междунар. науч-практич. конфер. Пермь. – 2009. – С. 125 – 136.

29. Информационные системы и технологии в экономике: учебник/ под ред. Т.П. Барановской и др. – изд. 2-е, доп. и перераб. – М.: Финансы и статистика. – 2003. – 416 с.

30. **Ипполитова, Н.А.** Развитие речи школьников в процессе обучения чтению [Текст]/ Н.А. Ипполитова// Русский язык в школе. – 1997. – №1. – С. 11 – 19.

31. **Кан-Калик, В.А.** Учителю о педагогическом общении: книга для учителя [Текст]/ В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение. – 1987. – 190 с.

32. **Караулов, Ю.Н.** Русский язык и языковая личность [Текст]/ Ю.Н. Караулов. – М.: УРСС, 2002. – 261 с.

33. **Кожина, М.Н.** Стилистика русского языка [Текст]/ М.Н. Кожина. – М.: Изд-во Флинта. – 2008. – 464 с.

34. **Кун, Т.** Структура научных революций/ пер. с англ. И.З. Налетова [Электронный доступ] www.psylib.ukrweb.net – дата обращения 11.11.2011

35. **Ладыженская, Т.А.** Обучение устной и письменной речи (связная речь) [Текст]/ Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, М.Р. Львов, Н.А. Ипполитова//Методика преподавания русского языка: уч. пособие для студ. пед. институтов/ под ред. М.Т. Баранова. – М.: Просвещение, 1990. – С.276 – 291.

36. **Левитан, К.М.** Основы педагогической деонтологии : учеб. пособие для вузов [Текст]/ К. М. Левитан. – М. : Наука. – 1994. – 192 с.

37. **Леонтьев, А.А.** Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избранные психологические труды [Текст]/ А.А. Леонтьев – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЕК», 2001. – 448 с.
38. **Леонтьев, А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность [Текст]/ А.Н. Леонтьев. – М.: Наука, 1999. – 218 с.
39. **Лернер, И.Я.** Проблемы понимания учебного текста [Текст]/ И.Я. Лернер // Советская педагогика. – 1984. – №10. – С. 129 – 131.
40. **Ломоносов, М. В.** Избранная проза [Текст]/М.В. Ломоносов// Сост., авт. предисл. и коммент. В.А. Дмитриев. - 2-е изд., доп. - М.: Сов. Россия, 1986. – 541 с.
41. **Лурия, А.Р.** Язык и сознание [Текст]/ ред. Е.Д. Хомской. – М.: Изд-во Моск. ун-та. – 1979. – 320 с.
42. **Львов М.Р.** Словарь-справочник по методике русского языка: учебное пособие [Текст]/ М.Р. Львов. – М.: Просвещение. – 1988. – 240 с.
43. **Махмутов, М.И.** Организация проблемного обучения в школе [Текст]/ М.И. Махмутов. – М., Педагогика. – 1977. – 374 с.
44. **Мельникова, Е.Л.** Технология проблемного диалога: методы, формы, средства обучения [Текст]/ Е.Л. Мельникова// Образовательные технологии: сборник материалов. – М.: Баласс. – 2008. – С. 5 – 55.
45. **Монахов, В.М.** Как создать школьный учебник нового поколения [Текст]/ В.М. Монахов // Педагогика. – 1997. – №1. – С. 19 – 24.
46. **Моррис, Ч.У.** Основания теории знаков [Текст] // Семиотика: сборник переводов/ под ред. Ю.С. Степанова. – М.: Радуга. – 1982. – 154 с.
47. **Мудрик, А.В.** Коммуникативная культура личности [Текст]/ А.В. Мудрик // Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы: сб. науч. трудов / под ред. О.С. Газмана. – М.: 1989. – С. 8 – 19.
48. **Напольнова, Т.В.** Познавательные задачи в обучении русскому языку: указания для опытной работы учителей [Текст]/ под ред. И.Я. Лернера. – М.: Просвещение. – 1968. – 52 с.

49. **Никитина, Е.Ю.** Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы: монография [Текст]/ Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева. – Москва: МАНПО, 2006. – 154 с.

50. **Никитина, Е.Ю., Смирнова Л.Н.** Концепция управления речевой культурой студентов вузов как важная составляющая моделирования их профессиональной коммуникации// Языки профессиональной коммуникации: материалы междунар. науч. конф. – Челябинск. – 2003. – С. 421 – 424.

51. **Никитина, Е.Ю.** Теоретико-методологические подходы к проблеме подготовки будущего учителя в области управления дифференциацией образования: монография [Текст]/ Е.Ю. Никитина. – Челябинск: Издательство ЧГПУ, 2000. – 101 с.

52. **Обозов, Н.Н.** Психология делового общения: методическое пособие [Текст]/ Н.Н. Обозов. – СПб.: Облик. – 2000. – 112 с.

53. **Ожегов, С.И.** Словарь русского языка [Текст]/ С.И. Ожегов; под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1990. – 921 с.

54. **Пассов, Е.И.** Основы коммуникативной методики обучения иностранному общению [Текст]/ Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1998. – 312 с.

55. Педагогика: Большая современная энциклопедия [Текст]/ сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: «Соврем. слово», 2005. – 720 с.

56. **Петровский, А.В.** История и теория психологии [Текст]/ А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – Ростов-на-Дону: Феникс. – 1996. – 416 с.

57. **Петерсон, Л.Г.** Типология уроков деятельностной направленности в образовательной системе «Школа 2100» [Текст]/ Л.Г. Петерсон, М.А. Кубышева. – М.: АПК и ППРО, Школа 2100. – 2008. – 125 с.

58. **Поспелов, Н.С.** Мысли о русской грамматике: избранные труды [Текст]/ отв. Ред. Н.И. Толстой. М.: Изд-во «Книжный дом». – 2010. – 182 с.

59. Психология и педагогика: учебное пособие [Текст]// под ред. А.А. Бодалева, В.И. Жукова, Л.Г. Лаптева, В.А. Слестёнина. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 585 с.

60. **Рамзаева, Т.Г., Львов М.Р.** Методика обучения русскому языку в начальных классах для студентов пед. ин-тов [Текст]/ Т.Г. Рамзаева, М.Р. Львов. – М.: Просвещение. – 1979. – 431 с.

61. **Рамзаева Т.Г.** Русский язык. 1-4 класс. Программа для общеобразовательных учреждений. [Текст]/ Т.Г. Рамзаева. – М.: Дрофа. – 2010. – 47 с.

62. **Рамзаева Т.Г.** Русский язык 3 класс (1-4): учебник для общеобразовательных школ [Текст]/ Т.Г. Рамзаева. – Дрофа. – 2010. – 128 с.

63. **Рамзаева Т.Г.** Русский язык 4 класс (1-4): учебник для общеобразовательных школ [Текст]/ Т.Г. Рамзаева. – Дрофа. – 2010. – 155 с.

64. **Рубинштейн, С.Л.** Основы общей психологии: в 2 т. [Текст]/ С.Л. Рубинштейн. – СПб. И др.: Питер, 2000. – 705 с.

65. **Соссюр, Ф. де** Курс общей лингвистики [Текст]/ Ф. де Соссюр; пер. с фр. А.М. Сухотина. – М.: Логос, 1998. – 296 с.

66. **Сухомлинский, В.А.** Избранные педагогические сочинения [Текст]/ В.А. Сухомлинский в 3 т. – М.: Педагогика. – 1979. – 639 с.

67. **Трубайчук, Л.В.** Личностно ориентированное обучение [Текст] / Л. В. Трубайчук // Учебное занятие: поиск, инновации, перспективы : науч.-метод. сб. / Л. В. Трубайчук. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2007. – № 2 (4) . – С. 46-49.

68. **Трубецкой, Н.С.** Избранные труды по филологии [Текст]/ Н.С. Трубецкой. М.: Прогресс. – 1987. – 560 с.

69. **Узнадзе, Д.Н.** Общее учение об установке: психологические исследования [Текст]/ Д.Н. Узнадзе. – М.: Наука. – 1966. – 183 с.

70. **Унт, И.Э.** Индивидуализация и дифференциация обучения [Текст]/ И.Э. Унт. – М.: Педагогика. – 1990. – 190 с.

71. **Усачева, И.В.** Курс эффективного чтения учебного и научного текста: учебно-методическое пособие для студентов университетов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2001. – 79 с.

72. **Усова, А.В.** Психолого-дидактические основы формирования у учащихся научных понятий: Учебное пособие к спецкурсу [Текст] /А. В. Усова. – Челябинск: ЧГПИ, 1986. – 88 с.

73. **Ушинский, К.Д.** Избранные педагогические сочинения в двух томах [Текст]/К.Д. Ушинский// под ред. А.И.Пискунова, Г.С. Костюка, Д.О.Лордкипанидзе, М.Ф. Шабаевой. - М.: «Педагогика», 2004

74. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://standart.edu.ru>. Дата обращения 25.11.2009

75. **Фролов, И.Т.** Введение в философию: учебное пособие для вузов [Текст]/ И.Т. Фролов. М.: Республика. – 2003. – 623 с.

76. **Хайдеггер, М.** Статьи и работы разных лет [Текст]/ пер., сост и вступ.ст. А.В. Михайлова. М.: Гнозис. – 1993. – 236 с.

77. **Цукерман, Г.А.** Становление субъекта учебной деятельности [Текст]/ Л.В. Подшивалова, Г.А. Цукерман// Психологическая наука и образование. – 2003. – № 2. – С. 57 – 66.

78. **Шанский, Н. М.** В мире слов: Пособие для учителя [Текст]/ Н.М. Шанский. — М.: Просвещение, 1971. – 212 с.

79. **Щерба, Л.В.** Языковая система и речевая деятельность. [Текст]/ Л.В. Щерба. - Изд-во: Едиториал УРСС, 2004. – 432 с.

80. **Эльконин, Д.Б.** Введение в психологию развития [Текст]/ Д.Б. Эльконин. – М.: Тривола. – 1994. – 368 с.

81. Языкознание. Большой энциклопедический словарь [Текст]/Гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.