

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет» (ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

Факультет дошкольного, начального и коррекционного образования
Кафедра теории, методики и менеджмента дошкольного образования

О. Г. Филиппова

**МЕТАКОГНИТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА:
ОТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ
К ТВОРЧЕСКОМУ САМОВЫРАЖЕНИЮ**

Монография

Челябинск – 2026

УДК 373.3.018:159.93:808

ББК 74.2:15.13

Ф53

Рецензенты:

Е. Ю. Волчегорская, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории, методики и менеджмента начального образования (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет);

М. Л. Кусова, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах (Уральский государственный педагогический университет)

Филиппова, О. Г.

Ф53 **Метакогнитивные способности младших школьников на уроках русского языка: от лингвистического экспериментирования к творческому самовыражению [Текст] : монография / О. Г. Филиппова. – Челябинск : Издательский центр «Титул», 2026. – 200 с.**

ISBN 978-5-6055795-4-0

В монографии представлены концептуальные основы методики познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка и практическая реализация модели и условий формирования метакогнитивных способностей в процессе обучения русскому языку на основе вовлечения обучающихся в языковое экспериментирование и словотворчество. Результаты проведенных исследований способствуют определению дальнейших перспектив решения задач начального языкового образования с учетом социального заказа и требований федерального государственного образовательного стандарта.

Монография адресована педагогическим работникам различных уровней образования: руководителям и заместителям руководителей образовательных организаций, учителям начальных классов, руководителям методических объединений, методистам, преподавателям и студентам педагогических университетов и колледжей.

УДК 373.3.018:159.93:808

ББК 74.2:15.13

Монография издана в рамках научного проекта «Трансформация парадигмы когнитивно-эмоционального развития личности в условиях глобальной цифровой социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста» Комплексной программы и плана научно-исследовательской, проектной и научно-организационной деятельности Научного Центра Российской Академии Образования на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета на 2025–2030 гг.

ISBN 978-5-6055795-4-0

© Филиппова О. Г., 2026

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	19
1.1 Генезис и современное состояние проблемы познавательно-личностного развития младших школьников в теории и практике начального языкового образования	19
1.2 Теоретико-методологическая основа познавательно-личностного развития обучающихся начальной школы на уроках русского языка	55
1.3 Содержание методики познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка	84
1.4 Условия эффективности методики познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка	93
Выводы по первой главе	110
ГЛАВА II. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	113
2.1 Инструментально-диагностическое обеспечение познавательно-личностного развития младших школьников в процессе обучения русскому языку	113
2.2 Особенности реализации методики познавательно-личностного развития детей младшего школьного возраста на уроках русского языка	149
2.3 Анализ, оценка и интерпретация полученных результатов	164
Выводы по второй главе	184
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	186
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	191

ВВЕДЕНИЕ

За последние десятилетия методика русского языка в начальной школе прошла путь трансформации от знаниевой парадигмы, где главенствовала репродуктивная грамматика к личностно ориентированной парадигме, поиску новых смыслов в эпоху цифровизации детства. Если раньше мы боролись за тотальную грамотность и освоение языковых правил и норм, то сегодня перед нами стоит совершенно иной вызов, поскольку обнаруживается проблема «кризиса языкового субъекта». Как сделать так, чтобы ребенок перестал быть пассивным потребителем языковых норм и стал активным исследователем, а затем и творцом слова? Ответ на этот вопрос кроется в смещении фокуса с формирования на уроках русского языка в начальной школе универсальных учебных действий на развитие метакогнитивных способностей младших школьников с использованием лингвистического экспериментирования и последующего их перехода на уровень словотворческого самовыражения обучающихся.

Что же такое метакогнитивные способности в контексте начального языкового образования? Это готовность ребенка осознавать собственные процессы познания системы языка, строения речи и культуры в целом. Актуальность формирования метакогниции заключается в необходимости вернуть ребенку право на ошибку как точку роста. Метакогнитивные способности младших школьников на уроках русского языка позволяют с помощью лингвистического экспериментирования овладеть алгоритмом поиска истины о том, как устроен язык и процесс познания окружающей действительности при взаимодействии с языком, который позволяет личности ориентироваться в любых знаковых системах в дальнейшем. Лингвистический эксперимент на уроке русского языка — это

намеренное изменение языкового материала с целью выявления его скрытых свойств, закономерностей и границ для осмысления, осознания и его применения в новых условиях на основе творческого самовыражения языковой личности.

Соответственно, актуальность формирования метакогнитивных способностей младших школьников на уроках русского языка с использованием лингвистического экспериментирования и словотворчества обусловлена:

- социальным заказом общества, которому необходимы люди, способные к рефлексии, гибкому мышлению и генерации новых ценностей и смыслов;
- сохранением естественной детской любознательности и познавательной активности в преодолении страха языковых норм и языковых барьеров;
- культуротворческой парадигмой воспитания «языкового субъекта культуры», который вовлечен в языковую картину мира и обладает инструментарием для обогащения русского языка и развития отечественной филологической науки в целом.

Формирование метакогнитивных способностей младших школьников на уроках русского языка автору этой монографии видится через призму разработки и реализации методики познавательно-личностного развития обучающихся в системе начального языкового образования. Согласно ФГОС НОО, важную роль играет достижение обучающимися личностных и метапредметных результатов, связанных с формированием универсальных учебных действий, в частности коммуникативных и регулятивных. В процессе обучения младшим школьникам необходимо не только овладеть системой научных языковых знаний, умений и навы-

ков, но и развивать собственные познавательные и творческие способности. В связи с этим становится актуальной проблема познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка. Социометрический опрос учителей начальных классов некоторых школ Челябинской области доказал актуальность проблемы исследования. В опросе принимали участие 34 педагога. Так, на вопрос о новообразовании младшего школьного возраста 70% респондентов назвали «произвольность познавательных процессов», 20% указали на произвольность поведения младших школьников, 10% отметили появляющееся школьную зрелость и чувство взрослости. В целом, подчеркнули актуальность проблемы познавательно-личностного развития обучающихся начальной школы на уроках русского языка 65% педагогов.

Актуальность проблемы обусловлена необходимостью внедрения в практику начального языкового образования научно обоснованного опережающего обучения. Многие исследователи (Т.А. Ладыженская, Р.Е. Левина, М.Р. Львов, О.Г. Мишанова и др.) признают младший школьный возраст сенситивным периодом языкового становления. Основные идеи ученых послужили основанием для осмысления необходимости познавательно-личностного развития детей младшего школьного возраста. В этом периоде закладываются основы социальной успешности личности. В связи с этим, значительная часть современных родителей и педагогов предпочитают ориентироваться на познавательную сферу в связи с повышением требований подготовки к обучению в школе.

Современное начальное языковое образование всё чаще обнаруживает проблемы в умении заинтересовать обучающихся изучением предмета русского языка. Успешное решение социальных задач, стоящих перед нашим обществом возможно лишь при наличии умения применять

полученные знания как в повседневных контактах с окружающими, так и в деловом общении.

Очевидно, что на социально-педагогическом уровне актуальность исследования заключается в наличии противоречий между возросшими требованиями современного информационного общества к разностороннему своевременному развитию детей и недостаточностью познавательно-личностного развития младших школьников в филологической предметной области.

На научно-теоретическом уровне актуальность исследования проблемы познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка может быть аргументирована необходимостью реализации культурологического, семиотико-герменевтического и лингвокогнитивного подходов, нормативными документами: Законом РФ «Об образовании», «Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования» и социальным заказом общества – становление познавательно-творческой языковой личности младшего школьника.

Актуальность исследования по проблеме познавательно-личностного развития обучающихся начальных классов на уроках русского языка исходит из того, что данный аспект недостаточно освещен в педагогической науке в целом и в методике преподавания русского языка, в частности: недостаточно учитывается работа по формированию языковой личности младшего школьника, направленная на познание специфики языка и развитие речи ребенка; разделены понятия «познавательное» и «личностное» развитие. Недостаточный уровень познавательно-личностного языкового развития тормозит процесс овладения русским

языком. Все это приводит к необходимости глубокого осмысления проблемы, а также свидетельствует о необходимости разработки методики реализации познавательно-личностного развития младшего школьника на уроках русского языка.

На научно-теоретическом уровне возникает противоречие между объективной потребностью в научно-методическом обеспечении и недостаточной разработанностью теоретико-методологической основы в соответствии с подходами и принципами реализации познавательно-личностного развития в современной начальной школе.

Исследование актуально тем, что в связи с ориентацией образовательного стандарта начального общего образования на достижение результатов повышенного уровня, необходимо пересмотреть существующие методы обучения (словесные, наглядные, практические, репродуктивные, проблемно-поисковые и др.) в методике русского языка с ориентацией на познавательно-личностное развитие младшего школьника. Таким образом, выявляются проблемы в подборе методически обоснованных технологий познавательно-личностного развития обучающихся, что определяет необходимость разработки методики познавательно-личностного развития детей младшего школьного возраста на уроках русского языка.

Итак, актуальность исследования проблемы обусловлена следующими противоречиями:

- между социальным заказом общества, определяющим стратегическую цель языкового образования – становление познавательно-творческой языковой личности, и традиционной методикой преподавания, ориентирующей на достижение предметных результатов;
- между необходимостью организации целенаправленного процесса

познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка и недостаточным практико-ориентированным и методико-технологическим обеспечением данного процесса в начальном языковом образовании;

- между отсутствием разработанной методики познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка и требованиями, предъявляемыми к выпускнику начальной школы в контексте освоения норм русского языка.

На основе выделенных противоречий, а также анализа психолого-педагогической и лингвистической литературы была сформулирована проблема исследования, которая заключается в научном обосновании методики познавательно-личностного развития обучающихся начальной школы на уроках русского языка и педагогических условий её эффективности.

Цель работы – теоретически обосновать, разработать и экспериментальным путем доказать эффективность методики познавательно-личностного развития младших школьников и педагогических условий её успешной реализации на уроках русского языка.

Познавательно-личностное развитие младших школьников на уроках русского языка является результатом реализации методики в образовательной организации, адекватной требованиям социальной среды и способствующей развитию личности ребенка, отвечающей современным задачам построения поликультурного общества. Таким образом, интегрируется ряд научных предположений:

1. Теоретико-методической основой методики познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка явля-

ется совокупность аксиологического, лингвокогнитивного и текстоцентрического подходов, обеспечивающих методологически упорядоченное взаимодействие и гарантирующее развитие познавательно-творческой языковой личности. Эта основа состоит во взаимосвязи с принципами процесса познавательно-личностного развития обучающихся начальной школы на уроках русского языка, представленными в трех плоскостях:

- общепедагогические принципы теории и методики обучения и воспитания младших школьников (принципы кроссдисциплинарности, персонификации, научности);
- принципы осуществления языкового образования младших школьников (социолингвистический, языкового чутья, эмпатии);
- принципы реализации познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка (партсипативности, креативности, оценочной рефлексивности);

2. Внедрение методики основывается на системной взаимосвязи ее блоков: мотивационно-целевого, теоретико-методического, содержательно-процессуального, организационно-технологического, оценочно-результативного, включающих этапы, формы, методы, приёмы, средства, которые служат базисом для разработки технологии познавательно-личностного развития обучающихся на следующем уровне образования.

3. Успешность реализации методики познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка зависит от создания необходимых и достаточных педагогических условий:

- формирование у младших школьников языкового наблюдения, языковой догадки;

- обогащение коммуникативно-речевых умений единицами языка с национально-культурным компонентом значения;
- применение на уроках речетворческих задач и способов лингвистического анализа текстов;
- использование языковых экспериментов для стимулирования познавательного интереса младших школьников к русскому языку.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой были определены задачи исследования:

1. Провести историко-педагогический анализ проблемы познавательно-личностного развития младших школьников с целью конкретизации содержания ключевых понятий («познавательно-личностное развитие младших школьников на уроках русского языка», «познавательно-творческая языковая личность», «методика познавательно-личностного развития детей младшего школьного возраста» и др.).
2. Научно обосновать целесообразность применения теоретико-методологических подходов и принципов в процессе познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка.
3. Разработать методику познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка и условия её эффективности.
4. Определить рациональность методики познавательно-личностного развития младших школьников и педагогических условий, обеспечивающих её функциональность в практике начального языкового образования.

Теоретико-методологическую основу исследования составили идеи и положения теорий: исследование вопросов общения и межличностной коммуникации (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, И.А. Зимняя и др.), *аксиологического подхода* (Н.Д. Арутюнова, Б.М. Бим-Бад, Б.С. Брушлинский, Е.М. Вольф, Б.И. Додонов, А.А. Ивин, Б.Г. Кузнецов, Н.Д. Никандров, С.Г. Павлов, Е.Ф. Серебрянникова, В.А. Сластенин, В.М. Розин, М.Н. Фишер, П.Г. Щедровицкий и др.), *текстоцентрического подхода* (Е.А. Быстрова, М.Т. Баранов, Н.С. Валгина, Л.С. Выготский, В.Г. Гак, Н.И. Жинкин, Н.Д. Зарубина, Н.А. Ипполитова, Л.Г. Ларионова, М.Р. Львов, Л.М. Лосева, Е.П. Никифорова, Е.И. Пассов, Е.А. Реферовская, С.Д. Томилова, и др.), *лингвокогнитивного подхода* (В.З. Демьянков, В.А. Маслова, Е.С. Кубрякова, З.И. Резанова, И.А. Стернин и др.), теоретические положения, раскрывающие *познавательное* развитие младших школьников (В.В. Виноградов, Л.В. Занков, Ю.Н. Караулов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), теоретические положения, раскрывающие *личностное* развитие младших школьников (М.И. Лисина, Р.С. Немов, Т.А. Репина, Э. Фромм, Д.Б. Эльконин и др.), теории и методики начального *языкового образования* (Е.В. Бунеева, Л.В. Занков, Т.А. Ладыженская, Е.Ю. Никитина, Т.Г. Рамзаева, А.В. Свиридова, Л.В. Трубайчук, Шиганова Г.А., Филиппова О.Г. и др.); педагогические основы проектирования образовательного процесса (В.П. Беспалько, Л.И. Гурье, И.А. Колесникова, В.М. Монахов, З.И. Тюмасева и др.).

Нормативно-правовую базу исследования составили: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС начального общего образования третьего поколения (приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении

федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»).

Для решения указанных теоретических и практических задач определены следующие методы исследования:

теоретические методы исследования: анализ нормативно-правовых документов в области начального образования, теоретико-методологический анализ, понятийно-терминологический анализ, ретроспективный анализ философской, лингвистической, психолого-педагогической литературы, анализ диссертационных исследований и публикаций, изучение педагогического опыта, сравнение, классификация, синтез, систематизация, теоретическое моделирование.

общие эмпирические методы исследования: педагогический эксперимент, включающий диагностику, формирующий этап; методы математической статистики обработки и интерпретации данных.

частные эмпирические методы исследования: анкетирование, целенаправленное включенное наблюдение, метод диагностических ситуаций, контент-анализ, метод экспертных оценок.

Выбранная методология и поставленные задачи определили ход исследования, которое проводилось в три этапа.

Первый этап (2022 - 2023 гг.) – констатирующий. На данном этапе изучалась и анализировалась психолого-педагогическая, философская и лингвистическая литература по проблеме исследования. Были определены цель, задачи, объект, предмет исследования, сформулирована рабочая гипотеза; намечены способы и средства осуществления познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка. Определена методологическая основа и теоретическая база, конкретизирован понятийно-терминологический аппарат исследования.

Второй этап (2023 - 2025 гг.) – формирующий. На данном этапе организована экспериментальная работа с целью уточнения и проверки выдвинутой гипотезы; спроектирована и реализована методика познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка; обеспечены педагогические условия эффективной реализации методики. Разработаны теоретико-методические положения, определяющие отбор содержания, форм и методов образовательной деятельности в филологической предметной области начальной школы, критерий и инструментарий оценивания искомого качества.

Третий этап (2025 - 2026 гг.) – контрольно-обобщающий. Работа на данном этапе посвящена уточнению теоретических выводов, обработке и обобщению полученных данных, которые подтвердили гипотезу исследования. Формулировались выводы, проводилось оформление научно-методических рекомендаций. Проанализированы и обработаны результаты исследования.

Экспериментальная база исследования. Экспериментальная работа проходила на базе общеобразовательной организации Копейского городского округа Челябинской области - МОУ «СОШ № 44 имени С.Ф. Бароненко».

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- определена теоретико-методологическая стратегия исследования проблемы, системно представлен процесс познавательно-личностного развития младших школьников как практико-ориентированный вектор, направленный на формирование познавательно-творческой языковой личности обучающегося;

- спроектирована методика познавательно-личностного развития младших школьников на основе комплекса подходов: аксиологического

(принципы кроссдисциплинарности, персонификации, научности), лингвокогнитивного (социолингвистический принцип, эмпатии, языкового чутья) и текстоцентрического (принципы партисипативности, креативности, оценочной рефлексивности), содержащая целевой, теоретико-методологический, процессуально-методический и оценочно-результативный компоненты;

- разработанная методика познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка представляет собой поэтапно-содержательную педагогическую систему (цель, подходы, принципы, этапы, функции, средства, технология, результат), которая служит праксеологическим базисом для усовершенствования технологий начального общего образования в области языкового образования и речевой подготовки обучающихся к уровню среднего общего образования;

- выявлены и экспериментальным путем проверены педагогические условия эффективной реализации методики познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка (формирование у младших школьников языкового наблюдения, языковой догадки; обогащение коммуникативно-речевых умений единицами языка с национально-культурным компонентом значения; применение на уроках речетворческих задач и способов лингвистического анализа текстов; использование языковых экспериментов для стимулирования познавательного интереса младших школьников к русскому языку).

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении научных представлений о роли, содержании и особенностях познавательно-личностного развития обучающихся начальных классов на уроках русского языка, а именно:

- выявлены теоретико-педагогические аспекты познавательно-личностного развития 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 решений в данной области;

- аналитически представлена историография проблемы, выявлены этапы ее становления и перспективы развития в процессе освоения современного начального языкового образования;

- расширены понятия: «познавательное развитие», «познавательные способности младших школьников», «познавательный интерес», «познавательные умения», «личностное развитие», «языковая личность», «языковые способности младших школьников. Введены в научный оборот понятийно-терминологические сочетания «познавательно-личностное развитие младших школьников на уроках русского языка», «познавательно-личностные способности младшего школьника», «познавательно-творческая языковая личность младшего школьника», «методика познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка»;

- комплексно обоснованы и реализованы аксиологический, лингвокогнитивный, текстоцентрический подходы и научные принципы: кроссдисциплинарности, персонификации, научности; социолингвистический, эмпатии и языкового чутья; партисипативности, креативности и оценочной рефлексивности;

- подтверждена эффективность методики познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка; обоснованы педагогические условия, повышающие результативность предложенной методики.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты по познавательно-личностному развитию младших школьников совершенствуют образовательный процесс в начальной школе, а именно:

- расширяют содержание уроков по предмету «русский язык», способствуют успешному взаимодействию участников образовательного процесса в рамках изучаемого предмета, благодаря высокой познавательной активности обучающихся;

- позволяют разработать программно-методическое обеспечение в области познавательно-личностного развития младших школьников;

- использовать материалы исследования при составлении программ, разработке методических пособий и дидактических материалов, при создании элективных курсов, а также при повышении квалификации работников сферы образования.

Обоснованность и достоверность проведенного исследования обеспечиваются использованием взаимосвязанного комплекса теоретических и эмпирических методов, адекватных объекту, предмету, целям и задачам настоящей работы; результатами внедрения в образовательный процесс начальной школы научно-методических рекомендаций, разработанных на основе выдвинутых в диссертации теоретических положений; разработкой методологических аспектов изучаемого процесса с применением понятийного аппарата, способствующего выработке выводов; апробацией основных теоретических положений исследования; опытно-

поисковой базой и проведением диагностики уровня познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка; итоговой проверкой выдвинутой гипотезы исследования; обработкой результатов исследования методами математической статистики.

Сложность и многогранность рассматриваемой проблемы обусловили интерес к ней специалистов из различных наук о человеке. Основные идеи послужили основанием для осмысления проблемы исследования и необходимости познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка. Материалы исследования способствуют обогащению теоретико-педагогических представлений педагогов, дают возможность научно подтвердить и избрать оптимальное содержание, формы и методы познавательно-личностного языкового развития обучающихся на начальной ступени образования.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

1.1 Генезис и современное состояние проблемы познавательно-личностного развития младших школьников в теории и практике начального языкового образования

Логика нашего исследования предполагает в этом параграфе рассмотреть теоретические аспекты возникновения и попыток решения проблемы познавательно-личностного развития детей младшего школьного возраста в педагогике и психологии. Целесообразно начать изучение генезиса и современного состояния проблемы с рассмотрения сущности и конкретизации ключевых понятий исследования: познавательное развитие детей младших школьников и личностное развитие детей младшего школьного возраста. Сначала методологически грамотнее будет рассмотреть их в отдельности, а затем в интегративном единстве. Остановимся на историко-педагогических аспектах, раскрывающих сущность проблемы *познавательного развития* детей младшего школьного возраста. Поскольку тема нашего исследования тесно связана с процессом обучения русскому языку, то необходимо обратиться к рассмотрению сущности, в первую очередь, а затем и разграничению этих понятий, связанных с познавательным развитием детей.

Познание — процесс целенаправленного активного отображения действительности в сознании человека. В философию термин «теория познания» ввел шотландский философ Дж. Феррьер в 1854 г. Совершенствование средств познания — неотъемлемая часть истории человеческой деятельности. В нашей стране познавательная деятельность стала разрабатываться с целью совершенствования учебной деятельности обучающихся. Познавательная деятельность часто называется гностической

или когнитивной деятельностью. Большой вклад в теорию учебной и познавательной деятельности внесли Б.Г. Ананьев, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, З.И. Калмыкова, Н.А. Менчинская, Н.Ф. Талызина, Б.И. Коротяев, Б.Д. Эльконин, Л.Р. Лурия, Г.И. Щукина и другие отечественные ученые.

Важную роль в изучении познавательных умений играют теоретические основы психологии деятельности, разработанные Б. Г. Ананьевым, Г. С. Костюком, А. Н. Леонтьевым, С. Л. Рубинштейном, Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Элькониным, П. Я. Гальпериным, В. В. Давыдовым. Понятие «познавательные умения» в научной литературе трактуется неоднозначно. С.Л. Рубинштейн определяет умения как «элементы деятельности», использование которых предусматривает выполнение действий на более высоком уровне.

Программа формирования познавательных умений была предложена Д.Б. Элькониным и разработана его учениками В.В. Давыдовым, В.В. Репкиным, Л.Е. Журовой, Г.А. Цукерман и др. Приоритетом начального общего образования является формирование общеучебных умений и навыков, уровень освоения которых в значительной мере предопределяет успешность всего последующего обучения. Совершенствование у обучающихся умений и навыков учения во многом зависит от единства во взглядах на сущность этих понятий. В педагогической литературе встречаются различные определения данных понятий. В одних случаях умения определяются как готовность к практическим действиям, выполняемым сознательно на основе приобретенных знаний. В других, как способность человека выполнять действия, приобретенные на основе знаний и опыта. Имеют место определения умений как практического действия, осознанной, преднамеренной интеллектуальной деятельности. В пособии по дидактике под редакцией М. А. Данилова и М. Н. Скат-

кина речь идет об умениях и навыках, которые являются освоенным опытом различных способов деятельности. Рассмотрим становление понятия «познавательные умения» в научной литературе (см. таблицу).

Таблица 1

**Становление понятия «познавательные умения»
в научной литературе**

Понятие «познавательные умения» в научной литературе	Содержание понятий
Л. С. Выготский	Познавательные умения формируются непосредственно в процессе овладения конкретным содержанием
Д. Н. Богоявленский, А. А. Люблинская, Н. А. Менчинская	Способы совершения определенных учебных (предметных) действий, которым учащихся специально обучают и которые необходимы в решении усложняющихся задач
А. К. Громцева, М. А. Данилов, Б. П. Есипов	Готовность, способность, возможность личности к совершению действия
А. А. Бобров, А. В. Усова	Познавательные умения – это умения самостоятельно приобретать знания, что особенно важно для подготовки учащегося к продолжению образования
А. М. Новиков	Освоенная человеком способность выполнения действий, обеспечиваемых совокупностью приобретенных знаний и навыков, ведущая к достижению цели в изменяющихся условиях.
А. Г. Асмолов	Умения результативно мыслить и работать с информацией в современном мире.

Из проведенного анализа психолого-педагогической литературы видно, что нет единой точки зрения в определении и содержании познавательного умения. Предполагается, что одной из основных причин сложившегося положения является отсутствие единой теоретической концепции. Вслед за Л. С. Выготским, А. М. Новиковым, А. Г. Асмоловым мы определяем термин «познавательные умения» как способность младших школьников приобретать знания, результативно мыслить, структурировать информацию, достигать поставленной учебной цели.

Таким образом, выпускник начальной школы должен овладеть системой познания окружающего мира, поиска, исследования, систематизации, обобщения и использования полученной информации. Кроме того, обучающийся умеет самостоятельно формулировать познавательную цель, искать необходимую информацию с помощью разнообразных средств.

На уроках русского языка у младших школьников формируется умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме, контролировать и оценивать результаты деятельности. У обучающихся формируется навык смыслового чтения, умение определять основную и второстепенную информацию.

Рассмотрим проблему *познавательного развития* младших школьников на уроках русского языка. Начальная школа — период интенсивного интеллектуального развития, который опосредует развитие всех остальных функций, происходит интеллектуализация всех психических процессов, их осознание и произвольность. Как указывал Д. Б. Эльконин, центральным моментом становится формирование отвлеченного словесно-логического и рассуждающего мышления, возникновение которого существенно перестраивает другие познавательные процессы детей;

так, память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие — думающим. Благодаря такому мышлению, памяти и восприятию дети способны в последующем успешно осваивать подлинно научные понятия и оперировать ими. Таким образом, произвольными и осознанными в младшем школьном возрасте становятся все познавательные процессы, кроме самого интеллекта. Что же касается самого интеллекта, то в этом возрасте, по словам Л. С. Выготского, мы имеем дело с развитием интеллекта, который «не знает самого себя». В нашей работе мы опирались на определения Р.С. Немова, который считает, что память - процессы запоминания, сохранения, воспроизводства и переработки человеком разнообразной информации; мышление - психологический процесс познания, связанный с открытием субъективно нового знания, с решением задач, с творческим преобразованием действительности; воображение - это познавательный процесс, заключающийся в создании новых образов путём переработки материала, полученного в предшествующем опыте; внимание — состояние психологической концентрации, сосредоточенности на каком-либо объекте.

В младшем школьном возрасте активно развивается *познавательный интерес* к учению.

«Интерес - это сложное личностное образование, представляющее собой многообразие процессов мотивационной сферы» - такое определение дает А.К. Маркова. Его можно трактовать как проявление обучающимися интереса к учению, зависящее от их эмоционального состояния, мотивации, умения ставить и реализовывать цели. К.Д. Ушинский утверждал, что «интерес - основной внутренний механизм успешного учения».

«Важная особенность познавательного интереса то, что в центре находится такая познавательная задача, которая требует от ученика активной творческой деятельности» - так полагает А.З. Рахимов.

Итак, определим познавательный интерес как избирательную направленность личности на предметы и явления окружающей действительности. Эта направленность характеризуется постоянным стремлением к познанию, к новым, более полным и глубоким знаниям. Систематически укрепляясь и развиваясь, познавательный интерес, становится основой положительного отношения к учению. Познавательный интерес положительно влияет не только на процесс и результат деятельности, но и на протекание психических процессов - мышления, воображения, памяти, внимания, которые под влиянием познавательного интереса приобретают особую активность и направленность.

Развитие познавательного интереса младших школьников на уроке русского языка можно охарактеризовать как наличие внутреннего мотива, основанного на свойственной человеку врожденной познавательной потребности.

Такие элементы познавательного интереса, как стремление преодолевать трудности при выполнении задания, поиск путей для решения задания, концентрация внимания на объекте деятельности, увлеченность, активность, самостоятельность при применении в процессе обучения разнообразных занимательных средств формируются гораздо быстрее. Особенно следует отметить систематическое применение занимательного материала на уроках русского языка. Это заставляет обучающихся погрузиться в процесс обучения, снижает стрессогенный фактор проверки уровня развития, позволяет детям, отличающимся повышенной тревожностью, в более полной мере продемонстрировать свои истинные

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

Разнообразие игровых моментов на уроке русского языка позволяет учителю вызвать активную заинтересованность учеников. Трудные, на первый взгляд, задания привлекают обучающихся своей новизной, необычностью, нестандартностью. Это способствует созданию положительной эмоциональной обстановки, без чего невозможно положительное усвоение материала учащимися, развивает и активизирует воображение учащихся.

Развитие воображения и творческих способностей является важнейшей задачей образования. Ведь этот процесс пронизывает все этапы развития личности, пробуждает инициативность, самостоятельность принимаемых решений, привычку к свободному самовыражению, уверенность в себе, потому что истинная цель обучения – это не только овладение определёнными знаниями, умениями и навыками, но и развитие, воспитание творческого человека.

Подводя итог вышесказанному, использование на каждом уроке русского языка разнообразного занимательного материала способствует развитию познавательного интереса к данному предмету, так как пробуждает инициативность, самостоятельность, уверенность в себе и своих знаниях.

Проанализируем особенности развития познавательных психических процессов у младших школьников.

«*Восприятие* – основной процесс, вокруг которого строится развитие учащихся» - отмечает психолог Л. Б. Ермолаева – Томина, т. е. основной из трёх познавательных процессов (восприятие, мышление, память).

В результате целенаправленной и систематической работы по развитию восприятия у учащихся:

- 1) повышается обучаемость, улучшаются внимание, восприятие; дети умеют «видеть», «слышать», рассуждать;
- 2) развивается способность к переносу полученных мыслительных навыков на незнакомый материал;
- 3) формируются начальные основы психической культуры; обучающиеся стремятся самостоятельно добывать знания, испытывают потребность в познавательной деятельности.

Выпускники дошкольной образовательной организации приходят в начальную школу с достаточно развитыми процессами восприятия, оно сводится лишь к узнаванию и называнию формы и цвета. У первоклассников, к сожалению, отсутствует систематический анализ самих воспринимаемых свойств и качеств предметов.

Возможности ребенка анализировать и дифференцировать воспринимаемые предметы связаны с формированием у него более сложного вида деятельности, чем ощущение и различение отдельных непосредственных свойств вещей. Этот вид деятельности, называемый наблюдением, особенно интенсивно складывается в процессе школьного учения. На занятиях младший школьник получает, а затем и сам развернуто формулирует задачи восприятия тех или иных предметов. Благодаря этому восприятие становится целенаправленным. Синтезируясь с другими видами познавательной деятельности (вниманием, мышлением), восприятие приобретает форму целенаправленного и произвольного наблюдения. При достаточно развитом наблюдении можно говорить о наблюдательности ребенка как особом качестве его личности. Таким образом, в

начальной школе под руководством учителя при формировании предварительного представления у ребенка формируется целенаправленное произвольное наблюдение за объектом, подчиняющееся определенной задаче.

Современный подход к процессу усвоения предполагает активное самостоятельное восприятие учебной информации и жизненной реальности. Задача педагога состоит в том, чтобы подключить к восприятию как можно более широкий спектр чувств обучающихся, опереться на их жизненный опыт, сочетать предметную и знаковую наглядность, умело поддерживать внимание, учить выделять в процессе восприятия существенное, активизировать собственные усилия младшего школьника по усвоению нового языкового материала.

Произвольное *внимание* у первоклассников развито слабо. Дети обращают свое внимание в основном на то, что им непосредственно интересно, что выделяется яркостью и необычностью (непроизвольное внимание). Условия школьной работы с первых дней требуют от ребенка следить за такими предметами и осваивать такие сведения, которые в данный момент его вовсе не интересуют. Постепенно ребенок учится направлять и устойчиво сохранять внимание на нужных, а не просто внешне привлекательных предметах. Во 2-3-м классах многие обучающиеся уже обладают произвольным вниманием, концентрируя его на любом материале, объясняемом учителем или имеющемся в книге. Произвольность внимания, умение преднамеренно направлять его на ту или иную задачу - важное приобретение младшего школьного возраста. Большое значение в формировании произвольного внимания имеет чет-

кая внешняя организация действий ребенка, сообщение ему таких образцов, указание таких внешних свойств, пользуясь которыми он может руководить собственным сознанием.

Развитие внимания связано также с расширением объема внимания и умением распределять его между разными видами действий. Поэтому учебные задачи целесообразно ставить так, чтобы ребенок, выполняя свои действия, мог и должен был следить за работой товарищей.

Изменения в области *памяти* связаны с тем, что ребенок, во-первых, начинает осознавать особую мнемическую задачу. Он отделяет эту задачу от всякой другой. Эта задача в дошкольном возрасте либо вовсе не выделяется, либо выделяется с большим трудом. Во-вторых, в младшем школьном возрасте идет интенсивное формирование приемов запоминания. От наиболее примитивных приемов (повторение, внимательное длительное рассмотрение материала) в более старшем возрасте ребенок переходит к группировке, осмыслению связей разных частей материала. В младшем школьном возрасте память «интеллектуализируется», т.е. происходит психологическое преобразование самих процессов памяти. Следовательно, память в младшем школьном возрасте развивается под влиянием обучения в двух направлениях — усиливаются роль и удельный вес словесно-логического смыслового запоминания (по сравнению с наглядно-образным), и ребенок овладевает возможностью сознательно управлять своей памятью и регулировать ее проявления (запоминание, воспроизведение, припоминание).

У младших школьников происходят изменения в области *воображения*. Сама учебная деятельность побуждает, прежде всего, развитие репродуктивного воображения в этом возрасте — школьники должны воссоздать образ действительности в изучаемом предмете. В первом классе

образы воображения приблизительны и бедны деталями, однако под влиянием обучения уже к 3-му классу увеличивается количество признаков и свойств в образах. Они приобретают достаточную полноту и конкретность, что происходит в основном за счет воссоздания в них элементов действий и взаимосвязей самих объектов (в этом также проявляется влияние развивающегося мышления). Воссоздающее (репродуктивное) воображение в младшем школьном возрасте развивается на всех школьных занятиях путем формирования у детей, во-первых, умения определять и изображать подразумеваемые состояния объектов, прямо не указанные в их описании, но закономерно из них следующие, во-вторых, умения понимать условность некоторых объектов, их свойств и состояний. Дети изменяют сюжетную линию рассказов, представляют события во времени, изображают ряд объектов в обобщенном, сжатом виде (этому во многом способствует формирование приемов смыслового запоминания). Нередко такие изменения и комбинации образов носят случайный и неоправданный характер с точки зрения цели учебного процесса, хотя и удовлетворяют потребности ребенка в фантазировании, проявлении эмоционального отношения к вещам. По мере освоения сведений об объектах и условиях их происхождения многие новые комбинации образов приобретают обоснования и логическую аргументацию. Стремление младших школьников указать условия происхождения и построения каких-либо предметов — важнейшая психологическая предпосылка развития у них творческого (продуктивного) воображения.

Развитие воображения на уроках русского языка не только является существенным компонентом формирования полноценного восприятия текста, его понимания, но и связано с общим умственным развитием, реализацией познавательной активности, эстетическим и эмоциональным

восприятием, творческим началом личности. Задания на развитие воображения целесообразно использовать при подготовке пересказа текста по картинкам, написании изложения, сочинения.

Следует подчеркнуть, что воображение младшего школьника является основной двигательной силой творческого процесса и играет огромную роль в его дальнейшей жизни.

В области *мышления* происходят наиболее существенные изменения. Мышление приобретает абстрактный и обобщенный характер. Именно младший школьный возраст Л.С. Выготский считал сенситивным для развития понятийного мышления. Обучение в школе выдвигает мышление в центр сознательной деятельности ребенка. А это означает закономерную перестройку и самого сознания. Становясь доминирующей функцией, мышление начинает определять работу и всех других функций сознания, интегрируя их для решения стоящих перед субъектом задач. В результате «обслуживающие мышление» функции интеллектуализируются, осознаются и становятся произвольными. До обучения мышление, опираясь на непосредственный жизненный опыт, оперирует либо конкретными образами и представлениями, либо своеобразными эквивалентами понятий, данными в форме неосознаваемых ребенком чувственных обобщений («житейских понятий»). В процессе школьного обучения оно преобразуется в мышление теоретическое, дискурсивное, в основе которого лежит оперирование понятиями.

В начальной школе происходит развитие *познавательных способностей*. Большой вклад в изучение и развитие познавательных способностей внесли и такие ученые, как: Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.В. Занков, А.Н. Соколов, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, С.Л. Рубинштейн и др. Изучением способностей обучающихся занимался В.Д. Шадриков. Под

влиянием познавательных способностей учебная работа даже у слабых учеников протекает более продуктивно. М.А. Холодная, В.Д. Шадриков определяют познавательные способности человека как свойство мозга изучать и анализировать окружающую действительность, находя способы применения полученной информации на практике.

Формирование научных понятий начинается в младшем школьном возрасте. Оно продолжится в подростковом возрасте и становится основой теоретического мышления, позволяющего ребенку овладеть новым содержанием (не только фактами, но и закономерностями) и сформирует новый тип познавательных интересов. В связи с этим следует вспомнить слова Л. С. Выготского о том, что «осознанность и произвольность входят в сознание через ворота научных понятий».

Познавательные способности – развитые свойства познавательных процессов и интеллекта, которые обнаруживают себя и развиваются в ходе успешного решения проблем и задач.

Развитие познавательных способностей младших школьников базируется на любознательности как мотивационном свойстве мышления. Самостоятельная познавательная деятельность – психологический фундамент учебной деятельности учащихся, задающий интерес к изучаемому материалу. И очень важно, как усваиваются новые знания, так учеными установлено, что если школьники только заучивают формулировки понятий, правил и решают задачи по образцам, то вскоре утрачивают интерес к учению и долго не удерживают в памяти формально присвоенное знание. На уроках русского языка в начальной школе велик удельный вес заданий, выполняемых по готовым образцам. Учителя особый упор делают на количество выполняемых заданий, что не только не решает задач сознательного и прочного усвоения школьниками основ

научных знаний и формирования увлеченного отношения к учению, но и ведет к значительным перегрузкам школьников. Между тем благодаря продуктивным видам самостоятельной учебной деятельности представляется возможным длительное время поддерживать интерес учащихся к занятиям.

Способность изучать и анализировать окружающую действительность, находя способы применения полученной информации на практике, являются познавательными способностями человека.

Изучением познавательных способностей обучающихся на уроках русского языка занимались такие ученые, как: А.Г. Ривин и В.К. Дьяченко, Дж. Дьюи, В.В. Фирсов, А.М. Фридман. Педагоги-практики В.Сидоренков, С. Лысенкова уделяли внимание проблеме активизации познавательных способностей детей на уроках русского языка. Отгадывание кроссвордов, ребусов, проведение уроков в форме конкурсов, соревнований, КВН вызывает у детей познавательную активность, развивает интерес к предмету. Процесс выполнения работ творческого характера всемерно содействует развитию познавательных способностей учащихся. Рациональное использование школьниками учебного материала в изменяющихся условиях всегда сопровождается сосредоточением их внимания, волевых усилий, преодолением встречающихся трудностей, вызывающих эмоциональные переживания положительное и ответственное отношение к учению. Все это содействует успешному развитию у обучающихся аналитико-синтетической деятельности мышления речи, памяти, внимания, воображения, расширению у них познавательных и творческих возможностей.

Определим понятие «познавательные способности» с позиции ряда ученых (см. таблицу).

Таблица 2

Определение научного понятия «познавательные способности»

Ф.И.О. автора	Трактовка понятия
Дж. Брунер	Развитие познавательных способности представляет собой овладение ребенком тремя сферами представлений: действиями, образами, символами, которые и выступают способами познания мира.
К.Г. Юнг	Познавательный процесс формируют четыре аспекта: память, чувства, интуиция, мышление.
Ю.К. Бабанский	Познавательными способностями называют свойства взаимодействия кратковременной и долговременной памяти, осознания при решении задач.
Л.С. Рубинштейн	Познавательные способности – это свойства интеллекта, которые обнаруживают себя решении проблем или задач.
В.Д. Шадриков	Познавательные способности определяются как «свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности и проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации отдельных психических функций».
Ю.Б. Гиппенрейтер	Познавательные способности – это индивидуально-психологические способности человека, выражающие его готовность к успешному выполнению и овладению определенным видом деятельности.
А.Д. Дейкина	Важным показателем когнитивного процесса является познавательная способность учащихся не только опознать языковое явление, но и увидеть связь этого явления (факта) языка с другим.

Ф.И.О. автора	Трактовка понятия
В.Н. Дружинин, М.А. Холодная	Познавательные способности человека – это свойство мозга изучать и анализировать окружающую действительность, находя способы применения полученной информации на практике.

В разное время к пониманию термина «познавательные способности» и проблеме их развития обращались Е.С. Алёшина, Б.Г. Ананьев, Н.П. Балкунова, Ю.К. Бабанский, Н.К. Винокурова, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Т.К. Донская, Е.В. Коротаева, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, Т.В. Напольнова, В.Л. Озеров, Л.С. Рубинштейн, Е.Г. Шатова, И.С. Якиманская и др.

Становится очевидным, что проблема развития познавательных способностей одна из центральных в психологии и педагогике. Несмотря на многочисленные версии и концепции, общепринятого определения познавательных способностей до сих пор нет. В нашем исследовании мы придерживаемся определений В.Д. Шадрикова, Ю.Б. Гиппенрейтер, А.Д. Дейкиной: «Познавательные способности - это индивидуально-психологические особенности человека, проявляющиеся в успешности и качественном своеобразии освоения языковых явлений».

Итак, мы пришли к следующим выводам:

- 1) Познавательные умения (А.А. Асмолов, А.В. Бобров, Д.Н. Богоявленский, А.В. Усова и др.) – это целенаправленный процесс, основной задачей которого является приобретение обучающимися знаний, умений результативно мыслить, структурировать информацию, достигать учебных задач.

- 2) Познавательный интерес (А.К. Маркова, А.З. Рахимов, Г.И. Щукина. и др.) - это избирательная направленность личности на предметы и явления окружающей действительности.
- 3) Познавательные способности (В.Д. Шадриков, Ю.Б. Гиппенрейтер, А.Д. Дейкина и др.) - это индивидуально-психологические особенности человека, проявляющиеся в успешности и качественном своеобразии освоения языковых явлений.

Рассматривая сущность *личностного развития* младших школьников на уроках русского языка, мы считаем, что в современной теории и практике, развитие личности считается одной из главных составляющих гармонии ребёнка, успешности и результативности его деятельности (Т.И. Бабаева, Т.М. Бабунова, Т.А. Березина, А.Г. Гогоберидзе, М.А. Иваненко, С.А. Козлова, Л.В. Коломийченко, М.В. Крулехт, В.И. Логинова, В.Г. Ничаева, О.В. Токарёв и др.).

Личность представляет собой особое качество, которое индивид приобретает в системе общественных отношений на основе деятельности, общения и познания. Сформированная личность характеризуется сложившимися взглядами и убеждениями, моральными требованиями и оценками, сознательно поставленными целями, умением управлять своими поступками, своей деятельностью. Личность нельзя понимать просто как совокупность различных психических свойств человека – его потребностей и интересов, характера, способностей и т. д. Личность – это целостная система, неразрывное единство взаимосвязанных психологических явлений.

Становление личности, начиная с ранних этапов развития и до гармонической сформированности - длительный, сложный, многоплановый процесс. Гармонично ребенок развивается в условиях не стихийных,

а целеустремленных, последовательных, педагогически продуманных влияний. Только целостная система воспитания способна обеспечить гармоничное развитие личности каждого школьника. О младшем школьнике мы можем говорить, как о личности, так как он способен давать себе отчет о своем поведении, о степени соответствия своего поступка нормам. У него уже есть критерии, по которым он может оценивать себя самого.

Личность ребенка развивается в зависимости от социальных условий, умения взаимодействовать в социуме, а также от того, какую значимость для него приобретает та или иная социальная ситуация и какой личностный смысл приобретают нравственные и другие ценности. Важно учитывать перспективы развития, обеспечивая формирование тех качеств личности ребенка, которые на данном этапе находятся лишь в зачаточном состоянии, но которым принадлежит будущее. Именно в этом случае и организуется процесс проектирования личности, построение которого требует, разумеется, и учета многочисленных индивидуальных потребностей личности, влияющих на формирование ее нравственной сферы.

Формирование языковой личности неразрывно переплетено с эстетическими представлениями ребенка о действительности, о деятельности, о человеке и о самом себе. Поэтому необходимым условием формирования выступает общий эстетический контекст (взаимодействие, окружение), выраженный через понятия, освоение которыми поможет младшим школьникам включиться в процесс языкового творчества через сопричастность и сопереживание. Для успешного формирования языковой личности младшего школьника необходим ряд определенных тре-

бований: систематичность, мотивированность, психологический комфорт, а также учет возрастных особенностей. Обучение должно быть сильным и интересным именно конкретному ребенку. Оно должно открывать для него нечто новое, быть захватывающим и увлекательным.

Оптимизация начального языкового образования осознается обществом как актуальная задача, так как возникает разрыв между новой системой требований к результатам образования и реальными результатами освоения образовательной программы. Современная концепция содержания обучения русскому языку в школе предусматривает формирование не только лингвистической (языковой), но и коммуникативной (речевой) компетенции школьников, связанной с овладением всеми видами речевой деятельности, а также с культурой устной и письменной речи, правилами и способами использования языка в разных сферах общения. Центральной категорией методики языкового образования считается понятие «языковая личность». Исследователи В.В. Виноградов, Ю.Н. Караулов, В.И. Карасик, В.Г. Костомаров, Л.П. Крысин, М.Р. Львов, Н.М. Шанский, Л.В. Щерба и др. под языковой личностью понимали субъекта, имеющего совокупность языковых способностей, ориентированных на общение с определенной целью, языковым содержанием разной сложности и в соответствии с критериями речевой культуры. Кроме того, представители традиционной языковой методики отводили первостепенную роль предпосылкам формирования языковой личности, проявляющимся в звуковой культуре, языковой интуиции, языковом чувстве, языковой абстракции, языковой догадке.

Языковая способность или речевая организация (Л.В. Щерба) – совокупность «физиологических и психологических условий, обеспечивающих производство, воспроизводство и адекватное восприятие языковых

знаков членом языкового коллектива», т.е. процесс понимания обращенной к нам речи другого человека, интерпретации, воспроизведения, реакции на нее – ответа. Языковые способности закладываются в период обучения в начальной школе. Они заключаются в:

- предметных или лингвистических знаниях и умениях;
- наличии общего представления о предмете «Русский язык»;
- формирующемся на основе знаний системы языка свода лингвистических знаний;
- умении работать с языковым материалом, обобщать, анализировать и систематизировать, а также через полученные данные развивать и совершенствовать познавательную-личностную сферу.

Языковые способности определяют познавательную культуру личности младшего школьника, овладение навыками самоанализа, самооценки.

Шахнарович А.М. подчеркивал, что языковая способность представляет собой особый род интеллектуальной и речевой активности, направленной на овладение языком как знаково-символической системой и проявляющейся в творческом использовании усвоенных ранее средств языка. Мы можем сказать, что языковая способность - это процесс творческий, который проявляет себя способностью говорить, строить и понимать незнакомые ранее предложения.

Рассмотрим подходы к определению понятия «языковая личность» (см. таблицу).

Определение научного понятия «языковая личность»

Ф.И.О. автора	Трактовка понятия
А.А. Потебня	Языковая индивидуальность выделяет человека как личность, и чем ярче эта личность, тем полнее она отражает языковые качества общества
Ю.Н. Караулов	Языковая личность – это совокупность (и результат реализации) способностей к созданию и восприятию речевых произведений (текстов), различающихся: а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности и в) определенной целевой направленностью. Языковая личность есть личность, выраженная в языке (текстах) и через язык, есть личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств
Д.Н. Мурзин	Языковая личность есть индивид, представленный через посредство своего речевого воплощения
Е.В. Иванцова	Личность в совокупности социальных и индивидуальных черт, отраженная в созданных ею текстах
Г.И. Богин	Человек, рассматриваемый с точки зрения его готовности производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи
И.А. Синица	Личность определяется языковой, прежде всего, потому, что язык является главным средством выражения индивидуально-личностных черт человека в целом
В.И. Карасик	Языковая личность – обобщенный образ носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельностных ценностей, знаний, установок и поведенческих реакций

Термин «языковая личность» впервые встречается в работе В.В. Виноградова «О языке художественной прозы» (1930 г.). Ученый неоднократно пользуется этим словосочетанием, однако не толкует его смысл и не дает определения названному явлению. При этом содержание исследования указывает на то, что речь идет о связи языка и личности. Про-

блему взаимосвязи языка и личности пытались осмыслить и ранее, ей посвящены работы различных ученых. Так, Й.Л. Вайсгербер первым в зарубежной лингвистике употребил словосочетание «языковая личность» в книге «Родной язык и формирование духа» (1927 г.). В. Гумбольдт изучал влияние языка на культуру отдельной личности, а также народа в целом.

Фосслер К. рассматривал индивидуальный авторский язык с позиций эстетики. Ф. Соссюр представлял язык своеобразным инструментом, обеспечивающим взаимодействие человека и окружающего мира. Э. Сепира интересовали аспекты воздействия культуры на личность, а также взаимосвязь языка и мышления.

К примеру, М.М. Бахтин, исследовавший особенности диалога культур, рассматривал личность как «говорящее сознание», которое является участником коммуникации.

Заметим, что понятие «языковая личность» не является бесспорным. Так, В.А. Чудинов, отмечает его избыточность, поскольку «личность может стать личностью только в процессе социализации, а без овладения национальным языком это невозможно». Кроме того, он подчеркивает более тесную связь личности с речью, чем с языком. Большинство исследователей определяют языковую личность как человека (личность, индивида), воспринимаемого сквозь призму его языковых проявлений (текстов, языковых средств, речевых поступков) в ходе коммуникации. При этом понятия «язык» и «речь» не имеют четкого разграничения, хотя в теории языковой личности разрабатывается идея, сторонники которой разделяют языковую и речевую личность (В.В. Красных, В.А. Маслова и др.). Языковая личность не может существовать вне общества и его культурного пространства, и данная особенность отражена в определении В.И. Карасика.

Инновационные идеи в методике языкового образования представленные в научном опыте О.Ю. Афанасьевой, Л.П. Гашевой, О.В. Гневэк, Е.В. Бунеевой, М.Л. Кусовой, А.Н. Кохичко, О.Г. Мишановой, Л.А. Месеняшиной, Е.Ю. Никитиной, Л.Д. Пономаревой, А.В. Свиридовой, Л.А. Савельевой, Л.В. Трубайчук, Г.А. Шигановой и др. Обобщая идеи современных разработок, исследователи языка и культуры переосмысливают содержание понятия «языковая личность», уточняя его важными качественными характеристиками.

Вслед за учеными, под *языковой личностью* младшего школьника мы понимаем носителя языка, стремящегося к познанию окружающей действительности, а также обладающего коммуникативными умениями и находящемся в непрерывном развитии языковых способностей, речеворечества, рассуждающего мышления, способного к рефлексии не только в учебной, но и коммуникативной деятельности.

Сегодня актуальными становятся терминологические конструкции «функционально-грамотная языковая личность» и «коммуникативно-развивающаяся языковая личность» обучающегося, владеющего персональными убеждениями, взглядами, качествами, оценками, необходимыми в познавательной и творческой деятельности при осознании значимости языка и собственной речевой активности, готовности к построению дискурсов, накопления собственного языкового фонда речевых высказываний и стремления к непрерывному повышению культуры позиционного поведения в постоянно меняющейся поликультурной среде.

Рассмотрим классификации способностей. Б.Г. Ананьев выделял в структуре интеллекта следующие способности: образные (сенсорно-перцептивные), вербально-логические. Б.Г. Мещеряков и В.П. Зинченко отме-

чают такие способности, как: сенсомоторные, перцептивные, мыслительные, коммуникативные. М.А. Дмитриева выделяет сенсорные, перцептивные, мыслительные, речевые, эмоциональные, волевые, коммуникативные свойства человека.

Анализируя языковые способности обучающихся начальной школы и мотивацию познавательного интереса, можно сказать, что наиболее активно у младших школьников на уроках русского языка формируются attentionные, mnemonic, verbally-logical, imaginitive и reflexive способности.

Опираясь на вышеперечисленные классификации языковых способностей, мы выделили авторскую классификацию языковых способностей младших школьников на уроках русского языка, составляющих основу познавательно-личностного развития. В эту классификацию вошли следующие способности:

- 1) attentionные;
- 2) mnemonic;
- 3) verbally-logical;
- 4) imaginitive;
- 5) reflexive.

В реальной деятельности младшего школьника, в том числе учебной, отдельные познавательные способности и личностные качества будут проявляться не изолированно, а системно, формируя познавательно-творческую языковую личность.

Рассмотрим подробнее *attentionные* языковые способности младших школьников. Под attentionными способностями мы вместе с В.Г. Шадриковым, понимаем свойства функциональных систем, которые

реализуют функцию внимания, имеющие индивидуальную меру выраженности, проявляющиеся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности. Внимание есть сторона психического процесса, сосредоточенность сознания на объектах, которая предполагает интеллектуальную активность. Традиционно вниманию характерен ряд следующих свойств: концентрация, объем, устойчивость, распределение и переключаемость. Концентрация проявляется в степени сосредоточенности сознания на объекте при отвлечении от всего постороннего. Объем измеряется количеством объектов, на которые направлено внимание и воспринимающиеся одновременно. Устойчивость – важное условие внимательности учащихся на уроке, строящееся его познавательным интересом. Она выступает как длительное сосредоточение внимания на объекте или явлении. Распределение внимания – умение или возможность одновременного выполнения нескольких видов действий в процессе одной деятельности. Это свойство необходимо младшему школьнику для одновременного прослушивания языкового материала и наблюдения за тем, что ему при этом демонстрирует учитель.

Обратимся к понятию *мнемические языковые способности* младших школьников. Мнемическая способность – это способность памяти запоминать и воспроизводить материала. Мнемическая деятельность способствует развитию мнемических способностей личности – свойства функциональных систем мозга, позволяющие кодировать и декодировать информацию. Младший школьный возраст благоприятен для развития мнемических способностей, так как характеризуется интенсивным развитием способности к запоминанию и воспроизведению.

Продуктивность памяти определяется возможностями опосредованного запоминания и возрастает благодаря овладению новыми способами логической обработки запоминаемого материала (мнемическими приемами). В качестве операционных механизмов выделяются такие способы обработки информации, как: группировка, опорные пункты, мнемический план, классификация, структурирование, систематизация, схематизация, аналогии, мнемотехнические приемы при заучивании стихотворений и пересказе литературных текстов, ассоциации для заучивания грамматического правила, перекодирование звука в букву, достраивание материала, сериационная организация материала, повторение. Благодаря овладению мнемическими приемами, у младших школьников повышается скорость, объем, точность запоминания и воспроизведения, прочность сохранения информации, возрастает вероятность правильного запоминания и воспроизведения.

Раскроем понятие *вербально-логические языковые способности* младших школьников. Вербально-логические способности - это вербальный интеллект, то есть степень выраженности у младшего школьника словесно-логического (вербального) мышления, способности использовать язык, речь как средство оформления мыслей. Это один из видов мышления, использующего понятия и логические конструкции. Вербально-логическое мышление действует на базе языковых средств и представляет собой наиболее высокий этап развития мышления. Благодаря вербальному мышлению ребенок может устанавливать наиболее общие закономерности, обобщать различный наглядный материал.

Вербально-логические способности младших школьников формируются постепенно. В ходе обучения происходит овладение приёмами мыслительной деятельности, приобретает способность действовать «в

уме» и анализировать процесс собственных рассуждений. В процессе решения учебных задач формируются такие операции, как: анализ, синтез, сравнение, обобщение и классификация. Именно этот вид способностей определяет грамотность применения различных речевых оборотов в процессе коммуникации.

Вербально-логические способности основаны на использовании языковой системы человека, содержащей элементы и правила применения этих элементов. Система языка имеет несколько уровней: фонетический, лексический, грамматический (включая словообразование), синтаксический. Использование этих уровней в вербально-логическом мышлении младших школьников индивидуально.

Вербально-логическое мышление как компонент познавательно-личностного развития младшего школьника способствует:

- формированию и развитию мотивации к обучению в начальной школе;
- повышению познавательной активности обучающихся;
- приобретению навыков логического мышления по проблемам, связанным с реальной жизнью;
- развитию личностных особенностей учащихся, их самостоятельности.

Рассмотрим *имажитивные* (от англ. image – образ) языковые способности.

Информацию о сущности имажитивных способностей можно найти в работах таких ученых, как: В. Штерн, К. Бюлер, В. Уорд, А.М. Матюшкин, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков и других. Они утверждают, что образ (представление) возникает на основе конкретных образов, ранее воздействовавших на органы чувств.

Исследования отечественных психологов Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Е.И. Игнатьева, Д.Б. Эльконина и др. показывают, что воображение не только способствует прочному усвоению учащимися нового учебного материала, но и является условием творческого преобразования знаний у детей, способствует саморазвитию личности, определяет эффективность учебно-воспитательной деятельности в школе. В психологии воображение рассматривается как одна из форм отражательной деятельности сознания. Эта высшая психическая функция отражает действительность не как реальность, а как возможность, вероятность. Многие авторы успешность обучения связывают с развитием у детей воображения. Н.Ф. Виноградова утверждает: «Обучение, ориентированное на развитие творческого воображения и мышления, - более осознанное, продуктивное и результативное». Многие учёные говорят о том, что недостаток воображения отрицательно сказывается на усвоении всех школьных предметов.

Благоприятный период для развития воображения - возраст до 12 лет. Чтобы развивать познавательный процесс очень важно включать учащихся в творчество на уроке. Словесное творчество является самым характерным для детей начальных классов. По мнению Л.С. Выготского, стремление детей к сочинительству является такой же деятельностью воображения, как игра.

Как известно, в психологии выделяют разные виды воображения: творческое и воссоздающее. В отличие от творческого воображения, направленного на создание новых образов, воссоздающее направлено на создание образов, соответствующих словесному описанию. Именно воссоздающее воображение пронизывает весь учебный процесс, без него не-

возможно представить себе полноценное обучение. Развитие воссоздающего воображения на уроках русского языка не только является существенным компонентом формирования полноценного восприятия текста, его понимания, но и связано с общим умственным развитием, реализацией познавательной активности, эстетическим и эмоциональным восприятием, творческим началом личности.

Обратимся к понятию *рефлексивные языковые способности* младших школьников. Важной особенностью познавательной деятельности младшего школьника становится осознание своих собственных изменений в результате развития учебной деятельности, что связано с зарождением рефлексии. Однако эти изменения осуществляются под влиянием учебной деятельности далеко не сразу, познавательные функции проходят сложный путь развития, связанный с возрастающим умением детей регулировать свое поведение и управлять им.

Развитие рефлексивных способностей в процессе обучения в начальной школе понимается нами как осознание обучающимися осуществляемой деятельности, критическое осмысление условий, средств, учебных действий и операций при решении задач, а также как осознание своего эмоционального состояния, трудностей, сомнений, волнений, потребностей в преодолении привычного способа действий и способность к самостоятельному, инициативному взаимодействию с учителем и одноклассниками в учебной деятельности. Поэтому рефлексия, безусловно, включается во все компоненты учебной деятельности. В современной педагогике под рефлексией понимают самоанализ деятельности и её результатов.

Рефлексия может осуществляться не только в конце урока русского языка, но и на любом его этапе. В начальной школе формируются следующие рефлексивные умения: адекватно воспринимать себя, ставить цель деятельности, определять результаты деятельности, соотносить результаты с целью деятельности, определять наличие ошибок в собственном поведении, описывать прожитую ситуацию.

Итак, очевидна необходимость совершенствования методики обучения русскому языку в начальной школе. Необходима ориентация на познавательно-личностное развитие, формирование функциональной грамотности языковой личности.

Обобщая сказанное, можно предположить, что познавательные способности и личностные качества обучающихся развиваясь, образуют комплексное соединение. Мы можем говорить о том, что познавательная деятельность учащихся имеет определенную структуру и индивидуальную специфику. Важно подчеркнуть, что структура познавательной деятельности на уровне способностей будет носить именно индивидуальный характер, поскольку складывается в процессе развития личности.

Проанализировав работы ученых по проблеме познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка (И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, О.Г. Мишанова, А.В. Петровский и др.), мы пришли к выводу, что необходимо обогащать пассивный и активный словарь обучающихся, оптимизировать словесно-образное восприятие естественно-научного или художественного текста, учить воссоздавать собственные тексты.

Основы формирования языковой личности закладываются в начальной школе. Языковая личность обладает такими качествами, как: самостоятельность, способность к творчеству и взаимодействию в социуме.

Итак, познавательное-личностное развитие младших школьников на уроках русского языка мы определяем, как целенаправленный процесс формирования познавательных и языковых способностей личности, стремящейся к овладению знаниями о языковых явлениях, обладающей коммуникативно-речевыми действиями, основанными на применении аттенционных, мнемических, интеллектуальных, имажитивных, вербально-логических и рефлексивных способностей.

Логика научного исследования предполагает также рассмотрение исторических основ возникновения понятия и явления, лежащего в основе изучаемой нами проблемы. В этой связи, существует необходимость провести анализ предпосылок возникновения проблемы познавательное-личностное развитие детей младшего школьного возраста в психолого-педагогической литературе и ее современное состояние (см. таблицу).

Таблица 4

Ретроспективный анализ проблемы познавательного-личностного развития младших школьников

Период	Педагогические мировоззрения на проблему
Античность	<i>Демокрит</i> предложил развернутую теорию познания. Он утверждал, что «процесс обучения и воспитания преобразует природу человека, формирует стремление постичь неизвестное». В обучении Демокрит выделял упражнение, основанное на сознательном интересе к изучаемому предмету. <i>Платон</i> выдвинул идею, согласно которой сущность познания заключается в «припоминании» вечных и неизменных высших идей, которые изнутри влияют на формирование человека. Таким образом, в педагогике впервые была поставлена проблема факторов, влияющих на развитие личности.
	Философы выделяют три пути познания. «Обращаясь к природе, душа познает окружающий мир с помощью ощущений». Этот путь является основой формирования

Средние века	новых знаний об окружающем мире и становится главным направлением воздействия на ребенка. Душа также может обратиться к самому себе, то есть вводится понятие о самонаблюдения, с помощью которого человек получает знания о себе. «Третий путь - душа обращается к уму и, сливаясь с ним, получает те знания, которые хранятся в нем».
Новое время	Немецкий педагог <i>Вольфганг Ратке</i> полагал, что в обучении следует учитывать особенности процесса познания, в котором на базе восприятия предметов и явлений осуществляется осмысление этих восприятий. Он считал необходимым широко использовать различные формы наглядности, следовать от конкретного к абстрактному, систематически вести упражнения и повторения, поддерживать у учеников интерес к знаниям и к обучению. <i>Я.А. Коменский</i> полагал, что обучение должно вызывать у детей радость овладения учебным материалом. Прочность знаний основывается на самостоятельности и активности учащихся в процессе обучения. «У своих учеников я всегда развиваю самостоятельность в наблюдении, в речи, в практике и в применении, как единственную основу для достижения прочного знания», – утверждал Я.А. Коменский. Путь к вечному блаженству лежит в познании внешнего мира, в умении владеть вещами и самим собой.
Эпоха Просвещения	Процесс обучения, по <i>Локку</i>, должен строиться на основе естественной любознательности ребенка. <i>Жан-Жак Руссо</i> полагал, что организация умственного воспитания опирается на естественную любознательность. Педагог должен отказаться от предметного построения обучения и исходить из познавательных интересов воспитанника, обучая его умению самостоятельно применять знания в жизни.
XIX-XX вв.	<i>И.Г.Песталоцци</i> в своей теории «элементарного образования» подразумевал такую организацию обучения, при которой в объектах познания и деятельности выделяются простейшие элементы, что позволяет постоянно двигаться от простого ко все более сложному, доводя знания детей до возможного совершенства. Педагог

	выделяет следующие простейшие элементы познавательной деятельности: число (простейший элемент числа – единица), форма (простейший элемент формы – линия), названия предметов, обозначенные с помощью слов (простейший элемент слова – звук). Цель обучения И.Г. Песталоцци определяет как возбуждение ума детей к активной деятельности, развитие их познавательных способностей, выработку у них умения логически мыслить и кратко выражать словами сущность усвоенных понятий. <i>К.Д. Ушинский</i> видит целью обучения выработку у учеников ясных понятий с целью активизации их познавательных сил. <i>В.А. Сухомлинский</i> исследовал широкий спектр проблем, связанных со стимулированием познавательной деятельности учащихся. Он был убежден, что, только превратив учение в радостный труд, можно решить задачу развития школьников. Важнейшим инструментом этого педагог считал ощущение у учащегося успеха в учении, переживание радости познания. <i>Д.Б. Эльконин</i>: личностное развитие детей осуществляется через воспроизведение и моделирование межличностных отношений взрослых людей и проявляемых в них качеств личности, а также в процессе общения ребенка с другими детьми во время сюжетно-ролевых игр.
XXI в. – наст. время	<i>А.В. Мудрик</i>: «Каждый ученик должен быть всегда уверенным в том, что его слушают, стараются понять и правильно оценить то, что он говорит или делает. Учитель должен всем своим видом показать заинтересованность в ответе ученика, стимулировать его речемыслительную деятельность». <i>Л.И. Божович</i> утверждает, что с целью стимулирования познавательного интереса «полезно начинать урок с чего-то увлекательного, неожиданного для школьников. Можно предложить учащимся начать урок с того, чтобы для ведения беседы поменяться местами с товарищами. Это должно заинтересовать весь класс. Привлечь внимание учащихся можно с помощью дополнительного материала: различных типов карточек для индивидуальной и парной работы, отдельных видов речевой

	деятельности и различных дополнительных заданий творческого характера». <i>Н.А. Зайцев</i> предлагает для повышения познавательной эффективности урока использовать жесты, мимику в качестве средств общения, «создавая, тем самым, свой условный микроязык. Неречевые способы общения освобождают учителя от многословия, и привлекают внимание к самой сути высказывания».
--	--

Метод периодизации становления проблемы исследования, связанный с вопросами познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка позволил проанализировать состояние проблемы, при этом стало очевидно, что исследуемая нами проблема как самостоятельная не обозначалась. Между тем, изучаемые ранее направления исследований освещали проблему в более узком смысле, тем временем, наша тема касается познавательного и личностного аспектов развития младших школьников на уроках русского языка, неразрывно связанных между собой.

Подведем итоги параграфа:

1. Актуальность проблемы исследования обусловлена повышением требований к уровню языкового образования обучающихся, появлением различных подходов к методике преподавания русского языка в начальной школе, недостаточной разработанностью теоретико-методического обеспечения проблемы познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка.
2. Уточнены понятия «познавательное развитие», «познавательные способности младших школьников», «познавательный интерес», «познавательные умения», «личностное развитие», «языковая личность», «языковые способности младших школьников. Введены в

научный оборот понятийно-терминологические сочетания «познавательно-личностное развитие младших школьников на уроках русского языка», «познавательно-личностные способности младшего школьника», «познавательно-творческая языковая личность младшего школьника», «методика познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка».

3. Генезис и современное состояние проблемы познавательно-личностного развития младших школьников в теории и практике начального языкового образования позволил выявить историографию становления проблемы познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка, которая представляет собой несколько этапов:

- Античность: познание – это природа человека, стремление постичь неизвестное (Демокрит, Платон и др.);

- Средние века: существуют три пути познания (Плотин): «Единое» (то, с чем человек родился), «Ум» (умение мыслить), «Мировая душа» (стремление к самоанализу, самонаблюдению);

- Новое время: широкое применение наглядности на уроках языкознания, стимулирование активности и самостоятельности способствует познавательному развитию ребенка (В. Ратке, Я.А. Коменский и др.);

- Эпоха Просвещения: обучение языку строится на естественной любознательности ребенка (Локк, Ж-Ж. Руссо и др.);

- XIX-XX вв.: развитие познавательных способностей, стимулирование познавательной деятельности, создание ситуации успеха (И.Д. Песталотции, К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский, Д.Б. Эльконин и др.);

- XXI в. по настоящее время: стимулирование познавательного интереса обучающихся путем привлечения дополнительного языкового материала, приемов развития речемыслительной деятельности, неречевых способов общения (А.В. Мудрик, Л.И. Божович, Н.А. Зайцев и др.). Стало очевидно, что исследуемая нами проблема как самостоятельная не ставилась и не решалась, между тем, изучаемые ранее направления подобных исследований освещали вопросы этой проблематики лишь фрагментарно, что подтверждает актуальность и своевременность проблемы исследования. Исследовательские методы позволили нам проанализировать теоретико-методологические предпосылки и выработать соответствующие научно-методические идеи, положенные в основу проектируемой методики познавательно-личностного развития детей младшего школьного возраста.

4. Особенности познавательного развития младших школьников на уроках русского языка можно назвать интеллектуализацию психических процессов, формирование рассуждающего мышления, научных понятий, рефлексии учебной деятельности.
5. Познавательно-личностное развитие обучающихся начальной школы на уроках русского языка мы определяем, как целенаправленный процесс формирования познавательных и языковых способностей личности, стремящейся к овладению знаниями о языковых явлениях, обладающей коммуникативно-речевыми действиями, основанными на применении аттенционных, мнемических, интеллектуальных, имажитивных, вербально-логических и рефлексивных способностей, направленных на формирование познавательно-творческой личности.

1.2 Теоретико-методологическая основа познавательно-личностного развития обучающихся начальной школы на уроках русского языка

Согласно исследованию В.И. Турковского, «теоретико-методологическая основа исследования есть концепция, на основании которой строится вся методика».

Данный подход определяется как стратегический принцип или совокупность принципов; отождествляется с определенной мировоззренческой позицией; соотносится с применением определенного набора процедур и приёмов, служащих формой и условием его реализации. Мы придерживаемся позиции И.В. Блауберга и Э.Г. Юдина, определяющих научный подход как «принципиальную методологическую ориентацию исследования, как точку зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования».

Понятие «подход» рассматривается в научной литературе как:

- а) мировоззренческая категория, отражающая социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания;
- б) глобальная и системная организация и самоорганизация образовательного процесса, включающая все его компоненты и в первую очередь самих субъектов педагогического взаимодействия (учителя и обучающегося);
- в) принципиальная методологическая ориентация исследования как точка зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта);

г) совокупность (система) принципов, определяющих общую цель и стратегию соответствующей деятельности, независимо от того, является ли она теоретической или практической;

д) базовая ценностная ориентация педагога, определяющая его позицию во взаимодействии с обучаемым.

В методологии В.И. Загвязинского, А.А. Реана выделяют несколько уровней. Общая методология педагогики предполагает учёт основных положений и принципов материалистической диалектики: закона единства и борьбы противоположностей, в соответствии с которым процесс обучения и воспитания детей является сложным, противоречивым и саморазвивающимся; закона перехода количественных изменений в качественные, согласно которому увеличение педагогических воздействий непременно приводит к улучшению их качества; закона отрицания отрицания, в соответствии с проявлением которого формирование в ходе обучения и воспитания положительных качеств, знаний, навыков и умений затрудняет функционирование отрицательных характеристик, если они свойственны человеку. Указывая на сложную систему методологии в педагогике, характеризующуюся соподчинением между философским, общенаучным и конкретно-научным уровнями, Е.Ю. Никитина определяет одной из важнейших задач.

На основании собственного педагогического опыта, реализацию языкового образования мы рассматриваем с точки зрения комплексного изучения языков и культур, поскольку именно культура в настоящее время является системообразующей структурой, в которой осуществляется языковое образование.

На основе анализа философской, педагогической и психологической литературы нами были выбраны для достижения цели настоящего

исследования следующие подходы: на общенаучном уровне – аксиологический, на конкретно-научном – лингвокогнитивный, на методико-технологическом – текстоцентрический. Интеграция данных подходов является основой познавательного-личностного развития младших школьников на уроках русского языка, с их помощью обеспечивается её методологическая многоуровневость и иерархический характер за счёт структурной взаимосвязи и концептуального единства. Дадим краткую характеристику данным подходам.

Фундаментом *аксиологического подхода* является утверждение о взаимозависимости и взаимодействии мира. Это означает, что все жизненное пространство являет собой мир целостного человека, в связи с чем необходимо видеть общность, объединяющую человечество, но и дающую характеристику каждой отдельной личности.

Считается, что понятие «аксиология» (от греч. *axia* - ценность и *logos* - слово, идея) введено в научный оборот еще в 1902 г. французским философом П. Лапи, а уже в 1908 г. его активно использовал немецкий ученый Э. Гартман. В философских словарях аксиология определяется как наука о ценностях. Аксиология - философское учение о материальных, культурных, духовных, нравственных и психологических ценностях личности, коллектива, общества, об их соотношении с миром реальностей, изменении ценностно-нормативной системы в процессе исторического развития. Понятие «ценность» вошло в философию раньше, чем понятие «аксиология», т.е. с середины XIX века и применяется для обозначения свойств объектов и явлений, теорий и идей, служащих эталоном качества и идеалом должного в соответствии с социально обусловленными приоритетами развития культуры.

Аксиологический подход в современной педагогике рассматривает обучающегося как высшую ценность общества. В развитие педагогической аксиологии значительный вклад внесли труды Б.М. Бим-Бада, Б.С. Брушлинского, Б.И. Додонова, Б.Г. Кузнецова, Н.Д. Никандрова, В.А. Сластенина, В.М. Розина, М.Н. Фишера, П.Г. Щедровицкого и др.

Центральным понятием в аксиологии является понятие ценности, которое характеризует социокультурное значение явлений действительности, включенных в ценностные отношения. Последние формируются на основе различения человеком добра и зла, истины и заблуждений, красивого и безобразного и других культурно значимых характеристик действительности. Эти аспекты общей аксиологии следует учитывать и при разработке педагогической аксиологии. Педагогическая действительность как часть социальной включает всю совокупность конкретных педагогических явлений, которые объединяет их принадлежность к целенаправленному процессу образования человека.

Педагогическая аксиология в значительной степени изменяет характер взаимодействия учителя с младшим школьником. Школа учит умению ориентироваться в окружающем мире, различать ценностную его неоднородность. Степень развития у школьника такого умения становится одним из важнейших показателей уровня его воспитанности.

Аксиологический подход к преподаванию русского языка предполагает формирование у школьников взгляда на родной язык как национальное достояние. В 60-е годы XX века Р. Питерс, выделяя критерии образования, в качестве первого назвал ценности, так как образовательный процесс – это передача не любого, а значимого знания, обладающего определенной ценностью. По определению В. А. Сластенина, ценности

представляют собой специфические образования в структуре индивидуального сознания, являющиеся идеальными образцами и ориентирами деятельности личности и общества. Осмысление ценностей появляется в процессе взаимодействия личности с социумом. Сами ценности, преломляясь через призму индивидуальной жизнедеятельности, входят в структуру личности в виде ценностных ориентаций. Таким образом, сущность аксиологически ориентированного образования состоит в том, чтобы помочь индивиду осуществить отбор ценностей и сформировать систему ценностных ориентаций, способную обеспечить всестороннее гармоничное развитие личности.

Автор федерального комплекса по русскому языку С. И. Львова считает, что «аксиологический подход в образовании способствует духовно-нравственному воспитанию детей, развитию у них стремления к совершенству через познание ценностей отечественной культуры, помогает реализовать творческий потенциал личности, способность к самореализации и самоопределению в мире ценностей, создает условия для успешной социализации личности в современной жизни».

Необходимо отметить, что аксиологические основы познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка достаточно широко представлены в теории и практике начального языкового образования. Так, среди современных концепций начального обучения русскому (родному) языку получили свое теоретическое обоснование:

- формирование ценностных ориентаций личности младшего школьника (И.И. Соколова);
- духовная сущность слова в языковом образовании школьников (В.Ю. Троицкий);

- русский язык в системе ценностных представлений учителя и ученика (А.Д. Дейкина);
- аксиологические основы современного школьного курса русского языка (С.И. Львова);
- аксиологический подход к изучению русского языка в школе (Т.Н. Волкова);
- аксиологический (ценностный) подход к языковому образованию как средству формирования индивидуальной системы ценностей и идеалов через приобщение к культуре своего народа (О.И. Липина);
- воспитание ценностного отношения учащихся к русскому языку как ключевая позиция школьного филологического образования (Г.М. Кулаева);
- формирование ценностных ориентаций у младших школьников при обучении русскому языку (С.Г. Гладнева) и др.

В качестве оснований практической реализации аксиологического подхода к начальному языковому образованию рассматривается изучение русского (родного) языка с позиций:

- познания мира через слово (Л.Ф. Климанова, Т.В. Бабушкина);
- освоения русского языка как средства закрепления в сознании ребенка индивидуального и коллективного опыта (Е.Н. Леонович);
- традиций русского народа, его мировоззрения и этнических ценностей (М.Р. Львов);
- его духовной, культурно-исторической ценности (Н.М. Зеленина (Т.Е. Хохлова, В.Г. Горецкий, М.В. Бойкина, М.Н. Дементьева, Н.А. Стефаненко) и формирования ценностного отношения к родному языку (Н.М. Зеленина, Т.Е. Хохлова);

- духовно-нравственных ценностей отечественной культуры (Л.Ф. Климанова, Т.В. Бабушкина) и др.

В методической науке, в частности в трудах А. Д. Дейкиной, выделяется две стороны при изучении русского языка: «Первая сторона ценностного отношения к предмету, к культуре - основывается на знаниях и представлениях и может быть освоена и рационально (осознаю, понимаю), и эмоционально (чувствую). Вторая сторона касается чувств - чувства любви к языку, к культуре, которое возникает чувственным, эмоциональным путем на фоне интереса к языку и культуре (там, где интересно, эмоциональное чувство выше). Соединение двух сторон дает соединение образованности и нравственности: зная родной язык и родную культуру нельзя не оценить их, не проникнуться к ним чувством патриотизма. В синтезе научного (воспринимаемого умом) и духовного (воспринимаемого сердцем) преодолевается духовная безграмотность и нравственный нигилизм».

Таким образом, мы пришли к вводу о том, что идея аксиологического подхода в познавательном-личностном развитии младших школьников на уроках русского языка сегодня становится приоритетной, так как формирование ценностного взгляда на родной язык способствует становлению личностного самосознания и предполагает обучение русскому языку как национально-культурной ценности через осознание исторических взаимосвязей языка и культуры. Аксиологический подход в языковом образовании способствует духовно-нравственному развитию младших школьников, формирует стремление к познавательному-личностному развитию, способность к самореализации через систему языковых ценностей.

Выявление педагогических принципов той или иной методики – ключевая составляющая теоретического знания. Принцип – инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической системы, это методологическое отражение подлинных законов и закономерностей. Это знание о целях, сущности, содержании, структуре образования, выраженное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм практики.

В современной дидактике выделяется несколько дефиниций принципа. Одни исследователи понимают под данной категорией утверждение, основанное на научном законе, управляющем какими-либо процессами. Другие – норму поведения, признанную обязательной. Третьи – тезис, выведенный из какой-либо доктрины.

В словаре русского языка общее определение принципа трактуется как «основное исходное положение какой-либо теории, учения, науки и т. д.». В системе образования и воспитания под принципом следует понимать «основное правило», «руководящее положение», «установка». Практическое значение принципов состоит в том, что они позволяют чётко идти к намеченной цели, исключая путь проб и ошибок, раскрывают логику решения задач и очерчивают главные правила их реализации. По определению В.И. Даля, термин «принцип» означает «научное или нравственное начало, основанье, правило, основу, от которой не отступают».

Рассмотрим *принципы аксиологического подхода* в обучении русскому языку обучающихся начальной школы. Общенаучными принципами, раскрывающими аксиологический подход, выберем следующие: *кроссдисциплинарности, персонификации, научности*. Раскроем принцип кроссдисциплинарности.

Кроссдисциплинарное обучение предполагает поиск связей между разными предметами и сферами жизни. Таким образом, ребенок изучает не отдельные дисциплины, а получает комплексные знания, которые в будущем может применять в повседневной жизни.

Интеграция предметов начальной школы с целью формирования познавательно-развитой языковой личности способствует согласованному развитию речевых умений в различных ситуациях устного или письменного общения – цель принципа кроссдисциплинарности. Характеристикой междисциплинарного обучения выступает «всемерное поощрение и развитие познавательной или исследовательской активности» ребёнка.

Необходимо отметить значимость кроссдисциплинарного принципа на уроке русского языка в начальной школе. Применение принципа кроссдисциплинарности на уроках русского языка позволяет создавать условия для познавательно-личностного развития младшего школьника, для развития творческих возможностей, креативного мышления, а также развивать способность к самостоятельным исследованиям, умению работать совместно.

Коммуникативно-речевой межпредметный материал русского языка проявляется в общности навыков правописания и речевых умений. Это общность орфографических, орфоэпических, семантических и стилистических умений, а также работа над связной речью учащихся. Например, в русском языке: план (простой и сложный), текст, стиль, описание, повествование, рассуждение, конспект, тезис.

Рассмотрим взаимосвязь русского языка с другими науками или дисциплинарными курсами.

В современном русском языке утвердилось мнение, что программа обучения детей русскому языку должна строиться с использованием достижений, во-первых, науки о языке (фонологии, фонетики, морфемике, теории словообразования, функциональной грамматики, типологии и лингвистики текста, функциональной стилистики, стилистики художественной речи, теории культуры речи, теории речевой деятельности), во-вторых, смежных научных областей (философии, философской и педагогической антропологии, психологии, педагогики и др.). Однако, главным при реализации программы обучения русскому языку должен стать ее потенциал для организации познавательно-личностного развития обучающихся, направленный на освоение ими богатейшего опыта языковой культуры с учетом широких потребностей современного российского общества. Поэтому русский язык, коррелируя с другими науками, опирается на их богатый потенциал.

Издавна русский язык имел тесные связи с *философией*, является базовой основой для определения целей обучения при осмыслении места человека в мире, выявлении его взаимоотношений с миром. Философия — это наука о методах и формах познания. Философская теория познания позволяет выявить проблемы познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка.

Русский язык имеет сильные корреляционные связи с *психологией*. Опираясь на знания психологии о работе механизмов внимания, памяти, мышления, воображения через формирование предметных умений и навыков, а также универсальных учебных действий, обеспечивающих умение учиться, русский язык как наука разрабатывает, реализует педагогические условия (методы, приемы, формы, средства) эффективного познавательно-личностного развития младших школьников.

Важным направлением в психологической науке является учение о речевой деятельности, взаимосвязи процессов речи и мышления. Отмечено, что глубина мышления требует богатства речевых средств, а богатство речевых средств является условием протекания мыслительных процессов. Опираясь на данные закономерности, успешно разрабатываются условия интеллектуального и речевого развития учащихся.

Совершенствование обучения русскому языку также тесно связано с научными открытиями в области *лингвистики*. Обучение детей грамматике и орфографии в современной начальной школе основывается на грамматических теориях о частях речи, словосочетании, предложении.

Наиболее тесные связи русского языка с *литературой*, так как в школе изучается в основном русский литературный язык. При обучении русскому языку широко используются программные художественные произведения для иллюстрации языковых фактов, наблюдений за употреблением отдельных слов, грамматических форм, разнообразных синтаксических конструкций, средств связи предложений и частей текста; а также отдельные типы речи.

Связь русского языка и литературы закреплена программой развития речи, которая предусматривает общие для этих предметов виды работ.

Преподавание иностранного языка предполагает необходимость тесного контакта с преподаванием русского языка, и прежде всего в отношении грамматики. Изучение грамматики русского языка, как правило, несколько опережает изучение соответствующих разделов грамматики иностранного языка. На уроках русского языка учащиеся подготавливаются к усвоению определенных грамматических понятий, правил и

определений, существующих в грамматике иностранного языка; получают возможность сопоставлять родственные и неродственные явления, характерные для разных языков. Изучение иностранного языка помогает учащимся понимать заимствованные слова, вошедшие в русский язык.

Таким образом, принцип кроссдисциплинарности выступает как мощное средство в решении задач познавательно-личностного развития младших школьников. Вместе с тем, он раскрывает связь русского языка как предмета школьного преподавания с другими учебными дисциплинами. Этот принцип определяет схожесть между учебными предметами в плане познавательно-личностного развития младших школьников, воспитание их творческой активности и самостоятельности, на основе чего позволяет интегрировать знания из разных областей и целенаправленно использовать их на уроках русского языка.

Мы пришли к выводу, что принцип кроссдисциплинарности открывает новые способы оптимизации процесса познавательно-личностного развития младших школьников, формируя не только языковую картину мира, но и общую систему ценностей.

Раскроем принцип *персонификации* на уроках русского языка.

В толковом словаре В. Даля описывается понятие «персона» (от лат. *Persona* – «лицо») как человек, лицо, особа. В словаре В.В. Лопатина определено так: «персона» - это человек, а «персональный» - касающийся только данного лица. Словарь Д.И. Ушакова дает понятие «персонификация» как «осуществление абстрактного понятия в образе человека».

В младшем возрасте преобладает образное восприятие, развиты механизмы подражания, эмпатии, способность к идентификации. В этом возрасте дети ориентированы на персонифицированные идеалы – яркие, эмоционально привлекательные образы людей, природных явлений,

неразрывно связанные с той ситуацией, в которой они себя проявили. Персонифицированные идеалы являются действенными средствами познавательно-личностного развития ребенка младшего школьного возраста на уроках русского языка.

Идея персонификации получила развитие в зарубежных психологических концепциях, сформировавшихся в рамках персонологического направления (А.Адлер, К.Юнг, Э.Эриксон, Э.Фромм, К.Хорни, А.Маслоу, К.Роджерс), а также отечественных (К.А. Альбуханова-Славская, Б.Г.Ананьев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, В.Н.Мясищев, Д.Н. Узнадзе и др.).

Познавательно-личностное развитие ученика начальной школы с позиций данного принципа – это персонифицированное знание младшим школьником правил и норм взаимно обогащающего коммуникативного взаимодействия с людьми, соотнесённое с собственным, личностно значимым опытом, который формируется у индивида, а также личностными смыслами и целями творческой коммуникативной деятельности.

Обратимся к принципу *научности*. Принцип научности нашел свое отражение в трудах К.Д. Ушинского: «Голова, наполненная отрывочными, несвязными знаниями, похожа на кладовую, в которой все в беспорядке и где сам хозяин ничего не отыщет...». Реализация этого принципа требует, чтобы научные знания, умения и навыки формировались в определенном порядке, каждый элемент учебного материала связывался с другим, последующее опиралось на предыдущее, готовя учащихся к усвоению нового. В соответствии с этим принципом обучающиеся переходят к усвоению нового материала после усвоения предыдущего.

Согласно принципу научности, сведения о фактах языка должны излагаться на уроке в полном соответствии с данными лингвистической науки, достоверно, без искажений. С другой стороны, принцип определяет то, что для обучения отбираются те знания, которые должны быть понятны детям и усвоены ими. В соответствии с этими принципами в начальной школе следует изучать те сведения о языке, которые относятся к научным, но в то же время доступны младшим школьникам.

Особое значение для методики имеет принцип связи теории с практикой: умение применять полученные знания, ученики должны видеть, как то или иное явление «живет» в языке, учиться использовать изучаемые факты в практике речи. Принцип научности в обучении русскому языку обусловлен как логикой самих наук, изучаемых в школе, так и особенностями познавательной и практической деятельности учащихся.

Таким образом, применение принципа научности в обучении младших школьников русскому языку предполагает соблюдение определенной последовательности в изучении языкового материала и постепенное овладение основными понятиями школьного курса русского языка.

Лингвокогнитивный подход в познавательно-личностном развитии младших школьников на уроках русского языка базируется на следующих принципах конкретно-научного уровня: *социолингвистического, языкового чутья, эмпатии.*

Рассмотрим лингвокогнитивный подход, далее раскроем принципы его реализации. Развитие лингвокогнитологии лежит в русле антропоцентрической парадигмы научного знания, охватывающий целый

спектр научных дисциплин: философию, когнитивную психологию, когнитивную социологию, этно- и психолингвистику, лингвокультурологию и межкультурную коммуникацию, а также ряд других.

Одной из особенностей современного языкознания является развитие такого направления, как когнитивная лингвистика, получившая распространение в середине 70-х годов XX века. Когнитивная лингвистика — это направление современного языкознания, основой которого является язык как инструмент для организации, обработки и передачи информации, а также способности человека к познанию. З.Д. Попова и И.А. Стернин считают, что «когнитивная лингвистика исследует ментальные процессы, происходящие при восприятии, осмыслении и познании действительности, а также виды и формы их ментальных репрезентаций». Таким образом, когнитивная лингвистика нацелена на моделирование картины мира, на моделирование устройства языкового сознания».

Первые работы по лингвокогнитологии были опубликованы в США в середине 70-х гг. XX века, а впоследствии вышли в свет труды европейских и российских когнитивистов. В отечественной науке исследования велись с середины 80-х годов XX века. Но начало научному направлению положили представители других наук, таких как: нейрофизиологи, психологи (П. Брока, В.М. Бехтерев, К. Вернике, И.П. Павлов, И.М. Сеченов и др.), нейролингвисты (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия) и психолингвисты (И.Н. Горелов, Дж. Гринберг, А.А. Залевская, Ю.Н. Караулов, Дж. Кэрол, А.А. Леонтьев, Ч. Осгуд, Т. Себеок и др.)

По мнению В.И. Карасика, «лингвокогнитивный подход — это направление от индивидуального сознания к культуре». Представителями лингвокогнитивного подхода являются Н.Д. Арутюнова, С.А. Аскольдов, А.П. Бабушкин, В.Г. Костомаров, Е.С. Кубрякова, З.Д. Попова,

И.А. Стернин, Г.Г. Слышкин, В.Н. Телия и другие ученые. В основе наших знаний о мире лежит такая единица информации, как концепт, а язык выявляет и вербализирует то, что человек увидел и понял в окружающем его мире.

И.А. Стерниным определено наличие у концепта ядра и периферии. Таким образом, модель концепта З.Д. Поповой и И.А. Стернина выглядит так: 1) ядро — яркий образ; 2) базовые слои — различные концептуальные признаки; 3) интерпретационное поле, содержащее трактовки содержания ядра и концептуальных признаков.

Мы пришли к выводу, что использование лингвокогнитивного подхода в познавательном-личностном развитии младшего школьника на уроках русского языка эффективно, если поэтапно осуществлять:

- 1) обращение к наглядно-чувственной основе (зрительной, слуховой, тактильной), которая порождает образ-представление;
- 2) определение когнитивного значения (информационного содержания) образа-представления путём соотношения нового концепта с имеющимися в сознании носителя языка;
- 3) переход от содержания концепта, его когнитивного значения к выбору семиотического обозначения.

Таким образом, лингвокогнитивный подход объединяет обучение языку и обучение речи, т.е. расширяет мотивационную основу обучения (прежде всего благодаря направленности на развитие личности), дает возможность опереться на психолингвистическое описание языкового сознания, исследовать поведение языковых единиц в речевой коммуникации. Обращение методики обучения русскому языку к лингвокогнитивному подходу определяется антропоцентричностью современной лингвистики.

Определим применение *социолингвистического* принципа на уроках русского языка в начальной школе.

Социолингвистика — междисциплинарное направление в языкознании, которое изучает причинные связи языка и общества и развивается на стыке языкознания, социологии, социальной психологии и этнографии. Истоки социолингвистики — в трудах античных мыслителей (Аристотель), в работах В. Гумбольдта, А. Мейе, Ж. Вандриеса, Ш. Балли. В отечественном языкознании это труды М. В. Ломоносова, Ф. И. Буслаева, И. И. Срезневского. А. А. Потебни, И. А. Бодуэна де Куртенэ, Е. Д. Поливанова, А. М. Селищева, В. В. Виноградова, Л. В. Щербы, Б. А. Ларина.

В задачи социолингвистического принципа входит рассмотрение вопросов формирования словарного состава языка, исторических изменений, происходящих в нем, социального и функционально-стилистического расслоения — т.е. тех явлений в слове, которые отражают социальную обусловленность языка.

Р.А. Будагов писал, что социальная природа языка обнаруживается в различных факторах: в условиях развития языка, в способах влияния на язык «социальных институтов» и т.п. Но важнее этого и другое: сам язык — социальный феномен, т.е. социальная природа обнаруживается и в самом языке как средстве общения.

Итак, социолингвистический принцип к изучению языка предполагает разграничение собственно языковых закономерностей, по которым происходит формирование и развитие словарного состава языка, и социальных факторов, влияющих на ход этих процессов, определяющих природу «социальной дифференциации языка» (Л.П. Крысин).

Рассмотрим принцип *развития языкового чутья*. Под «языковым чутьем» мы понимаем интуитивное усвоение законов языка на всех его уровнях; опора на познавательный интерес учащегося к незнакомым языковым явлениям. Принцип развития языкового чутья синонимичен «чувству языка». Языковое чутье – это неосознанное владение закономерностями языка. В процессе многократного восприятия речи и использования в собственных высказываниях сходных форм у ребенка на подсознательном уровне формируются аналогии, а затем он усваивает и закономерности. Дети начинают все более свободно пользоваться формами языка применительно к новому материалу, комбинировать элементы языка в соответствии с его законами, хотя и не осознают их.

Здесь проявляется способность запоминать, как традиционно используются слова, словосочетания. И не только запоминать, но и использовать их в постоянно меняющихся ситуациях речевого общения. Данную способность следует развивать. Например, по мнению Д. Б. Элькина, должна поддерживаться стихийно возникающая ориентировка в звуковой форме языка. В противном случае она, «выполнив в минимальной степени свою функцию, необходимую для овладения грамматическим строем, свертывается и перестает развиваться». Ребенок постепенно теряет свою особую языковую «одаренность». Нужно всемерно поощрять различные упражнения в форме игрового манипулирования словами, на первый взгляд кажущиеся бессмысленными, но имеющие для самого ребенка глубокий смысл. В них ребенок имеет возможность развивать свое восприятие языковой действительности. С развитием «чувства языка» связано формирование языковых обобщений. Язык – это не только система, построенная по правилам логики, но это также и норма,

предполагающая использование языковых элементов по традиции. Ребенок сначала усваивает систему языка, и лишь затем начинает подчиняться нормам этого языка. Усвоение системы языка становится возможным благодаря существованию языковой способности.

Кроме общей языковой способности, данной человеку от рождения, существуют определенные особенности, проявляющиеся в процессе овладения языком. Одной из этих особенностей является чутье языка, которое у каждого ребенка может быть развито по-разному, и от степени развитости языкового чутья зависит успешность усвоения языка в целом.

О существовании языкового чутья писали известные лингвисты: В. фон Гумбольдт, Ф. де Соссюр, И.А. Бодуэн де Куртенэ, А.А. Потебня, Л.В.Щерба; психологи: Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Н.И. Жинкин, С.Ф. Жуйков; методисты: Ф.И.Буслаев, И.И. Срезневский, К.Д. Ушинский, Л.П. Федоренко, Н.С. Рождественский и другие ученые. Однако, в разных концепциях означенный феномен получил разные названия: дар слова, языковая способность, языковое чутье, языковое чувство, языковая интуиция, языковая догадка. Эти понятия толкуются также неоднозначно.

Отдельные стороны феномена языкового чутья освещены в исследованиях Л.И. Айдаровой, А.В. Захаровой, С.И. Львовой, Т.Н.Ушаковой, Г.А. Черемухиной, и др. Физиологическую сущность языкового чутья исследовали Б.И. Додонов, М.М. Кольцова, С.Ф. Жуйков, А.А. Смирнов, Ф.А. Сохин, А.М. Шахнарович и др.

Мы пришли к выводу, что принцип развития языкового чутья можно рассматривать:

- в широком смысле как способность языковой личности поступать правильно в новой речевой ситуации на основании успешного решения языковых задач в сходных коммуникативных ситуациях;

- в узком смысле как: 1) овладение системой языка; 2) овладение основными речевыми нормами; 3) способность к догадке, творческий подход к образованию и использованию слов по необходимости в речевой ситуации.

Рассмотрим принцип *эмпатии*. Прежде чем говорить об эмпатии, необходимо дать определение этому понятию. Карл Роджерс (психолог, один из создателей и лидеров гуманистической психологии) дал такое определение: эмпатия - способность понимать и проникать в мир другого человека, а также передать ему это понимание. Другими словами, эмпатия – способность понимать чувства человека, его душевное состояние.

Важность формирования этой способности продиктовано не только условиями современности, но и требованиями ФГОС начального общего образования, предусматривающий развитие личностных характеристик ученика, одной из которых является воспитание человека, уважающего других людей, умеющего вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания, сотрудничать для достижения общих результатов.

На каждом уроке русского языка мы работаем с текстом. Поэтому интерактивные приёмы развития эмпатии становятся незаменимыми, такие как: театрализация, чтение с остановками, работа с афоризмами, прием вживания в образ - рассказ от имени другого героя произведения, прием перефраз - пересказывание информации, сообщенной собеседни-

ком, прием соотношения цвета и состояния героя текста, приемы незаконченного предложения «Я делюсь...», «Я сочувствую...», «Я понимаю...».

Говоря о формировании эмпатии у младших школьников, мы имеем в виду не только воспитание сочувствия, сопереживания, но и воспитание внутреннего мира ребенка, и отношение к окружающему миру. Среди составляющих эмпатии можно отметить такие, как: дружба, любовь, уважение к окружающим, честность, порядочность и др.

Таким образом, принцип эмпатии на уроках русского языка не только играет большую роль в поднятии грамотности и развития речи обучающихся, но и оказывает огромную помощь в формировании эмпатии как базового качества личности учащегося.

Обратимся к *текстоцентрическому подходу* с позиции методико-технологического уровня.

Текст - ключевое понятие школьного курса русского языка, работа с которым имеет основополагающее значение для развития речевых навыков учащихся. Важность текстоцентрического подхода на уроках русского языка отмечают многие учёные-филологи. Работа с текстом широко применяется учителями школ, так как позволяет использовать различные приемы, формы и методы обучения. На материале текста можно строить изучение разделов языка: морфологии, орфографии, синтаксиса. Комплексная работа с текстом дает возможность увидеть слова и язык в целом, тем самым у учащихся воспитывается осознанное отношение к родному языку как духовной, нравственной и культурной ценности народа. Важно отметить, что работа с текстом позволяет применять личностно-ориентированное и дифференцированное обучение.

Приведем некоторые определения текста. И.А. Гальперин в труде «Текст как объект лингвистического исследования» пишет так: «Текст - произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовков) и ряда особых единиц (сверх-фразовых единств), объединённых разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющие определённую целенаправленность и прагматическую установку».

Н.Д. Зарубина придерживается следующей точки зрения: «Текст - это письменное по форме речевое произведение, принадлежащее одному участнику коммуникации, законченное и правильно оформленное».

Л.М. Лосева считает текст «сложнейшим объектом лингвистического исследования» и определяет его как «сообщение в письменной форме, характеризующееся смысловой и структурной завершенностью и определённым отношением автора к сообщаемому».

О.И. Москальская же полагает, что текст является «высшей единицей синтаксического уровня», а также, что «текст надо считать не только единицей речи, но и единицей языка».

Анализ приведенных определений показывает, что все исследователи стремятся понять, к какой системе относится текст: к системе языка или речи. Не вызывает сомнений тот факт, что текст создается для целей общения, связан с актом коммуникации. В тексте реализуются значения всех единиц языка, средства языка становятся коммуникативно значимыми, коммуникативно обусловленными, объединенными в определенную систему.

Из различения и определения этих терминов и понятий следует то, что можно и нужно говорить не только о культуре речи, но и о культуре языка. Объектом же изучения в школе, с точки зрения Н.А. Ипполитовой, становятся высказывания, извлеченные из ситуации реального речевого общения, но «условно соотнесенные с ней». Текст будет выступать как единица обучения речи, что вытекает из задач изучения русского языка в школе, и как единица изучения языка, что обусловлено задачами изучения разделов лингвистики.

В качестве дидактического материала текст в школьной практике применялся всегда. Однако термин «текстоцентрический подход», точно также, как и само понятие текста в науке, предметом изучения становились постепенно. В словаре лингвистических терминов указано, что текст – это «произведение речи, зафиксированное на письме». Такое определение сложилось в период становления лингвистики, когда текстом считалось высказывание любого объёма. По мере того как менялась точка зрения на текст, изменялось и содержание этого понятия. Как объект лингвистики, текст представляет группу предложений, объединённых общим смыслом и структурой. Связность текста воспринимается как его сущностное свойство, нашедшее отражение в этимологии термина: *textum* - лат. - ткань, сплетение, соединение.

В последнее время текст мыслится как последовательность знаковых единиц, объединённая смысловой связью; основными свойствами текста являются связность, целостность, завершённость. Данное определение даёт возможность показать учащимся при анализе конкретного текста закономерности построения всех текстов и вести обучение связной речи на основе обобщённого понятия текста, а это позволяет формировать речевые умения сознательным путем.

В современной методике преподавания русского языка эффективным признано направление по работе с текстом, а именно текстоцентрический подход. Текст рассматривается в данном случае не только как основа для изучения лингвистических понятий (осуществление функционального аспекта), но и как то, что создает наиболее благоприятные условия для формирования четырех видов компетенций: коммуникативной, языковой, лингвистической, культуроведческой.

На уроках русского языка наиболее эффективна работа с текстами, так как на основе связных текстов учащиеся наблюдают факты языка, усваивают речеведческие понятия: текст становится основным источником интеллектуального, эстетического, этического и культурного обогащения личности ребенка. Особенно метод работы с текстом на уроках русского языка важен при формировании языковой личности школьника, что подтверждает психолингвист Н.И. Жинкин: «Деятельность учащихся с использованием текста является решающим фактором формирования языковой личности».

Мы пришли к выводу, что внедрение текстоцентрического подхода усиливает процесс познавательно-личностного развития младших школьников, предоставляет широкие возможности для раскрытия у детей способности чувствовать коннотации языковых значений, создавать собственные высказывания в устной и письменной форме. Работа с художественным текстом должна быть направлена на восприятие учащимися представления автора о мире, его опыте. Важно, чтобы школьники сопоставляли этот опыт со своим, познавали себя в таком сопоставлении. Для этого учителю необходимо иметь в своем распоряжении такие задания, которые настраивают учащихся на общение (диалог) с художественным текстом, на сопереживание, стимулируют их интеллектуальные усилия.

Для реализации текстоцентрического подхода на уроках русского языка важно использовать задания, нацеленные на формирование у учащихся умений воспринимать и осмысливать практическую значимость, коммуникативную целесообразность изучаемого языкового явления в тексте, а также на обеспечение условий для вдумчивого отношения к языковому материалу.

Обратимся к принципам *партисипативности, креативности, оценочной рефлексивности* с целью раскрытия текстоцентрического подхода.

Понятие «партисипация» было введено в научный обиход Леви Брюлем. В педагогических исследованиях и литературе существует несколько трактовок термина «партисипация», когда партисипация рассматривается как одна из альтернатив, прежде всего, авторитарности и принуждения, которая может реализоваться через совместную деятельность всех членов группы, выражающуюся в совместном принятии решений, распределении прав и обязанностей, выявлении существующих проблем и выработке совместных стратегий и тактик для их решения, а также создании необходимых условий, мотивации и технологий налаживания сотрудничества между учителем и обучающимся.

Мы солидаризируемся с мнением Е.Ю. Никитиной, которая рассматривает категорию «партисипативность» шире понятия «участие», которое многими учеными определяется как метод, способ организации людей при решении организационных проблем. Что касается дефиниции «соучастие», то она в основном рассматривается как совместное решение проблем как руководителем, так и подчиненным (Е.А. Аксенова, Т.Ю. Базаров, О.С. Виханский, Б.Л. Еремин и др.). В то время как понятие «вовлеченность» является более узким и употребляется исследователями

только тогда, когда они стремятся подчеркнуть нетрадиционное для организации наделение сотрудников теми или иными управленческими полномочиями (У. Джек Дункан, А.В. Карпов, Ю.В. Кузнецов и др.). В своем исследовании мы будем придерживаться мнения Е.Ю. Никитиной, которая рассматривает «партиципативность» как альтернативу авторитарности, директивности, принуждения.

Опираясь в своем исследовании категорией «партиципативность», перечислим основные факторы партиципативного принципа, исследуемого нами в целях познавательного-личностного развития обучающихся начальной школы при обучении русскому языку:

- а) создание надлежащих условий и установок, а также механизма для улучшения сотрудничества между учителем и обучающимся;
- б) диалогическое взаимодействие учителя и обучающегося;
- в) совместное принятие решений;
- г) использование индивидуального и группового потенциала;
- д) добровольность и заинтересованность всех участников учебно - воспитательного процесса;
- е) совместное выявление языковых проблем и поиск соответствующих действий для их решения.

Таким образом, принцип партиципативности способствует совместному принятию решений учителя и обучающихся в выявленных языковых проблемах.

Принцип *креативности* основан на идее: творчеству обучать можно и нужно, необходимо развивать творческие способности. Обоснование необходимости творческого развития учащихся можно найти в трудах Т. И. Тамбовкиной, В. А. Сухомлинского, А. А. Потебни, Стернберга и Любарта. Психологи никак не могут прийти к единому определению

термина креативность. Однако многие из них понимают под креативностью способность видеть вещи в новом и необычном свете и находить уникальные решения проблем. Креативность является полной противоположностью шаблонного мышления (ограниченность выбора при поиске возможных решений и тенденций одинаково подходить к разным проблемам). Она уводит в сторону от банальных идей и скучного, привычного взгляда на вещи и рождает оригинальные решения. Креативность делает процесс мышления увлекательным и помогает находить новые решения старых проблем.

Для развития креативного мышления на уроках русского языка можно использовать различные приёмы «усиления» орфограмм, приёмы для заучивания правил, упражнения на изобретательность запоминания, построение плана действий, использование пиктограмм и т.д.

Рассмотрим принцип *оценочной рефлексивности*. Обязательным условием создания развивающей среды на уроке является этап рефлексии. При этом очень важно помнить о том, что организация рефлексивной деятельности на уроке – не самоцель, а подготовка к сознательной внутренней рефлексии, к развитию необходимых современной личности качеств: самостоятельности, предприимчивости и конкурентоспособности.

В чем ценность рефлексии для человека? Задача учителя – развить мышление, предусматривающее смещение акцентов в освоении знаний с увеличения объема информации на выработку личностного отношения к знаниям, критическое их осмысление. Поэтому на уроке мы учим выделять главное, планировать собственную деятельность, анализировать, оценивать.

Рефлексия – самоанализ, самооценка участника образовательного процесса, потребность и готовность обучающегося и педагога зафиксировать изменения своего состояния, определить причины этих изменений.

Слово рефлексия происходит от латинского reflexio – обращение назад. Словарь иностранных слов определяет рефлексию как размышление о своём внутреннем состоянии, самопознание. Толковый словарь русского языка трактует рефлексию как самоанализ. В современной педагогике под рефлексией понимают самоанализ деятельности и её результатов.

В педагогике учение о рефлексивных действиях связывают с теорией Л.С. Выготского о связи обучения с умственным развитием. Традиционно в психологии различают несколько видов рефлексии:

- коммуникативная – ее объектом являются представления о внутреннем мире другого человека и причинах его поступков. Здесь рефлексия выступает механизмом познания другого человека.

- личностная – объектом познания является сама познающая личность, ее свойства и качества, поведенческие характеристики, система отношений к другим.

- интеллектуальная – проявляется в ходе решения различного рода задач, в способности анализировать различные способы решения, находить более рациональные, неоднократно возвращаться к условиям задачи.

Таким образом, реализация принципа оценочной рефлексивности происходит на любом этапе урока на протяжении всего учебного процесса.

Мы считаем, что применение аксиологического, лингвокогнитивного и текстоцентрического подходов при создании целостной культурно-языковой картины мира, а также активизации коммуникативно-речевых умений, применении на уроках этнолингвистических средств позволят включить всех обучающихся в активную работу, процессе которой у младших школьников сформируются коммуникативные навыки, способность к сотрудничеству и взаимодействию, будут развиваться языковые способности, активизируется познавательно-речевая деятельность на уроках русского языка в начальной школе.

Подведем итоги параграфа:

1. На основе анализа философской, педагогической и психологической литературы нами были выбраны следующие подходы: на общенаучном уровне – аксиологический (язык – система ценностей, а языковое образование представляет собой средство формирования личностной системы ценностей через приобщение к культуре своего народа), на конкретно-научном – лингвокогнитивный (комплексное мотивационное обучение языку и речи, направленное на когнитивно-эмоциональное развитие личности), на методико-технологическом – текстоцентрический (текст – не только источник лингвистических понятий, но и средство формирования коммуникативной, языковой, культуроведческой компетенций). Интеграция данных подходов является основой познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка, с их помощью обеспечивается её методологическая многоуровневость и иерархический характер за счёт структурной взаимосвязи и концептуального единства.

2. Многомерная система принципов познавательно-личностного развития детей младшего школьного возраста, представленная в трех плоскостях, способствующих упорядочиванию требований к образовательному пространству решения исследовательской проблемы:
 - общепедагогические принципы теории и методики обучения и воспитания младших школьников (кроссдисциплинарности, персонификации, научности);
 - принципы осуществления языкового образования младших школьников (социолингвистический, языкового чутья, эмпатии);
 - принципы реализации познавательно-личностного развития младших школьников (партисипативности, креативности, оценочной рефлексивности).
3. Разработанная теоретико-методическая основа позиционирует авторскую трактовку решения исследовательской проблемы и, тем самым, восполняет методологию данного феномена в начальном языковом образовании, способствуя поиску дальнейших осмыслений стратегии, тактик и технологий исследуемого процесса.

1.3 Содержание методики познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка

Проектируемая методика содержит мотивационно-целевой, теоретико-методический, содержательно-процессуальный, организационно-технологический и оценочно-результативный блоки; объединена в систему взаимосвязанных компоненты (цель, подходы, принципы, функции, содержание этапов, педагогические условия, результат) и служит

праксеологическим базисом для разработки технологий познавательно-личностного развития обучающихся на следующем уровне образования.

Мы рассматриваем методику познавательно-личностного развития детей младшего школьного возраста как упорядоченный процесс формирования познавательных и языковых способностей личности, стремящейся к овладению знаниями о языковых явлениях и обладающей коммуникативно-речевыми действиями, основанными на применении языковых способностей: аттенционных, мнемических, интеллектуальных, имажитивных, вербально-логических и рефлексивных.

Методика в начальном языковом образовании приветствует конкретизацию задач (ближайших и перспективных), принципов, подходов, функций, содержания этапов, сопровождающих педагогических условий и других составляющих совокупность избранной нами проблемно-коммуникативной педагогической технологии, направленной на конечный результат.

Последовательно рассмотрим содержание и структуру спроектированной методики во взаимосвязи с функциями и этапами, а также с учетом совокупности дидактических инструментов технологии, направленной познавательно-личностное развитие детей младшего школьного возраста.

Мотивационно-целевой блок определяет цели и задачи познавательно-личностного развития младших школьников.

Ближайшая цель – формирование познавательных и языковых способностей, стимулирование познавательного интереса и познавательной активности младших школьников на уроках русского языка с целью открытия и усвоения новых знаний.

Перспективная цель – овладение языком как средством познания, развития мышления, воображения, памяти, интеллектуальных и творческих способностей, основным каналом социализации личности с учетом особенностей среды, в которой формируется личность.

Задачи применения методики:

- 1) достижение младшими школьниками высокого уровня познавательно-личностного развития;
- 2) осознание младшими школьниками смысла и значения познавательно-личностного развития для становления творческой языковой личности;
- 3) овладение младшими школьниками языковыми знаниями, содержащими национально-культурные речевые особенности и действия в результате внедрения модели познавательно-личностного развития младших школьников.

Теоретико-методологический блок включает подходы и принципы, на которых базируется исследование:

-общепедагогические принципы аксиологического подхода: кроссдисциплинарности, персонификации, научности;

-принципы лингвокогнитивного подхода: социолингвистический, языкового чутья, эмпатии;

-принципы текстоцентрического подхода: партисипативности, креативности, оценочной рефлексивности.

Содержательно-процессуальный – системообразующий блок, включающий в себя процесс и результат познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка. Структурное содержание методики познавательно-личностного развития отражает взаимосвязь системы специфических функций, включая *этапы познавательно-*

личностного развития: информационный, познавательный, этап освоения знаний (понимание), выбора стратегии языкового поведения, формирование взаимодействия между участниками образовательного процесса (см. таблицу).

Таблица 5

Единство компонентов содержания методики

Языковые способности	Компоненты методики	Этапы методики
аттенционные (внимание)	мотивационный	информационный
мнемические (память)	личностно-смысловой	когнитивно-эмоциональный
вербально-логические (мышление)	интеллектуальный	оценочный
имажитивный (воображение)	коммуникативный	творческий
рефлексивные (самоанализ)	деятельностно-практический	операциональный

Реализация содержательно-процессуального блока осуществляется последовательно:

1. Мотивационный – потребность, заинтересованность обучающихся в получении новых языковых знаний и коммуникативных умений;
2. Личностно-смысловой – осмысление значимости собственного познавательно-личностного развития в единстве речи, мышления и практической деятельности;
3. Интеллектуальный – осознание младшими школьниками значимости языка и речи в образовательном и социокультурном контексте;
4. Коммуникативный – способность формулировать креативные ответы на стандартные вопросы в общении и взаимодействии.

5. Деятельностно-практический – способность к самоанализу, взаимоконтролю, взаимопомощи, адекватному оцениванию результатов коммуникативной деятельности;

Блок *педагогические условия* представляет собой совокупность методов, средств, форм педагогической деятельности и личностных особенностей, направленных на повышение эффективности реализации методики познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка.

Мы определили ряд педагогических условий:

- формирование языкового наблюдения, языковой догадки;
- обогащение коммуникативно-речевых умений единицами языка с национально-культурным компонентом значения;
- применение на уроках речетворческих задач и способов лингвистического анализа текстов;
- использование языковых экспериментов для стимулирования познавательного интереса младших школьников к русскому языку.

Выделенные нами педагогические условия применимы в комплексе с общепринятыми: создание информационно-познавательной среды на уроках русского языка, использование активных игровых форм организации образовательного процесса, приоритет продуктивно-практических, интерактивных методов обучения, развитие мотивации обучающихся к познавательной деятельности, формирование способностей к самооценке и саморазвитию.

Организационно-технологический блок призван выполнять формирующую функцию методики. Успешное внедрение методики познавательно-личностного развития детей младшего школьного возраста будет возможным при включении в организационно-технологический блок

комплекса необходимых и достаточных мер, образующих в совокупности результативную педагогическую технологию.

Эффективность данного блока методики познавательно-личностного развития детей младшего школьного возраста зависит от технологической составляющей методики. В качестве особого механизма действия методики выступает когнитивно-визуальная технология, базирующаяся на лингвистическом экспериментировании, представленная нами в виде совокупности применяемых методов (диалоговый, проектный, задачный, творческий, игровой); средств (разножанровые тексты, коммуникативные задания, речетворческие задачи и др.) и форм работы в парах, тройках, малых группах (до 4 человек).

Оценочно-результативный блок. Данный блок позволяет выявить соответствие между имеющимся и желаемым уровнем достижения положительного эффекта при реализации методики познавательно-личностного развития детей младшего школьного возраста на уроках русского языка. Анализ проделанной работы определяет уровень сформированности познавательных умений в развитии личности младшего школьника.

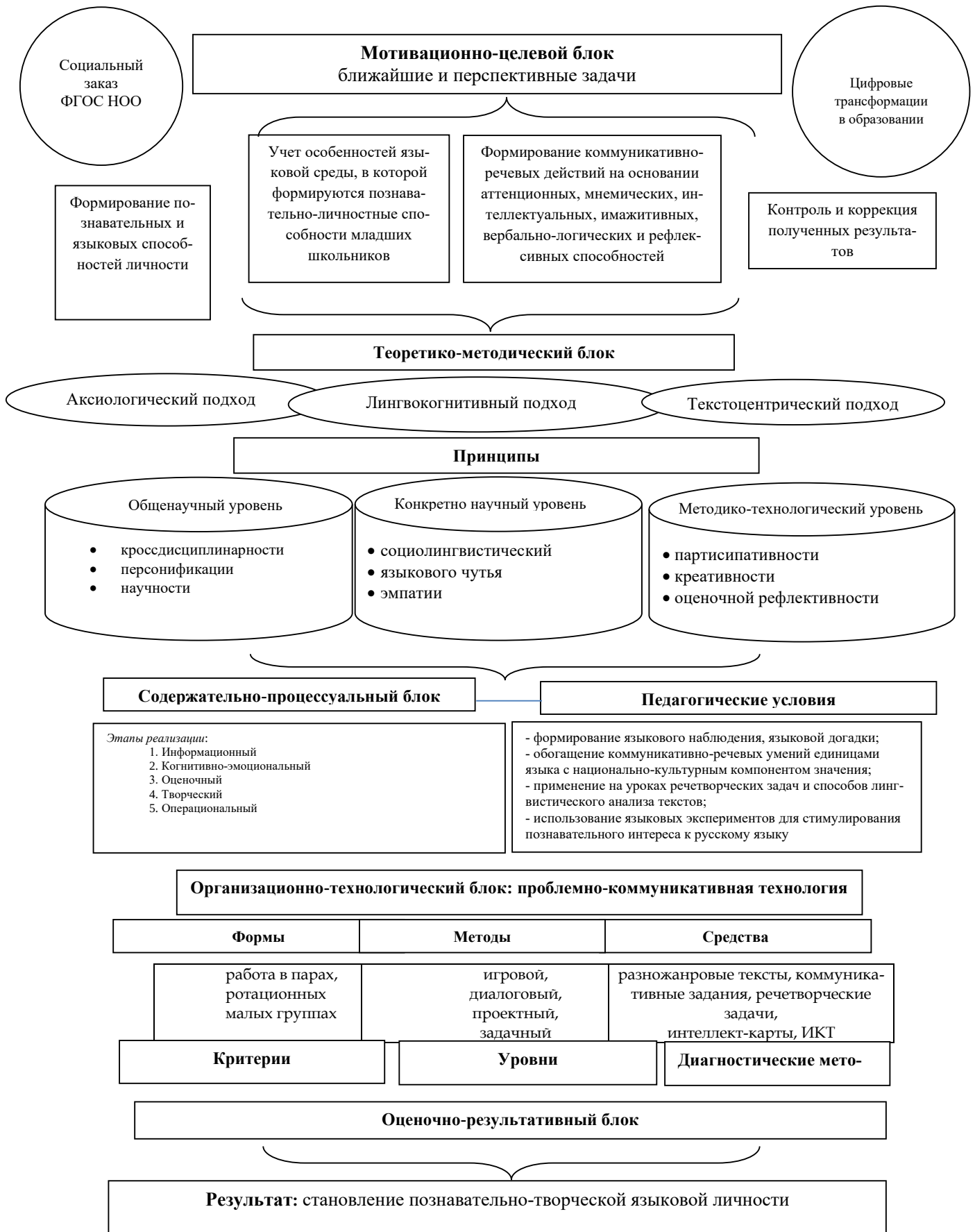
Оценочно-результативный блок охватывает диагностику уровней сформированности познавательно-личностного развития, анализ достижений младших школьников при внедрении разработанной методики.

Оценка результатов контроля означает проведение мероприятий по устранению недочетов, выявленных в результате установления оперативной обратной связи. В числе этих мероприятий могут быть дополнительная интерпретация на последующих занятиях, совершенствование их содержания, проведение консультирования (индивидуального и группового).

Оценочно-результативный блок устанавливает уровни и степень познавательно-личностного развития, выявляет возможное отставание, проверяет адекватность спроектированной методики и дает общую оценку теоретико-практической подготовленности личности младшего школьника.

Таким образом, *методика познавательно-личностного развития младших школьников* – это целенаправленная педагогическая система формирования познавательных и языковых способностей личности, стремящейся к овладению знаниями о языковых явлениях, обладающей коммуникативно-речевыми действиями, основанными на применении attentionных, мнемических, интеллектуальных, имажитивных, вербально-логических и рефлексивных способностей, направленных на становление познавательно-творческой языковой личности, проявляющейся в рассуждающем мышлении, оперировании научными языковыми понятиями, осуществлении лингвистического экспериментирования и творческом самовыражении.

Для наглядного представления продемонстрируем модель методики познавательно-личностного развития детей младшего школьного возраста (Рис.1).



Итак, подведем итоги параграфа. Нами определены ведущие идеи разрабатываемой методики познавательного-личностного развития детей младшего школьного возраста:

- 1.) Внедрение методики основывается на совокупности подходов и принципов, системной взаимосвязи ее блоков: мотивационно-целевого, теоретико-методического, содержательно-процессуального, организационно-технологического, оценочно-результативного.
- 2.) Использование в образовательной деятельности разработанного нами диагностического и дидактического материала когнитивно-визуальной технологии содействует овладению обучающимися начальной школы языком как средством познания, развития мышления, воображения, памяти, интеллектуальных и творческих способностей, основным каналом социализации личности с учетом особенностей среды, в которой формируется личность.
- 3.) Разработанная нами методика направлена на планирование педагогом, организацию контроля, коррекцию познавательной деятельности по созданию особой языковой среды в начальной школе, способствующей познавательному-личностному развитию младших школьников, владеющих компетенциями, проявляющимися в стремлении к совершенствованию собственных языковых знаний, речевых умений и их использованию в культурных контекстах разных сфер и ситуаций общения.

1.4 Условия эффективности методики познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка

Современная система образования требует интенсивного поиска наиболее продуктивных педагогических условий, эффективных форм образовательной деятельности, методов организации взаимодействия в образовательном пространстве как в системе отношений «взрослый–взрослый», «взрослый–ребёнок», так и в системе отношений «ребёнок–ребёнок», способствующих максимальному раскрытию возможностей личности ребёнка.

В современной педагогике нет единых подходов к понятию «педагогические условия». В.И. Андреев понимал педагогические условия как результат целенаправленного отбора, констатирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения дидактических целей. Е. В. Яковлев педагогические условия видел, как совокупность мер педагогического процесса, направленных на повышение его эффективности. В.М. Полонский определял их как совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное и психическое развитие человека. А.Я. Найденов описывал педагогические условия как совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач. Философская трактовка данного понятия связывается с отношением предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может: «то, от чего зависит не-

что другое (обусловливаемое); существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления».

Мы рассматриваем педагогические условия как важный компонент эффективности методики, направленной на коммуникативно-личностное развитие детей старшего дошкольного возраста, отражающий совокупность возможностей коммуникативно-пространственной среды, воздействующей на личность и процессуальный аспект, обеспечивающий её функционирование и перспективное развитие.

Таким образом, результаты комплексного анализа позволяют заключить, что понятие «условие» является общенаучным, а его сущность в педагогическом аспекте может быть охарактеризована несколькими положениями:

- 1) условие есть совокупность причин, обстоятельств, каких-либо объектов и т.д.;
- 2) обозначенная совокупность влияет на развитие, воспитание и обучение человека;
- 3) влияние условий может ускорять или замедлять процессы развития, воспитания и обучения, а также воздействовать на их динамику и конечные результаты.

Анализ позиций различных исследователей относительно определения понятия «педагогические условия» позволяет выделить ряд положений, важных для нашего понимания данного феномена:

1. Условия выступают как составной элемент педагогической системы (в том числе и целостного педагогического процесса).
2. Педагогические условия отражают совокупность возможностей образовательной (целенаправленно конструируемые меры воздействия

и взаимодействия субъектов образования: содержание, методы, приемы и формы обучения и воспитания, программно-методическое оснащение образовательного процесса) и материально-пространственной (учебное и техническое оборудование, природно-пространственное окружение образовательного учреждения и т.д.) среды, влияющих положительно или отрицательно на ее функционирование.

3. В структуре педагогических условий присутствуют как внутренние (обеспечивающие воздействие на развитие личностной сферы субъектов образовательного процесса), так и внешние (содействующие формированию процессуальной составляющей системы) элементы.

4. Реализация правильно выбранных педагогических условий обеспечивает развитие и эффективность функционирования целостной педагогической системы или отдельно взятой методики.

Изучение отечественных и зарубежных исследований по проблеме диссертации, анализ современной социальной ситуации, опыт передовых образовательных трендов, собственная профессиональная деятельность в качестве педагога дошкольного образования, а затем и руководителя дошкольной образовательной организации позволили нам определить и аргументировать условия эффективности методики познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка. Рассмотрим их подробнее.

Актуальность первого условия *формирования языкового наблюдения и языковой догадки младших школьников на уроках русского языка* обусловлена переходом парадигмы образования от репродуктивно-объяснительной к деятельностной и когнитивно-развивающей. Современный младший школьник, живущий в условиях клипового мышления и избытка визуальной информации, часто испытывает трудности при необходимости

вчитываться в слово, анализировать его структуру и выводить закономерности. Языковое наблюдение и языковая догадка выступают теми фундаментальными интеллектуальными инструментами, которые позволяют ребенку не пассивно потреблять готовые правила, а выступать в роли «юного лингвиста-исследователя». Развитие этих способностей напрямую влияет на формирование функциональной грамотности, критического мышления и способности к переносу знаний в нестандартные ситуации.

Проблема осознанного овладения языком через наблюдение и интуитивное постижение его законов имеет глубокие исторические корни.

Фундамент интуитивно-индуктивного подхода был заложен еще в XIX веке. К.Д. Ушинский настаивал на том, что родной язык усваивается ребенком до школы огромным объемом наблюдений, и задача учителя — опираться на этот «темный» эмпирический опыт, переводя его в светлую сферу сознания. Ф.И. Буслаев выступал против зубрежки правил, предлагая метод «наблюдения над фактами языка», где правило должно рождаться из анализа живого речевого материала как его закономерный итог.

В советский период проблема получила мощное психолого-педагогическое обоснование. Л.С. Выготский в своей концепции формирования понятий доказал, что научные (в том числе лингвистические) понятия должны опираться на эмпирические наблюдения ребенка. Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов в рамках развивающего обучения показали, что именно через выделение «клеточки» (первоосновы) явления и последующее моделирование закономерностей происходит подлинное понимание языка.

Специфику языкового наблюдения в начальных классах глубоко исследовали Н.С. Рождественский, М.Р. Львов, Г.А. Фомина, Л.М. Соколова и др. Последние две, опираясь на мой многолетний опыт работы с их трудами, заложили базу современной методики: они доказали, что наблюдение — это не просто просмотр, а сложная аналитико-синтетическая деятельность, требующая сравнения, сопоставления и выделения существенных признаков.

В западной педагогике и психологии аналогичные идеи развивались в русле когнитивной психологии и конструктивизма. Жан Пиаже рассматривал познание как процесс постоянной ассимиляции и аккомодации, где наблюдение за языковым материалом вызывает когнитивный диссонанс, требующий построения новой внутренней схемы (догадки). Особое место занимает концепция «обучения через открытие» (discovery learning) Дж. Брунера, который доказывал, что ребенок должен сам «открыть» знание, пройдя путь от эвристического поиска к формулировке гипотезы. В современной зарубежной лингводидактике (когнитивная лингвистика, труды Дж. Лакоффа, Р. Лангакера) подчеркивается, что языковая интуиция и догадка формируются на основе распознавания паттернов (конструкций), что полностью коррелирует с идеей языкового наблюдения.

В педагогической практике эти термины часто подменяются бытовыми аналогами, что требует их строгой научной дефиниции. *Языковое наблюдение* — это целенаправленный, осознаваемый и организованный учителем познавательный процесс младшего школьника, заключающийся в активном восприятии, анализе, сравнении и классификации языковых фактов с целью выявления их структурных и функциональных

особенностей. Наблюдение не тождественно простому чтению или списыванию. Это интеллектуальное действие, требующее постановки вопроса («Почему здесь пишется именно так?», «Чем эти слова похожи, а чем отличаются?»). Наблюдение формирует эмпирическую базу мышления. *Языковая догадка* — это форма эвристического, вероятностного мышления, заключающаяся в способности обучающегося выдвинуть гипотезу о языковой закономерности, правиле или значении слова на основе неполных данных, скрытых аналогий или ранее накопленного опыта языковых наблюдений. Однако, это не случайное угадывание. Это высший пилотаж детской лингвистической интуиции, опирающейся на подсознательный или полусознанный анализ паттернов. Это «мостик» от единичного факта к общему правилу. Языковое наблюдение является фундаментом и источником материала для языковой догадки. В свою очередь, языковая догадка, задает вектор для дальнейшего, более глубокого наблюдения (проверки догадки на новом материале). Без наблюдения догадка слепа; без догадки наблюдение бесплодно (остается на уровне констатации фактов).

Формирование рассматриваемых феноменов требует корректировки традиционной методики в пользу следующей схематической поэтапности: Языковой факт → Наблюдение → Проблемная ситуация → Языковая догадка (гипотеза) → Проверка → Формулировка вывода.

Подводя итог, сформулируем методические рекомендации, необходимые для успешного формирования языкового наблюдения и догадки у младших школьников на уроках русского языка:

1. Учет возрастных психофизиологических особенностей (переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению). Языковое наблюдение в 1-2 классах должно опираться на внешние, фонетические

и графические признаки слова, на игровые и визуальные модели. К 3-4 классам фокус наблюдения смещается на морфемный состав, синтаксические связи и семантику. Языковая догадка должна эволюционировать от простых аналогий («похоже на слово...») к пониманию системных связей языка.

2. Эмоционально-когнитивная вовлеченность и смена роли учителя.

Наблюдение требует концентрации, а догадка — смелости предположить. Учитель должен выступить не в роли транслятора истины, а в роли модератора лингвистического исследования. Создание атмосферы «научного поиска», где ошибка в догадке приветствуется как повод для нового наблюдения, снимает у младших школьников страх перед русским языком.

3. Системность и межпредметная интеграция. Языковая догадка не формируется изолированно. Она опирается на общий кругозор ребенка, на его навыки чтения (литературное наблюдение за словом в контексте), на умение классифицировать (математика). Учитель начальных классов должен выстраивать сквозные линии наблюдения (например, за тем, как меняется значение слова в зависимости от контекста) на протяжении всех четырех лет.

4. Формирование рефлексии (метапредметный результат). Главный результат — не просто процесс угаданная буква или выведенное правило, а результат, когда ребенок способен ответить на вопросы: «Как я догадался?», «На какие признаки я опирался?», «Где я еще могу применить это наблюдение?». Рефлексия способа собственного действия превращает языковую догадку из ситуативной вспышки интуиции в устойчивый метакогнитивный навык.

Таким образом, формирование языкового наблюдения и языковой догадки — это не просто частная методическая задача урока русского языка. Это условие познавательного-личностного развития младшего школьника и фундамент развития его интеллектуальной свободы в процессе языкового образования. В эпоху, когда внешняя память и аналитические функции все больше делегируются машинам, способность человека «вчувствоваться» в язык, наблюдать за его тончайшими нюансами и интуитивно схватывать скрытые закономерности остается исключительно человеческим достоянием. Задача начальной школы — не подавить эту природную любознательность жесткими рамками академизма, а вооружить ребенка научным методом познания родного слова, превратив каждый урок русского языка в лингвистическое экспериментирование.

Актуальность второго условия *обогащения коммуникативно-речевых умений младших школьников единицами с национально-культурным компонентом значения* обусловлена несколькими факторами. Во-первых, современные дети часто владеют языком на уровне «бытовой коммуникации», но оказываются беспомощны перед текстами, содержащими культурные аллюзии, фразеологизмы или слова с глубоким этнографическим подтекстом. Во-вторых, без понимания культурной коннотации слова невозможно сформировать подлинную языковую личность, способную к адекватному восприятию классической литературы и фольклора. В-третьих, в условиях поликультурного общества именно через язык с его национально-культурным компонентом происходит воспитание толерантности и одновременно — гордости за собственную культурную традицию.

В современной зарубежной науке выдающийся вклад внесла А. Вежбицкая, предложив концепцию «культурных сценариев» и «семантических примитивов». Она доказала, что многие слова (например, «тоска» или «авось») не имеют прямых эквивалентов в других языках, так как кодируют уникальный культурный опыт, и обучать таким словам можно только через погружение в культурный контекст. Проблема взаимосвязи языка и культуры имеет глубокие исторические корни, эволюционируя от философских размышлений до строгих лингводидактических концепций. Фундаментальная идея о том, что язык есть не просто инструмент передачи информации, а «дух народа», была сформулирована В. Гумбольдтом в XIX веке. Он ввел понятие «внутренняя форма языка», которая отражает специфический способ мышления нации. В XX веке эта мысль получила развитие в гипотезе лингвистической относительности Э. Сепира и Б. Уорфа, доказывавших, что языковая картина мира определяет восприятие реальности его носителем.

В российской науке эти идеи органично вплелись в педагогическую практику. К.Д. Ушинский писал: «Язык есть самый живой, самый обильный и крепкий нерв народной истории». Он первым обосновал необходимость использования фольклора и пословиц для развития детской речи. Ф.И. Буслаев рассматривал родной язык как главное выражение народности. В советский период Л.С. Выготский в учении о смысле и значении слова показал, что слово обрastaет личными и культурными смыслами в процессе социализации. А.А. Леонтьев и А.Р. Лурия развивали идею о том, что язык формирует сознание и культурные установки личности. Рождение отечественной лингвокультурологии как самостоятельной науки в конце 1980-х – 1990-х годах стало переломным моментом.

Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров ввели понятие «лакуна», описав единицы, неперебиваемые без культурного контекста. В.В. Воробьев, В.А. Маслова, Ю.С. Степанов доказали, что в языке существуют «константы» — ключевые культурные концепты, которые необходимо транслировать подрастающему поколению. Н.Ф. Алефиренко, М.Р. Львов, Т.А. Ладыженская и др. обосновали необходимость введения лингвокультурологического компонента в школьные учебники по русскому языку.

Для корректной постановки методической проблемы необходимо строго дифференцировать базовые термины. *Национально-культурный компонент значения* — это та часть семантики языковой единицы, которая отражает специфический исторический, бытовой, религиозный и ментальный опыт данного этноса, не поддается прямому дословному переводу на другие языки без потери смысла и вызывает ассоциации исключительно у носителей данной культуры. К ним относятся: безэквивалентная лексика (блины, лапти, самовар, боярин); фразеологизмы (водить за нос, бить баклуши, семь пятниц на неделе, где родился, там и пригодился); слова с яркой культурной коннотацией (береза, осина, раздолье, удаль, тоска); этикетные формулы, отражающие национальный характер общения (хлебосольство, специфические формы приветствия и пожелания). *Коммуникативно-речевые умения, обогащенные национально-культурным компонентом значения* — это способность младшего школьника не просто грамматически верно строить высказывание, но и уместно использовать языковые средства с учетом культурного контекста, понимать скрытые смыслы в текстах, адекватно воспринимать образный строй родного языка и использовать его для создания выразительных, эмоционально окрашенных собственных высказываний.

Подводя итог, отметим, что условие обогащения коммуникативно-речевых умений младших школьников единицами с национально-культурным компонентом значения — это важнейший инструмент формирования полноценной языковой личности, позволяющий проникнуть в скрытые смыслы родного слова, вооружить богатым, образным, культурно насыщенным инструментом мысли и общения.

Актуальность третьего условия *применения на уроках речетворческих задач и способов лингвистического анализа текстов* продиктована глубоким когнитивно-коммуникативным парадоксом современности. Мы живем в эпоху тотальной цифровизации и клипового мышления. Современные младшие школьники, так называемые «цифровые аборигены» обладают колоссальным объемом пассивной языковой информации, они свободно ориентируются в мессенджерах и социальных сетях. Однако при этом они испытывают катастрофические трудности при конструировании связного, стилистически адекватного, смыслового текста. ФГОС начального общего образования ориентирует нас на формирование функциональной грамотности и универсальных учебных действий, но на практике урок русского языка часто сводится к формальным «разборам» (фонетическим, морфемным, морфологическим), оторванным от живого текста и речевого общения.

Традиционная методика часто противопоставляет анализ (как деятельность деструктивную, расчленяющую) и творчество (как деятельность созидательную, интуитивную). Однако, без глубокого лингвистического анализа речетворчество становится беспочвенным и примитивным, а без речетворческой цели лингвистический анализ превращается в мертвую схоластику. Актуальность состоит в необходимости теоретического осмысления и практического внедрения технологии, где анализ

текста выступает инструментом, а речетворческая задача — мотивом и результатом познания языковой системы.

Проблема соотношения анализа текста и его создания имеет насыщенную историографию.

В дореволюционный и ранний советский период Ф.И. Буслаев первым обосновал идею преподавания языка через литературу и текст, утверждая, что «грамматика без текста мертва». К.Д. Ушинский в своем гениальном труде «Родное слово» заложил основу сознательного отношения к слову, доказывая, что развитие речи и развитие мышления неразрывны. Для К.Д. Ушинского анализ художественного слова был путем к воспитанию чувства языка.

В советский период (середина XX века) Л.С. Выготский в работе «Мышление и речь» доказал, что мысль не выражается словом, как вещь в оболочке, а совершается в слове. Этот тезис стал краеугольным камнем для понимания речетворчества: создавая текст, ребенок не просто «одевает» мысль в слова, он уточняет саму мысль.

В эпоху процветания идей развивающего обучения и методики 1970-80-х гг. Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, Г.А. Фомичева и др. ввели понятие «лингвистический анализ текста» как альтернативу формальным разборам. Т.А. Ладыженская доказала, что анализ должен вести к пониманию идеи текста через его форму. В это же время П.Я. Гальперин и С.Л. Рубинштейн исследовали психологические механизмы порождения речевого высказывания.

На современном этапе (конец XX – начало XXI в.) Г.Я. Солганик, Н.С. Роздественский, Т.А. Ладыженская, И.П. Лысакова развивали текстоцентрическую парадигму. Современные исследователи (Н.Н. Светловская, Л.М. Рыбченкова, Т.Г. Рамзаева и др.) настаивают на том, что в

начальной школе лингвистический анализ должен носить эвристический, наблюдательный характер, подводящий ребенка к самостоятельному открытию языковых закономерностей.

Зарубежная педагогика и психология подошли к этой проблеме с иных, но пересекающихся позиций. Ж. Пиаже и его последователи изучали этапы формирования символической функции у детей. Дж. Брунер с теорией «строительных лесов» (scaffolding) показал, как учитель должен дозировать помощь при создании текста, опираясь на языковые паттерны. Дж. Бриттон (James Britton) в 1970-х годах совершил прорыв, разделив детское письмо на «экспрессивное» (для себя) и «транзакционное» (для других). Он доказал, что школьное обучение часто убивает экспрессивное речетворчество, фокусируясь только на формальной правильности. В США и Европе широко распространена концепция глубокого чтения. Идея заключается в том, что ученики через микроскопический анализ авторского выбора (почему здесь это слово? почему этот синтаксис?) учатся понимать механизмы воздействия текста, чтобы затем использовать эти механизмы в собственном речетворчестве.

Таким образом, исторический и международный опыт подтверждает: разрыв между аналитической и креативной работой над текстом является искусственным и губительным для языковой личности.

Дифференцируем и уточним понятия данного условия, которые в педагогической среде часто трактуются по-разному. *Лингвистический анализ текста* (в контексте начальной школы) – это не сумма фонетического, лексического, синтаксического разборов слов, а целостная эвристическая деятельность младшего школьника, направленная на выявление связи между содержанием текста (темой, идеей, настроением) и язы-

ковыми средствами его выражения. *Речетворческая задача* – это дидактическая ситуация, требующая от ученика не репродуктивного воспроизведения образца, а конструирования нового текста (или модификации данного) с учетом коммуникативной цели, адресата и речевой ситуации, с опорой на результаты предварительного лингвистического анализа. Это не обязательно создание художественных произведений (стихов или рассказов). Это создание любого осмысленного текста: от описания игрушки и письма Деду Морозу до рассуждения о поступке героя и создания инструкции. Речетворчество – это акт порождения текста.

Подводя итог, сформулируем специфику реализации условия применения речетворческих задач и лингвистического анализа текстов в процессе познавательного-личностного развития младших школьников. Анализ текста и речетворчество образуют единство работы с языковым материалом на уроках русского языка. В начальной школе лингвистический анализ должен быть функциональным с целью формирования «вторичной» языковой личности, перехода от носителя языка к пользователю, поскольку язык – это не набор орфографических и грамматических правил, а социокультурная ценность и гибкий, живой инструмент речевого общения. Языковые понятия (метафора, эпитет и др.) должны вводиться не как определения для заучивания, а как механизм для наблюдения за языковыми явлениями, выражения собственного эмоционального опыта и словотворчества.

Актуальность четвертого условия *использования языкового эксперимента на уроках русского языка в начальной школе для стимулирования интереса к русскому языку* продиктована тем, что современная школа перешла от знаниевой парадигмы к деятельностной. Главная цель – не просто во-

оружить ребенка суммой лингвистических фактов, а сформировать умение учиться, развить познавательную самостоятельность и исследовательские универсальные учебные действия

Психолого-педагогическая специфика младшего школьного возраста (7–11 лет) заключается в том, что наглядно-образное мышление постепенно уступает место словесно-логическому, однако ведущим мотивом обучения остается познавательный интерес, поддерживаемый элементами игры, новизны и активного действия. Традиционная репродуктивная модель («правило — тренировочное упражнение») не отвечает этим потребностям, вызывая учебную апатию.

Языковое экспериментирование выступает инструментом, который соединяет строгую системность науки о языке с детской потребностью в открытии, пробуждающим языковую интуицию и познавательный интерес к родному слову.

Теоретический фундамент языкового эксперимента в педагогике опирается на богатейшее наследие отечественной и зарубежной психологии, лингвистики и дидактики.

В русской лингводидактике идея эксперимента имеет глубокие корни. Основоположник отечественного структурного языкознания Л.В. Щерба еще в первой половине XX века доказал, что понимание языковой системы происходит через «разрушение» привычных форм. Его знаменитые опыты с псевдословами (глушарь, глыш, кляндя) показали, что носитель языка бессознательно чувствует морфологические и синтаксические законы родного языка.

Огромный вклад в понимание детской языковой креативности внес К.И. Чуковский в своем фундаментальном труде «От двух до пяти». Он

показал, что ребенок по своей природе — стихийный лингвист-экспериментатор, который создает неологизмы («Ушла по дороге / Куцая ко-
рова»), интуитивно постигая словообразовательные модели. Задача учителя, как отмечали позже М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.С. Рождественский, — не подавить эту «языковую догадку», а направить ее в русло научного наблюдения за языком.

С позиций психологии развития Л.С. Выготский и Д.Б. Эльконин обосновали необходимость создания «зоны ближайшего развития», где ребенок с помощью учителя или специальных инструментов (в нашем случае — эксперимента) совершает интеллектуальное открытие. В.В. Давыдов доказал, что теоретическое мышление формируется через восхождение от абстрактного к конкретному, через моделирование и экспериментирование с учебным материалом.

Западный педагогический дискурс также давно интегрировал эксперимент в процесс освоения языка. Дж. Брунер, развивая теорию когнитивного обучения, сформулировал концепцию «обучения через открытие» (discovery learning). По Брунеру, ребенок должен не получать готовые знания, а самостоятельно выстраивать их, действуя с материалом как ученый в лаборатории.

Конструктивистский подход Ж. Пиаже подтверждает: знание не передается в готовом виде, оно конструируется самим субъектом в процессе активного взаимодействия со средой. Языковой эксперимент для Пиаже — это форма когнитивного диссонанса, который ребенок стремится разрешить, перестраивая свои внутренние языковые схемы.

В современной западной методике преподавания родных и иностранных языков доминирует парадигма обучения, основанного на исследовании. К. Уэллс подчеркивает, что грамотность формируется не через деконтекстуализированные упражнения, а через совместное исследование языковых феноменов, где учитель выступает, в первую очередь,

фасилитатором. Как показывает опыт решения искомой проблемы языковой эксперимент в начальной школе требует специальной подготовки учителя и выстраивания урока по алгоритму эвристической беседы: проблемная ситуация → выдвижение гипотезы → проведение эксперимента → формулирование вывода (правила) → рефлексия.

Подводя итог, сделаем несколько обобщающих выводов:

1. Смена парадигмы восприятия языка. Языковой эксперимент радикально меняет онтологический статус русского языка в сознании младшего школьника. Из свода догм и правил язык предстает перед ребенком как эвристическая система, что снимает психологический барьер и страх перед сложностью предмета.

2. Развитие когнитивной гибкости. В процессе эксперимента у детей формируются не только предметные (лингвистические) компетенции, но и метапредметные: умение выдвигать гипотезы, анализировать, сравнивать, делать выводы и аргументировать свою позицию.

3. Формирование внутренней мотивации. Познавательный интерес, рожденный через радость собственного открытия (инсайт), является гораздо более устойчивым, чем интерес, поддерживаемый внешним стимулированием (оценками, похвалой). Ребенок, однажды почувствовавший себя «ученым-лингвистом», будет искать ответы на языковые вопросы уже за пределами школьного кабинета.

4. Профессиональная трансформация позиции учителя. Использование экспериментальных методов требует от педагога высокого уровня лингвистической, методической и психолого-педагогической подготовки. Учитель перестает быть транслятором языковых правил, он становится модератором научного поиска, со-исследователем тайн родного слова.

Выводы по главе I

1. Проанализированы генезис и современное состояние проблемы познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка в историко-педагогическом ракурсе. Стало очевидно, что исследуемая нами проблема исследования как самостоятельная не ставилась и не решалась в области современной теории и методики начального языкового образования, между тем, изучаемые ранее направления подобных исследований освещали вопросы этой проблематики лишь фрагментарно, что подтверждает актуальность и своевременность выбранной нами темы исследования. Генезис и современное состояние проблемы познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка позволили осуществить ретроспективный анализ теории и практики, благодаря чему нами: а) уточнены понятия «познавательное развитие», «познавательные способности младших школьников», «познавательный интерес», «познавательные умения», «языковая личность», «языковые способности младших школьников, а также конкретизированы понятия «познавательное развитие младших школьников» и «личностное развитие младших школьников»; б) обобщены классификации, компоненты и структура коммуникативных умений в процессе теоретического изучения отечественной и зарубежной научной литературы; в) введены в научный оборот понятийно-терминологические сочетания «познавательно-личностное развитие младших школьников на уроках русского языка» и «методика познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка», указывающие на нереализованные возможности различных сфер начального языкового образования, способные концептуально обосновать методико-технологическое обеспечение этого процесса.

2. Теоретико-методической основой познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка стала: 1) совокупность подходов на разных уровнях методологии к развитию языковой личности: *аксиологический, лингвокогнитивный, текстоцентрический*, создающих предпосылки для формирования языковой личности младшего школьника; 2) многомерная система принципов познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка, представлена в трех плоскостях, способствующих упорядочиванию требований к образовательному пространству решения исследовательской проблемы: общепедагогические принципы (кроссдисциплинарности, персонализации, научности); принципы осуществления языкового образования младших школьников (социолингвистический, языкового чутья, эмпатии); принципы реализации познавательно-личностного развития младших школьников (партсипативности, креативности, оценочной рефлексивности).

Разработанная теоретико-методическая основа позиционирует авторскую трактовку решения исследовательской проблемы и, тем самым, восполняет методологию данного феномена в начальном языковом образовании.

3. На основании совокупности подходов и принципов мы спроектировали методику в системной взаимосвязи ее *блоков* (мотивационно-целевого, теоретико-методического, содержательно-процессуального, организационно-технологического, оценочно-результативного) и *компонентов* (задачи, подходы, принципы, функции, содержание этапов, психолого-педагогические условия, результат). Методику познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка мы трак-

туем как целенаправленную педагогическую систему формирования познавательных и языковых способностей личности, стремящейся к овладению знаниями о языковых явлениях, обладающей коммуникативно-речевыми действиями, основанными на применении аттенционных, мнемических, интеллектуальных, имажитивных, вербально-логических и рефлексивных способностей, направленных на становление метакогнитивных способностей познавательно-творческой языковой личности, проявляющейся в рассуждающем мышлении, оперировании научными языковыми понятиями, осуществлении лингвистического экспериментирования и творческом самовыражении при создании речевых конструкторов.

4. Сопровождение эффективности методики познавательно-личностного развития в процессе начального языкового образования представляет собой *совокупность педагогических условий*: 1) формирование у младших школьников языкового наблюдения, языковой догадки; 2) обогащение коммуникативно-речевых умений единицами языка с национально-культурным компонентом значения; 3) применение на уроках речетворческих задач и способов лингвистического анализа текстов; 4) использование языковых экспериментов для стимулирования познавательного интереса младших школьников к русскому языку.

ГЛАВА II. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

2.1 Инструментально-диагностическое обеспечение познавательно-личностного развития младших школьников в процессе обучения русскому языку

В первой главе диссертационного исследования рассмотрены теоретико-методологические основания познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка. При этом мы выяснили, что сегодня искомая проблема остается фрагментарной в теории и практике начального языкового образования.

Теоретическим исследованием проблемы установлено, что познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка обуславливается реализацией разработанной методики, основополагающие идеи которой предусматривают: а) анализ имеющегося и перспективного научно-методического обеспечения познавательно-личностного развития обучающихся в школьной практике; б) выявление сущности, содержания и специфики образовательной деятельности, связанной с познавательно-личностным развитием младших школьников на уроках русского языка; в) обоснование и применение методико-технологических особенностей процесса исследования при помощи синтеза аксиологического, лингвокогнитивного и текстоцентрического подходов в качестве теоретико-методологической основы; формулирование принципов и дидактических приемов успешного внедрения искомой методики.

В практической части исследовательской работы нам необходимо верифицировать выявленные положения, зафиксированные в теоретической части диссертационного исследования. Верификацию мы определяем, как необходимость подтвердить истинность установленных научных положений эмпирическим путём. Этот процесс основывался на принципах: а) объективности, при помощи диагностических способов и выявления динамики начального и конечного результатов; б) последовательности при выстраивании педагогического эксперимента и его этапов; в) целостности и взаимосвязи технологических аспектов оценки полученных результатов от применения до практического использования; г) действенности, которому мы следовали организации эффективности педагогического эксперимента и мониторинговых данных.

В соответствии с принципами верификации эффективности методики, условий познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка и логикой исследования, мы определили задачи экспериментальной работы:

1. Выявить соответствие определенных показателей тому или иному уровню познавательно-личностного развития младших школьников.
2. Провести диагностику первоначального уровня познавательно-личностного развития младших школьников в повседневной практике на уроках русского языка.
3. Зафиксировать положительные динамические улучшения в результате апробации методики познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка по сравнению с первоначальным уровнем.
4. Проанализировать действенность созданных условий эффективности модели, направленных на достижение креативно-рефлексивного

уровня познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка.

Данная глава работы направлена на экспериментальное подтверждение теоретических вопросов, научно обоснованных в предыдущей главе. Цель практической части работы ориентирована на выявление достоверности гипотетических предположений исследования, благодаря предпринятым положениям, соответствующим задачам экспериментальной работы:

- 1) Определение исходного уровня познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка;
- 2) Апробация методики познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка и условий её результативности;
- 3) Мониторинг уровня познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка по завершению формирующего этапа педагогического эксперимента;
- 4) Контроль и оценка результатов апробации методики познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка и условий её эффективности.

Вышеперечисленные положения проверялись в несколько этапов: констатирующий, формирующий и обобщающий.

Констатирующий этап экспериментальной работы позволил определить текущее состояние качественных характеристик познавательно-личностного развития младших школьников в общеобразовательной школе, направленных на создание формирования познавательно-творческой языковой личности младшего школьника. Также выявить параметрально-критериальную базу практической части исследования и

описать проявление её показателей на трёх уровнях: а) элементарно-поверхностный (низкий); б) активно-достаточный (средний); в) креативно-рефлексивный (высокий).

Формирующий этап нацелен на внедрение методики познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка и условий её успешности.

Обобщающий этап способствовал анализу, обработке, интерпретации и оформлению результатов работы.

Таким образом, констатирующий этап предполагал постановку цели и задач исследования, теоретико-педагогический анализ избранной проблематики, выявление изначального уровня познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка. В формирующий этап входила разработка и апробация методики познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка и условий её результативности. Обобщающий этап связан с верификацией применимости методики познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка с использованием созданных условий.

Получение и обработка данных по изучению качественных характеристик познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка осуществлялись при помощи основных эмпирических методов экспериментальной работы на каждом этапе практической части исследования:

1. При констатации фактов исследуемого педагогического явления – изучение правовых документов, нормирующих образовательную деятельность в начальной школе; анализ образовательных программ, анализ

научно-методической и психолого-педагогической литературы по основополагающим аспектам исследовательской проблемы; опросный метод беседы; наблюдение за процессом и результатом познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка; анализ поведенческих реакций детей в общении; изучение способов взаимодействия детей со сверстниками и взрослыми в процессе индивидуально-группового выполнения видов деятельности, субъектно-ориентированная диагностика и оценка уровней познавательно-личностного развития младших школьников на разных этапах опытно-экспериментальной работы; сбор начальных данных и их статистическая обработка.

2. При формировании у обучающихся качественных характеристик познавательно-личностного развития на уроках русского языка мы непосредственно проводили: работу по истолкованию детьми единиц языка и речи; коммуникативно-ориентированный анализ художественных повествований и словесных рассуждений детей; индивидуально-групповой анализ ответов детей в непосредственной образовательной деятельности; анализ уровня организации партнерской деятельности при выполнении элементарных познавательно-исследовательских проектов, анализ бесконфликтности речевого поведения детей в процессе социальной активности: анализ результатов выполнения детьми речетворческих, риторических и социально ориентированных задач, анализ степени участия детей в коммуникативных ситуациях с учетом диалоговых форм; анализ культуротворческой направленности с использованием правил этики общения; самооценка и экспертная оценка.

3. При обобщении исследовательских сведений мы проверяли эффективность спроектированной нами методики познавательно-личност-

ного развития младших школьников на уроках русского языка и сопутствующих условий её внедрения с помощью методов математической статистики полученных результатов.

Для проведения педагогического эксперимента нами было 170 младших школьников. При организации практической части исследования мы разделили обучающихся на четыре группы: контрольная (КГ) и три экспериментальные (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3). В группе ЭГ-1 была реализована методика и два условия: формирование у младших школьников языкового наблюдения, языковой догадки; обогащение коммуниктивно-речевых умений единицами языка с национально-культурным компонентом значения. В группе ЭГ-2 реализована методика и два условия: применение на уроках речетворческих задач и способов лингвистического анализа текстов; использование языковых экспериментов для стимулирования познавательного интереса младших школьников к русскому языку. В группу ЭГ-3 внедрялась методика и совокупность педагогических условий. В контрольной группе (КГ) работа проводилась в рамках образовательной деятельности реализуемой программы по русскому языку в начальной школе.

Перед началом организации педагогического эксперимента необходимо определить методические особенности проведения констатирующего этапа, одной из задач которого было выявление параметрально-критериальной базы для интерпретации уровней познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка.

Необходимость этого заключается в достоверности получаемых результатов, зависящих от правильного определения критериев (призна-

ков оценки формируемого качества), выраженных в методике познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка.

Анализ научных библиографических источников, теоретико-поисковые выводы ориентировали нас на выделение следующих критериев оценки познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка: поликультурного, речевого и социального. Для определения каждого критерия использовались методики, выбор которых обусловлен логикой доказательства гипотезы. Рассмотрим показатели каждого из выделенных признаков:

По поликультурному критерию – уважительное отношение к себе и другим людям, к базовым культурно-общественным отношениям; культуротворческая направленность коммуникативной деятельности, умение взаимодействовать с представителями иных культур и ценностей в достижении общих целей; опора на знание этико-нравственных постулатов в области языковой культуры и готовность их применять; выработка опыта принятия совместных решений при соучастии и вовлеченности в совместную познавательно-исследовательскую деятельность.

По речевому критерию – опыт конструктивно-позитивного диалога со сверстниками и взрослыми; умения планомерности, аргументированности, логической завершенности речевых высказываний; умения художественного повествования с использованием изобразительно-выразительных средств языка (сравнений, олицетворений, преувеличений, поговорок, крылатых выражений, поговорок и др.); умение оперировать языковыми понятиями и решать коммуникативные задачи разных ти-

пов; осуществление лингвистического экспериментирования при создании речевых конструкторов; проявление словотворчества и индивидуальности в общении.

По социальному критерию – умение объяснять выбор коммуникативных действий, контролировать и оценивать своё поведение; осмысление нормативно-оптимальных способов взаимодействия с другими людьми и выбор бесконфликтных решений в процессе социальной активности; осознание необходимости выбора социальных мотивов поведения, преодоление личностного субъективизма и компромиссное согласование с другими людьми собственных желаний, замыслов, чувств, действий, интересов.

Покажем наглядно обобщённый табличный вариант параметрально-критериальной базы выявления познавательно-личностного развития младших школьников (см. табл.).

Таблица 2.1.1

**Сводная таблица параметрально-критериальных характеристик
познавательно-личностного развития младших школьников**

Критерии	Показатели	Методы диагностики
<i>Поликультурный</i>	- культурологическая направленность коммуникативной деятельности, умение взаимодействовать с представителями иных культур и ценностей в достижении общих целей; - опора на знание этико-нравственных постулатов в области языковой культуры и готовность их применять;	опросный метод беседы; наблюдение за процессом и результатом познавательно-личностного взаимодействия субъектов образования; анализ поведенческих реакций детей в общении; анализ культуротворческой направленности детей с использованием правил этики общения; анализ уровня организации партнерской деятельности

	- выработка опыта принятия совместных решений при соучастии и вовлеченности в совместную познавательно-исследовательскую деятельность.	при выполнении познавательно-исследовательских проектов; диагностические карточки; экспертная оценка; сбор начальных данных и их статистическая обработка.
<i>Речевой</i>	- умения планомерности, аргументированности, логической завершенности речевых высказываний; - умения художественного повествования с использованием изобразительно-выразительных средств языка (сравнений, олицетворений, преувеличений, пословиц, крылатых выражений, поговорок и др.); - умение оперировать языковыми понятиями и решать коммуникативные задачи разных типов; - осуществление лингвистического экспериментирования при создании речевых конструкций; - проявление словотворчества и индивидуальности в общении.	работа по истолкованию единиц языка и речи; анализ художественных повествований и словесных рассуждений детей; анализ результатов выполнения речетворческих задач, диагностические методики изучения аттенционных, мнемических, интеллектуальных, имажитивных, вербально-логических языковых способностей, экспертная оценка; сбор данных и их статистическая обработка.
<i>Социальный</i>	- опыт конструктивно-позитивного диалога со сверстниками и взрослыми; - осмысление нормативно-оптимальных способов взаимодействия с другими людьми и выбор бесконфликтных решений в процессе коммуникативной инициативности и социальной активности;	степень участия в коммуникативных ситуациях с учетом диалоговых форм; анализ результатов решения социально ориентированных задач; изучение способов взаимодействия; анализ бесконфликтности речевого поведения детей в процессе социальной активности;

	- преодоление личностного субъективизма и компромиссное согласование собственных желаний с интересами других людей; - умения поливариантно применять речевой опыт согласно ориентировке и в соответствии с собеседником; - умение объяснять выбор коммуникативных действий, контролировать и оценивать речевое поведение.	экспертная оценка; сбор данных и их статистическая обработка.
--	---	---

С учетом критериев и субъектно-ориентированной диагностики мы выделили уровневые шкалы, соответствующие тому или иному уровню познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка. При этом мы непременно понимали, что уровень проявления искомого качества имеет определённую устойчивость. На основании этого убеждения мы определили три уровня познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка: а) элементарно-поверхностный (низкий); б) активно-достаточный (средний); в) креативно-рефлексивный (высокий). Эти уровни характеризуются взаимодополняемостью, постепенным продвижением от одного к другому в результате познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка.

Дадим характеристику каждому из выявленных нами уровней познавательно-личностного развития младших школьников в соответствии с критерием, содержанием показателей выявленного признака и его уровневый выражением (см. табл.).

Таблица 2.1.2

**Характеристика разных уровней познавательно-личностного
развития младших школьников на уроках русского языка**

Критерий	Содержание показателей	Уровни
<i>поликультурный</i>	Учет позиции других людей и их координация, ориентирование на мнения и позиции других, высказывание и обоснование собственного мнения на высоком уровне. В процессе активного диалога происходит достижение взаимопонимания, доброжелательная реализация принятого замысла и соблюдение общепринятых языковых норм и правил.	Креативно-рефлексивный
	Поведенческие реакции детей связаны с оптимальным и в то же время нормативным способом выбора речевых средств в соответствующей коммуникативной ситуации; активность культуротворческой направленности с использованием правил этики общения; достаточный уровень организации партнерской.	Активно-достаточный
	Владение элементарными практическими знаниями общекультурного характера. Ограниченная потребность в саморазвитии, низкая степень толерантности в общении. Обучающийся часто занимает эгоцентрическую позицию, исключает возможность разных точек зрения, принимает сторону одного, считая иную позицию однозначно неправильной, отсутствует стремление прийти к согласию.	Элементарно-поверхностный
<i>речевой</i>	Высокий уровень истолкования детьми единиц языка и речи; высокий уровень художественных повествований и словесных рассуждений детей; комбинированное выполнение детьми речетворческих задач на основе языкового экспериментирования. Языковые способности:	Креативно-рефлексивный

	аттенционные, мнемические, интеллектуальные, имажитивные, вербально-логические развиты на оптимальном уровне.	
	Достаточный опыт конструктивно-позитивного диалога со сверстниками и взрослыми; умения аргументированности, логической завершенности речевых высказываний на среднем уровне; активная творческая индивидуальность в общении, не всегда ребёнок применяет поливариантность речевого опыта вне зависимости от типа ситуации и собеседника; словотворчество присутствует, но носит фрагментарный характер. Языковые способности: аттенционные, мнемические, интеллектуальные, имажитивные, вербально-логические развиты на достаточном уровне.	Активно-достаточный
	Некоторые затруднения в межличностном взаимодействии; активность и инициативность в общении слабо выражена. Оценка речевого поведения в отдельных ситуациях может быть необъективной. Владение на низком уровне практическими речевыми умениями. Отсутствие желания выполнения речетворческих задач. Языковые способности: аттенционные, мнемические, интеллектуальные, имажитивные, вербально-логические развиты фрагментарно.	Элементарно-поверхностный
социальный	Высокая степень участия в коммуникативных ситуациях с учетом диалоговых форм; Выполнение на высоком уровне социально ориентированных задач; высокий уровень взаимодействия со сверстниками и взрослыми в процессе выполнения различных видов деятельности; высокий уровень бесконфликтности речевого поведения детей в процессе социальной активности.	Креативно-рефлексивный
	Учет позиции других людей и их координация, ориентирование на мнения и позиции других, высказывание и обоснование собственного мнения на среднем уровне.	Активно-достаточный

	В процессе активного диалога происходит достижение взаимопонимания, доброжелательная реализация принятого замысла и соблюдение общепринятых правил.	
	Поверхностное и безынициативное объяснение выбора коммуникативных действий; слабое осознание необходимости выбора социальных мотивов коммуникативного поведения, трудное преодоление личностного субъективизма и отсутствие согласования своих желаний, замыслов, чувств, действий, интересов с другими людьми.	Элементарно-поверхностный

Перейдем непосредственно к описанию констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

Под педагогической диагностикой мы понимаем сложный и специфический вид педагогической деятельности, динамическую систему взаимодействия учителей и обучающихся, содержание которого составляет целенаправленное изучение и преобразование младшего школьника. Наиболее важным элементом диагностической деятельности педагога выступает педагогический прогноз.

Диагностикой познавательных способностей и умственного развития младших школьников занимались такие ученые, как: Е.М. Борисова, А.Л. Вегнер, М.К.Акимова, Ю.З. Гильбух, В.Н. Дружинин, О.Ф. Потемкин.

Актуальное значение для теории и практики педагогической диагностики в современных условиях имеют научные труды известного представителя советской педагогики А.С. Макаренко. В своей совокупности они представляют собой следующие теоретико-методологические положения:

- во-первых, диагностика должна учитывать главную цель – преобразование личности с учетом ее индивидуальных и общественных интересов;
- во-вторых, диагностика является педологическим направлением, изучающим особенности развития ребенка;
- в-третьих, результаты диагностического изучения должны реализовываться в практической деятельности;
- в-четвертых, диагностическое знание – результат не отвлеченного и безразличного изучения личности, а необходимое условие совместной работы учителя и обучающихся.

Познавательные способности – это процессы, при помощи которых человек познает окружающий мир, себя и других людей. К ним относятся ощущение, восприятие, представление, внимание, воображение, память, мышление, речь, сознание. Они выступают важнейшими компонентами любой человеческой деятельности.

Традиционное определение процесса внимания раскрывает лишь его интенциональную функцию, не учитывая в достаточной степени контролирующую функцию внимания (Н.Ф. Добрынин, В.И. Страхов, Б.Г. Ананьев и другие). При этом процесс управления развитием данного феномена сводится к перечню общих рекомендаций, благотворно влияющих на развитие всех психических процессов, в том числе и внимания, не затрагивая его специфичности.

Пик в изучении способов развития произвольного внимания приходится на 60-е годы. В начале 70-х годов, методики развития внимания, имеющие описательный характер исчерпывают себя, так и не решив данную проблему. Начиная с 80-х годов, изучение вопросов развития внимания у школьников общеобразовательных школ на уроках русского

языка в психолого-педагогическом аспекте недостаточно: за последние десятилетия опубликованы исследовательские работы (И. Ахтамьянова, 1996, В.П. Вишневская, 2001 и А. Клычев, 2003). В этой связи существует насущная проблема в выявлении и подборе современных диагностических методик.

Рассмотрим диагностику *аттенционных языковых способностей*, а именно оценку методом корректурной пробы устойчивости внимания обучающихся. Оборудование: стандартный бланк теста «Корректурная проба», секундомер. Исследование необходимо проводить индивидуально. Начинать нужно, убедившись, что у респондента есть желание выполнять задание. При этом у него не должно создаваться впечатление, что его экзаменуют.

Обучающийся должен сидеть за столом в удобной для выполнения данного задания позе. Педагог выдает ему бланк «Корректурной пробы» и разъясняет суть по следующей инструкции: "На бланке напечатаны буквы русского алфавита. Последовательно рассматривая каждую строчку, отыскивай буквы "к" и "р" и зачеркивай их (бланки могут быть с различными знаками). Задание нужно выполнить быстро и точно". Испытуемый начинает работать по команде педагога. Через три минуты отмечается последняя рассмотренная буква.

Обработка и анализ результатов. Сверяются результаты в корректурном бланке с программой - ключом к тесту. Подсчитываются общее количество просмотренных за десять минут букв, количество правильно вычеркнутых за время работы букв, количество букв, которые необходимо было вычеркнуть.

Рассчитывается продуктивность внимания, равная количеству просмотренных за три минуты букв и точность, вычисленная по формуле

$K = m:n * 100 \%$, где K - точность, n - количество букв, которые необходимо было n вычеркнуть, m - количество правильно вычеркнутых во время работы букв. Полученные результаты условно можно разделить на три уровня:

Высокий уровень – равен 9 баллам: обучающийся, приняв задание во всем объеме, работает самостоятельно, внимательно проверяет сделанное; если допускает ошибки, то замечает их и исправляет самостоятельно;

Средний уровень – 6 баллов: обучающийся, полностью приняв задание, работает самостоятельно, но по ходу выполнения допускает немногочисленные ошибки: по 1-2 пропущенных и неправильно зачеркнутых знаков, но самостоятельно не замечает и не устраняет их;

Низкий уровень – 3 балла: обучающийся, в полном объеме приняв инструкцию, до конца занятия может ее не сохранить; в процессе работы допускает ошибки: по 6-8-10 пропущенных или неправильно зачеркнутых знаков, но не замечает и не исправляет их.

Рассмотрим диагностику мнемических языковых способностей.

Оборудование: четыре ряда слов, записанных на отдельных карточках; секундомер.

Для запоминания на слух: машина, яблоко, карандаш, весна, лампа, лес, дождь, цветок, кастрюля, попугай. Для запоминания при зрительном восприятии: самолет, груша, ручка, зима, свеча, поле, молния, орех, сковородка, утка. Для запоминания при моторно-слуховом восприятии: паром, слива, линейка, лето, абжур, река, гром, ягода, тарелка, гусь. Для запоминания при комбинированном восприятии: поезд, вишня, тетрадь, осень, торшер, поляна, гроза, гриб, чашка, курица.

Порядок обследования. Ученику сообщают, что ему будет прочитан ряд слов, которые он должен постараться запомнить и по команде педагога записать. Читается первый ряд слов. Интервал между словами при чтении - 3 секунды; записывать их ученик должен после 10-секундного перерыва после окончания чтения всего ряда; затем отдых 10 минут. Учитель читает ученику слова каждого ряда, а обучающийся шепотом повторяет каждое из них и "записывает" в воздухе. Затем записывает на листке запомнившиеся слова.

Тип памяти определяется по тому, в каком из рядов было большее воспроизведение слов. Чем ближе коэффициент типа памяти к единице, тем лучше развит у испытуемого данный тип памяти.

Далее рассмотрим изучение логической и механической памяти методом запоминания двух рядов слов.

Оборудование: два ряда слов (в первом ряду между словами существует смысловая связь, во втором ряду отсутствует), секундомер.

<i>Первый ряд слов:</i> кукла – играть курица – яйцо ножницы – резать лошадь – сани книга – учитель бабочка – муха снег – зима лампа – вечер щетка – зубы корова – молоко	<i>Второй ряд слов:</i> компас – клей колокольчик – стрела синица – сестра лейка – трамвай ботинки – самовар спичка – графин шляпа – пчела рыба – пожар пила – яичница жук – кресло
--	--

Порядок обследования. Ученику сообщают, что будут прочитаны пары слов, которые он должен запомнить. Учитель читает десять пар слов первого ряда (интервал между парой - пять секунд).

Выявление объема кратковременной памяти. В течение 1 минуты испытуемый внимательно читает предложенный тест из 25 слов. Затем в течение 5 минут записывает все слова, которые ему удалось запомнить в любом порядке. Слова для теста: *сено, ключ, самолет, поезд, картина, месяц, певец, радио, трава, перевал, автомобиль, сердце, букет, тротуар, столетие, фильм, аромат, горы, океан, неподвижность, календарь, мужчина, женщина, абстракция, вертолет.*

Каждое слова 1 балл. По сумме баллов определяем, к какой категории относится объем памяти испытуемого: 6 баллов и меньше – объем памяти низкий; 7–12 баллов – объем памяти ниже среднего; 13–17 баллов – объем памяти нормальный; 18–21 баллов – объем кратковременной памяти отличный; свыше 22 баллов – память феноменальна.

Диагностика ассоциативной памяти. Материалом, необходимым для проведения методики, служат лист бумаги и ручка. Перед началом обследования ученику говорят следующие слова:

«Сейчас я буду называть тебе разные слова и предложения, а после этого делать паузу. Во время этой паузы ты должен будешь на листе бумаги нарисовать или написать что-нибудь такое, что позволит тебе запомнить и затем легко вспомнить те слова, которые я произнес. Постарайся рисунки или записи делать как можно быстрее, иначе мы не успеем выполнить все задание. Слов, которые необходимо запомнить, довольно много». Затем последовательно одно за другим зачитываются следующие слова и выражения: *Дом. Палка. Дерево. Прыгать высоко. Солнце светит. Веселый человек. Дети играют в мяч. Часы стоят. Лодка плывет по реке. Кошка ест рыбу.*

После прочтения каждого слова или словосочетания учитель делает паузу на 20 сек. В это время обучающийся должен успеть изобразить на

данном ему листе бумаги что-либо такое, что в дальнейшем позволит ему вспомнить нужные слова и выражения. Если за отведенное время обучающийся не успел сделать запись или рисунок, то педагог прерывает его и зачитывает очередное слово или выражение.

Как только обследование закончено, учитель просит ребенка, пользуясь сделанными им рисунками или записями, вспомнить те слова и выражения, которые ему были зачитаны. Оценка результатов:

За каждое правильно воспроизведенное по собственному рисунку или записи слово, или словосочетание обучающийся получает 1 балл. Правильно воспроизведенными считаются не только те слова и словосочетания, которые восстановлены по памяти буквально, но и те, которые переданы другими словами, но точно по смыслу. Приблизительно правильное воспроизведение оценивается в 0,5 балла, а неверное - в 0 баллов.

Максимальная общая оценка, которую ребенок может получить в этой методике, равна 10 баллам. Такую оценку ребенок получит тогда, когда правильно вспомнит все без исключения слова и выражения. Минимально возможная оценка – 0 баллов. Она соответствует тому случаю, если ребенок не мог вспомнить по своим рисункам и записям ни единого слова или не сделал ни к одному слову рисунка или записи: 10 баллов – очень высоко развитая опосредованная слуховая память; 8-9 баллов – высоко развитая опосредованная слуховая память; 4-7 баллов – средне развитая опосредованная слуховая память; 2-3 балла – низко развитая опосредованная слуховая память; 1 балл – слабо развитая опосредованная слуховая память.

Рассмотрим диагностику вербально-логических языковых способностей.
Оборудование: бланк, в котором напечатаны два ряда слов по образцу:

1. Бежать – стоять; Кричать –

а) молчать, б) ползать, в) шуметь, г) звать, д) конюшня

2. Паровоз – вагоны; Конь –

а) конюх, б) лошадь, в) овес, г) телега, д) конюшня

3. Нога – сапог; Глаза –

а) голова, б) очки, в) слезы, г) зрение, д) нос

4. Коровы – стадо; Деревья –

а) лес, б) овцы, в) охотник, г) стая, д) хищник

5. Малина – ягода; Математика –

а) книга, б) стол, в) парта, г) тетради, д) мел

6. Рожь – поле; Яблоня –

а) садовник, б) забор, в) яблоки, г) сад, д) листья

7. Театр – зритель; Библиотека –

а) полки, б) книги, в) читатель, г) библиотекарь, д) сторож

8. Пароход – пристань; Поезд –

а) рельсы, б) вокзал, в) земля, г) пассажир, д) шпалы

9. Смородина – ягода; Кастрюля –

а) плита, б) суп, в) ложка, г) посуда, д) повар

10. Болезнь – лечить; Телевизор –

а) включить, б) ставить, в) отремонтировать, г) квартира, д) мастер

11. Дом – этажи; Лестница –

а) жители, б) ступеньки, в) каменный.

Порядок обследования. Ученик изучает пару слов, размещенных слева, устанавливая между ними логическую связь, а затем по аналогии строит пару справа, выбирая из предложенных нужное понятие. Если ученик не может понять, как это делается, одну пару слов можно разобрать вместе с ним.

Обработка и анализ результатов. О высоком уровне логики мышления свидетельствуют восемь-десять правильных ответов, о хорошем 6-7 ответов, о достаточном - 4-5, о низком - менее чем 5.

Диагностическая методика «Исключение лишнего». Цель: изучение способности к обобщению. Оборудование: листок с двенадцатью рядами слов:

1. Лампа, фонарь, солнце, свеча.
2. Сапоги, ботинки, шнурки, валенки.
3. Собака, лошадь, корова, лось.
4. Стол, стул, пол, кровать.
5. Сладкий, горький, кислый, горячий.
6. Очки, глаза, нос, уши.
7. Трактор, комбайн, машина, сани.
8. Москва, Челябинск, Волга, Минск.
9. Шум, свист, гром, град.
10. Суп, кисель, кастрюля, картошка.
11. Береза, сосна, дуб, роза.
12. Абрикос, персик, помидор, апельсин.

Порядок обследования. Ученику необходимо в каждом ряду слов найти лишнее, которое не подходит и объяснить почему.

Обработка и анализ результатов.

1. Определить количество правильных ответов (выделение лишнего слова).
2. Установить, сколько рядов обобщено с помощью двух родовых понятий (лишняя «кастрюля» - это посуда, а остальное - еда).
3. Выявить, сколько рядов обобщено с помощью одного родового понятия.

4. Определить, какие допущены ошибки, особенно в плане использования для обобщения несущественных свойств (цвета, величины и т.д.).

Ключ к оценке результатов. Высокий уровень: 7-12 рядов обобщены с родовыми понятиями; выше среднего: 5-6 рядов с двумя, а остальные с одним; средний уровень: 7-12 рядов с одним родовым понятием; низкий уровень: 1-6 рядов с одним родовым понятием.

Диагностическая методика «Изучение скорости мышления». Оборудование: набор слов с пропущенными буквами, секундомер.

Слова с пропущенными буквами:	<i>п-ра</i>	<i>д-р-во</i>	<i>п-и-а</i>	<i>п-сь-о</i>
	<i>г-ра</i>	<i>з-м-к</i>	<i>р-ба</i>	<i>о-н-</i>
	<i>п-ле</i>	<i>к-м-нь</i>	<i>ф-н-ш</i>	<i>з-о-ок</i>
	<i>к-са</i>	<i>п-с-к</i>	<i>х-кк-й</i>	<i>к-ш-а</i>
	<i>т-ло</i>	<i>с-ни</i>	<i>у-и-ель</i>	<i>ш-ш-а</i>
	<i>р-ба</i>	<i>с-ол</i>	<i>к-р-ца</i>	<i>п-р-г</i>
	<i>р-ка</i>	<i>ш-о-а</i>	<i>б-р-за</i>	<i>ш-п-а</i>
	<i>п-ля</i>	<i>к-и-а</i>	<i>п-е-д</i>	<i>б-р-б-н</i>
	<i>с-ло</i>	<i>с-л-це</i>	<i>с-ег</i>	<i>к-нь-и</i>
	<i>м-ре</i>	<i>д-с-а</i>	<i>в-с-а</i>	<i>д-р-в-</i>

Порядок обследования. В приведенных словах пропущены буквы. Каждая черточка соответствует одной букве. За три минуты необходимо образовать как можно больше существительных единственного числа.

Обработка и анализ результатов: 25-30 слов - высокая скорость мышления; 20-24 слова - хорошая скорость мышления; 15-19 слов - средняя скорость мышления; 10-14 слов - ниже средней; до 10 слов - инертное мышление.

Этими критериями следует пользоваться при оценке скорости мышления обучающихся 2-4-х классов, первоклассников можно исследовать со второго полугодия и начинать отсчет с третьего уровня: 19-16 слов

- высокий уровень мышления; 10-15 слов - хороший; 5-9 слов - средний; до 5 слов - низкий.

Рассмотрим диагностику интеллектуальных языковых способностей детей 7-9 лет.

1. Выбери одно из слов, заключенных в скобки, которое правильно закончит начатое предложение.

А. У сапога всегда есть...(шнурок, пряжка, подошва, ремешки, пуговица).

Б. В теплых краях обитает...(медведь, олень, волк, верблюд, тюлень).

В. В году...(24, 3, 12, 7) месяцев.

Г. Месяц зимы...(сентябрь, октябрь, февраль, ноябрь, март).

Д. Вода всегда...(прозрачная, холодная, жидкая, белая, вкусная).

Е. У дерева всегда есть...(листья, цветы, плоды, корень, тень).

Ж. Город России...(Париж, Москва, Лондон, Варшава, София).

2. Здесь в каждой строке написано пять слов, из которых четыре можно объединить в одну группу и дать ей название, а одно слово к этой группе не относится. Это «лишнее» слово надо найти и исключить.

А. Тюльпан, лилия, фасоль, ромашка, фиалка.

Б. Река, озеро, море, мост, болото.

В. Кукла, медвежонок, песок, мяч, лопата.

Г. Тополь, береза, орешник, липа, осина.

Д. Окружность, треугольник, четырехугольник, указка, квадрат.

Е. Иван, Петр, Нестеров, Макар, Андрей.

Ж. Курица, петух, лебедь, гусь, индюк.

З. Число, деление, вычитание, сложение, умножение.

И. Веселый, быстрый, грустный, вкусный, осторожный.

3. Внимательно прочитай примеры. Слева написана первая пара слов, которая взаимосвязана между собой (например: лес/деревья).

Справа - одно слово (например: библиотека) и пять слов за наклонной линией (например: сад, двор, город, театр, книги). Нужно выбрать одно слово из пяти, которое связано с первым словом (библиотека) точно так же, как сделано в паре слов (лес/деревья). Соответственно, нужно установить, во-первых, какая связь между словами слева, а затем установить такую же связь в правой части.

Примеры:

Лес/деревья = библиотека/сад, двор, город, театр, книги.

Бежать/стоять = кричать/молчать, ползать, шуметь, звать, плакать.

Огурец/овощ = гвоздика/сорняк, роса, садик, цветок, земля.

Учитель/ученик = врач/очки, больные, палата, больной, термометр.

Огород/морковь = сад/забор, яблоня, колодец, скамейка, цветы.

Цветок/ваза = птица/клюв, чайка, гнездо, яйцо, перья.

Перчатка/рука = сапог/чулки, подошва, кожа, нога, щетка.

Темный/светлый = мокрый/солнечный, скользкий, сухой, теплый, холодный.

Часы/время = термометр/стекло, температура, кровать, больной, врач.

Машина/мотор = лодка/река, моряк, болото, парус, волна.

Стул/деревянный = игла/острая, тонкая, блестящая, короткая, стальная.

Стол/скатерть = пол/мебель, ковер, пыль, доска, гвозди.

4. Придумай общее название к каждой паре:

А. Метла, лопата...

Е. День, ночь...

Б. Слон, муравей...

Ж. Шкаф, диван

В. Июнь, июль...

З. Огурец, помидор

Г. Дерево, цветок

И. Сирень, шиповник...

Д. Лето, зима...

К. Окунь, карась...

1 класс.*Стаканы, тарелки, блюда – (посуда)**Стол, стулья, диваны – (мебель)**Рубашка, брюки, платье – (одежда)**Роза, ландыш, незабудка – (цветы)**Курица, гусь, утка, индейка – (домашняя птица)***2 класс.***Кемерово, Новокузнецк, Москва – (города)**Россия, Япония, Америка – (страны)**Карась, окунь, щука – (рыбы)**Волга, Томь, Обь – (реки)**Коклюш, грипп, невралгия – (болезни)***3-4 класс.***Самолетики, куклы, машинки – (игрушки)**Бананы, яблоки, вишня – (фрукты)**Масло, мясо, яйца – (пища)**Ель, сосна, кедр – (деревья)**Корова, свинья, овца – (домашние животные)***5. Нахождение лишнего языкового понятия.****1 класс.***Пила, топор, лопата, полено**Ботинок, нога, туфли, сапог**Минута, секунда, вечер, час**Береза, сосна, ягода, дуб**Молоко, сливки, сыр, хлеб***2 класс.***Яблоко, груша, молоко, слива**Волк, заяц, овечка, рысь, медведь**Картофель, огурец, арбуз, лук**Тарелка, ложка, лампа, стакан**Шляпа, пальто, брюки, рука***3-4 класс.***Книга, ручка, радио, карандаш**Копейка, рубль, песня, монета**Самолет, корабль, берег, поезд**Береза, тополь, цветы, осина**Воробей, синица, обезьяна, стриж*

6. Осуществление умозаключений.

1 класс.

Все овощи растут в огороде. Капуста – овощ. Вывод: (капуста растет в огороде).

Все звери живут в лесу. Лев – зверь. Вывод: (лев живет в лесу).

Все звезды сияют на небе. Венера – звезда. Вывод: (Венера – на небе).

Все дети любят играть. Петя – ребенок. Вывод: (Петя любит играть).

2 класс.

Все деревья сбрасывают листья. Тополь – дерево. Вывод: (тополь сбрасывает листья).

Все грибы растут в лесу. Мухомор – гриб. Вывод: (мухомор растет в лесу).

Все птицы имеют крылья. Ворона – птица. Вывод: (ворона имеет крылья).

Все звери имеют шерсть. Тигр – зверь. Вывод: (тигр имеет шерсть).

3-4 класс.

Игрушка сделана из дерева. Дерево не тонет в воде. Вывод: (игрушка не тонет в воде).

Все растения выделяют кислоту. Ромашка – растение. Вывод: (ромашка выделяет кислоту).

Все металлы проводят электричество. Медь – металл. Вывод: (медь проводит электричество).

7. Подбор противоположностей.

1 класс	2 класс.	3-4 класс.
Большой – Теплый- Слабый- Низкий- Деревянный-	Чистый- Лживый- Больной- Смелый- Дорогой-	Глупый- Легкий- Небо- Друг- Чужой-

Рассмотрим примерную диагностику имажитивных языковых способностей.

Этот тест позволяет оценить продуктивность вербального воображения. Испытуемому задаются три существительных и его просят за ограниченное время составить максимальное число предложений с их

совместным использованием. Оценивается количество и степень естественности предложений.

Рассмотрим диагностику рефлексивных способностей младших школьников, связанных с умением теоретического анализа при решении языковых задач (автор А.З. Зак).

Инструкция. «Вам предлагается решить задачи. С 1-10 простые задачи, для их решения нужно лишь внимательно прочесть условие. В задачах 11-16 нужно в ответе написать только одно имя.

Задачи:

1. *Толя веселее, чем Катя. Катя веселее, чем Алик. Кто веселее всех?*
2. *Саша сильнее, чем: Вера. Вера сильнее, чем Лиза. Кто сильнее всех?*
3. *Миша темнее, чем Коля. Миша светлее, чем Вова. Кто темнее всех?*
4. *Вера тяжелее, чем Катя. Вера легче, чем Оля. Кто легче всех?*
5. *Собака легче, чем жук. Собака тяжелее, чем слон. Кто легче всех?*
6. *Лошадь ниже, чем муха. Лошадь выше, чем жираф. Кто выше всех?*
7. *Попов на 68 лет младше, чем Бобров. Попов на два года старше, чем Семенов. Кто младше всех?*
8. *Уткин на 3 кг легче, чем Гусев. Уткин на 74 кг тяжелее, чем Комаров. Кто тяжелее всех?*
9. *Маша намного слабее, чем Лиза. Маша немного сильнее, чем Нина. Кто слабее всех?*
10. *Вера немного темнее, чем Люба. Вера намного светлее, чем Катя. Кто светлее всех?*
11. *Петя медлительнее, чем Коля. Вова быстрее, чем Петя. Кто*

быстрее?

12. Саша тяжелее, чем Миша. Дима легче, чем Саша. Кто легче?

13. Вера веселее, чем Катя и легче, чем Машиа. Вера печальнее, чем Машиа и тяжелее, чем Катя. Кто самый печальный и кто самый тяжелый?

14. Рита темнее, чем Лиза и младше, чем Нина. Рита светлее, чем Нина и старше, чем Лиза. Кто самый темный и кто самый молодой?

15. Юля веселее, чем Ася. Ася легче, чем Соня. Соня сильнее, чем Юля. Юля тяжелее, чем Соня. Соня печальнее, чем Ася. Ася слабее, чем Юля. Кто самый веселый, самый легкий, самый сильный?

16. Толя темнее, чем Миша. Миша младше, чем Вова. Вова ниже, чем Толя. Толя старше, чем Вова. Вова светлее, чем Миша. Миша выше, чем Толя. Кто самый светлый, самый высокий, кто старше всех?

Если правильно решена только первая задача, это значит, что ребенок не может заменить в уме данное отношение на обратное. Если решены две первые задачи, это говорит о том, что ребенок может действовать в уме в минимальной степени. Успешное решение задач 1-4 свидетельствует о том, что ребенок может заменить данные отношения на обратные в самом начале решения однотипных задач и можно считать, что у него в минимальной степени развито действие анализа.

Неверное решение последующих задач также говорит о недостаточном развитии анализа, т.к. ребенок действует на основе непосредственного впечатления от условий. Если ребенок в ответе к задачам 17 и 18 написал имя того человека, чье отношение прямо совпадает с вопросом

задачи, можно говорить о недостаточном развитии рефлексии. Отказ от решения задач или неверное их решение свидетельствует об относительно невысоком развитии действий в уме, поскольку именно при решении этих задач необходимо планировать ход и этапы своего рассуждения. Успешное решение ребенком всех задач позволяет говорить об относительно высоком уровне сформированности у него теоретического способа решения проблем.

Теперь непосредственно перейдем к числовым значениям констатирующего этапа экспериментальной работы. В результате было сформировано 4 группы:

- контрольная группа 44 человека;
- три экспериментальные группы по 42 человека каждая;

Общая максимальная оценка диагностической работы по всем критериям составила 90 баллов, минимальная – 30 баллов. Итог уровня познавательно-личностного развития младших школьников проводилась по средней арифметической оценке, рассчитанной по формуле:

$$U = \frac{1}{m} \sum_{j=1}^m x_j,$$

где x_j – оценка по j -му методу диагностики, m – число методов диагностики (кол-во критериев).

На основе полученных баллов было выделено 3 основных уровня познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка:

Высокий (креативно-рефлексивный)(III): от 75 до 90;

Средний (активно-достаточный)(II): от 45 до 74;

Низкий (элементарно-поверхностный)(I): от 30 до 44.

При определении интервалов данного распределения совокупности баллов использовалась методика А.А. Кыверялга. В соответствии с этой методикой средний уровень определяется 25% -м отклонением оценки от среднего по диапазону оценок балла, а высокий уровень – 75%-м отклонением.

Определяя уровни и критерии познавательного-личностного развития младших школьников, мы не считаем, что они абсолютны, есть и другие. Однако эти уровни и критерии подтвердили свою достоверность и применялись нами в ходе констатирующего и формирующего этапов экспериментальной работы с целью проверки эффективности разработанной методики познавательного-личностного развития младших школьников в языковом образовании начальной школы.

Обработка результатов практической части исследования осуществлялась с помощью качественных и количественных методов. Все расчеты выполнялись с помощью программ для ПК – «Excel» из пакета Microsoft Office 2010, статпакета «SPSS».

Средний балл группы рассчитывался по формуле:

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^n U_i}{n},$$

где n – количество детей в группе,

U_i – средний балл каждого ребёнка.

Дисперсия, характеризующая мощность разброса среднего балла каждого испытуемого относительно среднего балла группы, определялась по формуле:

$$S_x^2 = \frac{\sum_{i=1}^n (U_i - \bar{x})^2}{n - 1}.$$

Констатирующий этап (начальный срез).

1. *Поликультурный критерий*. Исходные данные по сформированности этого критерия обусловлены применением вышеописанных методов: индивидуального собеседования, диагностических карточек, экспертной оценки, наблюдения (таблица 2.1.4).

Таблица 2.1.4.

Сравнительные данные уровней познавательно-личностного развития младших школьников по поликультурному критерию на констатирующем этапе экспериментальной работы

группа	КГ				ЭГ-1				ЭГ-2				ЭГ-3			
уровень	выс.	ср.	низ.	Σ	выс.	ср.	низ.	Σ	выс.	ср.	низ.	Σ	выс.	ср.	низ.	Σ
кол-во детей	0	6	19	25	0	6	19	25	0	4	21	25	0	6	19	25
кол-во детей в %	0	24	76	100	0	24	76	100	0	16	84	100	0	24	76	100
ср. балл уровня	14,08				13,12				12,92				14,24			

2. *Речевой критерий*. Исходные данные по сформированности данного критерия обусловлены применением таких методов: наблюдение и анализ объяснения детьми единиц языка (букв, символов, знаков) и речи (слов, фраз, предложений); анализ умений художественных повествований и словесных рассуждений детей; наблюдение и анализ индивидуально-групповых ответов детей в непосредственной образовательной деятельности; наблюдение и анализ результатов решения детьми речевых задач; анализ диагностических ситуаций по результатам методики изучения аттенционных, мнемических, интеллектуальных, имажитивных, вербально-логических языковых способностей (таблица 2.1.5).

Таблица 2.1.5

**Сравнительные данные уровней познавательно-личностного развития
младших школьников по речевому критерию на констатирующем этапе экс-
периментальной работы**

группа	КГ				ЭГ-1				ЭГ-2				ЭГ-3			
уровень	выс.	ср.	низ.	Σ	выс.	ср.	низ.	Σ	выс.	ср.	низ.	Σ	выс.	ср.	низ.	Σ
кол-во детей	0	12	13	25	0	5	20	25	0	5	20	25	0	8	17	25
кол-во детей в %	0	48	52	10	0	20	80	10	0	20	80	10	0	32	68	100
ср. балл уровня	9,88				8,96				8,76				9,44			

3. *Социальный критерий.* Исходные данные по сформированности данного критерия обусловлены применением методов: анализ участия детей в коммуникативных ситуациях с учетом диалоговых форм; анализ изучения способов взаимодействия детей со сверстниками и взрослыми в процессе выполнения продуктивных видов деятельности; наблюдение и анализ бесконфликтности речевого поведения детей в процессе проявления коммуникативной инициативы и социальной активности (таблица 2.1.6).

Таблица 2.1.6

**Сравнительные данные уровней познавательно-личностного развития
младших школьников по социальному критерию на констатирующем этапе
экспериментальной работы**

группа	КГ				ЭГ-1				ЭГ-2				ЭГ-3			
уровень	выс.	ср.	низ.	Σ	выс.	ср.	низ.	Σ	выс.	ср.	низ.	Σ	выс.	ср.	низ.	Σ

кол-во детей	0	3	22	25	0	6	19	25	0	2	23	25	0	3	22	25
кол-во детей в %	0	12	88	100	0	24	76	100	0	8	92	100	0	12	88	100
ср. балл уровня	16,68				16,64				15,72				16,84			

В таблице 2.1.7 представлены данные констатирующего этапа опытно-поисковой работы (начального среза) по определению уровня познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка.

Таблица 2.1.7

**Сравнительные данные уровней познавательно-личностного развития
младших школьников на констатирующем этапе экспериментальной работы**

Группа	Кол- во чел.	низкий		средний		высокий		средний балл уровня
		Кол- во	%	Кол- во	%	Кол- во	%	
КГ	25	19	76,00	6	24,00	0	0,00	41,57
ЭГ-1	25	20	80,00	5	20,00	0	0,00	39,45
ЭГ-2	25	21	84,00	4	16,00	0	0,00	37,89
ЭГ-3	25	22	88,00	3	12,00	0	0,00	40,51

Исследованием установлено, что во всех группах детей отсутствуют обучающиеся с высоким уровнем познавательно-личностного развития. Средний уровень у 20,0% детей ЭГ-1, 16,0% ЭГ-2, 12,0% ЭГ-3 и 24,0% детей контрольной группы. У большинства обучающихся познавательно-личностное развитие на низком уровне: ЭГ-1 – 80,0%, ЭГ-2 – 84,0%, ЭГ-3 – 88,0 и КГ – 76,0%.

Диаграмма (рис. 2.1.1) представляет (начальный) срез уровней познавательно-личностного развития младших школьников в контрольной и в экспериментальных группах на констатирующем этапе.

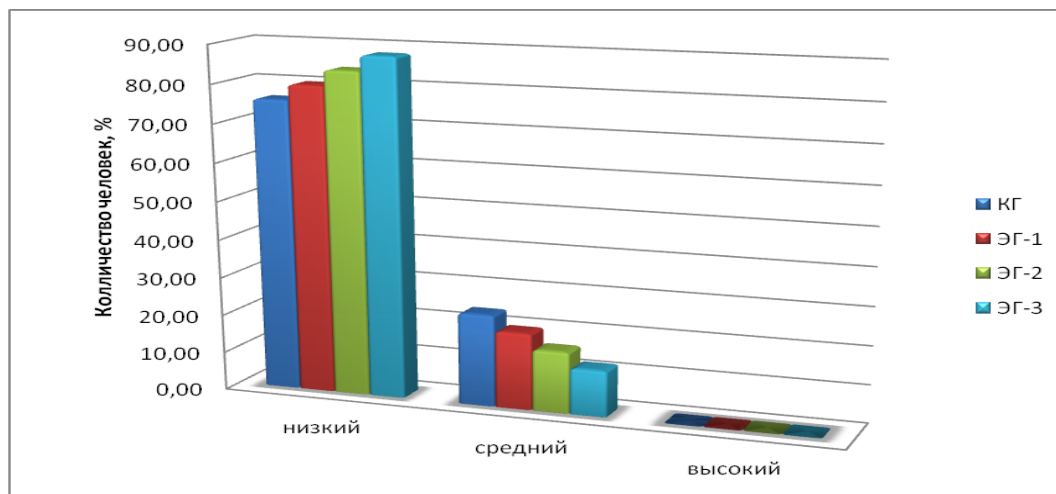


Рис. 2.1.1 Уровни познавательно-личностного развития младших школьников на констатирующем этапе экспериментальной работы

В экспериментальном исследовании всегда необходимо обосновывать идентичность испытуемых. Сравнение данных экспериментальных и контрольных групп, полученных по каждому из выделенных критериев, производилось с использованием методов математической статистики, в частности, была использована формула t-критерия Стьюдента.

Нулевая гипотеза H_0 : Равенство средних значений. Степень познавательно-личностного развития младших школьников экспериментальной и контрольной групп находится на одном уровне.

Альтернативная гипотеза H_1 : Неравенство средних значений. Уровни познавательно-личностного развития младших школьников экспериментальной и контрольной групп значимо различны.

Проверим выдвинутую нами гипотезу с помощью статистического критерия Стьюдента, или t-критерия.

Для определения расчётного значения коэффициента Стьюдента вычислим отношения:

$$V_1 = \frac{S_{x1}^2}{n_1},$$

$$V_2 = \frac{S_{x2}^2}{n_2}.$$

Из таблиц (С.А. Айвазян, В.С. Мхитарян) найдём значения табличных коэффициентов Стьюдента $t_{1-\frac{p}{2}}(f_1)=2,0639$ и $t_{1-\frac{p}{2}}(f_2)=2,0639$. Определим расчётный коэффициент Стьюдента:

$$T = \frac{V_1 t_{1-\frac{p}{2}}(f_1) + V_2 t_{1-\frac{p}{2}}(f_2)}{\sqrt{V_1 + V_2}}.$$

Нулевая гипотеза $m_x = m_y$ отвергается, если:

$$|\bar{x}_1 - \bar{x}_2| > T,$$

где $\bar{x}_1$ – среднее значение ЭГ, $\bar{x}_2$ – среднее значение КГ.

Результаты проверки гипотезы о равенстве средних значений по критерию Стьюдента на констатирующем этапе экспериментальной работы представлены в таблице 2.1.8.

Таблица 2.1.8

Результаты проверки гипотезы по критерию Стьюдента на констатирующем этапе

Группа	Среднее значение $\bar{x}$	Степень свободы f	V	$ \bar{x}_1 - \bar{x}_2 $	$t_{1-\frac{p}{2}}(f_1)$	T
ЭГ-1	38,44	24	2,0836	2,2	2,0639	3,987762
КГ	40,64	24	1,6496		2,0639	
ЭГ-2	37,4	24	1,216667	3,24	2,0639	3,494193
КГ	40,64	24	1,6496		2,0639	
ЭГ-3	40,52	24	1,9804	0,12	2,0639	3,932258
КГ	40,64	24	1,6496		2,0639	
ЭГ-3	40,52	24	1,9804	2,08	2,0639	4,160691

ЭГ-1	38,44	24	2,0836		2,0639	
ЭГ-3	40,52	24	1,9804	3,12	2,0639	3,690324
ЭГ-2	37,4	24	1,216667		2,0639	

Так как неравенство $|\bar{x}_1 - \bar{x}_2| > T$ не выполняется для всех сравниваемых средних значений (табл. 2.3.12), то нулевая гипотеза не отвергается на уровне значимости $p=0,05$, следовательно, можно считать сравниваемые средние значения примерно равными. Т.е. уровень познавательно-личностного развития младших школьников во всех группах на констатирующем этапе опытно-поисковой работы примерно одинаковый.

Подведем итоги параграфа.

1. Нами определён диагностический инструментарий исследования проблемы познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка: идеи, принципы, задачи, этапы, основополагающие положения, диагностические методики (включая авторские), организационно-методические направления констатирующего этапа педагогического эксперимента, эмпирические методы, критерии (поликультурный, речевой, социальный) и показатели познавательно-личностного развития младших школьников на низком (элементарно-поверхностном), среднем (активно-достаточном) и высоком (креативно-рефлексивном) уровнях.

2. Выявлено текущее состояние познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка: во всех группах детей отсутствуют воспитанники с высоким уровнем познавательно-личностного развития. Средний уровень у 20,0% детей ЭГ-1, 16,0% ЭГ-2, 12,0% ЭГ-3 и 24,0% детей контрольной группы. У большинства респондентов познавательно-личностное развитие на низком уровне: ЭГ-1 – 80,0%, ЭГ-2 – 84,0%, ЭГ-3 – 88,0 и КГ – 76,0%.

3. Диагностика первоначального уровня познавательно-личностного развития младших школьников в ходе уроков русского языка в начальной школе показала, что основная масса обучающихся нуждается в создании необходимых педагогических условий для эффективной реализации разработанной нами методики, чтобы поднять элементарно-поверхностный уровень познавательно-личностного развития до активно-достаточного, а последний продвинуть к креативно-рефлексивному уровню.

4. Определена насущная потребность начального языкового образования в процессе специальной организации формирования метакогнитивных способностей младших школьников на уроках русского языка для достижения ими высокого уровня познавательно-личностного развития в результате внедрения специально разработанной методики и условий её эффективности, направленных на словотворческое самовыражение младшего школьника в процессе языкового экспериментирования и познания собственного внутреннего мира языковой личности обучающегося.

2.2 Особенности реализации методики познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка

В предыдущих параграфах мы изучили теоретические основы проблемы исследования, предложили способы её решения, определили исходный уровень познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка. Теперь раскроем методико-технологические особенности внедрения методики и условий её эффективности в процесс начального языкового образования.

Рассмотрим приемы на уроках русского языка, способствующие познавательному развитию младших школьников. Определим наиболее часто встречающиеся в начальной школе на уроках русского языка: игровые технологии, творческие задания, логические задачи, речевые разминки, создание проблемных ситуаций.

Среди игровых технологий выделяют: сюжетно-ролевую игру, дидактические игры, игры-задачи («Угадай, какая буква пропущена»), игры-соревнования (конкурс сказок, «Собери текст», «Дочитай слово», «Собери слова»), игры-предположения («Недостающее слово», «Угадай»), игровые ситуации. Младшие школьники с большим удовольствием выполняют творческие задания. Этот вид деятельности позволяет ребенку воображать, сочинять, изменять, преобразовывать образы и явления окружающего мира.

Необходимо использовать творческие задания с речевым творчеством (рассказ-этюд, рассказ-сочинение, рассказ-диалог, сочинение стихов, загадок и др.). Задания на логику могут быть разнообразными: загадки; чтение логического рассказа — загадки и ответ на вопрос; подбор загадок, решение проблемных вопросов, вопросов-тестов; решение логической задачи в виде рисунка-загадки, ребуса.

Ценность логических задач состоит в том, что при их решении активизируется познавательная, мыслительная деятельность, так как часто задачу нельзя решить «с ходу», тем самым заставляет ребенка размышлять, думать, предполагать. С целью совершенствования произносительных навыков, подготовке к творческой деятельности на уроках русского языка можно использовать речевые разминки (игры на звукоподражание, скороговорки, фонетические зарядки).

Важно отметить, что одни занимательные задания воздействуют на воображение ребенка, образные представления, чувства, другие — обостряют и углубляют наблюдательность, требуют сообразительности, умения привлекать изученный материал, пользоваться справочной литературой. Активизировать познавательную деятельность и повышать интерес к учению необходимо на каждом этапе урока, используя различные методы и приемы работ.

При их использовании значительно повышается познавательный интерес младших школьников к русскому языку; урок становится более насыщенным, ярким, необычным, эмоциональным; активизируется учебно-познавательная деятельность младших школьников.

Формирование речетворческой деятельности младших школьников является предпосылкой для совершенствования языковых компетенций. Метод речетворчества в процессе обучения русскому языку в начальных классах позволяет ориентироваться на максимальные возможности обучающихся, создавая высокую познавательную активность. Применение этого метода создает посильные условия для интенсивной работы младших школьников на уроках русского языка. Увлеченность делом способствует тому, что произвольное внимание становится непроизвольным.

Речевая деятельность побуждает обучающихся к самостоятельной работе не только на уроках, но и во внеурочной деятельности. Творческие задания на уроках русского языка в начальной школе повышают познавательный интерес обучающихся к предмету. Речетворческие тренинги — эффективный способ познавательно-личностного развития младших школьников. Такие тренинги развивают образное мышление,

активизируют ассоциативную память, расширяют словарный запас. Речетворческие приемы позволяют не только расширить лексический запас, но и способствует развитию речи, художественного вкуса, образного мышления, повышается общий интеллектуальный уровень.

Рассмотрим лингвокогнитивный подход в познавательном-личностном развитии младших школьников на уроках русского языка, базируясь на модели З.Д. Поповой и И.А. Стернина. Обратимся к концепту «имя прилагательное» (учебник русского языка В.П. Канакина, В.Г. Горецкий, «Школа России», 2 класс) в соответствии со структурой, предложенной З.Д. Поповой и И.А. Стерниным. С целью построения номинативного поля изучаемого концепта, вербализующего его ассоциативный слой, применим ассоциативный эксперимент. Данный эксперимент позволяет получить богатый языковой материал, необходимый для построения интерпретационного слоя концепта. Построим модель ассоциативного поля концепта «имя прилагательное» на основе ядра – яркого образа.

Обучающимся второго класса предлагается описать погоду за окном, местность, кабинет, одежду и школьные принадлежности одноклассников. Предположим, что интерпретационное поле будет состоять из лексем: зрительных ассоциаций (красивый, высокий, белый, новый, солнечный, безоблачный и др.), слуховых (шумный, тихий, звонкий и др.) и тактильных (гладкий, твердый, острый, теплый, холодный и др.) Определим базовые слои, то есть признаки прилагательных: отвечают на вопросы: Какой? Какая? Какие? изменяются по числам, родам. Необходимо выявить также связь названных слов с ранее изученной темой «Имя существительное», задавая вопрос: «От каких слов образованы названные лексемы?». Таким образом, выявляются соотношения нового концепта

«прилагательное» с имеющимися в сознании носителя языка (именем существительным).

Далее второклассники совместно с учителем интерпретируют - определяют функцию прилагательных: обозначают признаки, свойства, помогают описывать предметы, явления. Учитель предлагает составить словосочетания с прилагательными, потом предложения. Целесообразно предположить игру «Антонимы», разнообразные задания, например: «Выпиши прилагательные из пословиц», «Поставь прилагательные во множественное число», «Составь загадку из прилагательных» и другие. В учебнике по русскому языку (В.П. Канакина, В.Г. Горецкий, «Школа России», 3 класс, часть 1) обучающимся предлагается самостоятельно составить дефиницию к термину «имя прилагательное», пользуясь таблицей. Определение «имя прилагательное» дается только в части 2 учебника по русскому языку (3 класс).

Рассмотрим *примеры упражнений*, содержащих элементы лингвистического анализ текстов и языкового экспериментирования, направленных на развитие критического мышления, эмпатии и понимания скрытых механизмов языка.

1. «Пунктуационный пульс». Дети получают короткий текст без знаков препинания, но с заложенным эмоциональным подтекстом (например, испуг или радость). Задача: Расставить знаки так, чтобы текст «задышал» в нужном ритме. Сравнить: как меняется настроение читателя, если вместо тире поставить многоточие? Личностный результат: понимание того, что пауза (тире, многоточие) в общении так же важна, как и слово. Умение «слышать» интонацию другого.

2. «Алхимия синонимов». Берем нейтральный текст (например: «Мальчик шел по улице. Он увидел собаку»). Задача — изменить отношение читателя к герою, заменяя только глаголы и прилагательные, не меняя сути. Сделать мальчика трусливым, затем заботливым, затем рассеянным. Личностный результат: осознание силы слова, понимание манипулирования чужим мнением и развитие ответственности за свой выбор слов и высказываний.

3. «Зеркало местоимений». Анализ текста-конфликта, написанного от первого лица («Я обиделся, потому что он взял мою ручку»). Задача: переписать текст от третьего лица, а затем от лица «обидчика». Личностный результат: развитие эмпатии и рефлексии. Дети на практике видят, как местоимения создают «дистанцию» или «близость» между людьми.

4. «Глагольная энергия». Детям дается учебно-научный текст, состоящий из отглагольных существительных («Производилось наблюдение за птицами»). Задача: «Оживить» текст, превратив существительные обратно в глаголы («Мы наблюдали за птицами»). Посчитать количество слов до и после работы с текстом. Личностный результат: понимание разницы между действием и его «тенью». Развитие любви к динамичной, живой речи.

5. «Режиссерская расстановка». Анализ влияния порядка слов на смысл. Берем предложение: «Ученик решил уравнение». Задача: меняем порядок: «Уравнение решил ученик», «Решил ученик уравнение». Обсуждаем, куда падает логическое ударение в каждом случае. Личностный результат: умение расставлять смысловые акценты в собственной речи, чтобы быть правильно понятым.

6. «Звукопись настроения». Анализ фонетики. Читаем два описания одного и того же явления (например, ветра), но в одном преобладают шипящие и свистящие, а в другом — сонорные и гласные. Задача: попробовать описать «добрый дождь» и «злой дождь», подбирая слова с нужным набором звуков. Личностный результат: развитие сенсорной чувствительности, понимание того, что звук несет эмоцию еще до осознания смысла.

7. «Бюро добрых переводов». Анализ фраз-обвинений («Ты вечно всё портишь!»). Задача: перевести эти фразы на язык конструктивной просьбы, используя лингвистические средства вежливости и модальные глаголы («Мне грустно, когда... Давай попробуем...»). Личностный результат: формирование навыков бесконфликтного общения, развитие эмоционального интеллекта.

8. «Слово-хамелеон». Берем слово с широким значением (например, «идти», «нести», «дать»). Задача: создать цепочку контекстов, где это слово меняет оттенок, а затем заменить его на более точные синонимы (брести, мчаться, тащиться). Личностный результат: развитие ясности речи, понимание того, что неточное слово ведет к неточным мыслям и поступкам.

9. «Архитектор». Анализ ритма текста. Задача: написать короткий рассказ о погоне, используя только короткие предложения. А затем описать отдых на берегу реки, используя длинные, сложноподчиненные конструкции с причастными оборотами. Личностный результат: управление вниманием и состоянием читателя (и своим собственным) на основе синтаксических связей слов в предложении.

10. «Тайны корня». Исследование родственных слов. Берем слово «друг». Находим однокоренные слова: «другой», «дружить». Задача: поразмышлять, почему «друг» — это тот, кто «другой»? Как принятие другого связано с дружбой? Личностный результат: глубокое нравственное осмысление базовых концептов на основе языка.

Далее рассмотрим *примеры творческих заданий*, содержащих элементы проектной деятельности обучающихся на уроках русского, направленных на словотворческое самовыражение младшего школьника, при которых язык становится инструментом для исследования внутреннего мира языковой личности обучающегося.

1. «Словарь моих новых чувств». Задание: придумать 3 неологизма (новых слова) для выражения чувств или состояний, для которых в русском языке пока нет точных названий (например, «свето-грусть» — когда грустно, но светло; или «предпраздник» — томительное ожидание чуда). Составить словарную статью: часть речи, значение, пример в предложении. Личностный результат: развитие рефлексии, эмоционального интеллекта.

2. «Право на голос». Задание: написать текст от лица неодушевленного предмета или явления, которые «молчат» в обычной жизни (например, от лица потерянной варежки, старого дерева во дворе или забытой игрушки). Использовать лексику, отражающую их «опыт». Личностный результат: развитие эмпатии, умения смотреть на предмет или явление с другой точки зрения.

3. «Толковый словарь счастливого человека». Задание: дать определения абстрактным понятиям (счастье, дружба, свобода и др.), но не по словарю С.И. Ожегова, а на основе личного сенсорного опыта. (Например: «Счастье — это когда пахнет мамиными блинами и за окном тихо

падает снег»). Личностный результат: формирование ценностных ориентаций, связь языка с личным жизненным опытом.

4. «Лингвистическая сказка-трансформер». Задание: взять известный сюжет сказки (например, «Репка») и пересказать его, строго соблюдая лингвистическое ограничение. Варианты: сказка, где герои говорят только вопросами; сказка, где все существительные заменены на прилагательные; сказка в стиле строгого протокола. Личностный результат: развитие креативности, понимание жанровых и стилистических границ языка.

5. «Биография любимого слова». Задание: выбрать свое любимое слово и составить его «паспорт». Где оно «родилось» (этимология)? Как оно «выглядит» (графический образ, красивые буквы)? Кто его «друзья» (синонимы) и «враги» (антонимы)? В каких «семьях» (фразеологизмах) оно живет? Личностный результат: формирование эстетического отношения к слову, индивидуализация языкового опыта.

6. «Осторожно, паронимы!». Задание: придумать смешную историю или комикс, где герой из-за путаницы в паронимах (адресат/адресант, одеть/надеть, эффективный/действенный) попадает в нелепую ситуацию, но в итоге делает важный вывод. Личностный результат: снятие страха перед ошибкой, понимание того, что точность слова важна для взаимопонимания и избегания конфликтов.

7. «Стилистический зоопарк». Задание: написать диалог между двумя персонажами, которые говорят на совершенно разных «языках» (стилях). Например, кот говорит книжными, устаревшими словами и поговорицами, а щенок — короткими, современными, сленговыми фразами.

Задача — сделать так, чтобы они поняли друг друга без перевода. Личностный результат: понимание того, что разные люди могут иметь разный словарный запас и поиск способов коммуникации.

8. «Письмо самому себе из будущего». Задание: написать письмо, используя исключительно глаголы будущего времени и конструкции с частицей «лишь бы». Проанализировать, как меняется эмоциональный фон текста от выбора грамматических форм. Личностный результат: целеполагание, работа с тревожностью и надеждой, понимание категории времени.

9. «Детективное агентство "Контекст"». Задание: детям дается одно и то же короткое предложение (например: «Он закрыл дверь.»). Задача — написать три микротекста-контекста, в которых это предложение означает: 1) заботу; 2) угрозу; 3) комедию/недоразумение. Личностный результат: развитие критического мышления, понимание того, что без контекста любые слова могут быть истолкованы превратно.

10. «Звуковой слепок воспоминания». Задание: вспомнить яркий момент из жизни. Написать о нем текст, но использовать только те слова, которые содержат определенные звуки (например, только слова с [р] и [л] для описания летнего ливня, или только с [ш] и [ч] для описания шуршания осенних листьев). Личностный результат: целостное восприятие языковой картины мира, развитие образного мышления, рефлексивный анализ.

Теперь перейдем к рассмотрению методико-технологических особенностей реализации условий эффективности методики познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка.

Рассмотрим практические механизмы применения условия *формирования языкового наблюдения и языковой догадки младших школьников на уроках русского языка*.

1. Создание проблемно-поисковых ситуаций. Учитель намеренно создает ситуацию «сбоя» в привычном паттерне. Например, при изучении безударных гласных детям предлагается ряд слов: вода, стол, трава, пенёк. Задание: «Найдите слово, которое подчиняется другому закону, и попытайтесь догадаться, почему». Это запускает механизм наблюдения и требует догадки.

2. Прием «Лови ошибку» и лингвистическая экспертиза. Предложение детям текстов с намеренными, но нетривиальными ошибками, или текстов на незнакомом диалекте/старославянском языке (в адаптированном виде). Ребенок вынужден опираться на языковую догадку, опираясь на контекст и морфемные аналоги.

3. Моделирование языковых закономерностей. Перевод наблюдения в графическую форму. Если ребенок наблюдает за изменением окончаний имен прилагательных, он не заучивает таблицу, а строит «схему-помощницу», догадываясь о связи рода, числа и падежа с окончанием.

4. Этимологические и словообразовательные «расследования». Анализ «тайн» русского слова (почему «улица» называется улицей? почему в слове «медведь» спрятаны слова мёд и ведать?). Это тренирует ассоциативное мышление — основу языковой догадки.

5. Прием «Сверка с гипотезой». После того, как ребенок сделал догадку («Кажется, здесь всегда пишется буква А»), учитель не говорит «верно/неверно», а предлагает найти в словаре или тексте 3 слова, которые эту догадку подтвердят или опровергнут.

Рассмотрим приемы использования на уроках русского языка условия обогащения коммуникативно-речевых умений младших школьников единицами с национально-культурным компонентом значения на основе текстоцентрического подхода.

1. Этимологические и этнографические «экскурсы». Изучение слова не по словарю, а через историю. Например, при изучении темы «Имя существительное» учитель не просто дает слово «подорожник», а рассказывает, как наши предки прикладывали его к ранам в дороге, и как это слово «впитало» в себя народную заботу. Это переводит слово из разряда «грамматической единицы» в разряд «культурного символа».

2. Фразеологические «расшифровки». Работа с фразеологизмами через реконструкцию их первоначального образа. Почему говорят «остаться с носом»? (Дети узнают, что «носом» в Древней Руси называли взятку-подношение, которую приносили чиновнику). Понимание исторического контекста делает речь ребенка образной и осмысленной, он начинает уместно использовать эти единицы в собственных текстах.

3. Культурно-смысловой анализ текста (метод «подтекста»). При работе с текстами (например, рассказами В. Драгунского, Н. Носова, Л. Толстого) учитель задает вопросы не только «что сделал герой?», но и «как бы поступил русский человек в этой ситуации?», «какое народное правило здесь нарушено?». Это формирует умение считывать культурные коды.

4. Составление «Культурных словариков» и «Ассоциативных карт». Дети совместно создают классные словарики, где обычное толкование слова дополняется «культурным паспортом» (пословицы о слове, картины русских художников, где это слово является центром, например, хлеб, печь, береза и др.).

5. Проектная деятельность «Живая старина». Создание мини-исследований: «Как слова-реалии живут в современных сказках и мультфильмах?», «Моя фамилия в истории России». Это переводит пассивное знание в коммуникативную активность.

Охарактеризуем примеры реализации условия *применения речетворческих задач и способов лингвистического анализа текстов* в процессе познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка.

Методический приём 1. Аналитико-синтетическая спираль. Урок должен строиться так, чтобы дети сначала «разбирали» текст на детали (анализ), а затем собирали из этих деталей (или подобных им) свой собственный текст (синтез/творчество). Например, работа с фрагментом из К. Паустовского или С. Маршака. Учитель спрашивает: «Почему, когда мы читаем эти строки, нам кажется, что мы слышим стук колес или шепот леса?». Дети обнаруживают повторение шипящих или сонорных звуков. Речетворческая задача: «Представьте, что вы описываете грозу (или тихий зимний вечер). Подберите ряд слов, в которых преобладают звуки [р], [г], [з] (или [ш], [ч], [с]), и составьте 3-4 предложения, используя этот прием».

Методический приём 2: Ситуативность и адресность речетворчества. Лингвистический анализ показывает, что выбор слова зависит от ситуации. Речетворческая задача должна моделировать коммуникативную ситуацию. Например, анализ текстов-описаний (сравнение научного текста о волке из энциклопедии и художественного описания волка из сказки или рассказа Пришвина). Дети анализируют разницу в лексике (термины и эпитеты). Речетворческая задача: «Ты — экскурсовод в заповеднике. Тебе нужно рассказать группе детей о волке так, чтобы им было

интересно и немного страшно, но при этом ты должен дать им правдивую информацию. Напиши текст, используя приемы, которые мы нашли у Пришвина».

Методический приём 3: Опора на «языковые догадки» и эвристику. Вместо того, чтобы давать правило, учитель создает ситуацию, где ребенок через анализ текста сам формулирует закономерность, а затем использует ее в творчестве. Например, анализ пословиц или фразеологизмов. Дети замечают, что слово «золотой» в прямом смысле и в переносном (золотые руки, золотая осень) имеет разное значение. Речетворческая задача: составление «словаря метафор» для описания своего друга или домашнего питомца, с последующим написанием мини-эссе, где эти метафоры должны быть раскрыты через поступки.

Представим практическую направленность применения условия *языкового экспериментирования на уроках русского языка в начальной школе для стимулирования интереса к русскому языку*, которое реализуется на основе ключевых направлений внедрения в образовательный процесс филологической предметной области:

1. Лексико-словообразовательный эксперимент (Неологизмы). Детям предлагается придумать слово для несуществующего предмета или явления, опираясь на известные им модели. Например, «Представьте, что изобрели прибор, который чистит обувь. Как его назвать?» (Чистобот, обувочист, чистильник). Анализируя собственные неологизмы, дети сами выводят суффиксальные и приставочные модели словообразования. Они понимают, что язык — это конструктор,

2. Морфологический эксперимент (Опыты с «поломкой» языка). Учитель предлагает изменить окончание, род или падеж слова и просит

объяснить, почему «так говорить нельзя», но при этом интуитивно понятно, что именно сломалось. Например, «Давайте просклоняем слово «стул», но будем менять только род: моя стул, мое стул, мою стул». Дети в процессе смеха и удивления сами формулируют закон грамматической сочетаемости и категории рода.

3. Синтаксический эксперимент (Свобода и порядок). Русский язык обладает уникальной свободой порядка слов, которая, однако, меняет смысловые оттенки (актуальное членение предложения). Например, детям дается набор карточек со словами: кошка, съела, сметану, быстро. Задача — составить как можно больше предложений и экспериментальным путем (меняя местами карточки и интонируя) выяснить, как меняется смысл и на чем падает логическое ударение. Это снимает страх перед синтаксическим разбором и переводит его в разряд увлекательной режиссуры смысла.

4. Фонетический эксперимент (Звуковая скульптура). Игра со звуковой оболочкой слова. Например, «Что будет, если в слове «кот» заменить первый звук на -р-, на -б-, на -м-?» (Рот, бот, мот). Дети сами открывают для себя смыслоразличительную функцию фонемы, понимая, что звук имеет смысловое значение.

Для того, чтобы языковой эксперимент стимулировал познавательный интерес к русскому языку, необходимо учесть требования: а) безопасности языковой среды, поскольку ошибка – это не повод для снижения оценки, а ценный научный факт. Учитель должен культивировать атмосферу лаборатории; б) опоры на языковую интуицию, так как эксперимент всегда начинается с вопроса «Как вы это чувствуете?» и только потом следует проверка по словарю или учебнику; в) связи с жизнью, по-

скольку языковой эксперимент должен опираться на детский опыт, литературу, окружающий мир и другие предметные курсы начальной школы.

Важнейшим средством формирования познавательно-творческой языковой личности являются яркие, интересные задания, которые позволяют эффективно освоить языковой материал (элементы лингвострановедения, жестовой культуры, задания по истории языка и т.д.). В упражнениях и творческих заданиях, наравне с индивидуальными формами работы, вводятся индивидуально-групповой формы. Коллективное языковое творчество способствует обучению младших школьников на уроках русского языка сотрудничеству, умению договариваться, понимать собственные коммуникативные намерения и намерения других, в целом создает эмоционально насыщенную атмосферу совместного языкового действия. Это в совокупности позволяет не только расширить лексический запас слов, но и способствует развитию речи, художественного вкуса, образного мышления, повышается общий интеллектуальный уровень языкового образования младших школьников.

2.3 Анализ, оценка и интерпретация полученных результатов

Данный параграф интерпретирует полученные результаты в ходе эмпирического исследования актуальной проблемы начального языкового образования и обобщает выводы по исследованию. В соответствии с экспериментальной программой по внедрению методики познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка нами был проведён констатирующий этап работы, который пока-

зал элементарно-поверхностный (низкий) уровень познавательно-личностного развития обучающихся. Последующий формирующий этап экспериментальной работы был направлен на реализацию методики познавательно-личностного развития младших школьников в начальном языковом образовании при апробации условий её эффективности:

- 1) формирование у младших школьников языкового наблюдения, языковой догадки;
- 2) обогащение коммуникативно-речевых умений единицами языка с национально-культурным компонентом значения;
- 3) применение на уроках речетворческих задач и способов лингвистического анализа текстов;
- 4) использование языковых экспериментов для стимулирования познавательного интереса младших школьников к русскому языку.

Для определения результативности методики познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка и выявления положительной динамики в ходе формирующего этапа мы провели промежуточный и контрольный срезы.

Продемонстрируем наглядно промежуточный срез формирующего этапа.

Выявление уровня познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка на промежуточном и контрольном срезах проводилось на основе той же субъектно-ориентированной диагностики, что и на констатирующем этапе педагогического эксперимента.

В таблицах 2.3.1-2.3.3 составлены данные по поликультурному, речевому и социальному критериям познавательно-личностного развития

младших школьников на формирующем этапе (промежуточный срез) экспериментальной работы.

Таблица 2.3.1.

Сравнительные данные уровней познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка по поликультурному критерию на формирующем этапе (промежуточный срез) экспериментальной работы

группа	КГ				ЭГ-1				ЭГ-2				ЭГ-3			
уровень	выс.	ср.	низ.	Σ	выс.	ср.	низ.	Σ	выс.	ср.	низ.	Σ	выс.	ср.	низ.	Σ
кол-во детей	1	7	17	25	3	18	4	25	2	19	4	25	12	8	5	25
кол-во детей в %	4	28	68	100	12	72	16	100	8	76	16	100	48	32	20	100
ср. балл уровня	15,32				18,8				18,96				21,76			

Таблица 2.3.2.

Сравнительные данные уровней познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка по речевому критерию на формирующем этапе (промежуточный срез) экспериментальной работы

группа	КГ				ЭГ-1				ЭГ-2				ЭГ-3			
уровень	выс.	ср.	низ.	Σ	выс.	ср.	низ.	Σ	выс.	ср.	низ.	Σ	выс.	ср.	низ.	Σ
кол-во детей	1	11	13	25	2	18	5	25	3	18	4	25	9	14	2	25
кол-во детей в %	4	44	52	100	8	72	20	100	12	72	16	100	36	56	8	100
ср. балл уровня	11,2				12,8				13,44				14,64			

Таблица 2.3.3.

Сравнительные данные уровней познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка по социальному критерию на формирующем этапе (промежуточный срез) экспериментальной работы

группа	КГ				ЭГ-1				ЭГ-2				ЭГ-3			
уровень	выс.	ср.	низ.	Σ	выс.	ср.	низ.	Σ	выс.	ср.	низ.	Σ	выс.	ср.	низ.	Σ
кол-во учащ.	2	8	15	25	3	15	7	25	3	15	7	25	9	13	3	25
кол-во учащ., %	8	32	60	100	12	60	28	100	12	60	28	100	36	52	12	100
ср. балл уровня	19,48				24,16				23,96				27,88			

Числовые данные таблиц 2.3.1-2.3.3 говорят об уменьшении количества детей, имеющих элементарно-поверхностный (низкий) уровень познавательно-личностного развития по всем критериям, в сравнении с начальным срезом, в особенности это наблюдается в тех группах, где внедрялась совокупность разработанных условий.

В таблице 2.3.4 продемонстрированы итоги промежуточного среза уровней познавательно-личностного развития младших школьников.

Таблица 2.3.4

Сравнительные данные уровней познавательно-личностного развития младших школьников на формирующем этапе (промежуточный срез)

Группа	Кол-во чел.	I		II		III		средний балл уровня
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	
КГ	25	15	60,00	10	40,00	0	0,00	46
ЭГ-1	25	4	16,00	19	76,00	2	8,00	55,76
ЭГ-2	25	4	16,00	20	80,00	1	4,00	56,36
ЭГ-3	25	3	12,00	12	48,00	10	40,00	64,28

На диаграмме (рис. 2.3.1) показаны результаты формирующего этапа (промежуточный срез) уровня познавательно-личностного развития младших школьников в контрольной и экспериментальных группах на констатирующем этапе.

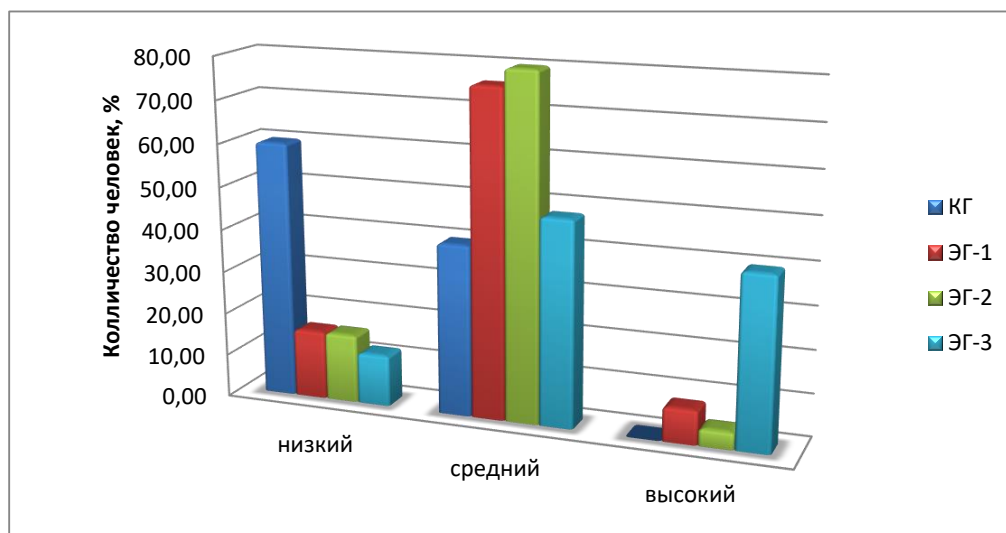


Рис. 2.3.1 – Уровни познавательно-личностного развития младших школьников на формирующем этапе (промежуточный срез) опытно-поисковой работы

Результаты промежуточного среза позволяют отметить позитивные изменения в уровнях познавательно-личностного развития младших школьников в группах ЭГ-1, ЭГ-2 и ЭГ-3. В контрольной группе были зафиксированы незначительные изменения.

Диаграмма (рис.2.3.1) позволяет резюмировать наличие положительных изменений в познавательно-личностном развитии младших школьников по всем критериям в результате внедрения методики.

Итоги промежуточного среза показывают, что уровень познавательно-личностного развития младших школьников в ЭГ-3 отличается от уровня результатов детей в ЭГ-2, ЭГ-1 и КГ.

По сравнению с нулевым срезом во всех группах изменились показатели уровней познавательно-личностного развития младших школьников. Так на низком уровне находятся 12,0% детей ЭГ-3, 16,0% обучающихся ЭГ-2, 16,0% группы ЭГ-1 и 60,0% детей КГ. Одновременно, значительно возросло количество младших школьников, познавательно-личностное развитие которых находится на среднем уровне: ЭГ-1 – 76,0%, ЭГ-2 – 80,0%, КГ – 40,0% ЭГ-3 – 48,0%. Креативно-рефлексивный (высокий) уровень отмечается в ЭГ-3 – 40,0%, в ЭГ-2 – 4,0%, в ЭГ-1 – 8,0%, в группе КГ такой уровень не возник. Это говорит о значимости реализации совокупности условий эффективности спроектированной методики.

Представим результаты контрольного среза формирующего этапа педагогического эксперимента.

На завершающем этапе экспериментальной работы нами был организован контрольный срез определения уровня познавательно-личностного развития младших школьников, результаты которого сведены в таблицы 2.3.5-2.3.8 и на рисунке 2.3.2.

В таблицах 2.3.5-2.3.7 представлены данные по поликультурному, речевому и социальному критериям познавательно-личностного развития младших школьников на контрольном срезе формирующего этапа экспериментальной работы.

Таблица 2.3.5.

**Сравнительные данные уровней познавательного-личностного развития младших школьников по поликультурному критерию на формирующем этапе
(контрольный срез) экспериментальной работы**

группа	КГ				ЭГ-1				ЭГ-2				ЭГ-3			
уровень	выс.	ср.	низ.	Σ	выс.	ср.	низ.	Σ	выс.	ср.	низ.	Σ	выс.	ср.	низ.	Σ
кол-во детей	3	11	11	25	7	16	2	25	8	15	2	25	14	5	6	25
кол-во детей в %	12	44	44	100	28	64	8	100	32	60	8	100	56	20	24	100
ср. балл уровня	16,28				21,76				22,12				23,52			

Таблица 2.3.6.

**Сравнительные данные уровней познавательного-личностного развития младших школьников по речевому критерию на формирующем этапе
(контрольный срез) экспериментальной работы**

группа	КГ				ЭГ-1				ЭГ-2				ЭГ-3			
уровень	выс.	ср.	низ.	Σ	выс.	ср.	низ.	Σ	выс.	ср.	низ.	Σ	выс.	ср.	низ.	Σ
кол-во детей	4	11	10	25	13	8	4	25	12	11	2	25	15	7	3	25
кол-во детей в %	16	44	40	100	52	32	16	100	48	44	8	100	60	28	12	100
ср. балл уровня	11,6				15,6				15,88				16,68			

Таблица 2.3.7.

**Сравнительные данные уровней познавательно-личностного развития младших школьников по социальному критерию на формирующем этапе
(контрольный срез) экспериментальной работы**

группа	КГ				ЭГ-1				ЭГ-2				ЭГ-3			
уровень	выс.	ср.	низ.	Σ	выс.	ср.	низ.	Σ	выс.	ср.	низ.	Σ	выс.	ср.	низ.	Σ
кол-во учащ.	3	10	12	25	7	14	4	25	8	15	2	25	14	8	3	25
кол-во учащ., %	12	40	48	100	28	56	16	100	32	60	8	100	56	32	12	100
ср. балл уровня	20,48				28,28				28,36				31,04			

В таблице 2.3.8 показаны итоги контрольного среза уровней познавательно-личностного развития младших школьников.

Таблица 2.3.8

Сравнительные данные уровней познавательно-личностного развития младших школьников (контрольный срез)

Группа	Кол-во чел.	I		II		III		средний балл уровня
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	
КГ	25	14	56,00	8	32,00	3	12,00	48,36
ЭГ-1	25	3	12,00	16	64,00	6	24,00	65,64
ЭГ-2	25	2	8,00	16	64,00	7	28,00	66,36
ЭГ-3	25	2	8,00	11	44,00	12	48,00	71,24

На диаграмме (рис. 2.3.2) числовые значения контрольного среза формирующего этапа уровней познавательно-личностного развития младших школьников в контрольной и экспериментальных группах на констатирующем этапе.

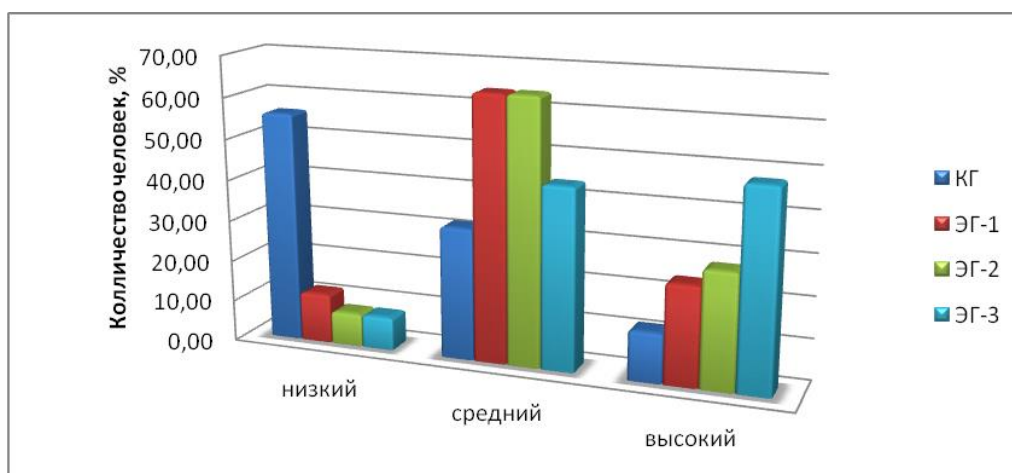


Рис. 2.3.2 – Уровни на формирующем этапе познавательно-личностного развития младших школьников (контрольный срез) экспериментальной работы

Итоги контрольного среза подтвердили положительную динамику в экспериментальных группах. В ЭГ-1 элементарно-поверхностный уровень составляет – 12,0 %, преобладает активно-достаточный уровень – 64,0 %, креативно-рефлексивный уровень – 24,0 %. В ЭГ-2 динамика выше (элементарно-поверхностный уровень – 8,0%, активно-достаточный – 64,0%, креативно-рефлексивный – 28,0%). Наивысший уровень познавательно-личностного развития младших школьников в ЭГ-3 (низкий – 8,0%, средний – 44,0%, высокий 48,0%). Можно сказать, что в группе ЭГ-3 преобладает количество воспитанников креативно-рефлексивного уровня познавательно-личностного развития. По итогам контрольного среза положительные изменения в ЭГ-3 по всем критериям познавательно-личностного развития, что соответствует научным положениям исследования и укрепляет верность избранного вектора решения исследовательской проблемы. В КГ в основном виден элементарно-поверхностный уровень - 56,0%, активно-достаточный уровень – 32,0%, креативно-рефлексивный у 12,00% младших школьников).

Обобщение сведений о начальном, промежуточном и контрольном срезах резюмирует следующее: в результате организованной экспериментальной работы по познавательно-личностному развитию младших школьников наибольшее количество детей с креативно-рефлексивным уровнем познавательно-личностного развития по всем критериям зафиксировано в ЭГ-3 – 12 обучающихся, их общее число повысилось в данной группе на 48,0%, в ЭГ-2 – 7 обучающихся (28,0%) и в ЭГ-1 – 6 детей (24,0%). В контрольной группе, где целенаправленная работа по познавательно-личностному развитию младших школьников не проводилась значение качества изменилось на 12,0 % (только 3 человека показали креативно-рефлексивный уровень).

Для убедительности итогов эффективности спроектированной методики и условий ее функциональности сравним цифры познавательно-личностного развития младших школьников по каждому критерию на начальном, промежуточном и контрольном срезах таблиц 2.1.9 – 2.1.11, 2.3.1 – 2.3.4 и 2.1.5 – 2.1.7.

Представим наглядно динамику изменения среднего показателя уровня познавательно-личностного развития младших школьников, что отражают диаграммы рис. 2.3.3 – 2.3.6.

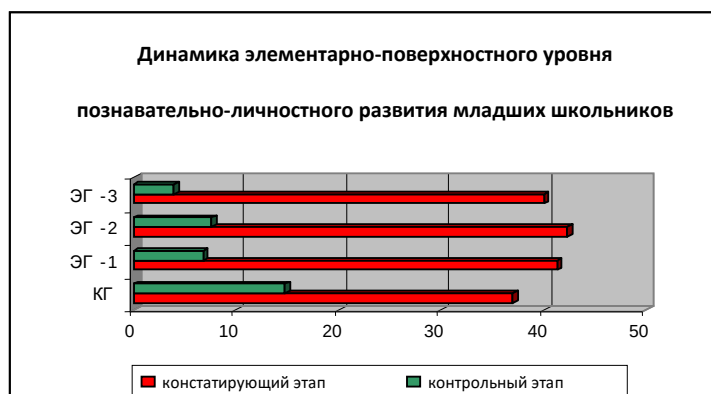


Рисунок 2.3.3 – Динамика элементарно-поверхностного уровня познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка.

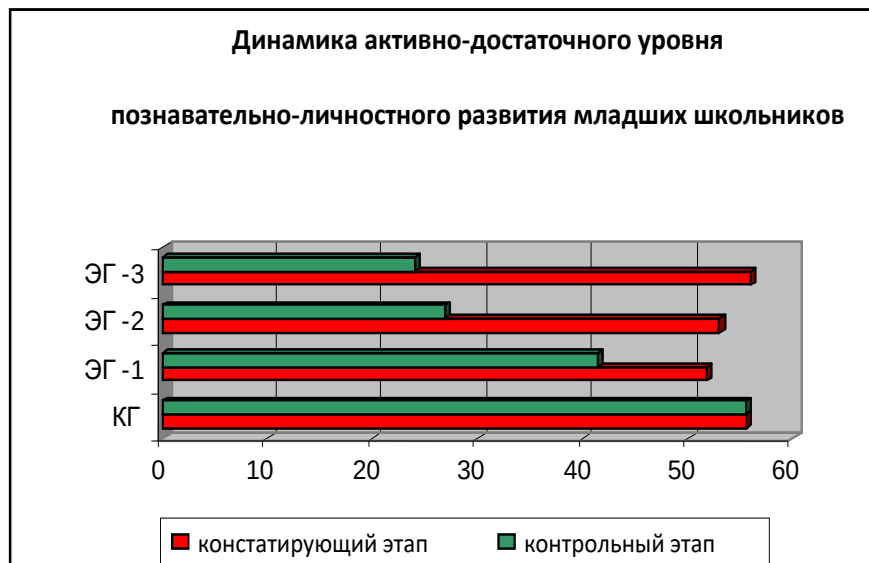


Рисунок 2.3.4 – Динамика активно-достаточного уровня познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка.

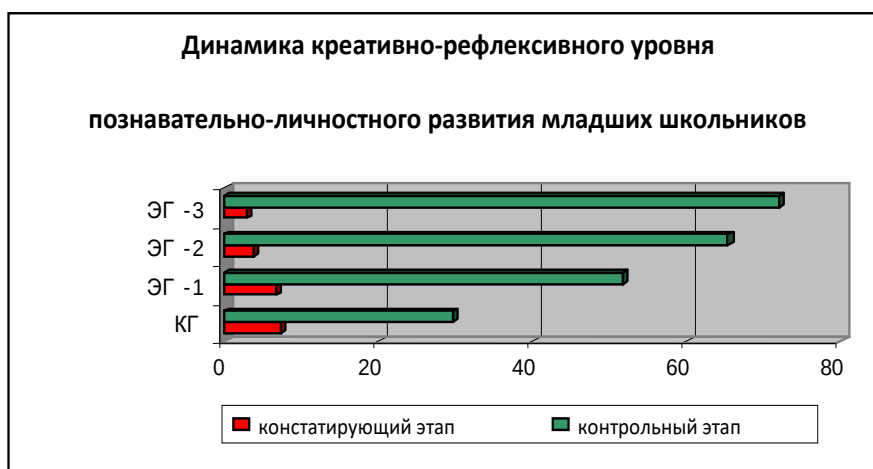


Рисунок 2.3.5 – Динамика креативно-рефлексивного уровня познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка.

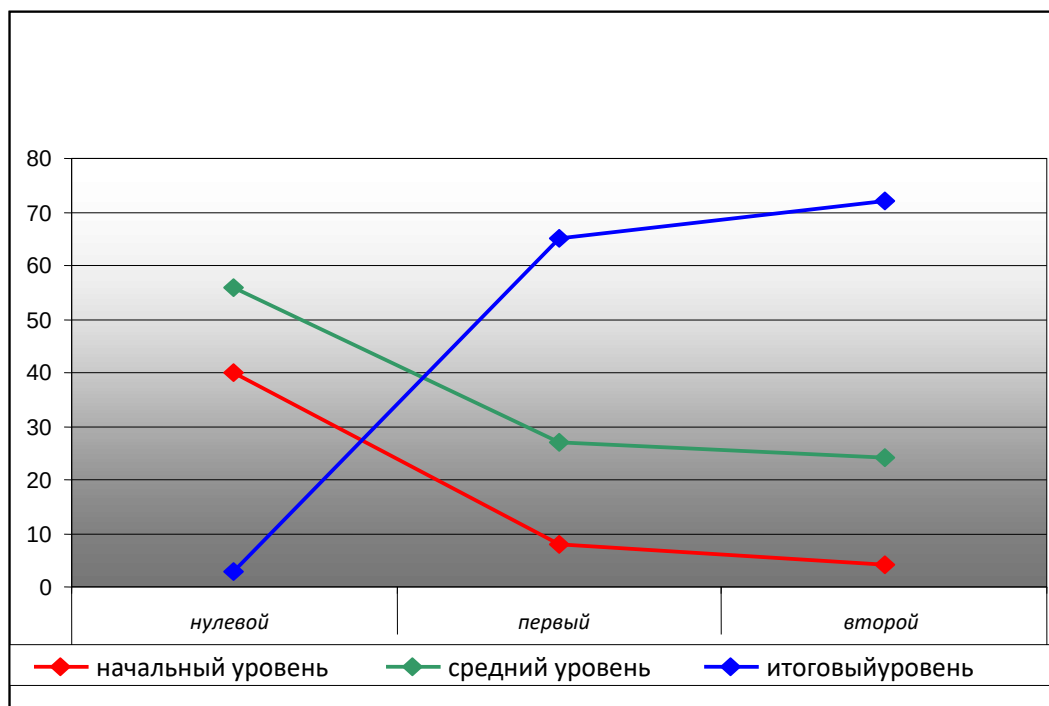


Рисунок 2.3.6 – Динамика уровней познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка.

На рис. 2.3.3 – 2.3.6 видно, что в процессе формирующего этапа средний показатель увеличивается во всех экспериментальных группах, что говорит о результативности педагогического эксперимента.

Таким образом, на основании сравнительного анализа трёх срезов по каждому критерию уровня познавательно-личностного развития младших школьников мы делаем вывод об успешности предпринятой исследовательской работы.

Разница результатов экспериментальных групп ЭГ-1, ЭГ-2 (таблиц 2.1.9 – 2.1.11, 2.3.1 – 2.3.4 и 2.1.5 – 2.1.7) убеждает в том, что каждое условие методики оказывает положительное действие на повышение уровня познавательно-личностного развития младших школьников, а совокупная реализация отобранных условий, использованных в ЭГ-3, формирует

максимально продвинутые итоги познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка.

Для проверки гипотезы исследования, а также для количественного доказательства научной обоснованности, объективности и достоверности результатов исследования экспериментальные данные, были подвергнуты математической обработке (Э.А. Вуколов).

Нулевая гипотеза H_0 : Появление креативно-рефлексивного уровня познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка связано с *целенаправленным* педагогическим воздействием.

Альтернативная гипотеза H_1 : Появление креативно-рефлексивного уровня познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка является *случайным*.

Проверку выдвинутой нами гипотезы мы осуществляли с помощью статического критерия χ^2 (хи-квадрат) по формуле (Г.Л. Громыко):

$$\chi^2_{\text{набл}} = \sum_{i=1}^C \frac{[Q_{\text{КГ}i} - Q_{\text{ОПГ}i}]^2}{Q_{\text{ОПГ}i}},$$

где $Q_{\text{ОПГ}i}$ – количество детей экспериментальной группы, имеющих i -ый уровень познавательно-личностного развития;

$Q_{\text{КГ}i}$ – количество детей контрольной группы, имеющих i -ый уровень познавательно-личностного развития;

C – число категорий « i », число уровней.

При уровне значимости $p = 0,05$ и, учитывая односторонность критической области, по таблице критических значений статистик, имеющих распределение χ^2 (Г.Л. Громыко) [146], найдем $\chi^2_{\text{крит}} = \chi^2(k, p)$, где $k = (C - 1) = 3 - 1 = 2$ – число степеней свободы, где C – число уровней.

Использование статистического критерия χ^2 (хи-квадрат) позволяет ответить на вопрос: имеется ли различие в уровне познавательно-личностного развития в экспериментальных и контрольной группах, каковы причины этого различия, если такое имеется.

Креативно-рефлексивный уровень познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка мог появиться либо вследствие случайных факторов, либо под влиянием целенаправленного педагогического воздействия. Если различие в уровнях познавательно-личностного развития младших школьников в экспериментальной и контрольной группах существенно, то есть $\chi^2_{\text{набл.}} > \chi^2_{\text{крит.}}$, при заданном значении p , то согласно критерию χ^2 (хи-квадрат), оно не может быть объяснено случайными причинами, а является следствием специально организованной деятельности. Это означает, что теоретически обоснованные нами условия успешного применения методики познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка являются необходимыми и достаточными.

В таблице 2.3.12 представлены результаты проверки гипотезы на констатирующем этапе.

Таблица 2.3.12

Результаты проверки гипотезы на констатирующем этапе

Группа	Кол-во чел.	I	II	III	$\chi^2_{\text{набл. I}}$	$\chi^2_{\text{крит.}}$
ЭГ-1	25	20	5	0	0,25	5,99
КГ	25	19	6	0		
ЭГ-2	25	21	4	0	1,19	5,99
КГ	25	19	6	0		
ЭГ-3	25	22	3	0	3,41	5,99

КГ	25	19	6	0		
ЭГ-3	25	22	3	0	1,52	5,99
ЭГ-1	25	20	5	0		
ЭГ-3	25	22	3	0	0,38	5,99
ЭГ-2	25	21	4	0		

В результате парного сравнения развития групп (табл. 2.3.12) оказалось, что $\chi^2_{\text{набл.}} < \chi^2_{\text{крит.}}$ во всех группах, т.е. нулевая гипотеза отвергается на уровне значимости $p = 0,05$ и применяется альтернативная. Кроме того, на основании этого мы имеем право считать, что уровень познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка во всех группах на констатирующем этапе экспериментальной работы примерно одинаковый, об этом же свидетельствует средний балл (таблица 2.3.12). А появление высокого уровня познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка является случайным.

В таблице 2.3.13 представлены результаты проверки гипотезы на формирующем этапе экспериментальной работы.

Таблица 2.3.13

Результаты проверки гипотезы на формирующем этапе

Группа	Кол-во чел.	I	II	III	$\chi^2_{\text{набл.}}$	$\chi^2_{\text{крит.}}$
					III	
ЭГ-1	25	3	16	6	47,33	5,99
КГ	25	14	8	3		
ЭГ-2	25	2	16	7	84	5,99
КГ	25	14	8	3		
ЭГ-3	25	2	11	12	113,32	5,99

КГ	25	14	8	3		
ЭГ-3	25	2	11	12	20,77	5,99
ЭГ-1	25	3	16	6		
ЭГ-3	25	2	11	12	14,77	5,99
ЭГ-2	25	2	16	7		

В результате парного сравнения развития экспериментальных групп и контрольной группы на формирующем этапе (таблица 2.3.13) оказалось, что $\chi^2_{\text{набл.}} > \chi^2_{\text{крит.}}$ во всех экспериментальных группах, т.е. каждое условие методики дает положительный результат. Однако в результате парного сравнения группы ЭГ-3 и групп ЭГ-1, ЭГ-2 на формирующем этапе (табл. 2.3.13) оказалось, что также $\chi^2_{\text{набл.}} > \chi^2_{\text{крит.}}$. На основании этого мы имеем право считать, что уровень познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка у группы ЭГ-3 выше, чем у контрольной группы и групп ЭГ-1, ЭГ-2. При этом его повышение произошло под влиянием совокупности выделенных нами условий, а это значит, что только их *совокупная* реализация способствует решению основной задачи – познавательно-личностному развитию младших школьников на уроках русского языка.

Нулевая гипотеза H_0 : Равенство выборочных дисперсий. Познавательно-личностное развитие младших школьников экспериментальной и контрольной групп находится на одном уровне.

Альтернативная гипотеза H_1 : Неравенство выборочных дисперсий. Уровни познавательно-личностного развития младших школьников экспериментальной и контрольной групп существенно различны.

Проверим выдвинутую нами гипотезу с помощью статического критерия Фишера [144].

Выборочные дисперсии:

$$S_1^2 = \frac{1}{n_1 - 1} \sum_{i=1}^{n_1} (x'_i - \bar{x}_1)^2, \text{ - выборочная дисперсия для ЭГ,}$$

$$S_2^2 = \frac{1}{n_2 - 1} \sum_{i=1}^{n_2} (x''_i - \bar{x}_2)^2, \text{ - выборочная дисперсия для КГ,}$$

определяются со степенями свободы:

$$f_1 = n_1 - 1,$$

$$f_2 = n_2 - 1,$$

где n_1 – количество обучающихся в ЭГ, n_2 – количество детей в КГ.

Расчетный коэффициент Фишера:

$$F = \frac{S_1^2}{S_2^2}, \text{ - в числитель ставится наибольшая дисперсия,}$$

следовательно, с вероятностью $(1-p)$ должно выполняться неравенство:

$$\frac{S_1^2}{S_2^2} \leq F_{1-p}(f_1, f_2).$$

Если неравенство выполняется, то нулевая гипотеза не отвергается, а различие между дисперсиями надо считать не значимым.

Значение $F_{1-p}(f_1, f_2)$ определяют по таблицам [146] по уровню значимости $p = 0,05$ и степеням свободы f_1 и f_2 .

Результаты проверки гипотезы о равенстве дисперсий по критерию Фишера на констатирующем этапе опытно-поисковой работы представлены в таблице 2.3.14.

Таблица 2.3.14

**Результаты проверки гипотезы по критерию Фишера
на констатирующем этапе**

Группа	Дисперсия S_x^2	Степень свободы f	$F = \frac{S_1^2}{S_2^2}$	$F_{1-p}(f_1, f_2)$
ЭГ-1	54,46	24	1,320563	1,98
КГ	41,24	24		
ЭГ-2	30,42	24	1,355836	1,98
КГ	41,24	24		
ЭГ-3	49,51	24	1,200533	1,98
КГ	41,24	24		
ЭГ-3	49,51	24	1,09998	1,98
ЭГ-1	54,46	24		
ЭГ-3	49,51	24	1,627726	1,98
ЭГ-2	30,42	24		

Т.к. неравенство $\frac{S_1^2}{S_2^2} \leq F_{1-p}(f_1, f_2)$ выполняется для всех сравниваемых дисперсий (табл. 2.3.14), то нулевая гипотеза не отвергается на уровне значимости $p=0,05$, следовательно, можно считать сравниваемые выборочные дисперсии примерно равными. Т.е. уровень познавательного-личностного развития младших школьников на уроках русского языка во всех группах на констатирующем этапе экспериментальной работы примерно одинаковый.

Результаты проверки гипотезы о равенстве дисперсий по критерию Фишера на формирующем этапе экспериментальной работы представлены в таблице 2.3.15.

Таблица 2.3.15

Результаты проверки гипотезы по критерию Фишера на констатирующем этапе

Группа	Дисперсия S_x^2	Степень свободы f	$F = \frac{S_1^2}{S_2^2}$	$F_{1-p}(f_1, f_2)$
ЭГ-1	209,07	24	1,97	1,95
КГ	106,16	24		
ЭГ-2	208,91	24	1,97	1,95
КГ	106,16	24		
ЭГ-3	410,61	24	3,87	1,95
КГ	106,16	24		
ЭГ-3	410,61	24	1,97	1,95
ЭГ-1	209,07	24		
ЭГ-3	410,61	24	1,97	1,95
ЭГ-2	208,91	24		

Т.к. неравенство $\frac{S_1^2}{S_2^2} \leq F_{1-p}(f_1, f_2)$ не выполняется для всех сравниваемых дисперсий (табл. 2.3.15), то нулевая гипотеза отвергается на уровне значимости $p=0,05$, следовательно, выборочные дисперсии являются значимо различными. Это свидетельствует о том, что уровни познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка во всех экспериментальных и контрольной группе значимо различны. Т.е. каждое условие методики дает положительный эффект. Кроме того, нулевая гипотеза отвергается и при сравнении дисперсий ЭГ-1, ЭГ-2 с дисперсией ЭГ-3. На основании этого мы имеем право считать, что уровень познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка в группе ЭГ-3 выше, чем у контрольной группы и групп ЭГ-1, ЭГ-2. При этом его повышение произошло под влиянием со-

вокупности выделенных нами условий, а это значит, что только их *комплексная* реализация способствует решению основной задачи – познавательно-личностному развитию младших школьников на уроках русского языка.

Двухстороннее исследование (критерия χ^2 и Фишера) показало, что гипотезы о равенстве дисперсий и средних значениях отвергаются при сравнении группы ЭГ-3 с другими группами. На основании этого мы имеем право считать, что познавательно-личностное развитие младших школьников ЭГ-3 выше, чем у обучающихся контрольной группы и групп ЭГ-1, ЭГ-2, т.е. только комплексная реализация условий разработанной методики способствует познавательно-личностному развитию младших школьников на уроках русского языка.

Таким образом, мы сформулировали следующие выводы по параграфу:

1. Сравнительный анализ нулевого, промежуточного и контрольного срезов показал, что в экспериментальной группе, где реализовывалась методика познавательно-личностного развития при создании совокупности выявленных условий, младшие школьники в большинстве достигли желаемого уровня познавательно-личностного развития на уроках русского языка по сравнению с обучающимися других групп.

2. Объективность и достоверность полученных результатов доказана нами с помощью методов математической статистики, что в целом подтверждает правильность выдвинутой гипотезы исследования.

Выводы по главе II

Таким образом, верификация методики познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка осуществлялась посредством:

1. Теоретического обоснования и организации экспериментальной работы по познавательно-личностному развитию обучающихся начальной школы: принципов, этапов, организационно-методических аспектов констатирующего этапа исследования, критериев (поликультурного, речевого и социального) и показателей познавательно-личностного развития младших школьников на низком (элементарно-поверхностном), среднем (активно-достаточном) и высоком (креативно-рефлексивном) уровнях.

2. Выявления процессуально-технологических особенностей реализации совокупности условий эффективности методики познавательно-личностного развития младших школьников, разработки и внедрения содержательных и процессуально-технологических особенностей реализации условий, формулирования планируемых результатов достижения и обеспечения успешности каждого из этих условий, рекомендаций для педагогов в целях осуществления развития качеств речи языковой личности в процессе познания и общения.

3. Проведение трех сопутствующих срезов (нулевого, первого, второго) экспериментальной работы в естественных условиях образовательного процесса начального языкового образования. Во всех экспериментальных группах младших школьников отмечаются позитивные качественные изменения. Это говорит о том, что методика познавательно-

личностного развития младших школьников на уроках русского языка с целью формирования метакогнитивных способностей и становления познавательно-творческой языковой личности обучающихся признана успешной и гипотеза исследования подтвердилась.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность применения на уроках русского языка в начальной школе лингвистических экспериментов очевидна, поскольку они порождают подлинный познавательный интерес младших школьников. Обучающийся, являющийся от природы словотворцем, интуитивно чувствующим законы словообразования, сталкивается с языковым фактом не как ученик, обязанный воспроизвести, а как юный исследователь, который проверяет гипотезу. В этот момент включаются механизмы саморегуляции: ребенок планирует ход мысли, выдвигает предположение, проверяет его на языковом материале и делает вывод. Формируется метакогнитивное умение контролировать собственное понимание. Язык предстает перед детьми не как свод требований и правил, а как гибкая система, обладающая огромным эвристическим потенциалом.

Результатом лингвистического экспериментирования, его закономерным продолжением является словотворческое самовыражение, что является прямым отражением реализации антропологического и культурологического подходов в методике начального языкового образования. Переход к словотворчеству на уроках русского языка в начальной школе — это акт вхождения ребенка в культуру. Придумывая новые слова для обозначения своих уникальных чувств или новых реалий (например, «чувствилище» вместо «музей эмоций»), ребенок совершает колоссальную метакогнитивную работу. Создание неологизмов проходит ряд сложных этапов: от осознания дефицита существующих языковых средств (метакогнитивного анализа ситуации) к опоре на языковую интуицию и затем на основе лингвистического эксперимента к метакогнитивной рефлексии и эмпатии при совершении актов коммуникации.

В контексте современной культуры, которая находится в состоянии перманентного изменения, где ежедневно рождаются новые концепты, способность к словотворчеству становится важнейшим навыком адаптации и самовыражения. Ребенок, который на уроке русского языка учится не только подчиняться норме, но и расширять ее границы, формирует новый тип творческой языковой личности. Он начинает понимать, что культура — это непрерывный процесс, в котором он сам принимает активное участие, поскольку мы учим детей не предмету, а их отношению к миру через предмет. Урок русского языка, насыщенный лингвистическим экспериментированием и ведущий к словотворчеству, решает задачу формирования у младших школьников на уроках русского языка личностно-смыслового отношения к слову. В эпоху клипового мышления, когда слово обесценивается, становится инструментом манипуляции, вернуть ребенку «чувство языка и красоты слова» — это высшая педагогическая миссия. Метакогнитивные навыки, сформированные на основе игрового моделирования языковых форм, позволяют ребенку увидеть за буквами и правилами историю русского народа, его культуру и наследие.

На основе анализа научной литературы, а также с учетом имеющегося опыта работы автора монографии в качестве учителя начальных классов нами были выработаны следующие подходы к поиску решения проблемы исследования: на общенаучном уровне – аксиологический (язык-система ценностей, а языковое образование представляет собой средство формирования личностной системы ценностей через приобщение к культуре своего народа), на конкретно-научном – лингвокогнитивный (комплексное мотивационное обучение языку и речи, направлен-

ное на когнитивно-эмоциональное развитие личности), на методико-технологическом – текстоцентрический (текст – не только источник лингвистических понятий, но и средство формирования коммуникативной, языковой, культуроведческой компетенций).

Многомерная система принципов познавательно-личностного развития детей младшего школьного возраста, представленная в трех плоскостях, способствующих упорядочиванию требований к образовательному пространству решения исследовательской проблемы: общепедагогические принципы теории и методики обучения и воспитания младших школьников (кроссдисциплинарности, персонификации, научности); принципы осуществления языкового образования младших школьников (социолингвистический, языкового чутья, эмпатии); принципы реализации познавательно-личностного развития младших школьников (партсипативности, креативности, оценочной рефлексивности).

На основании совокупности подходов и принципов мы спроектировали методику в системной взаимосвязи ее *блоков* (мотивационно-целевого, теоретико-методического, содержательно-процессуального, организационно-технологического, оценочно-результативного) и *компонентов* (задачи, подходы, принципы, функции, содержание этапов, психолого-педагогические условия, результат).

Методику познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка мы трактуем как целенаправленную педагогическую систему формирования познавательных и языковых способностей личности, стремящейся к овладению знаниями о языковых явлениях, обладающей коммуникативно-речевыми действиями, основанными на применении аттенционных, мнемических, интеллектуальных,

имажитивных, вербально-логических и рефлексивных способностей, направленных на становление метакогнитивных способностей познавательно-творческой языковой личности, проявляющейся в рассуждающем мышлении, оперировании научными языковыми понятиями, осуществлении лингвистического экспериментирования и творческом самовыражении.

4. Сопровождение эффективности методики познавательно-личностного развития в процессе начального языкового образования представляет собой *совокупность педагогических условий*: 1) формирование у младших школьников языкового наблюдения, языковой догадки; 2) обогащение коммуникативно-речевых умений единицами языка с национально-культурным компонентом значения; 3) применение на уроках речетворческих задач и способов лингвистического анализа текстов; 4) использование языковых экспериментов для стимулирования познавательного интереса младших школьников к русскому языку.

В практической части работы нами определено инструментально-диагностическое обеспечение исследования проблемы познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка: идеи, принципы, задачи, этапы, основополагающие положения, авторские диагностические методики, организационно-методические направления констатирующего этапа педагогического эксперимента, эмпирические методы, критерии (поликультурный, речевой, социальный) и показатели на низком (элементарно-поверхностном), среднем (активно-достаточном) и высоком (креативно-рефлексивном) уровнях.

Выявлено текущее состояние познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка: во всех группах отсут-

ствуют респонденты с высоким уровнем познавательно-личностного развития. Средний уровень у 20,0% обучающихся ЭГ-1, 16,0% ЭГ-2, 12,0% ЭГ-3 и 24,0% контрольной группы. У большинства познавательно-личностное развитие на низком уровне: ЭГ-1 – 80,0%, ЭГ-2 – 84,0%, ЭГ-3 – 88,0 и КГ – 76,0%.

Диагностика первоначального уровня познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка в повседневной языковой среде образовательной организации показала, что основная масса обучающихся нуждается в создании соответствующих условий эффективной реализации методики, чтобы поднять элементарно-поверхностный уровень познавательно-личностного развития до активно-достаточного, а последний продвинуть к креативно-рефлексивному уровню.

В эмпирической части исследования нами также определена необходимость в образовательной деятельности ставить целью познавательно-личностное развитие младших школьников на уроках русского языка в процессе организации познания и общения для достижения ими высокого уровня развития в результате внедрения специально разработанной методики и условий её эффективности.

Выявлена степень успешности методики познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка и условий её эффективности через результаты экспериментальной работы в массовой школьной практике. Педагогический эксперимент доказал, что внедрение комплексных условий методики познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка способствует достижению качественных результатов.

Библиографический список

1. Акулов, В. А. Методологические основы формирования лингвокультурной идентичности младших школьников средствами ономастического материала / В. А. Акулов // Детство в ракурсе современных методологических подходов и возрастных ценностей : Всероссийский (с международным участием) сборник научно-методических статей. – Челябинск : Издательский центр «Титул», 2025. – С. 15-18.
2. Акулов, В. А. Роль ономастики Южного Урала в формировании лингвокультурологической компетенции младших школьников при изучении темы Великой Отечественной войны / В. А. Акулов, О. Г. Филиппова // Международный конгресс, посвященный 80-летию Победы в Великой Отечественной войне и окончания второй мировой войны : Сборник материалов, Комсомольск-на-Амуре, 02–03 октября 2025 года. – Комсомольск-на-Амуре: Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет, 2025. – С. 26-31.
3. Артамонова, Ю. Д. Процессуально-технологические особенности формирования текстовой компетенции младших школьников на уроках русского языка / Ю. Д. Артамонова // Детство в ракурсе современных методологических подходов и возрастных ценностей : Всероссийский (с международным участием) сборник научно-методических статей. – Челябинск : Издательский центр «Титул», 2025. – С. 22-26.
4. Атмановская, М. В. Проблема преемственности в становлении основ саморегуляции речевого поведения у старших дошкольников и младших школьников / М. В. Атмановская // Детство в ракурсе современ-

- ных методологических подходов и возрастных ценностей : Всероссийский (с международным участием) сборник научно-методических статей. – Челябинск : Издательский центр «Титул», 2025. – С. 27-30.
5. Бердникова, О. Ю. Формирование функциональной грамотности и коммуникативной культуры обучающихся / О. Ю. Бердникова, Р. И. Шагиморданова // Детство и школа: проблемы и перспективы в эпоху глобализации и цифровизации : Всероссийский (с международным участием) сборник научно-методических статей. – Челябинск : Издательский центр "Титул", 2024. – С. 14-21.
6. Бобина, А. И. Проблема становления поликультурной языковой личности дошкольника в аспекте современных подходов / А. И. Бобина // Детство в ракурсе современных методологических подходов и возрастных ценностей : Всероссийский (с международным участием) сборник научно-методических статей. – Челябинск : Издательский центр «Титул», 2025. – С. 47-51.
7. Губарь, Е. А. Формирование познавательной активности и коммуникативной инициативы обучающихся и детей мигрантов средствами интерактивных технологий / Е. А. Губарь // Когнитивно-личностное и эмоционально-нравственное развитие дошкольников при переходе к обучению в школе в условиях цифровой социализации : Всероссийский сборник научно-методических статей. – Челябинск : Издательский центр «Титул», 2023. – С. 30-33.
8. Губарь, Е. А. Особенности применения речетворческих задач в начальном языковом образовании / Е. А. Губарь // Психолого-педагогическое обеспечение преемственности в реализации национального проекта "Образование": детский сад -школа-ссуз -вуз : Сборник

научно-методических статей. – Челябинск : Издательский центр "Титул", 2022. – С. 27-31.

9. Калмыкова, М. Р. Педагогическая поддержка коммуникативной адаптации обучающихся начальной школы средствами внеурочной деятельности / М. Р. Калмыкова // Детство и школа: проблемы и перспективы в эпоху глобализации и цифровизации : Всероссийский (с международным участием) сборник научно-методических статей. – Челябинск : Издательский центр "Титул", 2024. – С. 33-37.
10. Калмыкова, М. Р. Формирование дискурсивных умений у младших школьников на уроках русского языка / М. Р. Калмыкова // Психолого-педагогическое сопровождение ребенка в современном информационно-образовательном пространстве : Всероссийский сборник научно-методических статей. – Челябинск : Издательский центр "Титул", 2021. – С. 85-88.
11. Королева, О. Ю. Влияние искусства на развитие коммуникативной эстетики речи младших школьников / О. Ю. Королева // Учитель нового века: взгляд молодого исследователя : материалы XIII Всероссийской студенческой научно-практической конференции, Саранск, 09 октября 2025 года. – Саранск: Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, 2025.
12. Королева, О. Ю. Оценка эффективности развития ассоциативности речи как интегрального показателя коммуникативной эстетики речи у младших школьников / О. Ю. Королева, О. Г. Филиппова // Успехи гуманитарных наук. – 2026. – № 1. – С. 149-157.
13. Королева, О. Ю. Реализация концепции блогинга как средство развития коммуникативной эстетики речи младших школьников в процессе языкового образования / О. Ю. Королева // Детство в ракурсе

современных методологических подходов и возрастных ценностей : Всероссийский (с международным участием) сборник научно-методических статей. – Челябинск : Издательский центр «Титул», 2025. – С. 101-105.

14. Королева, О. Ю. Языковая интуиция как компонент развития коммуникативной эстетики речи младших школьников / О. Ю. Королева, О. Г. Филиппова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2024. – Т. 13, № 3(48). – С. 78-82.
15. Королева, О. Ю. Диагностика сформированности речевого этикета как компонента коммуникативной эстетики речи младших школьников / О. Ю. Королева, О. Г. Филиппова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2023. – Т. 12, № 2(43). – С. 59-62. – DOI 10.57145/27128474_2023_12_02_12.
16. Лемтюгина, Е. А. Формирование ценностных императивов сознания и поведения младших школьников посредством реализации издательского проекта / Е. А. Лемтюгина // Научное измерение - 2024 : сборник статей II Международного научно-исследовательского конкурса, Петрозаводск, 06 ноября 2024 года. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2024. – С. 66-70.
17. Никитина, Е. Ю. Лингвометодические аспекты дистанционного обучения младших школьников русскому языку / Е. Ю. Никитина, А. С. Волкова. – Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. – 161 с. – ISBN 978-5-907538-30-6.

18. Никитина, Е. Ю. Современные тенденции языкового образования младших школьников / Е. Ю. Никитина, А. Д. Макарова, И. А. Некленова. – Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. – 171 с. – ISBN 978-5-907538-44-3.
19. Новикова, Н. Б. Формирование функциональной грамотности младших школьников в курсе "Коммуникативная культура и этика общения" / Н. Б. Новикова // Детство и школа: проблемы и перспективы в эпоху глобализации и цифровизации : Всероссийский (с международным участием) сборник научно-методических статей. – Челябинск : Издательский центр "Титул", 2024. – С. 51-57.
20. Распопова, Н. В. Лингвокогнитивный подход в познавательном развитии младших школьников на уроках русского языка / Н. В. Распопова, О. Г. Филиппова // Психолого-педагогическое сопровождение ребенка в современном информационно-образовательном пространстве : Всероссийский сборник научно-методических статей. – Челябинск : Издательский центр "Титул", 2021. – С. 141-144.
21. Распопова, Н. В. Преемственность познавательного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста / Н. В. Распопова // Актуальные проблемы дошкольного образования, Челябинск, 30 апреля 2021 года. – Челябинск: Издательство ЗАО "Библиотека А. Миллера", 2021. – С. 428-433.
22. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2025684774 Российская Федерация. Комплексная диагностика коммуникативной эстетики речи обучающихся : заявл. 05.05.2025 : опублик. 17.09.2025 / О. Ю. Королева, О. Г. Филиппова, И. А. Цвентарный ; заявитель Федеральное государственное бюджетное образовательное

учреждение высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет».

23. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2023664646 Российская Федерация. Комплексная субъектно-ориентированная педагогическая диагностика социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста : № 2023663607 : заявл. 29.06.2023 : опубли. 06.07.2023 / О. Г. Филиппова, Ю. В. Батенова, С. В. Типушков, И. А. Сыченко ; заявитель Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет».
24. Филиппова, О. Г. Методико-технологические основы развития коммуникативной эстетики речи младших школьников : Учебно-методическое пособие / О. Г. Филиппова, О. Ю. Королева. – Москва : Спутник +, 2025. – 232 с. – ISBN 978-5-9973-7071-8.
25. Филиппова, О. Г. Мелодия речи - гармония в общении: программа коммуникативного образования младших школьников : рабочая программа курса для начальных классов общеобразовательных школ / О. Г. Филиппова, О. Ю. Королева. – Челябинск : Издательский центр "Титул", 2025. – 33 с. – ISBN 978-5-605-29407-8.
26. Филиппова, О. Г. Культурный путеводитель : рабочая тетрадь по коммуникативному образованию младшего школьника / О. Г. Филиппова, О. Ю. Королева. – Челябинск : Издательский центр "Титул", 2025. – 32 с. – ISBN 978-5-605-29408-5.
27. Филиппова, О. Г. Принципы развития коммуникативной эстетики речи младших школьников / О. Г. Филиппова, О. Ю. Королева // Начальное образование в новой реальности: направления развития,

- актуальные проблемы, лучшие практики - 2025 : Сборник материалов Международной научно-практической конференции, Тула, 22-24 октября 2025 года. – Чебоксары: ООО "Издательский дом "Среда", 2025. – С. 59-66.
28. Филиппова, О. Г. Цифровая трансформация детства: современные практики и решения / О. Г. Филиппова, Ю. В. Батенова. – Москва : Издательство «Спутник +», 2024. – 182 с. – ISBN 978-5-9973-6942-2.
29. Филиппова, О. Г. Теория и методика изучения коммуникативной эстетики речи младших школьников / О. Г. Филиппова, О. Ю. Королева. – Москва : Перо, 2024. – 201 с.
30. Филиппова, О. Г. Диагностика имажитивных способностей как компонент познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка / О. Г. Филиппова, Н. В. Распопова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2022. – № 2(168). – С. 257-269. – DOI 10.25588/CSPU.2022.168.2.016.
31. Филиппова, О. Г. Психолого-педагогические основы формирования информационно-языковой компетентности у детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях эмоциогенной нестабильности общества / О. Г. Филиппова, Ю. В. Батенова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10, № 1(34). – С. 29-33. – DOI 10.26140/anip-2021-1001-0005.
32. Филиппова, О. Г. Речетворчество как педагогическое условие познавательно-личностного развития младших школьников на уроках русского языка / О. Г. Филиппова, Н. В. Распопова // Филологическое образование в период детства. – 2021. – № 28. – С. 108-112.

33. Филиппова, О. Г. Языковая личность ребенка-дошкольника: природа социальных метаморфоз : монография / О. Г. Филиппова. – Челябинск : Издательский центр "Титул", 2019. – 200 с. – ISBN 978-5-6041824-8-2.
34. Филиппова, О. Г. Реализация национально-культурного компонента на уроках русского языка в начальной школе / О. Г. Филиппова, Н. В. Распопова // Народная культура в системе современного образования: проблемы, опыт, перспективы : сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Арзамас, 23–24 мая 2019 г. — Арзамас : Арзамасский филиал ННГУ, 2019. — С. 204–207. — Текст : непосредственный.
35. Худякова, Н. Л. Система личностных ценностей как цель воспитания: Аксиологический подход / Н. Л. Худякова // Вестник Челябинского государственного университета. — 2024. — № 4(486). — С. 49–59. — ISSN 1994-2796. — Текст : непосредственный.
36. Шагиморданова, Р. И. Формирование цифрового этикета как условия поведенческой культуры младших школьников / Р. И. Шагиморданова // Когнитивно-личностное и эмоционально-нравственное развитие дошкольников при переходе к обучению в школе в условиях цифровой социализации : Всероссийский сборник научно-методических статей. – Челябинск : Издательский центр «Титул», 2023. – С. 126–129.
37. Cernak, M. Cognitive speech coding: examining the impact of cognitive speech processing on speech compression / M. Cernak, A. Asaei, A. Hyafil // IEEE Signal Processing Magazine. — 2018. — No. 3. — P. 97–109. — ISSN 1053-5888.

38. Family-centered approaches to enhancing socialization and inclusion of children with autism / S. Kashtanova, V. Kudryavtsev, Yu. Davydova, A. Romanova // *Interacción y Perspectiva*. – 2025. – Vol. 15, No. 1. – P. 54–66. – ISSN 2244-808X.
39. Fedosyuk, M. A taboo on personal names and on the pronoun *ty* as a component of russian speech etiquette / M. Fedosyuk // *Przegląd wschodnioeuropejski*. – 2020. – No. 1. – P. 417–425. – ISSN 2081-1128.
40. Jabborova, H. Theoretical foundations of speech etiquette in radio communications / H. Jabborova // *Theoretical & Applied Science*. – 2022. – No. 12. – P. 614–617. – ISSN 2308-4944.
41. Speech culture components and speech etiquette / S. K. Mamekova, M. O. Musaliyeva, S. N. Kurbanbayeva, A. K. Otebekova, S. N. Kozhanov // *Вестник науки Южного Казахстана*. – 2021. – No. 4. – P. 168–176. – ISSN 2617-7544.
42. Odashev, I. Role and actuality of spiritual and moral etiquette in solving socioeconomic disbalance / I. Odashev // *Norwegian Journal of Development of the International Science*. – 2022. – No. 87. – P. 18–23. – ISSN 3453-9875.
43. Pivavarchyk, T. A. Semantics and pragmatics of belarusian verbs of speech etiquette: communicative situation of greeting / T. A. Pivavarchyk, I. A. Chepikava // *Vesnik of Yanka Kupala State University of Grodno. Series 3: Philology. Pedagogy. Psychology*. – 2021. – No. 3. – P. 29–37. – ISSN 2617-3956.
44. Vasko, R. Reflection of the ancient rituals semiotics in cultural etiquette forms of politeness / R. Vasko // *Logos (Lithuania)*. – 2019. – No. 100. – P. 85–94. – ISSN 0868-7692

Научное издание

Филиппова

Оксана Геннадьевна

МЕТАКОГНИТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА:
ОТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ
К ТВОРЧЕСКОМУ САМОВЫРАЖЕНИЮ

Монография

ISBN 978-5-6055795-4-0



Подписано в печать 04.07.2026.

Формат 60×84 ¹/₁₆. Усл. печ. л. 11,63. Уч.-изд. л. 7,33.

Бумага офсетная. Гарнитура Book Antiqua.

Печать лазерная. Тираж 500 экз. Заказ № 3072/26.

Подготовлено к печати в издательском центре «Титул»
Тел.: +7 351 215-04-15, +7 351 230-67-37; e-mail: titul74@inbox.ru

Отпечатано в ПЦ «ПРИНТМЕД»
454080, г. Челябинск, ул. Энтузиастов, 25а
Тел. +7 351 230-67-37; e-mail: rinmed@mail.ru