

В работе рассматриваются особенности понимания переносных значений метафор и пословиц учащимися младшего школьного возраста в условиях традиционного и развивающего обучения. Выявлены критерии и уровни понимания условной речи, успешность которого определяется ориентировкой учащихся на системообразующие признаки изучаемого объекта. Работа рекомендована преподавателям вузов, студентам и педагогам, а также специалистам гуманитарной сферы.



Татьяна Артемьева

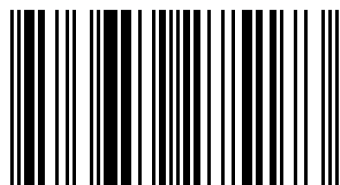
Понимание условной речи (метафор и пословиц) в учебной деятельности

Монография



Татьяна Артемьева

Артемьева Татьяна Васильевна - кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии и коррекционной педагогики Казанского (Приволжского) федерального университета. Область научных и педагогических интересов: понимание условной речи и юмора, возрастная психология, психологическая диагностика.



978-3-659-27517-3

Татьяна Артемьева

**Понимание условной речи (метафор и пословиц) в
учебной деятельности**

Татьяна Артемьева

**Понимание условной речи
(метафор и пословиц) в учебной
деятельности**

Монография

LAP LAMBERT Academic Publishing

Impressum / Выходные данные

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle in diesem Buch genannten Marken und Produktnamen unterliegen warenzeichen-, marken- oder patentrechtlichem Schutz bzw. sind Warenzeichen oder eingetragene Warenzeichen der jeweiligen Inhaber. Die Wiedergabe von Marken, Produktnamen, Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen u.s.w. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutzgesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Библиографическая информация, изданная Немецкой Национальной Библиотекой. Немецкая Национальная Библиотека включает данную публикацию в Немецкий Книжный Каталог; с подробными библиографическими данными можно ознакомиться в Интернете по адресу <http://dnb.d-nb.de>.

Любые названия марок и брендов, упомянутые в этой книге, принадлежат торговой марке, бренду или запатентованы и являются брендами соответствующих правообладателей. Использование названий брендов, названий товаров, торговых марок, описаний товаров, общих имён, и т.д. даже без точного упоминания в этой работе не является основанием того, что данные названия можно считать незарегистрированными под каким-либо брендом и не защищены законом о брендах и их можно использовать всем без ограничений.

Coverbild / Изображение на обложке предоставлено: www.ingimage.com

Verlag / Издатель:

LAP LAMBERT Academic Publishing

ist ein Imprint der / является торговой маркой

AV Akademikerverlag GmbH & Co. KG

Heinrich-Böcking-Str. 6-8, 66121 Saarbrücken, Deutschland / Германия

Email / электронная почта: info@lap-publishing.com

Herstellung: siehe letzte Seite /

Напечатано: см. последнюю страницу

ISBN: 978-3-659-27517-3

Copyright / АВТОРСКОЕ ПРАВО © 2012 AV Akademikerverlag GmbH & Co. KG

Alle Rechte vorbehalten. / Все права защищены. Saarbrücken 2012

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	2
Глава 1. Современное состояние проблемы понимания условной речи (метафор и пословиц) в учебной деятельности	4
1.1. Отечественные и зарубежные исследования проблемы понимания переносных значений метафор и пословиц в мыслительной деятельности учащихся.	4
1.2. Обобщенность и системность умственных действий как главный фактор, способствующий пониманию условной речи (метафор и пословиц)	21
1.3. Особенности понимания переносных значений метафор и пословиц учащимися в условиях традиционного и развивающего обучения	41
Глава 2. Экспериментальное исследование особенностей понимания переносных значений метафор и пословиц у учащихся в условиях традиционного и развивающего обучения	57
2.1. Организация экспериментальной работы и методики исследования понимания и обобщенных умственных действий у учащихся младшего школьного возраста	57
2.2. Понимание переносных значений метафор и пословиц учащимися контрольных и экспериментальных групп	72
2.3. Особенности сформированности умственных действий учащихся контрольных и экспериментальных групп	84
2.4. Системность и обобщенность умственных действий учащихся в условиях развивающего и традиционного обучения	95
Заключение	118
Библиографический список использованной литературы	122

ВВЕДЕНИЕ

Лавинообразный поток информации, усложнение форм деятельности в современном мире требуют усовершенствования навыков и способов теоретического осмысления предметов и явлений окружающего мира. Особую значимость приобретают умения учащихся не только усваивать готовые знания, сколько приобретать знания самостоятельно, формулировать собственную точку зрения, уметь ее аргументировать. Все это возможно, если ученик «пропускает» знания через личностную смысловую сферу и у него возникает понимание происходящего.

Проблема понимания учащимися художественных и учебных текстов рассматривается в многочисленных исследованиях отечественных и зарубежных ученых (Л.П.Доблаева, В.В.Знакова, М.Я.Микулинской, А.П.Семеновой, О.В.Соболевой, О.К.Тихомирова, R.W.Gibbs и др.). Большой интерес вызывают особенности понимания учащимися пословиц и метафор, потому что по меткому высказыванию С.Л.Рубинштейна [142,С.362], «умение сознательно оперировать словами с переменными значениями свидетельствует о наличии такой обобщенной мысли, которая умеет соотносить общее и частное в их единстве». Однако приходится признать, что в отечественных психологических исследованиях не рассматривался вопрос о понимании переносных значений метафор и пословиц младшими школьниками в контексте обобщенности и системности умственных действий и возможности изучения понимания в учебной деятельности, хотя в имеющихся отечественных и зарубежных исследованиях доказано, что индивидуальные стратегии понимания определяются психическими способностями, операциями и действиями учащегося (К.И.Алексеев, Л.П.Доблаев, В.В.Знаков, Г.С.Костюк, А.А.Смирнов и др.); выделяются уровни понимания учениками метафор и пословиц (М.Я.Микулинская, А.П.Семенова, О.В.Соболева, Д.В.Шалимова и др.); исследуется роль контекста в понимании метафор детьми, обосновываются трудности и особенности понимания метафор у учащихся (В.М.Bass, Н.Н.Clark, М.Мс.Glone, S.A.Siltanen, С.В.Герасимов,

Т.Н.Овчинникова, С.А.Тарасова и др.). В условиях традиционного образования при работе с пословицами и метафорами наблюдается передача ученикам определенных знаний, акцент ставится на выработку умений и навыков, в результате переносные значения пословиц и метафор остаются за бортом понимания, не осознаются внутренние связи и отношения между предметами и явлениями.

Понимание метафор и пословиц у школьников имеет особенности, которые связаны с уровнем сформированности системы умственных действий и проявляются в их способности к обобщению. Если ученик способен выделить системообразующие признаки объекта, то он способен раскрыть обобщенный смысл метафор и пословиц и понять их переносное значение. Поскольку содержание развивающего обучения построено на основе теоретических знаний, базой которых являются содержательные обобщения, обучение по этой технологии должно в большей степени содействовать развитию понимания переносных значений метафор и пословиц. Способность к пониманию переносных значений метафор и пословиц происходит на основе ориентации на существенные признаки системы. Понимание условной речи учащимися базируется на их способности к целеполаганию, контролю и оценки собственных познавательных действий, основополагающим при понимании выступает обобщенное умственное действие учащегося, позволяющее обобщить существенные связи и отношения объекта или предмета и проникнуть в суть явления. Полученные данные позволяют утверждать, что понимание переносных значений метафор и пословиц затрагивает не отдельные компоненты деятельности, а всю познавательную сферу учащихся.

Глава 1. Современное состояние проблемы понимания условной речи (метафор и пословиц) в учебной деятельности

1.1. Отечественные и зарубежные исследования проблемы понимания метафор и пословиц в учебной деятельности

Проблема понимания становится предметом экспериментально-психологического изучения с середины 19 века. До этого психология почти не знала этой проблемы, если не считать споры об интуиции, в которых содержались намеки на психологическую проблему понимания.

Туманом мистики и романтики наполнены были первые работы по изучению психологии понимания. Начало этим исследованиям было положено Дильтеем, создавшим так называемую «описательную» или «понимающую» психологию, своим принципом которые декларировали описание и понимание «психического целого», «внутреннее проникновение» в него [157].

Экспериментальное изучение проблемы понимания стало осуществляться в связи с исследованиями вюрцбургской школы, однако в особую проблему не было выделено. Понимание либо вовсе выпадало из поля зрения исследователей, либо отождествлялось с каким-либо одним психическим процессом. Понимание сводилось к элементарным процессам ассоциации ощущений и образов или указывалось, что при понимании имеют место особые состояния сознания: осведомленность, направленность.

Феномен «понимания» был включен в арсенал рабочих категорий экспериментальной психологии гештальтпсихологами. Обозначаемое термином «инсайт», оно интерпретировалось как определенная стадия решения задачи – внезапное, не подготовленное предыдущей аналитической деятельностью и независимое от прошлого опыта уяснение существенных отношений проблемной ситуации [162].

В настоящее время проблема понимания является междисциплинарной: она занимает умы психологов, физиков, историков, литературоведов. Методология, задающая магистральные направления изучения понимания конкретными науками, в том числе и психологией, разрабатывается в

современной философии. В публикациях, посвященных гносеологической природе феномена понимания, отчетливо прослеживаются две тенденции. Одна из них состоит в попытке объяснить понимание посредством различных форм знаний. В частности С.Ф.Зак считает, что понимание является наиболее глубоким видом знания и достигается лишь там, где знание приводится в определенную систему [3]. Для другой тенденции характерно утверждение, что «понимание – не только результат познания человеком предметной действительности, т.е. знание, но это, прежде всего, процесс более глубокого проникновения в сущность изучаемого, специфический способ познания или набор особых познавательных процедур» [134]. Представители этой позиции говорят о понимании «как специфическом типе познавательного отношения, направленном на познание человека и продуктов его деятельности» [24]. Таким образом, в философской литературе, посвященной феномену понимания, отражено существование двух проблемных областей, которые условно можно назвать «знать и понимать» и «познавать и понимать».

В психологической науке термин «понимание» чаще всего употребляется при изучении мышления. Проблема формируется следующим образом: в чем состоит отличие понимания как субъективно – психологического феномена от понимания как одной из познавательных процедур, изучаемых в рамках теории познания [161]. Понимание отличается от знания, прежде всего тем, что представляет собой осмысление знания, действий с ним. Действуя, мысленно преобразуя отраженный в знании фрагмент действительности, ученик выходит за его непосредственные границы. Осуществляя выводы, выдвигая гипотезы, совершая действия по преобразованию объекта познания, ученик получает новое знание о нем. Поэтому при понимании учащимся нередко открываются такие стороны действительности, которые не были в явном виде представлены в исходном знании. Понимание опосредуется с прохождением получаемых знаний через субъективную сферу смыслов учащихся, с осознанием связей и отношений между предметами и явлениями, раскрытием существенного в них и конструированием концепта, адекватного объективному значению этой

информации. Чтобы служить основой для понимания, знание должно обладать некоторыми особенностями:

1. Знание должно быть осмысленным, иметь для ученика определенный операциональный смысл, сформировавшийся в процессе мыслительной деятельности.
2. Знание должно иметь определенную ценность для ученика. Познавательное отношение учащихся к мыслительной задаче проявляется в формирующихся у него оценках: оценках достижимости результатов действий; предвосхищающих эмоциональных оценках. Наличие оценок отражает селективный характер мыслительного поиска; субъективно - ценное принимается учеником в качестве некоторой нормы, образца, на который следует равняться при выборе дальнейших действий по решению задачи; субъективно-незначимое отбрасывается как не отвечающее цели решения. Понимание связано с установлением соответствия, отраженной в знании понимаемой действительности некоторой субъективной ценности, оценочному образцу, возникшему в процессе мыслительного поиска. Определение ценности знания, формирование отношения ученика к объекту вплетено в психологическую ткань понимания, является обязательной предпосылкой его становления и развития.
3. Формируя субъективные ценности, нормы и образцы, с которыми следует сопоставлять понимаемое, ученик ориентируется на социальные ценности, нормы общества, в котором он живет.
4. При формировании понимания происходит включение нового получаемого в мыслительной деятельности знания в систему знания, уже имеющегося у ребенка. Умозаключения, входящие в психологический состав гипотез, предположений оказываются соединительными звеньями между субъективным отражением содержания понимаемого и более обобщенной структурой личностного знания, прошлого опыта ребенка, в контексте которой понимаемое приобретает для него смысл [162].

Однако существует понимание, совершающее без участия мышления. Это происходит в деятельности, основанной на актуализации прошлого опыта, при восприятии учащимися известного им материала. При понимании же нового материала (незнакомых фактов, событий) ученик всегда должен решить определённую мыслительную задачу, так как понимание нового происходит в процессе мыслительной деятельности и оказывается её результатом [80]. По мнению С.В.Герасимова понимание может также начинать цикл активности, а не только завершать его. Активность, начинающаяся с понимания, с включения нового в структуру собственного опыта, всегда связана с желанием попробовать, она имеет «испытательный» характер [42,С.88-93]. В подтверждении этой мысли приводится эксперимент, описанный М.Вертгеймером. Автор, сидя за одним столом с детьми, брал кубики и строил из них мост. Затем разрушал его. При этом ничего не говорил, а только ждал реакции. Большинство детей после такой демонстрации сами принимались строить мост. Высказывается мнение, что за внешней подражательностью здесь скрывается интересное явление, потому что к самостоятельным действиям ребёнок переходил только после того, как у него возникало понимание того, что именно построил экспериментатор.

Физиологический механизм понимания стал известен благодаря работам И.П.Павлова, его сотрудников и учеников – это временная нервная связь, или ассоциация. В основе понимания лежит совместная деятельность первой и второй сигнальных систем. Вторая сигнальная система аккумулирует опыт человека и в нужный момент позволяет использовать этот опыт или включить его в новые связи [117].

Зарождается понимание, по мнению Е.Н.Соколова, в чувственном восприятии человеком окружающей действительности. Его элементы имеют место в обобщенности восприятия, физиологической основой которой является генерализация временных нервных связей на комплексные раздражения, их отношения [157].

Анализ работ по пониманию, привел к установлению уровней понимания, различающихся по степени обобщенности и существенности признаков и связей [60]. А.А.Смирнов в качестве особенностей уровней понимания выделяет: глубину, отчётливость, полноту и обоснованность понимания. Глубина понимания характеризуется богатством, разнообразием и главное - существенностью связей. По признаку глубины автор различает несколько ступеней понимания. Начальная ступень понимания - это отнесение предмета к самой общей категории. Следующая ступень понимания характеризуется хорошим знанием общей категории предметов и недостаточным знанием конкретного предмета, относимого к этой категории: в предмете осмысливаются лишь общие особенности. На более высокой ступени понимания, наряду с хорошим знанием общей категории, имеет место осмысление как общих, так и специфических особенностей данного предмета отличающих его от других, сходных с ним. Устанавливаются также показатели более глубокого понимания: переход от общего восприятия предмета к выделению каждой его части в отдельности и соотнесение их; осознание отдельных свойств предметов и их взаимоотношений; осознание происхождения явлений или их причин; установление логических отношений в том, что осмысливается; выяснение мотивов поведения людей и раскрытие подтекста [154].

А.А.Смирновым выделяется классификация уровней отчетливости понимания: подробная и упрощённая. Первая классификация включает ряд субъективных признаков. Характеристика некоторых уровней понимания носит здесь условный характер. Вторая же более объективна. Она включает следующие уровни: «чувствование» смысла того, что мы стремимся понять, но чего мы не можем выразить словами по памяти; понимание, которое мы можем выразить, однако лишь чужими словами и понимание, которое мы в состоянии выразить своими словами [154].

Критерии понимания и условия, способствующие формированию понимания, выделяет также Н.А.Менчинская. Основными критериями

понимания автор считает пересказ словесного материала своими словами, ответы на вопросы [106, 107].

В диссертационном исследовании, направленном на изучение индивидуально – психологических различий при понимании текста учащимися начальных классов, С.А.Тарасова отмечает, что ученики проявляют разный уровень интеллектуальной активности в процессе понимания текста: непродуктивный и продуктивный. Непродуктивный уровень обусловлен недостаточным развитием функции целеполагания, ориентировочно – исследовательских и контролирующих действий. В результате у учащихся формируется понимание текста только в плане предметного содержания. Продуктивный уровень обеспечивается четким функционированием всех звеньев интеллектуального акта и предполагает понимание текста адекватно замыслу автора [158].

М.Я.Микулинская исследует уровни понимания изолированных графических предложений при их восприятии. Глубоким пониманием предложения она предлагает назвать такое, при котором имеет место понимание его лексического и логического смысла и добавочного содержания, а также основного, логического смысла и добавочного смыслового оттенка. По ее мнению, обучение пониманию предложений в настоящее время не имеет широкого применения [108].

Из зарубежных направлений исследования понимания в мыслительной деятельности учащихся нас интересуют, прежде всего, гносеологический, семантический и психологический подходы к анализу понимания [78]. При гносеологическом подходе к проблеме, понимание рассматривается как включение нового знания в контекст уже имеющегося у субъекта. Многие психологи сконцентрировали своё внимание на анализе организации структур знаний субъекта, с которыми соотносятся события текста. Д.Е.Румельхарт называет такие структуры схемами, П.У.Торндайк-фреймами, Т.А. ван Дийк и У.Кинч - макроструктурами. Именно характер организации структур знаний и умение оперировать ими, по мнению этих авторов, определяет понимание [79].

Значительный вклад в анализ понимания как включения новых знаний в структуры опыта субъекта внесли работы Дж. Брэнсфорда. Он утверждает, что понимание является объединённым продуктом входной информации и предыдущего знания.

В большинстве современных работ по семантической проблематике понимание рассматривается как результат интерпретации отношений: понимание высказывания наступает тогда, когда субъекту становится ясно, о какой ситуации идёт речь и как представляет эту ситуацию говорящий. Психологи, изучающие семантические аспекты понимания, основное внимание уделяют проблеме так называемой смысловой обработки, т.е. конструирования понимающим семантического представления объекта понимания [79]. Западные психологи сходятся во мнении, что структуры смысла есть частные порождения системы знаний. Дискуссии вызывает вопрос о том, что оказывает решающее влияние на формирование смысла: актуализация перцептивного опыта или действия, направленные на преобразование символических структур. Существуют три основные возможности установления отношений и связей между смысловыми частями текста: выделение смысловых частей в тексте и установление отношений между ними производится параллельно и одновременно – симультанно; выделение смысловых частей в тексте и установление отношений между ними производится последовательно – сукцессивно: а) сначала выделяются конкретные смысловые части, а вслед за этим устанавливаются смысловые отношения между ними, б) сначала устанавливается отношение между частями текста, а затем конкретизируются сами смысловые части.

При семантическом подходе к анализу понимания вообще, и при понимании метафор в частности, зарубежные исследователи чаще всего говорят о языковом переносе. Внутри лексики метафора является межсистемным переносом, осуществляя переход от одной категориальной системы к другой. И в зависимости от того, сколь далека одна из составляющих системы от другой, можно говорить о глубине метафоризации, о глубине

метафоры. При свободном описании несемантизированных изображений выявлено шесть типов метафор по глубине: предметные, культурные, собственно метафоры формы, социально-антропоморфные метафоры, функциональные и межмодальные метафоры [7]. Понимание пословиц связано с функциональным и межмодальным переносом. Успешность решения проблемы смысловой обработки в значительной степени определяется эффективностью решения проблемы репрезентации (что человек знает, когда понимает что-либо), так как смысловая обработка и репрезентация - это взаимообусловленные компоненты «семантического поля» психики понимающего объекта.

К исследованиям, ведущимся в контексте психологического подхода, относятся те, в которых постановка проблемы не выходит за пределы психологической проблематики. Основное внимание в данных исследованиях уделяется анализу психических способностей, операций и действий, участвующих в формировании индивидуальных стратегий понимания [79]. Выделяются основные направления работ, ведущиеся в рамках этого подхода: роль образов в понимании; уровни понимания; понимание переносного смысла.

В.В.Знаков выделяет три основных уровня понимания: буквальное «усвоение прямого, буквального содержания предложения или текста»; интерпретирующее «определение причин описываемого явления, осуществление выводов, обобщений и сравнений, идентификацию целей автора» и критическое понимание «оценка качества, точности или правдоподобия того, что говорится» [79, С.18-24]. Vollenbach С. описывает приемы, облегчающие понимание учебного материала: обращение к личному опыту учащихся; сообщение идей живым, образным языком; мотивация учащихся к применению полученных знаний в конкретном опыте; использование двигательных упражнений для формирования сенсомоторных образов понятий [178].

Проблема понимания метафор интенсивно изучается в зарубежной психологии. Так, Clark Н. предлагает двухстадийную модель понимания,

согласно которой при понимании предложений сначала определяется его буквальное значение, и сопоставляется с контекстом. Если прямое значение противоречит контексту, то человек ищет в памяти ситуацию, значение которой соответствует контексту [180, С.243-244]. Роль контекста в понимании метафор детьми исследовала Siltanen. Она предъявляла метафоры в трёх различных условиях: вне поясняющего смысл метафоры контекста, в кратком и в распространённом контексте. Выяснилось, что правильно дети интерпретировали метафоры, включённые в распространённый контекст. Распространённый контекст облегчал интерпретацию сложных метафор детям всех возрастов [185, С.197-215]. В работе Gibbs R. исследовался процесс определения объекта, подразумеваемого образным выражением. Исследуемым зачитывали короткие рассказы, каждый из которых оканчивался буквальным или образным описанием человека, после чего на выбор для узнавания предъявляли антецеденты анафоры. Испытуемые быстрее восстанавливали антецеденты буквальных описаний, чем образных. Антецедент восстанавливался из контекста [181, С.56-66]. Onishi K., Murphy C. установили, что описания с использованием метафор тяжелее воспринимаются, чем буквальные выражения [184, С.763-772]. Трудности понимания метафор исследуются в работе Mc.Glone M.,Glucksberg S.,Manfredi P. где сопоставляется модель концептуальных метафор Lakoff и авторская модель атрибутивных категорий. Авторы утверждают, что концептуальные метафоры не только не необходимы при понимании метафорических высказываний в ходе коммуникации, но, будучи использованы как объяснительный конструкт, являются потенциальной помехой при понимании процессов переработки метафорических высказываний [183, С.401]. Sommer R. предпринял попытку выяснить какие метафоры используются чаще всего для описания человеческих качеств. Полученные данные свидетельствуют о том, что образы животных чаще используются для поведенческих характеристик, а образы овощей и фруктов для описания внешнего облика человека [186, С.665-689]. Понимание детьми метафор, описывающих эмоции, представлено в работе Waggoner

J.,Palermo P. Обнаружено, что дети 4-10 лет способны в какой-то мере понимать смысл метафор, и эта их способность совершенствуется с возрастом. Вместе с тем младшие школьники не всегда могут обосновать свою интерпретацию метафор и плохо воспринимают смысл абстрактных метафор. Интересен тот факт, что более доступными для детей оказались метафоры, описывающие отрицательные эмоциональные состояния (страх, гнев) [188, С.152-163].

Особенности понимания учащимися младшего школьного возраста метафор и пословиц наиболее интенсивно исследовались в нашей стране в середине прошлого века [99, 147, 149].

А.П.Семенова изучает аллегорию как своеобразную задачу, решить которую можно только в том случае, если вскрыть её обобщённый смысл. Основная трудность раскрытия его, по мнению автора, в том, что «непосредственное содержание аллегории имеет и конкретное и обобщённое значение. В качестве конкретного построения аллегория представляет собой изложение какого-то частного случая, интересного и понятного самого по себе. В тоже время это конкретное построение является своеобразным средством выражения обобщенного смысла» [147, С.110, 148, С.154-160, 149, С.101-143]. А.П.Семёнова в своих исследованиях приходит к выводу, что, прежде всего, необходимо разобраться в конкретном содержании, установить и выяснить в нём существенные связи и отношения, которые являются носителями переносного значения, обобщить эти связи и отношения и тем самым проникнуть во внутренний обобщённый смысл.

А.Р.Лурия предлагает провести с испытуемым опыт, в котором ему предлагается пословица и три возможных фразы, из которых 2 сходны с пословицей по внешним элементам, но разнятся по смыслу, а третья не имеет ничего общего с ее внешними элементами, но воспроизводит ее внутренний смысл. Невозможность затормозить непосредственное впечатление от близости первых двух фраз к содержанию пословицы, и будет характеризовать трудность ее понимания, несмотря на то, что расшифровка логико-грамматической структуры этого текста может быть достаточно полной [99, С.87].

В настоящее время понимание и распознавание метафор детьми 8-10 лет изучает К.И.Алексеев [3, С.27-39]. Представленные экспериментальные данные свидетельствуют о том, что по сравнению с пониманием распознавание метафоры вызывает значительные трудности. В работе О.В.Соболевой рассматриваются психологические особенности понимания школьниками мини-текста, или пословиц. Анализ результатов выполнения показал, что учащиеся, правильно сгруппировавшие пословицы, составили незначительную часть от числа испытуемых (8 из 60). Большинство учащихся ориентировались в работе на лексико-грамматические инварианты, концепт пословиц остался за бортом понимания [155, С.47-52].

Анализ работ по теме понимания пословиц и метафор [15, 16, 42, 46, 48, 87, 88, 108], а также предварительное пилотажное исследование дают возможность утверждать, что лишь незначительная часть учащихся младших классов способна выделить концепт в пословицах. Для понимания смысла пословицы недостаточно одного логико-грамматического анализа конструкции пословицы. Трудность ее понимания заключается в торможении прямых образов или ассоциаций, которые она рождает, и в переходе к ее внутреннему значению и подтексту. Проникновение в текст – это своего рода путь от его внешней формы и конкретных особенностей к его глубинной сути [46]. Проникновение в мысли автора зависит от личности читателя, его способности к обобщению. Пословица содержит две мысли: частную, конкретную, прямо вытекающую из текста, и общую – переносный смысл, требующий абстрагирования от конкретного текста и широкого обобщения. Заключенный в тексте общий смысл не вытекает непосредственно напрямую ни из конкретных слов текста, ни из соединения этих слов в предложения. Понимание пословиц и метафор у учащихся представляет для нас большой интерес по той причине, что мысли не лежат на поверхности, их необходимо добыть и это зависит от личности учащегося, его интеллектуальных и волевых возможностей.

При понимании пословиц и метафор необходимо осуществить умственные действия на установление связи двух значений: прямого и переносного. На

вопрос о том, какую функцию выполняет содержание значений по - разному отвечают представители различных направлений и школ современной психологии. В работах Ч.Осгута значение рассматривается лишь со стороны поведенческого или коннотативного значения. Знаковые заместители реальных объектов (слова) получают коннотативное значение в результате образования системы условных связей между реальным стимулом и реальной реакцией [173]. По мнению А.Н.Леонтьева «значение выступает перед нами в своей двойственности. За значением слова открывается обобщение как образ действительности и обобщение как деятельность, как система психологических операций. «Значение слова и есть единство этих противоположностей» [95, С.341]. Если за значением слова лежит объективная реальность, то для того, чтобы данное обобщение возникло в сознании ребенка, необходимо поставить ребенка перед этой действительностью, ее обобщение в сознании А.Н.Леонтьев связывает с процессом, ведущим к овладению соответствующим понятием. Слово не только относится к предмету, обозначая предмет, оно обобщает его. Обобщение, лежащее за словом, и составляет в своей психологической характеристике то, что мы называем значением слова [95].

В рамках когнитивной психологии значение связывается с «обобщением» и «перекодированием». Значение задает направление, в котором происходит обобщение и абстрагирование сенсорной информации [27].

Деятельностный подход, развиваемый в школе Выготского-Леонтьева, позволяет истолковать значение как результат познавательных действий, актуализирующий тройственный морфизм функциональных компонентов деятельности: предметных условий, операций и мотивов. В деятельности конкретного субъекта значение не может не вступать в определенное отношение к мотиву – в том смысле, что субъект не принимает и не ставит перед собой немотивируемых целей. Всякое значение прямо или косвенно ассоциировано в индивидуальном сознании с определенными условиями, способами и предметным содержанием целей и мотивов деятельности [32-37].

С.Л.Рубинштейн писал: «Наличие у слова переменного значения означает не отсутствие у него всякого конкретного значения, а наличие у него такого обобщенного значения, которое может приобрести различные частные значения, без того, чтобы нарушалась истинность тех положений, в которое входит обозначаемое данным словом понятие» [142, С.422]. Понятие “значение” тесно связывается с обобщением и перекодированием. Фундаментальная роль, которую играет значение в познавательных процессах, в организации познавательной сферы заключается в том, что значение задает направление, в котором происходит обобщение и абстрагирование сенсорной информации [173]. При понимании вербального материала происходят взаимные трансформации смыслов и значений. Переход от смыслов к значениям опосредствован действием, что является показателем эффективности понимания [170].

Для того, чтобы понимание возникло, необходимы либо чувственно данная знаково-символическая модель, изображающая скрыто протекающий процесс, либо наличие у субъекта сложного обобщенного умственного действия, позволяющего быстро устанавливать связи и отношения между свойствами объекта. Такое обобщенное умственное действие представляет собой интеллектуальную способность – мыслительную ориентировочную схему, которая может быть сформирована у учащихся, и которая во многом зависит от их умения использовать разнообразные знаково-символические средства. Отдельные слова, а также сочетания слов в пословице имеют ряд характеристик как знаки языка и как средства речевой деятельности:

1. наличие знака;
2. наличие предметной отнесенности – то, что словом обозначается: предметы, явления, связи и отношения;
3. наличие значения – системы устойчивых обобщений, стоящих за словом. При этом значение слова распадается на: а) референтное (денотативное) значение, фиксирующее обозначаемое в форме представления или понятия; б) ассоциативное (коннотативное) значение, выходящее за пределы

фиксирования предметной отнесенности и связывающее слово с другими значениями. Тем самым, обозначаемое, вводится в систему сложных связей и отношений и одновременно анализируется, абстрагируется и обобщается;

4. смыслы, которые неоднородны и могут включать несколько плоскостей:

- ситуативные смыслы – выделение учеником из системы стоящих за словом значений, обобщений только тех, которые имеют отношение к данному моменту,
- личностные смыслы – индивидуальные, субъективные эмоционально-мотивационные и ценностные отношения ученика к обозначаемому в слове содержанию, ситуации. Через субъективную сферу смыслов проходит информация и конструирование смысловых связей концепта, адекватного объективному значению этой информации [48]. Значение, не прошедшее через личную смысловую сферу, не пережившее отбор, сопоставление, обобщение и конкретизацию, будучи сразу дано в его существенных признаках, может быть усвоенным, но не понятым до конца,
- функциональная роль в различных видах деятельности [101].

В ходе использования знаков через предметную отнесенность, через непосредственное включение в предметные ситуации деятельности, в сознании ребенка формируются и фиксируются значения, что способствует формированию понимания пословиц.

Необходимо обозначить три аспекта ориентировки в функционировании слов в качестве средств формирования понимания [101]:

1. Использование дискретных по своей природе знаков языка при описании и объяснении изменений реальных объектов и явлений, в то время, как последние часто имеют континуальный (неаддитивный) характер.
2. Объективная последовательность речевых описаний и объяснений объектов, предметов и явлений, последние требуют одновременности: а) в представлении их структурно – пространственных связей и отношений; б) в представлении одновременно протекающих процессов и изменений.

3. Объективная последовательность речевых описаний и объяснений изменяющихся явлений, объектов и предметов, которая может совпадать, а может и не совпадать с реальной последовательностью изменений в явлениях и объектах или логической последовательностью функциональных или генетических объяснений.

Отсутствие ориентировки в трех указанных аспектах часто ведет к неосознанному затруднению при понимании содержания пословиц и метафор. Необходимым условием, по мнению Л.Л.Гуровой, формирования понимания является овладение учениками понятиями [48, С.126-137]. Исследования Р.Г.Натадзе подтвердили тот факт, что у ребёнка в зависимости от уровня владения понятиями различным будет и уровень понимания действительности, схватываемой системой понятий [111]. При достижении развития понятия имеет место специфическая психологическая операция искажения и отражения в понятии существенных признаков объекта. Происходит подлинное познание предмета, которое психологически не просто совпадает с выделением общих для некоторой категории объектов признаков, когда различные признаки обычно отбрасываются. В подлинном обобщающем понятии они присутствуют в синтезированной «снятом» виде. Такое понятие отличается своей осознанностью - возможностью объективации существенных признаков. Говоря о понятиях, необходимо развести эмпирическое понятие и понятие теоретическое [101, 153]. Эмпирические понятия представляют собой систему значений в сознании учащихся, которые исходно формируются со стороны предметного мира. В эмпирических понятиях фиксируются результаты внешних, практических действий, которые в последующем могут обобщаться по различным основаниям, приобретать характер абстрактных обобщений, преобразовываться в умственные действия, но при всем этом они не теряют потенциальной связи с внешне наблюдаемыми предметными характеристиками вещей. Проникновение учащихся, владеющих эмпирическими понятиями в переносное значение пословиц, понимание внутреннего их смысла в этом случае будет затруднено. Учащиеся ориентируются на конкретное содержание

пословицы, на связи и отношения, которые лежат на поверхности [147-149]. Как только мысль делает попытку подняться к обобщенному выражению внутреннего смысла, внутренний смысл перестает улавливаться, наблюдается разрыв между конкретным содержанием и переносным значением пословиц.

Формирование в индивидуальном сознании учащихся теоретических понятий, значений, по мнению С.В.Маланова, осуществляется не со стороны предметной отнесенности, а со стороны знакомства с гипотезами, постулатами, моделями, у учащихся возникает необходимость сознания функциональной роли знаков и символов [101]. Посредством знаково-символических средств у учащихся формируется рефлексия на значения слов пословиц и метафор. Мысль без труда с высот общего значения спускается к частному, чтобы обосновать, конкретизировать, оживить это общее, а, затем, также легко и свободно поднимается к общему, внутреннему содержанию, благодаря этому учащийся проникает в смысл пословиц. Теоретические понятия, позволяющие проследить реальные взаимосвязи всеобщего с особенным и единичным, способствуют формированию понимания у учащихся переносных значений пословиц, формируется обобщенность их умственных действий, которая проявляется в том, какие взаимосвязи и взаимоотношения общего и единичного будут складываться у учащихся при понимании [142]. Обобщенность умственных действий, по мнению В.В.Давыдова достигается анализом, который устанавливает сущность изучаемых предметов и явлений, определяет наличие внутреннего единства их многообразия и в процессе осуществления которого, обнаруживаются и прослеживаются реальные взаимосвязи всеобщего с особенным и единичным, происходит постижение предмета не через его наглядное, внешнее сходство с другими, а через его скрытые конкретные взаимосвязи, через противоречивый путь его внутреннего развития [146].

Формирование теоретических понятий служит условием взаимопонимания между учащимися. Исследования Д.Н.Узнадзе и Л.С.Выготского позволили обнаружить психические образования,

реализующие функцию понимания в виде словесных значений, выражающих понятия. Понимание стало связываться не только с обобщением, заключённым в слове, но и с актами общения, передачи значения другому ученику через речь [162]. Дети начинают понимать логику другого человека, удерживая одновременно и свою точку зрения, и точку собеседника. Наблюдается понимание предметных противоречий и взаимопонимание участников совместного поиска способов разрешения этих противоречий [166].

Подводя итоги, можно сказать, что исследования проблемы понимания в отечественной и зарубежной психологии интересны и разнообразны. Однако, мы считаем, что недостаточно изучать как совершается понимание и выявить его уровни. Необходимо выяснить, зависит ли успешность понимания условной речи младшими школьниками от деятельности, осуществляющейся в условиях школьного обучения.

1.2. Обобщенность и системность умственных действий – как главный фактор, способствующий пониманию условной речи (метафор и пословиц).

Анализ психологических исследований по проблеме понимания пословиц и метафор позволил убедиться в том, что наличие знаний у учащихся не всегда позволяет проникнуть им во внутренний смысл, переносное значение аллегорий. Связующим звеном между знанием и пониманием выступает смысл отраженного в знании фрагмента предметного мира. Без научного анализа этого звена невозможно раскрыть психологические механизмы, участвующие в понимании у учащихся младшего школьного возраста. Познание предметного мира и достижение понимания учениками переносных значений метафор и пословиц, предполагают развитие умственных действий учащихся, позволяющих быстро и адекватно устанавливать связи и отношения между свойствами объекта и явления, выявлять существенное в них и проникать в переносное значение метафор и пословиц. В связи с этим, прежде всего, представляется необходимым исследовать понятие «действие». Рассмотрение мышления как действия далеко не оригинально. Демокрит утверждал, что, обобщая данные органов чувств, человек строит картину мира, переходя на следующий уровень – понятийный [58,С.194]. Мышление вплетено в поведение, в жизнедеятельность человека и выполняло практическую, жизненную функцию [126]. Заканчивая процесс восхождения от частного к общему, операции мышления, по мнению Аристотеля, способствуют образованию понятий [6,С.422-457]. Мысль, рассматриваемая как действие, представляет собой орган индивида, обладающий порождающими свойствами, т.е. возможностями создать что-то [105,С.174]. М.К.Мамардашвили также рассматривает мысль как действие: «мысль, несомненно, ментальное состояние, но по сути дела в своем фундаменте она есть действие, благодаря которому у нас появляются возможности создать что-то» [104,С.19].

В ткань мышления включил действие М.Вертгеймер [29]. Мысленная система действий может способствовать или препятствовать возникновению актов инсайта, интуиции, а их результат – новый образ – в свою очередь

развертывается в действия по реальному преобразованию ситуации. Действия с образами, оперирование и манипулирование образом представляют собственную, скрытую от нас предметную логику. Посредством действий с образом исходная ситуация преобразуется в требуемую ситуацию, то, что есть, преобразуется в то, что должно быть. Действия с образами способствуют возникновению представлений, идей, интеллекта. При этом, по мнению А.Бергсона, интеллектуальное действие производит формы познания, производит идеи и представления, т.е. производит обобщения и может служить основанием для развития мыслительных способностей учащихся [12, 72]. Своеобразие интеллектуального действия состоит в том, что оно вводит предметы во взаимодействие друг с другом, в котором открываются ранее непосредственно не видимые в них свойства.

Как результат опыта определяет мысль Дж.Дьюи. Он считает, что специфическую характеристику мышления следует искать в более глубоких и обширных наблюдениях, суждениях, умственных привычках, т.е. в тренированном разуме [65].

В отечественной психологической науке действие рассматривается в качестве генетически исходной единицы, из которой произрастает мышление либо по законам интериоризации (П.Я.Гальперин), либо по законам дифференциации (А.В.Запорожец).

С.Л.Рубинштейн писал: «Действие ... как бы несет мышление на проникающем в объективную действительность острие своем» [142,С.310-311]. «Мышление не просто сопровождается действием или действие – мышлением; действие – это первичная форма существования мышления. Первичный вид мышления – это мышление в действии и действием, мышление, которое совершается в действии и действием выявляется».

На связь мысли и действия указал Л.С.Выготский. Он пишет, «что действие, преломленное через призму мысли, превращается уже в другое действие, осмысленное, произвольное и, следовательно, свободное, т.е. стоящее в ином принципиальном отношении к ситуации, чем действие, непосредственно

обусловленное ситуацией и не прошедшее через это прямое превращение динамики» [37, С.250].

А.В.Запорожец прослеживает, как действие становится знаком. «Это происходит в ситуации взаимодействия детей (глухонемых), действие превращается в знак, в жест для того, чтобы обозначить другому ситуацию» [69, С.172]. Благодаря этому у ребенка складывается способность встать на точку зрения другого человека, он может сам понять и изобразить смысл и значение собственных действий. Таким образом, действие отделяется от предмета, и само становится предметом деятельности, ее целью, предметом понимания [69, 70].

А.Н.Леонтьев, А.Р.Лурия, П.Я.Гальперин рассматривали действие, как центральный неаддитивный компонент деятельности человека, который позволяет конструктивно объяснить умственное развитие человека путем генетического воссоздания развитых форм ориентировочной деятельности, ведущих к формированию и развитию образа мира. А.В.Брушлинский выявляет особые свойства умственных действий, которые доступны только человеку – неизоморфность, неаддитивность, холистичность (порождение нового в процессе функционирования), недизъюнктивность [94-97, 99-100, 38-40, 22, С.38]. Интеллектуальность, разумность, рефлексивность – это свойства предметно-практических действий [72, С.10].

Действие как показатель эффективности понимания имеет ряд характеристик:

- Действие подчинено определенной цели, которая зависит от потребностей организма и его предметного окружения.
- Смысл действия для ребенка определяется мотивом деятельности, в состав которой входит действие; при этом смысл действия для субъекта презентуется в форме эмоционального переживания.
- Действие как составляющая деятельности позволяет реализовать предметные связи организм – среда, с одной стороны, и познакомиться с реальными свойствами среды – с другой.

- Реализация мыслительного действия включает совокупность ориентировочных (познавательных), исполнительных и контрольных компонентов (операций).
- В действии на основе ориентировочных операций порождается и развивается образ окружающего мира. По мере своего формирования образ, в свою очередь, начинает существенно предопределять протекание действий и ориентировать их в процессе реализации.

При классификации действий, участвующих в формировании понимания выделяются три исходных психологических основания [101]:

1. По уровню протекания: внешние практические предметные действия; внешнеречевые действия; действия в плане образных представлений; действия умственные, генетически и функционально опосредованные знаками и символами – развернутые или протекающие автоматизировано и сокращенно.
2. По познавательно – ориентационным и исполнительно – целевым функциям различают: сенсорно – моторные действия, мнемонические действия и действия мыслительные, связанные с установлением межпредметных связей и отношений.
3. По функциональной роли действий в реализуемой деятельности: действия ориентировки и планирования, исполнительные действия, действия контрольно-корректировочные.

Необходимо отметить, что действие имеет внешнюю и внутреннюю форму и возможно его осуществление коллективно или индивидуально. Дж. Верч исследует опосредствованное действие, ссылаясь при этом на традицию его изучения, имеющиеся в культурно-исторической психологии Л.С.Выготского и психологической теории деятельности А.Н.Леонтьева [25]. Опосредствованное действие – это действие индивида, вооруженного культурными орудиями, средствами и медиаторами, обладающее определенными свойствами. Для возникновения такого действия необходима интерпсихическая ситуация, ситуация взаимодействия ребенка и взрослого, и

деятельность, включающая предметы и соответствующие орудия – средства. Эта взаимосвязь составляет фундамент исходной генетической единицы развития любого опосредствованного действия, будь оно внешним или внутренним, предметным или умственным [76]. Кроме того, это взаимодействие составляет фундамент умственного действия учащегося, направленного на установление межпредметных связей и отношений предметов и явлений окружающего мира, благодаря чему у учащихся формируется способность к выделению существенного в них и как результат - становится возможным проникновение в концепт метафор и пословиц.

По характеру мыслительных действий, результатов, субъективной репрезентированности в сознании элементов, между которыми устанавливаются связи и отношения в учебной деятельности, выделяются наглядно - действенный, наглядно-образный и словесно-логический типы мышления. Классификация, приведенная в работе Слободчикова В.И. и Исаева Е.И., строится на генетическом принципе и отражает три последовательных уровня развития умственных действий учащихся [153, С.295]. Наглядно-действенное мышление определяется возможностью наблюдать реальные объекты и познавать отношения между ними в реальном преобразовании ситуации на основе практических, предметных действий, кроме того, оно ограничено индивидуальным сенсомоторным опытом и рамками ситуаций, в которых оно формируется и протекает. Эмпирические особенности «рождения» этого действия представлены в работах А.В.Запорожца [69,70] и В.П.Зинченко [72-74]. Элементы мышления появляются в действии с того момента, когда субъект начинает относиться к свойствам предмета не просто через другие его свойства, а через связи с другими предметами. Основными критериями появления в учебной деятельности наглядно-действенного мышления, считается, двухактность действия – одно действие служит условием для выполнения другого действия.

Наглядно-образное мышление – психологически более сложная форма установления предметных связей и отношений, для него характерно то, что оно

тоже представляет собой действие, но действие особого рода – это действие не только в плане образа, но действие с самим образом, оперирование, манипулирование образом. За такими действиями имеется своя собственная, хотя и скрытая от нас предметная логика. Посредством действий с образом исходная ситуация преобразуется в требуемую ситуацию, то, что есть, преобразуется в то, что желательно, что должно быть [72]. Достаточно условно можно выделить два уровня его развития: а) с опорой на реальные предметы и явления, находящиеся в поле восприятия мыслящего индивида; б) опирающееся на представления, актуализированные из долговременной памяти без непосредственной опоры на реальные предметы. При наглядно-образном мышлении ситуация преобразуется в плане образа или представления. Субъект оперирует наглядными изображениями объектов через их образные представления. Механизмы наглядного мышления ярко выступают при решении задач, в которых исходные отвлеченные понятия вступают в конфликт со зрительными представлениями [166, С.108] «Образы могут быть не помощью, а препятствием в познании – они уведат в сторону, мешают выделить существенное». Большие трудности в образном мышлении возникают при понимании метафор. Связь образа с действиями проявляется в следующем:

- действия являются средством формирования образа, образ всегда есть продукт, результат определенных действий;
- внешне предметные и внутренние (умственные) операции выступают психологическим механизмом порождения и существования образа: актуализация образа – это процесс сокращенного выполнения тех операций, которые лежат в основе образа;
- сформировавшиеся образы становятся исходным материалом для более высокого уровня психологической ориентировки в плане представлений.

На высшем уровне, оперируя логическими понятиями, субъект познает существенные закономерности и ненаблюдаемые взаимосвязи исследуемой реальности. Развитие словесно-логического мышления перестраивает и упорядочивает мир образных представлений и практических действий.

Структурной единицей словесно-логического мышления является умственное действие, в которое, в отличие от наглядно-образного мышления, включаются знаково-символические средства. Словесно-логическое мышление позволяет учащемуся не только глубже познавать окружающий мир, но также познавать и контролировать свою собственную познавательную активность, осуществлять рефлексивный контроль над психическими процессами. При этом, наглядно-действенные и образные компоненты сохраняют свое функциональное значение и служат содержательным фундаментом мышления словесно-логического [72,74, 119,120].

Даже на высшем уровне установления связей и отношений между предметами и явлениями и раскрытием существенного в них значительное место занимают интуитивные действия мышления, которые предполагают более или менее полную эксплицированность всех промежуточных логических ходов мысли, ведущих к какому либо результату. Часть мыслительных операций и действий остается недоступной для объяснения и логического анализа того, какими путями субъект пришел к определенному выводу или решению [29,30,110,127]. В процессах обновления, подтверждения или опровержения гипотез, фиксации полученных результатов и способов их получения необходимы дискурсивные действия мышления. Этот вид мыслительной активности характеризуется тем, что мысль субъекта движется в системе понятий, суждений, фиксируя результаты промежуточных мыслительных действий, к результату конечному, отвечающему той или иной цели [101]. Интуитивное знание Я.А.Пономарев связывает с творчеством и приписывает побочным продуктам действий [130]. Сталкиваясь с проблемной ситуацией, человек сначала использует готовые логические способы решения, однако если способов оказывается недостаточно, человек «спускается» на нижние интуитивные уровни, где фиксируются те свойства и отношения, которые не доходят до уровня логического. Развитие умственных действий, участвующих в формировании понимания учащихся предложений, художественных и учебных текстов тесно связано со способностью ребенка

действовать в «уме». Я.А.Пономарев выделяет пять этапов развития внутреннего плана действий: фон, репродуцирование, манипулирование, транспонирование и программирование. [135]. В нашем исследовании интерес представляют два уровня: уровень транспонирования, когда задача может быть решена манипулированием представлениями предметов, а при повторном обращении к ней найденный путь составляет основу плана повторных действий; и уровень программирования, когда с самого начала строится план, программа систем действий, а каждое действие строго соотносится с требованием задачи. Рефлексия учащихся на свой способ действия, действия контроля и оценки способствуют конструированию смысловых связей концепта, адекватных объективному значению получаемой информации. Открытие принципиально нового или усовершенствование решения задачи учащимися определяется действиями критического и творческого мышления, характеристику и анализ условий протекания которого дают Г.Линдсей, К.С.Холл, Р.Ф.Томпсон [166]. Действия критического мышления направлены на проверку предложенных решений с целью определения области их возможного применения. Проблемы продуктивного мышления – область пристального внимания психологии творчества [29,20,22,30,110,127,129,131]. А.В.Брушлинский особо отстаивает точку зрения, согласно которой, творческое мышление не есть выбор из заданных альтернатив; оно связано с порождением самих этих альтернатив [20]. Креативность, способность порождать множество гипотез способствуют развитию умственных действий учащихся, их энергичности и рефлексивности [62]. Исследование решения творческих задач провел К.Дункер, и основным результатом его работы оказалось обнаружение того, что при решении творческих задач мышление «движется» как бы с двух сторон. С одной стороны, происходит анализ конфликта задачи и ее цели. С другой стороны, идет движение от материала, сами характеристики которого могут по ассоциации способствовать нахождению нового материала [63]. При понимании нового материала ребенок всегда должен решить определенную

мыслительную задачу, так как формирование понимания нового происходит в процессе мыслительной деятельности и оказывается ее результатом.

При объяснении процессов развития мыслительных действий, участвующих в понимании учащихся, в психологии развиваются структурно – функциональные подходы к анализу их умственных действий. В случае возникающих противоречий между желанием и необходимостью достичь цель и отсутствием средств и возможностей для ее достижения возникает проблемная ситуация: старые средства достижения цели оказываются непригодными в новой ситуации, новая цель не имеет известных средств для своего достижения. На начальной стадии устанавливаются межпредметные связи и отношения в процессе анализа проблемной ситуации. В результате осуществляется преобразование проблемной ситуации в задачу. Задача включает анализ условий и необходимость поиска новой связи, отношения, преобразования. Отношение между условиями и требованиями задачи – это основное отношение, на поиск которого в последующем и направляется мыслительный процесс [27,53].

На следующем этапе мыслительного процесса выдвигаются гипотезы, затем они проверяются в процессах выполнения познавательно – ориентировочных предметных действий. Проверка выдвигаемых гипотез осуществляется посредством «универсального механизма мыслительной деятельности» – анализа через синтез [20, 137-139], который функционирует как на дологических уровнях протекания мышления (наглядно-действенные и наглядно-образные виды мышления), так и на уровнях логически организованных. Операции и действия анализа и синтеза позволяют раскрывать особенности познаваемого объекта (предмета), когда он включается в новые связи и отношения путем:

- соотнесения, установления и раскрытия отношений и связей между познаваемым предметом и предварительно выделенными аспектами других предметов и явлений (синтез);
- установления новых свойств исследуемого объекта (анализ).

Конкретное логико-психологическое описание этих операций и действий имеется в работах С.Л. Рубинштейна [141-144].

В наглядно – действенных формах мыслительная задача решается путем выполнения поисковых предметно – практических действий, путем «проб и ошибок». В более организованных формах мышления поисковые предметные действия приобретают характер систематического перебора на основе имеющегося у субъекта опыта и упорядоченного выдвижения гипотез [73, 76]. Знаково-символические средства придают умственным действиям организованность. Без специальной организации знаково-символических схем, схемы умственных действий формируются стихийно (интуитивно). При этом возможны дефекты, которые наблюдаются при овладении учащимися знаниями и понимание оказывается неполным. В силу возникающего «эффекта стекла», неконтролируемое и неорганизованное использование знаков и символов ведет к такому же неорганизованному и хаотичному формированию систем умственных действий. В этом случае учащийся, «глядя сквозь знаки» пытается с ходу установить семантические связи и отношения между значениями. Если же такие связи и отношения предполагают установление сложных отношений, то верного понимания содержания у учащегося не возникает [101].

При понимании содержания метафор и пословиц у учеников отмечаются разные уровни выполнения поисковых действий: предметно-практический перцептивный уровень, и уровень умственных действий, опосредствованных знаково-символическими средствами. В работах А.В.Запорожца теоретически и экспериментально показано, как исполнительные, внешне предметные действия постепенно замещаются ориентировочными, пробующими действиями [69, 70]. Затем двигательные компоненты замещаются перцептивными. При этом перцептивные действия постепенно начинают использоваться не только в «интересах» построения образа, но в целях решения двигательного-практических, а еще позднее – в целях решения мыслительных задач. Поисковые, «опробывающие» предмет действия могут осуществляться с опорой на автоматизированные сокращенные умственные действия и не осознаваться

самим субъектом мышления. Существенную роль при этом могут играть побочные, невербализуемые результаты ранее выполняемых действий [36, 127, 129]. За такими мыслительными действиями и операциями стоят механизмы интуитивного мышления, которые не осознаются и не подконтрольны субъекту, а результаты осознаются уже в форме готового решения [127,129].

Анализ современных исследований позволяет выделить три основных направления исследований, в которых ставится проблема развития ориентировки умственных действий учащихся в различных предметных областях знаний. Во-первых, это организация теоретического мышления в исследованиях по развивающему обучению Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова и их последователей. Это центральная линия исследования теоретического мышления в отечественной психологии, которая связана с анализом особого способа мышления, ведущего к «содержательным обобщениям». Основу ориентировки составляет выделение «всеобщего отношения», («единицы – клеточки») в данной предметной области, фиксирование его в знаково-символической форме с последующим моделированием.

Второй подход предложен З.А.Решетовой и является логическим продолжением приложения теории планомерного, поэтапного формирования умственных действий к познанию сложных системных объектов и их объяснению – это организация теоретических обобщений на основе системно – структурного типа ориентировки [101]. При таком подходе ориентировка в знаниях предполагает выделение системообразующих связей, на основе которых организуются знания о специфике сложных объектов. Такие знания не сводятся к простому выделению их элементов. Системно – структурный тип ориентировки строится путем выделения связей горизонтальных (рядоположных) и связей вертикальных (иерархических, уровневых), с последующим установлением четырех типов отношений: а) система – среда; б) система – подсистемы; в) система – структурные элементы; г) система – иерархические отношения и связи между уровнями системы и между их элементами.

Третий подход к организации широкой ориентировки в различных, предметных областях знаний опирается на систематическое категориальное обобщение знаний, которое вытекает из теории структуры процесса учения И.И.Ильсова и его сотрудников [83, 101]. Организация ориентировки в знаниях, с позиции такого подхода, предполагает разведение знания конкретного и обобщенного, знания эмпирического и теоретического с последующим систематическим описанием характеристик предметов и объектов по их категориям (объекты и процессы, их свойства, состав, структура, отношения и связи).

Подход Эльконина-В.В.Давыдова в большей степени соответствует логике процессов научного познания и позволяет осуществлять широкую ориентировку умственных действий учащихся в разнообразных теоретических областях, благодаря чему в сознании ребенка фиксируются значения, что способствует пониманию пословиц и метафор.

Адекватное понимание метафор и пословиц у учащихся происходит при ориентации их умственных действий на связь двух значений: прямого и переносного. Именно развитость умственных действий учащихся определяет, какие взаимосвязи и взаимоотношения будут складываться между общим и единичным, прямым и переносным значением при понимании. К наиболее общим теориям, объясняющим развитие умственных действий учащихся, можно отнести: а) генетическую теорию процессов мышления Ж.Пиаже; б) теорию интериоризации и формирования высших психических функций в ее современном культурно-историческом и системно-деятельностном контексте; в) информационную модель организации и протекания мыслительных процессов Л.М.Веккера.

Идея целостной, системной организации высших познавательных процессов явилась базой для построения операциональной теории интеллекта Ж.Пиаже. Он указывает, что развитие интеллекта (понятие «интеллект» шире понятия «мышление» и включает в себя другие познавательные психические процессы) прогрессирует в двух основных направлениях: а) извне – внутрь, от

установления внешних предметных связей и отношений к их интериоризации; б) от приобретения внешнего практического опыта на основе формирования предметных и перцептивных операций над представлениями, и к осознанию элементов самой мыслительной деятельности путем развития формальных операций [114, 121]. До двух лет ребенок приобретает способность устанавливать связи и отношения на основе овладения двигательными и предметными операциями под контролем органов чувств (сенсомоторный период в интеллектуальном развитии ребенка). На стадии дооперационального развития интеллекта (2-7) формируется «интуитивное» мышление, которое позволяет: а) устанавливать симультанные отношения и охватывать несколько последовательно протекающих событий или выполняемых операций; б) выходить за пределы операций с конкретно данными предметами и выполнять элементарные надситуативные операции в плане представлений. На стадии развития конкретных операций в протекании мыслительной активности происходят качественные изменения. Операции объединяются в целостные системы, которые Ж.Пиаже называет «группировками». Операционные группировки при этом существуют относительно независимо друг от друга, не обобщаясь в более крупные структуры (схемы). Мышление оперирует преимущественно данными чувственного познания. Умственные операции ребенка 7-11 лет приобретают большую развитость – он уже в состоянии сам формировать различные понятия, в том числе и абстрактные [133]. Период становления формальных операций (11-15) связан с развитием способности к гипотетико-дедуктивным рассуждениям, появляется систематичность и обобщенность ориентировки в организации фактов, контроле за переменными факторами, в выдвижении гипотез, их обосновании и доказательстве. Однако наше диссертационное исследование доказывает, что уже у учеников младшего школьного возраста становится доступным формирование систематизированных и обобщенных умственных действий и вырабатывается ориентировка на существенные признаки системы.

Организация мышления, по мнению Ж.Пиаже, характеризуется развитием целостной системы взаимоотношений между элементами интеллектуальных операций (действий). *Адаптация* включает *аккомодацию* – формирование качественно новых схем в онтогенезе, и *ассимиляцию* – функционирование схем в ходе индивидуальной жизни и наполнение их содержанием. *Аккомодация* связана, прежде всего, с процессом развития приспособления. На основе новых аккомодаций меняется и организация интеллекта и, следовательно, способы адаптации индивида к окружающему миру. Ассимиляция же позволяет адаптироваться в окружающем мире на основе уже имеющихся познавательных схем, не меняя организации интеллекта. *Схему*, Ж.Пиаже определяет, как познавательную структуру, относящуюся к классу сходных действий (перцептивных, двигательных, речевых и т.д.). Познавательные схемы возникают на основе формирования внешних предметных действий. В теории П.Я.Гальперина, так же, как в теории Ж.Пиаже, действие служит исходным пунктом развития мышления. Однако понимание действия в обеих теориях различно. В концепции Ж.Пиаже «мышление – это система операций, а операция – это внутреннее действие, ставшее сокращенным, обратимым и скоординированным с другими действиями в целостную систему» [124, С.16, 45]. Ж.Пиаже характеризует действие по уровню его выполнения (внешнее, внутреннее), по его подвижности (необратимое, обратимое), по его полноте (сокращенное, выполненное с символами, или развернутое, осуществляемое с реальными предметами). Но психологические механизмы действия, его структуру Ж.Пиаже не раскрывает. П.Я.Гальперин рассматривает действие как объективный процесс, содержание которого наперед знакомо. Объективно существует образец действия и образец продукта, которому действие должно соответствовать. Так же объективно существует план достижения этого продукта. Это три основных компонента ориентировочной части действия [115, С.30]. По мнению П.Я.Гальперина, «интеллект есть система ориентировки на существенные отношения решаемой

задачи, поэтому интеллект не тождествен совокупности логических операций, он только осуществляется с их помощью» [115, С.31].

Развитие уровней мыслительной активности учащихся дано в исследованиях процесса интериоризации [34, 35, 95, 97, 96, 38, 40]. Основное содержание теории интериоризации заключается в утверждении, что содержание психических образов, представлений, понятий и их умственные преобразования порождаются в ходе реализации различных видов внешних видов практических предметных действий по мере перехода их во внутренний план мышления. Интериоризироваться может как предметное содержание, так и способы действий с ним, а также содержание и способы установления межличностных связей и отношений. Это положение нашло подтверждение в работах, связанных с гипотезой «уподобления», выдвинутой А.Н.Леонтьевым [69, 70, 95, 96]. В исследованиях по формированию зрительных, слуховых образов было убедительно показано, что предметные двигательные исполнительные действия и перцептивные действия органов чувств как бы «уподобляются» структурным особенностям воспринимаемых предметов и явлений. Развернутая вслед за этим во времени последовательность перцептивных действий «сворачивается» в одновременно обозреваемую симультанную структуру – образ. Последняя, фиксируясь в памяти, и представляет собой предметное содержание психического отражения, а последовательность перцептивных познавательных действий становится способом внутренней психической ориентировки.

На основе развития и последующей интериоризации разнообразных действий, формируются действия умственные, действия в плане сознания. Такие действия могут протекать симультанно, становиться относительно независимыми от генетически исходных внешне предметных действий и приобретать свою онтологию – бытие «идеальных» явлений [97]. Интеллектуальное действие имеет богатую внутреннюю форму. Усложняется его структура. Ранее единое практическое действие «раскалывается на две части - теоретическую и практическую: осмысление задачи и ее практическое

решение. На первом акте локализуется само осуществление мышления. Но изменение мышления и его развитие происходит на втором акте» [69, С.188-189].

Согласно общей закономерности интериоризации, первоначальной формой умственных действий является их развёрнутое коллективное выполнение на внешне представленных объектах [54, С.155]. Овладение мыслительными действиями, по мнению А.Н.Леонтьева, «требует перехода субъекта от развёрнутых во вне действий к действиям в вербальном плане и, наконец, постепенной интериоризации последних, в результате чего они приобретают характер свёрнутых умственных операций, умственных актов» [97, С.131].

Теория интериоризации дала жизнь эффективному способу обучения – планомерному поэтапному формированию умственных действий, который с большим успехом может применяться для уяснения и отработки знаний в процессе учения [39, 40]. Его средства основаны на организации последовательной психической ориентировки. Такая ориентировка протекает сначала во внешней перцептивно – двигательной форме с использованием либо реальных предметов, знания о которых усваивают учащиеся, либо замещающих их знаково-символических средств. При этом большая роль отводится речевому проговариванию, в котором в максимально развернутой форме фиксируется последовательность выполняемых перцептивно – двигательных действий и устанавливаемых на их основе связей и отношений. Когда такая ориентировка начинает выполняться без затруднений и надежно фиксируется в речевой форме, ее постепенно замещают ориентировкой в плане представлений, убирая внешние предметы, но сохраняя внешнее речевое проговаривание.

Психическая ориентировка (система речевых действий, позволяющая устанавливать свойства, связи, отношений), организованная речью далее постепенно сокращается, переходит под контроль речи «про себя», а затем перестает требовать для своего осуществления и сокращенного речевого контроля. Формируется действие умственное, которое приобретает симультанную форму и включает в свой состав интериоризированные способы

и результаты выполнения перцептивно – двигательной и речевой ориентировки. Автоматизация выполнения такого умственного действия ведет к формированию мыслительной операции, которая становится способом предварительной ориентировки в выполнении определенных действий, а также способом выполнения других мыслительных действий.

Психологический механизм развития действий мышления, таким образом, может быть представлен в классической последовательности этапов, предложенной Л.С.Выготским [33]. Такие формы мышления, как и новая высшая психическая функция, формируется сначала из внешних форм. Сначала ребенок приобретает способность выполнять умственные действия, устанавливая сложные связи и отношения между предметами и понятиями, по речевым указаниям другого человека. Вслед за этим, для эффективного развития новой психической функции, необходим этап самостоятельной организации протекания умственных действий. Особенно важен этот этап для формирования мышления у детей младшего школьного возраста. Такой этап обращенного на других людей проговаривания и объяснения при формировании новых учебных умений и способностей в той или иной степени присутствует во всех направлениях развивающего обучения [39, 40, 51, 53, 68].

Последний этап овладения новой психической функцией – новой мыслительной способностью – заключается в формировании у учащихся способности самостоятельно организовывать свои собственные мыслительные действия с помощью механизмов внутренней речи. С помощью речевых действий учащийся в умственном плане начинает организовывать ориентировочные, исполнительные и контрольные операции в составе собственных умственных действий. В этом процессе интерес представляют два момента [101]:

- новые умственные действия постепенно сокращаются и преобразуются в новые умственные мыслительные операции;
- внутренние речевые действия, управляющие мыслительными действиями, перестают замечаться субъектом – возникает «эффект стекла». Субъект, не

замечая собственные речевые действия «сквозь» знаки и символы, фиксирует и изменяет только предмет мышления.

Необходимо отметить, что в онтогенезе ребенок таким образом учится выполнять познавательные действия в отношении различного предметного материала. Сначала это установление новых связей и отношений между объектами, предметами, а также предстоящих действий с ними, в непосредственной реальной ситуации. Позднее – это овладение умственными формами моделирования связей и отношений. И на заключительном этапе – умственное моделирование связей и отношений между теоретическими понятиями.

По мере развития умений и способностей к самостоятельному использованию знаков и символов учащийся получает возможность извне организовывать свое мышление с опорой на графические знаково-символические средства – различные тексты. В этих условиях у учащихся развивается рефлексивность и происходит понимание переносных значений метафор и пословиц.

К наиболее значительным теориям, объясняющим развитие действий мышления и оказывающих влияние на понимание у учащихся взаимосвязи существенных связей и отношений предметов и явлений относится информационная модель организации и протекания мыслительных процессов Л.М.Веккера.

В качестве раздела между мышлением и восприятием Л.М.Веккер полагает выход познавательных действий ребенка за пределы чувственно доступных свойств предметов и явлений, выход за пределы непосредственного отображения пространственно-временных, модальных особенностей воспринимаемых предметов и явлений. Структурной единицей мыслительного действия является установление какого-либо отношения. Реализация любого мыслительного действия включает два операнда и оператор. Операндный состав мыслительных действий – это те пространственно-временные структуры, в которых на психологическом уровне представлены образы,

понятия, между которыми устанавливаются связи и отношения и которые сами являются результатом установления связей и отношений более низкого уровня обобщенности. Операторный состав мыслительных действий – это способы установления связей и отношений. Развитие операндного состава реализуется путем преобразования непосредственно воспринимаемых предметов и явлений в их образные психические структуры, а затем во все более сложные понятийные структуры, фиксированные в знаках и символах. Операторный состав развивается в направлении от реальных операций с реальными предметами, к операциям над представлениями. Преобразования представлений в своей основе имеют выполнение интериоризированных перцептивных действий [26, 27].

Элементом мыслительного действия является трехкомпонентная структура (операнды + оператор), а «молекулярная» единица мышления включает в себя минимум два уровня обобщенности психических структур: общие, родовые признаки и более частные, видовые признаки [27, С. 249].

Теоретически тщательно разработанный Л.В.Веккером механизм развития, функционирования и фиксации результатов мышления является продолжением и углублением психологического анализа мыслительных действий ребенка. Он конкретизирует процессы формирования и функционирования мыслительных действий как над содержанием непосредственно воспринимаемого предметного окружения, так и над содержанием понятий во внутреннем плане сознания. Однако, необходимо заметить, умственные действия учащихся выводятся из закономерностей организации информационных процессов, в то время как в стороне остается вопрос об их источнике – процессах порождения мыслительных действий учеников из внешней жизнедеятельности и активности субъектов в процессе учения и обучения.

Таблица 1

Теории мышления	Особенности функционирования мыслительных действий
<p>Возникновение проблемной ситуации и преобразование ее в задачу (С.Л.Рубинштейн, А.М.Матюшкин, Л.М.Веккер, ВВ.Давыдов)</p>	<p>Актуализация мыслительных действий и их направленность.</p>
<p>Анализ через синтез и абстрактный синтез (С.Л.Рубинштейн, Л.С.Выготский, А.В.Брушлинский)</p>	<p>Установление межпредметных внутрипредметных структурно-функциональных связей и отношений; формирование на этой основе обобщений разных уровней.</p>
<p>Уподобление действий предмету, образа-действию (А.Н.Запорожец, В.П.Зинченко, О.К.Тихомиров)</p>	<p>Возникновение и функционирование обобщений и понятий как составляющих мыслительной активности и их организация в более сложные логические операциональные схемы и структуры, на основе элементарных операций и действий на «микроуровне».</p>
<p>Операндные и операциональные преобразования (Л.М.Веккер, Ж.Пиаже)</p>	<p>Формирование и функционирование логически структурированных и организованных операций мышления.</p>
<p>Интериоризация действий (Ж.Пиаже, Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин)</p>	<p>Формирование уровней мыслительной активности, действий и операций во внутреннем плане сознания.</p>
<p>Автоматизация и сокращение умственных действий в умственные операции (П.Я.Гальперин). Фиксация неосознаваемых «побочных» результатов действий (Я.А.Пономарев)</p>	<p>Протекание интуитивных форм мышления, явления инсайта, формирование мыслительных навыков.</p>

1.3. Особенности понимания переносных значений метафор и пословиц учащимися в условиях традиционного и развивающего обучения.

В истории европейско-американского образования сложились две основные теории учения. В основе первой лежат понятия ассоциации, рефлекса, стимула – реакции (ассоциативно-рефлекторная теория). Вторая опирается на понятия действия и задачи (деятельностная теория).

Ассоциативно – рефлекторная теория учения имеет большую историю. Самые ранние объяснения, берущие свое начало в работах античных философов и получившие дальнейшее развитие в работах немецких и английских естествоиспытателей 16-19 вв. (Гоббс, Спенсер, Эббингауз, Вунд), основывались на сведении сложных явлений к элементарным процессам, механизмам [123]. Основы ассоцианистической теории, заложенные Гоббсом, особенно развиты в трудах Гартли, Пристли, Спенсера, Эббингауза. Гартли выводил все психические проявления из «общих законов ассоциации, имеющих своим основанием воздействие материальных процессов на нервную систему» [10,С.5]. Ее основным объяснительным понятием стало понятие ассоциации, то есть, связь между психическими явлениями (ощущениями, идеями) [10,95]. Основной закон ассоциации: ассоциация тем прочнее и вернее, чем чаще она повторяется [160]. Согласно ассоциативно-рефлекторной теории учения, ученик приобретает те или иные понятия, опираясь на их сенсомоторные компоненты, на сравнение единичных представлений, на обозначение и выделение в последних с помощью слов некоторых общих свойств. Содержание этих понятий идентично содержанию исходных сенсорных компонентов ассоциации.

Своеобразное влияние на ассоциативно-рефлекторную теорию оказал бихевиоризм начала 20 века: Бихевиористы внесли в данную схему учения необходимость подкрепления результатов упражнений. Благодаря исследованиям Э.Торндайка, концепции, известной в психологии под названием теории «проб и ошибок», было установлено, что отдельные поведенческие акты, предшествующие успешному достижению цели, носят

принципиально «слепой характер», и достижение полезного для организма результата является делом исключительно случая. Закрепление случайно удавшихся реакций составляет сущность обучения, которое носит всегда лишь постепенный характер [14, С.42]. Было установлено, что «инстинкты умственного развития, основной источник умственного развития основывается на обучении.

Представителям вюрцбургской школы удалось выделить ряд важных закономерностей мыслительного процесса. Это, прежде всего, активный и целенаправленный характер мыслительного акта, его цельность, специфическое отличие от восприятия [166,С.4]. «Представители вюрцбургской школы, наряду с А.Бине выдвинули положения, что мышление имеет свое специфическое содержание» [142, С.315]. Своеобразие мышления объяснялось тем, что ассоциации отбираются в соответствии с тенденциями, создаваемыми принятой испытуемым задачей. [134, С.73]. Выделив мышление в самостоятельную деятельность, вюрцбургская школа неправомерно противопоставила мышление без образов «чистое мышление» другим его формам, а зависимость мышления от речевой и практической деятельности игнорировалось [134].

В начале 20-х годов прошлого века гештальт-психологи выдвинули гипотезу о переструктурировании элементов проблемной ситуации и тем самым установлении таких отношений между ее элементами, которые ведут к ее разрешению [29]. Центральным принципом был объявлен «гештальт» - постулат о подчиненности психических явлений принципу целостных форм, принципу структурной неаддитивности - несводимости сложных психических явлений к простой сумме составляющих их элементов и единиц. Эта теория проводит линию на постоянную организацию упражнений и не признает своеобразной роли действий в процессе усвоения.

С.Л.Рубинштейн, оценивая вклад представителей ассоциативно-рефлекторной теории в организацию процесса усвоения, говорил о том, что «преобразования и переформулирования не сами собой строятся в ряд, образуя

структуру решения задачи, а человек, решающий задачу, осуществляет эти преобразования» [140, С.231].

Понимание переносных значений метафор, пословиц и развитие умственных действий учащихся возможно в том случае, если мы будем ориентироваться на другую теорию учения, а именно на теорию деятельностного типа. Своеобразие данной теории состоит в том, что она стремится объяснить процесс активно-исследовательского усвоения знаний, творческое овладение генетическими истоками, осознание связей и отношений между предметами и явлениями и создает условия для конструирования концепта, адекватного объективному значению получаемой информации. В своем исследовании мы опираемся на вариант, разработанный Д.Б.Элькониним и В.В.Давыдовым, на основе концепции целостной деятельности, созданной А.Н.Леонтьевым, в котором точно определяется характер знаний, усвоение которых пытается объяснить – это теоретические знания. Данная теория предполагает преобразование субъектом того или иного объекта в конкретных условиях своего достижения и в поиске субъектом того действия, с помощью которого можно так преобразовать условия задачи, чтобы осознать взаимосвязь существенного в явлении и достигнуть понимания его значения [54].

Изучение умственных действий, участвующих в понимании переносных значений метафор и пословиц требует изучения вопроса о соотношении обучения и развития школьников в учебной деятельности. Понятие «развитие» сохраняет свое значение как выражение закономерных, качественных сдвигов в уровне и форме присваиваемых индивидом разных форм деятельности. Сдвиги возможны при условиях: присвоения системы знаний и умений; присвоения лежащих в ее основе всеобщих форм и операции мыслительной деятельности. В зависимости от условий, можно обозначить эффекты усвоения отдельных понятий и эффекты развития. «Закономерные, качественные сдвиги имеют разное значение в зависимости от того, происходят ли они внутри определенной и установившейся системы умственной деятельности... или путем перехода от одной системы к другой» [56,С.304, 44, С.1]. Сущность

первого решения состоит в утверждении независимой от педагогической практики природы ребенка. «Его развитие совершается независимо от этой практики. В одном случае источники развития усматриваются в органическом созревании (становлении морфологических и физиологических свойств организма, в частности, его нервной системы), в другом – в воздействиях среды (также понимаемой как независимой от индивида), в накоплении ребенком индивидуального опыта, в третьем - и это наиболее широко представленная точка зрения – в сочетании органического созревания, воздействий среды и накопления опыта» [1, С.58].

Взгляды Ж.Пиаже на умственное развитие детей целиком соответствовали этому решению и поддерживали его. Развитие ребенка, по мнению Ж.Пиаже, имманентная организация и координация действий, система которых образует операторные структуры (механизмы интеллекта), которые обеспечивают ему равновесие с объектом путем саморегуляции. Равновесие на основе интеллекта является лишь частным случаем биологического равновесия вообще, а исходные структуры, как бы в чистом виде представленные в форме интеллекта, существуют уже на физико-химическом и нейронном уровнях [124, С.94, 125].

Таким образом, развитие ребенка всегда предшествует обучению. «Обучение надстраивается над развитием, ничего не меняя в нем по существу» [32, С.376].

Согласно второму решению указанной проблемы «обучение и есть развитие, первое полностью сливается с детским развитием» [32, С.376, 15, 16]. В отечественной педагогике и психологии этой точке зрения придерживались П.П.Блонский, Л.С.Выготский, которые считали, что развитие человека происходит путем усвоения исторически сложившихся социально-культурных форм деятельности, и в этом развитии имеет место переход от внешних, развернутых, коллективных форм деятельности к внутренним, свернутым индивидуальным формам ее выполнения.

И, наконец, третье решение проблемы предпринимает попытки преодолеть крайности двух первых путем простого их совмещения. «Развитие подготавливает и делает возможным обучение, а последнее как бы стимулирует и продвигает вперед развитие (созревание) [32, С.378].

Мы ориентируемся на гипотезу Л.С.Выготского об источниках и психологических закономерностях развития ребенка, которая утверждает, что, «обучение и развитие...никогда не идут равномерно и параллельно друг другу. Между этими процессами устанавливаются сложнейшие динамические зависимости, которые нельзя охватить единой, наперед данной, априорной, умозрительной формулой» [32, С.389]. «Существенным признаком обучения является то, что оно создает зону ближайшего развития, т.е. вызывает у ребенка к жизни, пробуждает и приводит в движение ряд внутренних процессов развития. Сейчас для ребенка эти процессы возможны только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с товарищами, но, преодолевая внутренний ход развития, оно становится внутренним достоянием самого ребенка»[32,С.388].

Понимание в процессе обучения предполагает тесное взаимодействие учащихся и учителя, взаимосвязь учения и профессиональных усилий учителя. Развитие личности учащегося, его умственных действий зависят от учителя, его психолого-педагогических представлений о личности учащегося.

В психолого-педагогических представлениях о личности существуют следующие «образы человека», оказывающие непосредственное влияние на содержание исследовательской и практической работы учителя на выбор цели, средств и методов обучения:

- «ощущающий человек» - человек как сумма знаний, умений и навыков; человек как устройство по переработке информации;
- «человек-потребитель» - нуждающийся человек; человек как система инстинктов и потребностей;
- «запрограммированный человек» - человек как система реакций, как репертуар социальных ролей;

- «деятельностный человек» - человек, осуществляющий выбор; человек как выразитель смыслов и ценностей [8, С.427-430].

Если учитель исходит из образа «человека ощущающего», то личность сводится к сумме знаний, ее действие расценивается как продукт прошлого опыта, а процесс развития личности учащегося подменяется убеждениями, уговорами, т.е. чисто словесными воздействиями. Сумма частных знаний не дает целостного содержания обучения, а дает именно аддитивную сумму. Знания, не прошедшие через субъективную сферу смыслов и значений учащихся, не создают условия для осознания связей и отношений между предметами и явлениями. Проблематичными остаются понятия основы науки и необходимые знания.

В психологии под влиянием психоанализа утвердился образ «человека ощущающего» как «человека - вместилища нужд, инстинктов и влечений». Согласно З.Фрейду, развитие «человека нуждающегося» идет через непрекращающиеся конфликты, разыгрывающиеся одновременно во внешнем и внутреннем планах: во внешнем – между личностью и обществом, во внутреннем – между тремя такими субстанциями личности, как Сверх-Я (социальные нормы, запреты, цензура совести), Я (осознаваемый мир личности) и Оно (неосознанные, нереализованные и подавленные влечения) [163].

Если в обучении опираются на образ «человека нуждающегося», то проецируется особый тип личности – интеллектуально-пассивного потребителя информации.

Образ «запрограммированного человека», оформившийся в разных сферах человекознания, определяет представление о личности в социобиологии (развитие человека как развертывание генетических программ), бихевиоризме, рефлексологии и необихевиоризме (развитие человека как обогащение рефлексорных программ поведения), социологических и социально-психологических ролевых концепциях личности (поведение как разыгрывание усвоенных в ходе социализации ролевых программ и сценариев жизни). В данном случае психологическое воздействие сводится к удачному подбору

стимулов и подкреплений, на которые должны послушно реагировать живые социальные автоматы и это, в свою очередь, также затрудняет понимание учащимися объективного значения получаемой информации.

Если концепции личности исходят из образа «человека – деятеля», то личность понимается как субъект, стремящийся к достижению цели и раскрытию существенного в явлениях окружающего мира и получаемых знаниях, способного проникнуть в их суть и сформировать собственную точку зрения по данным вопросам.

Таким образом, от образов человека в культуре и науке зависят как конкретные действия по отношению к личности учащегося, так и теоретические и практические схемы ее формирования [1, 8].

Однако, если речь шла о развитии детского мышления, то при этом чаще имелось в виду повышение уровня произвольного и целенаправленного восприятия, наблюдения. Был обнаружен тот факт, что традиционное начальное обучение не влияет сколько-нибудь существенно на умственное развитие детей и не способствует пониманию переносных значений метафор и пословиц. «Это явление, - отмечал Б.Г.Ананьев еще в 60-е годы, - заслуживает особого и пристального изучения, так как свидетельствует о том, что в практике начального обучения... не преодолены противоречия между обучением и развитием» [5, С.24]. Проблема состоит в том, чтобы принципы диалектического мышления выразить в «технологии» развертывания учебного материала, в способах формирования понятий у школьников, в средствах организации их умственных действий [175, С.56].

Если проанализировать объективно современную технологию обучения, то можно констатировать: происходит передача и усвоение учащимися готовых знаний, не раскрываются внутренние связи между усваиваемыми понятиями. У учащихся не формируется система научных понятий и умственных действий, а возникает совокупность не связанных друг с другом понятий разного уровня, представляющих собой своеобразную мозаику, а не целостную систему. Обучение «построено, с одной стороны, как информационный (количественно

измеряемый) процесс, а с другой стороны – как процесс рецептивно репродуктивный по своему психологическому механизму, т.е. ориентирующийся на восприятие и память, а не на формирование научных обобщений (понятий) и систему умственных действий» [175, С.56]. Необходима переориентация процесса начального образования на самого обучающегося, на развитие его интеллектуальных способностей [165].

Существует ли реальная альтернатива технологии, которая сложилась в нашей образовательной системе? На этот вопрос можно ответить утвердительно, т.к. наука располагает теоретическими основами нового обучения: Л.С.Выготский выдвинул гипотезу о том, что развивающий эффект обучения определяется усвоением связанной системы понятий; А.Н.Леонтьев показал, что процесс формирования обобщений определен реальными практическими действиями ребенка с предметом. А от решения практических задач по изменению предмета – к выделению его скрытых свойств и к их обобщению, к обобщенному знанию о предмете.

На этой теоретической базе, в течении уже почти полувека, проводится эксперимент в школе №91 г. Москвы и других городах Российской Федерации. Коллектив, руководимый Л.В.Занковым, поставил задачу «построить такую систему начального обучения, при которой достигалось бы более высокое развитие младших школьников» [67, 68,С.96]. Экспериментальное обучение Л.В.Занкова было комплексным педагогическим воздействием на школьников. Новая система имела следующие взаимосвязанные принципы:

- Обучение на высоком уровне трудности.
- Ведущая роль теоретических знаний.
- Изучение материала должно идти высокими темпами.
- Осознание школьниками процесса учения.
- Систематическая работа над развитием всех учащихся.

Методика экспериментального начального обучения была направлена на то, чтобы возбуждать у детей самостоятельную, ищущую мысль, связанную с живыми эмоциями, с волевой сферой [68]. Также изучалось взаимодействие

мышления и эмоций, наблюдения и мышления. Созданная Л.В.Занковым система имеет большое научно-практическое значение, т.к. ее использование продемонстрировало развивающий эффект в сфере мышления, наблюдения. Однако анализ особенностей методик Л.В.Занкова, свидетельствует о том, что они были нацелены на обнаружение действий детей группировать предметы по внешним признакам (форме и высоте), у учеников не формируется ориентация на внутренние признаки предмета или явления.

Научно-практический коллектив, созданный Д.Б.Элькониным и В.В.Давыдовым в экспериментальной работе стремился следовать всем существенным моментам гипотезы Л.С.Выготского, и в дальнейшем было разработано несколько вспомогательных теорий, которые углубили ее:

- Теория периодизации детского психического развития (Д.Б.Эльконин).
- Теория основных типов мышления человека (В.В.Давыдов).
- Теория учебной деятельности (Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов, В.В.Репкин, Ю.А.Полуянов, В.В.Рубцов).
- Теория связи требований учебной деятельности и построения учебно-методических пособий (Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов, В.В.Репкин).
- Теория диагностики развивающих эффектов учебной деятельности (Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов, В.В.Репкин).

Важнейшей особенностью развивающего обучения, оказывающего влияние на понимание переносных значений метафор и пословиц, является то, что «в качестве предмета усвоения с самого начала задаётся система понятий, воспроизводящая изучаемый объект как целостную систему в ее существенных свойствах и отношениях. Система понятий задаётся не как способ описания объекта, а как основание его преобразования» [137]. Рассмотрение становления вещей, их опосредствования друг с другом в целостной системе обнаруживает в нем некоторую простую связь, выступающую в роли генетически исходной основы для всех его частных проявлений [55]. Определив содержание «клеточки» изучаемого предмета, учащиеся превращают его в средство выведения более частных отношений, т.е. в понятие [172]. Эта исходная связь

служит всеобщим или существенным источником становления целостного системного объекта.

Мысленное прослеживание процесса превращения исходного отношения в объекте в его многообразные конкретные проявления осуществляется методом «восхождения от абстрактного к конкретному» [153]. Решая мыслительную задачу, ребёнок предвосхищает искомое будущее решение, которое вначале является совсем неизвестным. Мысленное прогнозирование искомого становится особенно сложным в условиях теоретического познания, когда заранее не существует эталона будущей конечной ситуации, с которым можно было бы на основе заранее известного критерия сличать промежуточные результаты мышления [23, С.31-40]. С.Л.Рубинштейн был одним из первых, кто дал психологическую характеристику теоретического решения задач: «решить задачу теоретически - значит решить ее не только для данного частного случая, но - и для всех однородных случаев» [141, С.43].

Действия анализа и воспроизведения могут производиться учеником при его ориентации не только на содержание, но и на форму получения соответствующих знаний (понятий) о системном объекте. Это требует рефлексии ребенка на собственный способ получения этих знаний, а также специального планирования их «увязки» в процессе восхождения от абстрактного к конкретному и предполагают установление отношений, связей и зависимостей не только между наблюдаемыми характеристиками предметов и явлений, но, прежде всего, между гипотетическими связями и мысленно сконструированными гипотетическими «объектами» и моделями. При отсутствии или неудовлетворительности необходимых объяснительных оснований на этапе ориентировки включаются механизмы мысленного творчества, заключающиеся в поиске или конструировании новых объяснительных оснований путем выдвижения гипотез о существовании неясных связей. Контроль за верным установлением связей и отношений между объяснительными основаниями, осуществляют учебно-познавательные действия контроля [20, С.224]. У учащихся развивается способность

прослеживать реальные взаимосвязи всеобщего и единичного, происходит постижение предмета не через его наглядное сходство с другими, а через скрытые конкретные взаимосвязи.

При традиционной системе обучения, введению теоретических понятий предшествует усвоение эмпирически обобщенных свойств (или внешних опознавательных признаков) соответствующих объектов, а учебно-познавательные действия либо вообще не представлены, либо включены в качестве особых умений, не связанных со специальными, предметными знаниями. В результате при понимании метафор и пословиц большинство учащихся ориентируется на внешние признаки, не выделяя значение концепта.

Понимание условной речи учащимися младшего школьного возраста возможно лишь в условиях развёртывания учебной деятельности, в процессе которой они усваивают знания и умения в форме целенаправленного обучения, выполняют общественно значимые обязанности, усваивают важные социальные и моральные ценности. Продуманная организация деятельности и отношений ребенка в младшем школьном возрасте, если она сопряжена с общеличностным развитием ребенка, по мнению А.А.Бодалева «значительно облегчает его включение в деятельность, дает возможность искать алгоритм поведения, ведущий к выработке индивидуального стиля деятельности» [17, 18, С.78].

Однако, не всякая последовательность действий есть деятельность. Если ребенок совершает какие-либо действия, соответствующие некоторой деятельности, и при этом мотивов именно этой деятельности нет, то нет и деятельности [93]. Два признака позволяют судить о том, реализуется ли деятельность или только поведение: 1) соответствие мотива действий общественному значению деятельности; 2) культуросообразность способа действий [54, С.21-22]. Если ребенок включен в деятельности на уроке и осознает, как он эту деятельность выполняет и какие средства использует для ее построения и организации, это и означает, что он осваивает деятельностное содержание. Очень важно, чтобы ребенок был включен в деятельность и

осуществлял рефлексивное мышление по поводу деятельности, выделял бы ее фундаментальные схемы и принципы, вырабатывал учебно-познавательные действия и переносил бы их на организацию других ситуаций [47].

Учебная деятельность, по мнению В.В.Давыдова, начинает формироваться при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту. Проблема зарождения ее потребности связана с особенностями игры, которые вызывают у ребенка нужду в теоретическом отношении к окружающему миру [54, С.194]. Основные условия возникновения этой потребности следующие:

- развитие у дошкольников внутри игровой деятельности воображения и символической функции, которые создают у него нужду в содержании знаний и умений теоретического характера;
- организация начального обучения в форме учебной деятельности, задающей теоретические знания и умения, усвоение которых формирует у младшего школьника основы теоретического мышления и потребности в этой деятельности.

С приходом в школу ребенок начинает усваивать азы науки, искусства, морали, которые связаны с теоретическим сознанием и мышлением людей, деятельность детей становится учебной. «Мышление ребенка переходит на новую ступень. Систематизированный и обобщенный опыт, а не единичные ситуации, становится основной опорной базой его мыслительных операций... Мысль переходит уже от случайных связей ко все более существенному в них» [142, С.364-365]. «В процессе учебной деятельности как ведущей в младшем школьном возрасте дети воспроизводят не только знания и умения, соответствующие основам указанных форм общественного сознания, но и те исторически возникшие способности, которые лежат в основе теоретического сознания и мышления, - рефлексия, анализ, мысленный эксперимент (планирование) [51, С.73-81]. При выполнении учебной деятельности школьники осуществляют мыслительные действия, адекватные тем, посредством которых исторически вырабатывались эти продукты духовной культуры. В учебной деятельности школьники воспроизводят реальный

процесс создания людьми понятий, образов, ценностей, норм. Поэтому обучение в школе необходимо строить, по мнению Э.В.Ильенкова так, чтобы оно «в сжатой, сокращенной форме воспроизводило действительный исторический процесс рождения и развития знаний» [82, С.13].

Однако если школа решает главную свою задачу, как передача учащимся прочных и глубоких знаний основ наук и подготовка их «к жизни», то развитие учащихся оказывается «побочным» результатом обучения.

«Развивающее обучение, - пишет В.В.Репкин, - это обучение, содержание, методы и формы организации которого прямо ориентированы на закономерности развития» [138, С.3, 137, С.17-35]. Учебно-познавательные действия изучались на математическом [19, С.120-134, 109, С.107-118, 102, С.59-89] и лингвистическом [89, С.19-65, 90, 81, 82] материале. Результаты этих исследований подтвердили более успешное развитие познавательных действий в условиях экспериментального обучения. Это тесным образом связано с развитием познавательных интересов детей. А.К.Дусавицкий и В.В.Репкин установили, что у значительной части третьеклассников, работающих по экспериментальной программе, начинал появляться интерес к общим способам учебной деятельности, а от 2 к 4 классу возрастала устойчивость учебных интересов детей. Интересы проявлялись не только в специфических учебных ситуациях, но и за их пределами, побуждая школьников к самостоятельному расширению и углублению своих знаний [64, 103, 137, 138]. В диссертационном исследовании И.Ф.Сибгатуллиной было установлено, что важным критерием развития индивидуального субъекта деятельности является овладение им системой действий по самоорганизации интеллектуальной деятельности. В условиях развивающего обучения возможно овладение младшими школьниками системой умственных действий по самоорганизации интеллектуальной деятельности [150]. Таким образом, главной целью учебной деятельности выступает развитие у младшего школьника заинтересованности и потребности в самоизменении, способность преобразовывать конкретно-

практическую задачу в теоретическую, осуществлять различные виды инициативных актов в учебном сотрудничестве [92].

Понимание метафор и пословиц учащимися оказывается возможным только в тесном сотрудничестве с педагогом, когда ученики учатся принимать или самостоятельно ставить учебную задачу, преобразовывать условия учебной задачи с целью обнаружения некоторого всеобщего отношения того объекта, который должен быть в соответствующем теоретическом понятии. Речь идет о целенаправленном преобразовании условий задачи, ориентированном на поиск, обнаружение и выделение вполне определенного отношения некоторого целостного объекта. Большую роль в постижении школьниками внутренних значений знаний, учебного материала оказывают учебно-познавательные действия контроля и оценки. Контроль заключается в определении соответствия других учебных действий условиям и требованиям учебной задачи. Он помогает ученику, меняя операционный состав действий, выявлять их связь с теми или иными условиями задачи и получаемого результата. Благодаря этому контроль обеспечивает нужную полноту операционного состава действий и правильность их выполнения. Действие оценки позволяет определить, насколько усвоен общий способ решения данной учебной задачи и соответствует ли результат учебных действий их конечной цели. Выполнение действий контроля и оценки способствуют тому, что учащиеся обращают внимание на содержание собственных действий с точки зрения решаемой задачи. Целеполагание, прогнозирование результатов деятельности, планирование, контроль и оценка выполняемых умственных действий приводят к обобщению отношений, выявленных на предыдущих этапах, создает основу для выдвижения гипотез, и тем самым прогнозирует дальнейший ход мыслительного процесса [23-24].

Наиболее эффективными в понимании логики другого человека, учебных и художественных текстов оказываются специально организуемые коллективные формы учебной деятельности, в которых обеспечивается столкновение различных точек зрения и мнений учащихся. В таких формах познавательного

взаимодействия создаются предпосылки для формирования таких важных умственных действий качеств, как гипотетичность, альтернативность в рассуждениях и объяснениях, стремление к их логичности и последовательности. В начальной школе гипотетическое мышление детей оказывается возможным только во внешнем общении детей и учителя при обсуждении различных точек зрения на объяснение одного и того же явления и находится в зоне их ближайшего развития. Выращивание сомнения в единственности своего ответа, увеличение высоты отрыва объяснительных принципов от эмпирически наблюдаемых явлений, становление логики вывода следствий «если..., то...», преодоление натуралистического слияния наблюдаемого с объяснительной схемой – основные линии развития гипотетического мышления у младших школьников. «Позиционный» способ организации сотрудничества учащихся в совместной учебной деятельности, при котором каждый участник занимает определенную теоретическую (основанную на гипотезе) позицию с целью объяснения какого – либо явления с обязательной неоднократной сменой объяснительных позиций, может быть положен и в основу овладения научными теориями [166, 69 - 81, 145, 49 - 59]. Дети, соглашаясь или не соглашаясь друг с другом и с учителем, пробуют выяснить основание логики другого, они пробуют выяснить, как их оппонент смог прийти к другому результату. Такое усложнение когнитивных установок свидетельствует о децентрации мышления, о появлении реального учебного диалога между понимающими друг друга, но не всегда согласными друг с другом собеседниками. От учителя к детям передаются не только предметные, но и метапредметные способы действия, такие как понимание точки зрения собеседника, удерживание целостности поискового движения от предшествующей задачи к постановке новой задачи и далее к ее решению. У учеников появляется способность понимать основания мыслей и действий другого человека [167].

Подводя итоги многолетних психолого-педагогических исследований в начальной школе, можно сказать, что в настоящее время при определенном

содержании и методах обучения уже у младших школьников становится возможным понимание переносных значений метафор и пословиц, благодаря которому происходит подлинное познание предмета или явления. Школьник встает в новую позицию к изучаемой стороне действительности, начинает оценивать стороны объекта с точки зрения общественно - выработанных критериев (эталонов, мерок), что превращает объект в особый предмет усвоения. А при заинтересованности учащихся не только в успешном решении отдельных учебных задач, но и их систем, у ребенка возникает потребность в самоизменении, происходит специфическое обобщение способов осуществления отдельных систем учебных действий в целостное образование. Овладев «умением учиться» и способностью проникать в суть явлений школьники, тем самым, окажутся подготовленными к дальнейшему длительному пути изучения основ наук, а также занятиям другими видами деятельности. Происходит изменение цели воспитания и обучения, в качестве которой выступает не совокупность знаний, умений, навыков, а свободное развитие личности ребенка.

Важнейшей особенностью развивающего обучения Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова является то, что в качестве предмета усвоения с самого начала задается система понятий, воспроизводящая изучаемый объект как целостную систему в ее существенных свойствах и отношениях. Понимание оказывается возможным только в тесном сотрудничестве с педагогом, когда ученики учатся принимать или самостоятельно ставить учебную задачу, преобразовывать ее условия с целью обнаружения некоторого всеобщего отношения того объекта, того объекта, который должен быть в соответствующем теоретическом понятии. Целеполагание, прогнозирование результатов деятельности, планирование, контроль и оценка выполняемых умственных действий учащихся способствует тому, что у учеников формируется способность проследивать взаимосвязи всеобщего и единичного, происходит постижение предмета через скрытые конкретные взаимосвязи, и ученикам становится доступен концепт метафор и пословиц.

Глава 2. Экспериментальное исследование особенностей понимания переносных значений метафор и пословиц у учащихся в условиях традиционного и развивающего обучения

2.1. Организация экспериментальной работы и методики исследования понимания и обобщенных умственных действий у учащихся младшего школьного возраста

На первом этапе нами изучались особенности понимания учащимися метафор и пословиц, раскрытие и проникновение в их переносное значение, и рассматривалась динамика соотношения данных показателей в условиях традиционной и развивающей программ.

На втором этапе определялись индивидуальные показатели, характеризующие уровни развития умственных действий учащихся, действий целеполагания, контроля, оценки, и интереса в учебной деятельности, оказывающие влияние на понимание учащихся.

На третьем этапе мы исследовали способность учащихся ориентироваться на связь существенных признаков системы и выявляли динамику уровней системности умственных действий учеников в зависимости от возраста детей, и условий обучения.

Экспериментальная часть диссертации выполнялась в 2001-2002 г.г. Объектом изучения были учащиеся 1-3 классов общеобразовательной школы №15 и гимназии №94.

Были выделены и обследованы 6 групп школьников:

- экспериментальная группа (1 кл.), обучающаяся по развивающей программе Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова;
- экспериментальная группа (2 кл.), обучающаяся по развивающей программе;
- экспериментальная группа (3 кл.), обучающаяся по развивающей программе;
- контрольная группа (1 кл.), обучающаяся по традиционной программе;
- контрольная группа (2 кл.), обучающаяся по традиционной программе;
- контрольная группа (3 кл.), обучающаяся по традиционной программе.

Всего в эксперименте приняли участие 126 учащихся.

Для изучения особенностей понимания учащимися младшего школьного возраста, обучающихся в условиях традиционного и развивающего обучения переносных значений метафор и пословиц была использована методика «Метафоры», разработанная Б.В.Зейгарник [71]. Данная методика направлена на исследование способности учащихся, ориентироваться на внешние или внутренние признаки групп метафор.

Учащимся предлагалось 10 групп метафор, каждая группа состояла из 3 метафор, 2 из которых были похожи по смыслу - это и есть внутренний признак, третья метафора – внешне похожа с одной из двух метафор, но обладает другим значением.

Ученикам предлагалось найти и объединить похожие по значению метафоры.

При подготовке и проведении эксперимента по данной методике неоценимую помощь оказала кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы Казанского Педагогического Университета, Кашина Ирина Владимировна.

Задания данной методики приводятся ниже.

Вариант 1.

1. Железный характер	Сильный человек	Железная дорога
2. Ветренный человек	Ветренный день	Легкомысленный юноша
3. Золотая голова	Умный человек	Золотая брошь
4. Каменное сердце	Жестокий человек	Каменная плита
5. Ядовитая насмешка	Злая шутка	Ядовитая змея
6. Стекланный взгляд	Неподвижный взор	Стекланный кувшин
7. Теплое чувство	Теплая вода	Нежное отношение
8. Жесткий характер	Резкий человек	Жесткая постель
9. Тонкий человек	Тонкая нить	Чувствительный мальчик
10. Худой урожай	Плохие всходы	Худое ведро

Вариант 2.

1. Холодное сердце	Холодная вода	Бесчувственный человек
2. Золотые руки	Умелый человек	Золотая цепочка
3. Орлиный взгляд	Орлиное гнездо	Хорошее зрение
4. Заячья душа	Трусливый человек	Заячий след
5. Пустой человек	Неинтересная девушка	Пустая бочка
6. Острый язык	Острый нож	Злой человек
7. Железные нервы	Железная дорога	Выдержанный человек
8. Добрый взгляд	Хорошее отношение	Добрый папа
9. Волчий аппетит	Волчья пасть	Голодный ребенок
10. Толстокожий человек	Равнодушный парень	Толстокожий бегемот

Для исследования особенностей понимания учащимися переносных значений пословиц мы использовали методику «Пословицы», разработанную Б.В.Зейгарник [71]. Выбор пословиц в качестве экспериментального материала обусловлен тем, что образ в этих построениях является носителем обобщенного содержания, наглядное содержание образа служит своеобразным средством выражения отвлеченной мысли. Ученик сможет проникнуть в переносное значение пословицы, если он имеет хорошее знание категории, сможет осмыслить общие и специфические особенности пословицы. Буквальное истолкование пословиц или метафор свидетельствует о недостаточном уровне сформированности обобщенных умственных действий, направленных на раскрытие их переносных значений [176].

Ученикам предлагались пословицы, и давалась инструкция подобрать для данной пословицы фразу, близкую ей по смыслу.

Задания были следующие:

I. Лягушка недовольна затхлым прудом.

A. В пруду можно купаться.

Б. Только глупому не нравиться свой дом.

В. Лягушкам не подходит грязный пруд.

II. У страха глаза велики.

А. Тигр очень страшный зверь.

Б. Большие глаза, когда страшно.

В. Опасность на самом деле не серьезная.

III. На безрыбье и рак рыба.

А. В реке очень много раков.

Б. Если нет ничего лучше, подойдет то, что есть.

В. Рыба намного вкуснее рака.

IV. На вкус и цвет товарища нет.

А. Вкусными могут быть только фрукты.

Б. Товарища нельзя попробовать на вкус и цвет.

В. Не споришь и остаешься при своем мнении.

Пословицы и прилагающие к ним фразы были подготовлены совместно с Кашиной Ириной Владимировной, кандидатом филологических наук, доцентом кафедры литературы Казанского Педагогического Университета.

В нашем диссертационном исследовании мы исходили из того, что пословицы являются знаками ситуаций, определенных отношений между вещами, а, следовательно, обладают особыми семиотическими свойствами, присущими всем знаковым единицам. По характеру ситуации все пословицы были разделены на четыре инвариантные группы (логико-семиотические инварианты). В пословице «У страха глаза велики» моделируются отношения между свойствами разных вещей: если какая-либо вещь зависит от другой, которая обладает каким-либо свойством, то и зависимая вещь будет обладать тем же свойством. В пословице «На вкус и цвет товарища нет», как и в предыдущей пословице моделируются отношения между свойствами разных вещей в зависимости от отношения самих этих вещей. В пословице «На безрыбье и рак рыба» моделируются отношения между вещами: если одна вещь

связана с другой вещью, то если есть одна вещь будет и другая. И, наконец, в пословице «Лягушка недовольна затхлым прудом» моделируются отношения между вещами в зависимости от наличия у них определенных свойств: если одна вещь обладает каким-нибудь (положительным) свойством, а другая не обладает этим свойством, то первая лучше второй [118,119].

Использование методик «Метафоры» и «Пословицы» позволяет достоверно судить о том, понятен ли ученику переносный смысл, понятна ли ему условность речи [116]. Особенности методики «Пословицы», по мнению Б.В.Зейгарник [71, С.64] в том, что понимание переносного значения пословицы здесь облегчается тем, что даже если испытуемый только смутно понимает смысл, то фраза, которая ему предъявляется, должна действовать как подсказка. Зато здесь имеется трудность другого рода: создается широкая возможность соскальзывания на приблизительный смысл, некоторые одинаковые слова во фразах и пословицах легко «провоцируют» не критическое сближение в тех случаях, когда нет полной ясности в понимании переносного значения. Трудность переносится, таким образом, в другую плоскость и заключается в необходимости затормозить то, что не соответствует смыслу пословиц. Сопоставление трех вариантов позволяет выявить не только саму возможность абстрагирования, но также уровень и стойкость этого действия. Понимание пословицы проходит длительный период развития. В начале этого пути испытуемый не только улавливает переносное значение, но принимает за чистую монету простоту афоризма, и свое суждение основывает только на непосредственном содержании пословицы. Необходимо отметить, что для понимания переносного значения знание особенностей непосредственного содержания пословицы не играет никакой роли.

Ученики первой группы смогли проникнуть в обобщенный смысл пословицы и правильно раскрыть ее значение.

Учащиеся, ориентирующиеся при понимании пословицы на образ, составили вторую группу.

Учащиеся, ориентирующиеся при выполнении заданий по методике «Пословицы» на их непосредственное содержание, были отнесены к третьей группе, для которой характерен разрыв между конкретным содержанием и переносным значением. Особенностью испытуемых данной группы была ориентация на внешний признак пословицы, без проникновения в ее смысл, связи и взаимоотношения между наглядным содержанием пословицы и внутренним смыслом не раскрываются, те же связи, которые раскрываются, не имеют существенного значения.

С точки зрения деятельностного подхода к исследованию психики человека умственное развитие протекает как процесс активного присвоения индивидом исторически выработанных средств и способов мышления. Для нас представляет интерес именно теоретическое мышление как более высокая ступень, соответствующая современному уровню научного познания.

Изучению закономерностей становления основ рефлексивно-теоретического мышления посвящены психологические исследования, проводимые в теории учебной деятельности (Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов). В рамках этого научного направления сформулирована система представлений о структуре теоретического мышления, разработаны методики его исследования и диагностики. В русле этого направления определялись индивидуальные показатели, характеризующие уровни сформированности компонентов учебной деятельности, оказывающие влияние на понимание учащимися переносных значений метафор и пословиц.

Экспертами учебных успехов детей были их учителя (Каюмова Т.М. – учитель высшей категории, школа №94, 1 «в»; Хайруллина Ф.К. – учитель 1 категории, №94, 2 «г»; Васильева Л.Н. – учитель 2 категории, №94, 3 «в»; Коршунова С.Г. – учитель 2 категории, школа №15, 1 «в»; Нигматуллина Ю.И. – учитель 2 категории, №15, 2 «в»; Тихонова Н.С. – учитель 1 категории, №15, 3 «в»). Учителям предлагалось, основываясь на результатах наблюдения за поведением ученика на уроках и знании о том, что и как делает он в условиях выполнения самостоятельной работы в классе, дать четкие ответы на вопросы

опросника [139], используя предложенные варианты ответов. Учителей убедительно просили учитывать все те особенности поведения ученика, которые проявляются в наиболее существенных учебных ситуациях, фиксировать, прежде всего, наиболее типичные, устойчивые особенности поведения ученика, и обратить внимание на то, что проявляется в самое последнее время.

Учебная деятельность есть процесс многоплановый и сложный. Проникновение в переносное значение пословиц и метафор определяется тем, как будет обеспечено формирование ведущих компонентов учебного процесса: мотивов учебной деятельности, особенностей целеполагания, действий контроля и оценки.

Мотив является источником деятельности и выполняет функцию побуждения и смыслообразования. Деятельность без мотива или со слабым мотивом или не осуществляется вообще, или оказывается крайне неустойчивой. Конкретными мотивами учебной деятельности школьника могут быть: интерес, стремление поощрения, страх наказания за неуспехи. Именно учебно-познавательный интерес ориентирует учащегося на решение содержательных учебных задач.

Мотив реализуется путем постановки и достижения некоторой цели, которая выполняет функцию направления деятельности. Конкретными целями учебной деятельности школьников могут быть: нахождение ответа в задаче, четкое выполнение действий по указанному образцу, выявление способов решения учебной задачи, а также анализ степени соответствия условиям задачи примененного способа. Прежде всего, необходимо выделить два основных типа целеполагания. Целеполагание первого типа обеспечивает возможность принятия лишь частных задач на усвоение заданных кем-то образцов действий, «готовых» знаний, когда главными промежуточными задачами становятся – понять, запомнить, воспроизвести. Целеполагание второго типа обеспечивает принятие и самостоятельную постановку новых учебных задач, в которых

основным становится анализ условий, выбор соответствующего способа действий, контроль и оценка его применения.

Реализация мотивов и целей учебной деятельности осуществляется в процессе выполнения учеником системы познавательных действий. Учебные действия включают в себя конкретные способы преобразования учебного материала в процессе выполнения заданий. Конкретные действия разнообразны и их состав тесно связан с содержанием решаемых задач: действия по анализу условий задачи, по выделению существенного в явлении. При оценке развития умственных действий необходимо учитывать обобщенные характеристики учебных действий, такие как степень самостоятельности ученика в процессе решения задачи, возможность их осуществления в измененных условиях.

Условием успешного протекания познавательных действий является наличие контроля за их выполнением. Функция контроля заключается в постоянном прослеживании хода выполнения учебных действий, обнаружении ошибок в их выполнении и внесении необходимых корректив в них.

Функцию подведения итогов выполненной системы действий и определению того, насколько правильно или неправильно они совершены, выполняет оценка.

Исследование данных зависимостей проводилось с помощью модифицированного базового текста Г.В.Репкиной и Е.В.Заики [139]. Каждый из основных компонентов учебной деятельности может характеризоваться различными качественными особенностями, которые позволяют судить о степени его сформированности у ученика. Так, компонент может практически полностью отсутствовать, не проявляться при решении учебных задач, в этом случае можно говорить о его несформированности. Или он может проявляться лишь в элементарных своих формах, которые свидетельствуют лишь о начальных этапах его формирования. И, наконец, он может обнаружиться в относительно совершенной, развитой форме, являющейся показателем достаточно полной его сформированности. Ниже приводится таблица 2, где

фиксируются уровни сформированности компонентов учебной деятельности и их диагностические признаки.

Полученные данные были проанализированы, и у каждого ученика был определен уровень сформированности каждого из компонентов.

Таблица 2

УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПОНЕНТОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ					
Уровень сформированности	Компоненты учебной деятельности				
	Познавательный интерес	Целеполагание	Учебные действия	Действие контроля	Действие оценки
I	Отсутствие интереса	Отсутствие цели	Отсутствие действий как целостных единиц деятельности	Отсутствие контроля	Отсутствие оценки
II	Реакция на новизну	Принятие практической задачи	Выполнение действий в сотрудничестве с воспитателем	Контроль на уровне непроизвольного внимания	Неадекватная ретроспективная оценка
III	Любознательство	Перераспределение познавательной задачи в практическую	Неадекватный перенос действий	Потенциальный контроль на уровне произвольного внимания	Адекватная ретроспективная оценка
IV	Ситуативный интерес	Принятие познавательной цели	Адекватный перенос действий	Актуальный контроль на уровне произвольного внимания	Неадекватная прогностическая оценка
V	Устойчивый интерес	Перераспределение практической задачи в познавательную	Самостоятельное построение действий	Потенциальный рефлексивный контроль	Актуально-адекватная прогностическая оценка
VI	Обобщенный интерес	Самостоятельная постановка новых целей	Обобщенные действия	Актуальный рефлексивный контроль	Актуально-адекватная прогностическая оценка

Кроме данной методики использовались другие диагностические приемы. Так, для изучения мотивов учения, выяснения ради чего учится школьник, и

что побуждает его к учению, использовался прием выбора в ситуации конфликта между познавательными и социальными мотивами. Ученику предлагалось выбрать партнера для совместного выполнения задания. Выбор отражал предпочтения:

1. познавательный мотив (достижения цели)
2. социальный мотив (желательности общения)

Г.А.Цукерман, давая определения субъекту, ставит вопрос, является ли ребенок субъектом учебной деятельности, если он на уроке активен. На этот вопрос нельзя ответить утвердительно, пока неизвестно, на что направлена эта активность. А она может быть направлена на то, чтобы завоевать признание одноклассников или похвалу учителя. Такой ученик, по мнению Г.А.Цукерман, является субъектом, но субъектом не учебной, а совсем другой деятельности - деятельности общения [166]. Вышеописанный прием направлен на выяснение именно этого вопроса.

Особенности выполнения этих действий определяются поиском содержания объекта и выделением обобщенного принципа его построения.

Совокупности показателей, по которым следует оценивать развитие познавательных действий учащихся, должны отражать способы поиска ребенком предметно-содержательной основы объекта. К ним относятся:

1. анализ объекта как системы связанных элементов (условий);
2. преобразование заданной структуры элементов и построение новой структуры с целью выделения принципа ее построения;
3. фиксация изменений в структуре изучаемого объекта при включении (исключении) нового элемента и выведение свойств нового элемента на основе выделенного принципа.

Для исследования способности ребенка анализировать объект как систему связанных элементов использовалась методика «Ряд колец» [31, С.66-75]. Элементами этой системы являются кольца, каждое из которых имеет очевидные различия в величине внешнего и внутреннего диаметров. В данной

задаче величины диаметров являются существенными признаками каждого кольца и системы в целом.

Методика проведения состояла в следующем: испытуемым предлагалась система, состоящая из 4 колец. Внутренние диаметры колец слева направо постепенно увеличивались, а внешние диаметры соответственно уменьшались. В качестве контрольного задания предъявлялась задача на включение в ряд нового элемента - «конфликтного» кольца. Это кольцо по своему внешнему диаметру было меньше третьего, но больше четвертого кольца, а по внутреннему диаметру - больше первого, но меньше второго кольца. При учете обоих параметров кольцо нарушало общую закономерность построения данного ряда.

Ребенок получал следующую инструкцию: «Перед тобой находится ряд из 4 колец. А вот пятое кольцо. Как ты считаешь, подходит ли оно к этому ряду?» Если ребенок отвечал, что кольцо подходит, его спрашивали. «В какое место это кольцо можно поставить?» Если он отвечал, что кольцо не подходит, его просили объяснить, почему он так считает.

По способу ориентации на признаки системы определились четыре группы учащихся:

1. Ориентация на связь существенных признаков объекта (выделение генетически исходных отношений в объекте). Учащиеся данной группы отказывались ставить кольцо в данный ряд.
Вариант А – когда сразу указывают на то, что данное кольцо не подходит (задача решается в умственном плане).
Вариант В – предпринимается ряд попыток найти ответ с помощью предметных действий.
2. Ориентация на каждый существенный признак по отдельности без учета их связи. Учащиеся определяют для нового кольца два возможных места расположения: между первым и вторым кольцом (по внутреннему диаметру) и между третьим и четвертым (по внешнему диаметру).

3. Ориентация на один существенный признак. Учащиеся считают, что контрольное кольцо может занимать только одно определенное место внутри ряда.
4. Отсутствие ориентации на существенные признаки (отказываются решать данную задачу, либо ставят кольцо без ориентации на размеры его диаметра).

Совместно с методикой «Ряд колец» использовалась методика «Конструирование новых рядов». Согласно этой методике, показателем системности является способность на основе выделенного в задаче исходного отношения конструировать новые системы, основанные на том же принципе, но имеющие новые конкретные закономерности построения. Данная методика «Конструирование новых рядов» представлена в работе А.В.Воронцова [31, С.66-75]. Она заключалась в следующем: перед теми же испытуемыми оставалось только контрольное кольцо, мы назвали его «солнышко», а остальные кольца эталонного ряда убирались. Вместо них перед испытуемым в случайном порядке раскладывалось девять колец, которые все отличались друг от друга по размерам как внешних, так и внутренних диаметров. Испытуемый получал следующую инструкцию: «Посмотри на это кольцо-солнышко. Вот еще девять колец. Можно ли из этих девяти колец выбрать такие три, которые составили бы ряд с кольцом-солнышком?». Дети имели возможность выбора из этих девяти колец таких, из которых вместе с контрольным кольцом можно сконструировать несколько рядов. При этом некоторые ряды могли выстраиваться с учетом лишь одного признака: внешнего или внутреннего. Учитывая связь между внешними и внутренними диаметрами колец можно сконструировать два ряда.

Ряд X точно соответствовал эталонному ряду, который использовался в эксперименте по методике «Ряд колец»: внутренние диаметры колец постепенно увеличивались, а внешние диаметры соответственно уменьшались. Ряд Y имел другую закономерность: и внешние и внутренние диаметры постепенно уменьшались.

Ряды X и Y были включены в методику для выявления испытуемых со сформированной системностью учебных действий. Интересным представляется вопрос, будут ли испытуемые при конструировании новых систем отдавать предпочтение уже известной им конкретной закономерности выявленного ранее принципа (ряд X), или этот принцип будет реализован в системе, имеющей совершенно новую форму (ряд Y).

Учащиеся разделились на четыре группы:

1. Дети построили новые ряды колец на основе выделенного отношения, заключенного в связи упорядоченных изменений размеров внутренних и внешних диаметров колец в ряду.
 - A. Учащиеся с прочно сформированной системностью учебных действий. Построили обе возможные системы X и Y.
 - B. Учащиеся с недостаточной сформированностью системности учебных действий. Построили новую систему Y, но не построили ряд X, т.е. не использовали все возможности построения системы на основе выделенного в эталонной системе принципа.
2. Дети, сконструировавшие две системы, исходные отношения каждой из которых было основано не на связи двух существенных признаков, а на упорядоченном изменении одного из этих признаков: один ряд колец строился на принципе изменения внешнего диаметра, другой ряд - внутреннего диаметра
3. Дети строили ряд колец с ориентацией только на один существенный признак системы: либо на внутренний диаметр колец, либо на внешний диаметр колец.
 - A. Ориентация на внутренний диаметр.
 - B. Ориентация на внешний диаметр.
4. Дети, которые либо вообще отказывались построить ряд колец, либо строили его без ориентации на существенные признаки.

Все экспериментальные данные в соответствии с задачами исследования подвергались качественному анализу и математической (количественной) обработке, которая включает в себя:

- Вычисление статистических нормативов – средние значения, коэффициенты вариации.
- Определение достоверности среднегрупповых различий по критерию Стьюдента – Фишера, учитывающего различную размерность экспериментальных групп.
- Корреляционный анализ, в последнее время получивший широкое распространение при обработке психометрических и психофизических данных.

Вычислялся коэффициент ранговой корреляции по Спирмену [112].

Поскольку, в соответствии с целью исследования, необходимо было исследовать особенности понимания метафор и пословиц учащимися младшего школьного возраста, то возникла дополнительная задача «калибровки» уровня понимания переносного значения метафор и пословиц с помощью меры обобщенности умственных действий детей на основе решения ими более структурированных задач. К таким задачам относятся: задача на включение в ряд нового элемента – «конфликтного кольца», которое при учете внутреннего и внешнего диаметра кольца нарушало общую закономерность построения данного ряда и задача на конструирование учащимися новых систем на основе выделенного исходного отношения, но имеющего новые конкретные закономерности построения. С этой целью применялись методики, которые в своё время позволили Воронцову А.В. исследовать рефлексии и выявить способ ориентации учащихся на признаки системы объекта. При этом о мере сформированности ведущих компонентов учебной деятельности мы судили по уровням интереса к учебно-познавательной деятельности, по уровням целеполагания, по уровням выполняемых учебных действий (действия по анализу условий задач и по выделению существенного в явлении), по уровням контроля, по уровням развитости оценивания собственных действий.

Подобная логика экспериментального исследования психологического феномена «понимания» с помощью использования малоизученного языка метафор и пословиц и при фиксации уровней понимания позволяет не только доверять достоверным результатам математической обработки, но и опереться на уже известные в психологии феномены, связанные с исследованием обобщенности и системности умственных действий, при психологической интерпретации результатов формирующего феномена.

2.2. Понимание условной речи (метафор и пословиц) учащимися контрольных и экспериментальных групп

Анализ психологической литературы по проблеме понимания позволяет нам в качестве критериев успешного понимания переносных значений метафор и пословиц выделить способность учащихся осознавать связи и отношения между предметами и явлениями, раскрывать существенное в них и конструировать концепт, адекватный объективному значению этой информации. Формирование умственных действий учащихся по обобщению существенных связей и отношений, способствующих проникновению в переносное значение метафор и пословиц, осуществляется в учебном процессе, реализованном на двух принципиальных концепциях: развивающем обучении Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова и традиционном обучении. В нашем экспериментальном исследовании приняло участие 124 учащихся младшего школьного возраста, из них 63 – обучающиеся по развивающим программам Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова, и 61 – по традиционной программе младшей школы.

Традиционное обучение учащихся школы №15 направлено на развитие восприятия и памяти, недостаточно уделяется внимание формированию научных обобщений, системе умственных действий. В этих условиях у учащихся не формируется система научных понятий, не раскрываются внутренние связи между усваиваемыми понятиями.

Важнейшей особенностью развивающего обучения школьников гимназии №94 по системе Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова является то, что в качестве предмета усвоения, с самого начала задается система понятий, воспроизводящая изучаемый объект как целостную систему в ее существенных свойствах и отношениях. Дети учились выделять свойства и отношения объектов и явлений окружающего мира, которые считаются основополагающими для понимания сути языка, художественной литературы. Занятия по программным системам развивающего обучения Д.Б.Эльконина-

В.В.Давыдова для детей 7-12 лет (Г.Н.Кудина [89], Г.Н.Кудина и З.Н.Новлянская [90,91] были построены в единой логике учебной деятельности и развивали у детей творческое воображение. В ходе уроков «Литература как предмет эстетического цикла» у учеников формировалась способность понимать содержание отношений, различных точек зрения автора, героев и через это понимание проникать в суть текста.

Для учащихся контрольных и экспериментальных групп трудность понимания пословицы и метафоры заключается в торможении прямых образов или ассоциаций, которые она рождает и в переходе к ее переносному значению. Уровни понимания переносных значений метафор и пословиц будут определяться тем, какие взаимосвязи и взаимоотношения будут складываться у учащихся между прямым и переносным значениями, т.е. между конкретным и общим значениями. В нашем исследовании, мы придерживаемся классификации А.П.Семеновой, характеризующей уровни понимания учащимися переносных значений метафор и пословиц. При низком уровне понимания учащимися метафор и пословиц отмечается разрыв между конкретным содержанием и переносным значением пословицы, у учащихся отмечается ориентация на конкретное содержание пословицы. Как только мысль делает попытку подняться к обобщенному выражению внутреннего смысла, переносное значение пословицы перестает улавливаться.

Следующий уровень понимания метафор и пословиц связан с ориентацией учащихся на образ. Необходимо не только его воспринять, но, прежде всего, уловить своеобразие образа в данной пословице. Однако для этого уровня характерно то, что мысль учащихся скована конкретным образом, и переносное значение также недоступно учащимся.

И, наконец, высокий уровень понимания характеризуется тем, что учащиеся способны обобщить общее и конкретное в пословице. Мысль с высот общего спускается к частному и легко поднимается к переносному значению. В зависимости от уровней понимания, отмечаемых у учащихся контрольных и экспериментальных групп, будут определяться стратегии понимания у

учащихся переносных значений метафор и пословиц: ориентация на буквальное содержание пословицы или ориентация на образ (ориентация на внешний признак), или на связь конкретного и общего в пословице (ориентация на внутренний признак).

Понимание учащимися переносных значений метафор определяется тем, на какие признаки ориентируются учащиеся: внутренние или внешние. Ориентация учащихся контрольных и экспериментальных групп на внешний признак не позволяла проникнуть в смысл метафоры, и переносное значение оставалось недоступно учащимся. При ориентации на внутренний признак, учащиеся верно устанавливали взаимосвязь слов в метафоре, и у учеников складывалось понимание переносного значения метафоры.

Результаты исследования по методике «Метафоры» были сведены в таблицу 3.

Таблица 3

Ориентация испытуемых контрольных и экспериментальных групп на внутренние и внешние признаки метафор.

Метафоры	Возраст					
	1 кл.		2 кл.		3 кл.	
	К	Э	К	Э	К	Э
Ориентация на внешний признак	86	53	66	26	36	22
Ориентация на внутренний признак	14	47	34	74	64	78

Из таблицы видно, что только 14% групп метафор было объединено по внутреннему, существенному принципу учениками первого контрольного класса. В тоже время учащиеся экспериментального класса более чем в три раза успешнее справились с данным заданием.

Испытуемые второго экспериментального класса в два раза чаще обращали внимание на значения метафор, чем их одноклассники из контрольного класса.

На 14 % чаще ученики третьего экспериментального класса обращали внимание на существенные взаимосвязи в метафоре, чем их одноклассники из контрольного класса.

Таким образом, проведенное исследование ориентации учащихся на внутренние и внешние значения метафор показало, что в условиях развивающего обучения учащиеся 1, 2 и 3 классов показывают более высокие результаты, чем их сверстники из контрольных групп, чаще ориентируясь при решении задач на внутренние признаки.

Тот факт, что при понимании метафор необходима ориентация на внутренний признак, подвел нас к мысли о необходимости исследования учащихся младшего школьного возраста на предмет развитости у них обобщенных и системных мыслительных действий, благодаря которым становится возможным рассмотрение учащимися отношений между явлениями и предметами в их взаимосвязи.

Поскольку психологический феномен «понимания» наиболее результативно исследован только при наличии психологических критериев, относительно которых можно судить о мере сформированности у субъекта понимания того или иного явления или процесса, нас интересовал вопрос в какой степени ориентация на признаки системы («Ряд колец») коррелирует с ориентацией на внутренние значения метафор («Метафоры»). Необходимо уточнить, что при 1 способе ориентации на признаки системы учащиеся ориентируются на связь двух признаков, при 2 – воспринимают оба признака, без их взаимосвязи, 3 уровень характеризуется тем, что учащиеся ориентируются только на один признак, не замечая другой, и наконец, у учащихся, не способных уловить даже один из признаков, был отмечен 4 уровень ориентации на признаки системы.

Результаты исследования приведены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты статистического сопоставления средних значений правильно решенных групп метафор в зависимости от способа ориентации на признаки системы.

Способы ориентации	Возраст					
	1 кл.		2 кл.		3 кл.	
	К	Э	К	Э	К	Э
1 способ ориентации	2,00	9,50	4,00	9,66	9,00	9,00
2 способ ориентации	-	5,33	-	8,33	-	8,10
3 способ ориентации	1,53	3,71	3,71	6,73	6,00	6,00
4 способ ориентации	1,00	-	0,00	-	-	-

Сравнение результатов экспериментов по методикам «Ряд колец» и «Метафоры» выявляет зависимость между способом ориентации на существенные признаки системы и средними значениями правильно решенных групп метафор.

Там, где отсутствует способность выделить (4 способ ориентации) существенные признаки, способность правильно раскрыть переносное значение метафоры и проникнуть в ее смысл, полностью исключена.

Исключение составили трое учащихся первого контрольного класса. Таня К. правильно поняла 2 из 10 групп метафор, Лиля С. – 1 из 10. Такое небольшое количество правильно раскрытых значений метафор может быть объяснено тем, что в методике третьей по счету предьявлялась хорошо знакомая младшим школьникам метафора «золотая голова» (в совокупности с фразами «умный человек» и «золотая брошь»), а также метафора «золотые руки» (в совокупности с метафорами «умелый человек» и «золотая цепочка»). Данные метафоры использовались для диагностики гибкости мышления. Если после выполнения данного задания, дети начинали ориентироваться на внутренний признак метафор, значит можно говорить о гибкости, вариативности применяемых способов. Первоклассницы Таня К. и Лиля С. верно объединив

данные метафоры, в дальнейшем продолжили выделять сходные слова, не вникая в смысл фраз.

Из таблицы 4 видно, что наибольшие средние значения правильно понятых метафор (из 10 возможных) принадлежат учащимся, обладающим 1 способом ориентации на существенные признаки системы (по методике «Ряд колец»).

Этот показатель в экспериментальных классах на порядок выше, чем в контрольных группах.

Анализируя данные методик «Ряд колец» и «Конструирование новых рядов» мы отмечали случаи решения задач, когда в действиях детей большую роль играл образ предмета. Поэтому нас интересовал вопрос, будут ли учащиеся при понимании пословиц опираться на образ предметов, ситуации. В научных работах А.П.Семеновой [147-149] доказано, что образ ситуации способен так привлечь внимание детей, что их мышление в данном случае приковано к внешним, несущественным связям и значение пословиц не раскрывается.

Учащиеся, выполнившие задания, ориентируясь на образ, составили вторую группу учащихся.

Чтобы раскрыть обобщенный смысл пословицы необходимо раскрыть связь между конкретным содержанием и обобщенным смыслом, которые сходны по внутренним признакам и различны по признакам внешним. Чтобы вскрыть в конкретном построении обобщенный смысл, необходимо, прежде всего, установить и выяснить те существенные связи и отношения, которые являются носителями переносного значения, обобщить эти связи и тем самым проникнуть во внутренний обобщенный смысл. Учащиеся, способные осуществить эти умственные действия, составили первую группу учащихся.

Результаты исследования по методике «Пословицы» представлены на рис.1.



Рис.1. Ориентация учащихся контрольных и экспериментальных групп на образ, непосредственное содержание и внутреннее значение пословиц.

Результаты распределения испытуемых свидетельствуют о следующем.

Во-первых, почти в 46% случаев при понимании пословиц, учащиеся проникают в их переносное значение, раскрывая связи и взаимоотношения между наглядным содержанием и внутренним значением пословицы. Эти учащиеся составили 1 группу испытуемых, у которых, можно уверенно утверждать, сформированы обобщенные умственные действия, оказывающие влияние на понимание учениками переносных значений метафор.

Однако, как показывают данные, умственные действия учащихся, участвующие в обобщении существенных связей и отношений и способствующие проникновению во внутренний обобщенный смысл, в экспериментальных группах оказались сформированы лучше. В контрольных группах этот показатель с 1 по 3 класс растет с 15% случаев до 48% ($p < 0,05$), в

то время как в экспериментальных группах растет с 45% до 80% ($p < 0,05$) случаев.

Поглощенность образом ситуации пословицы не способствует адекватному пониманию пословицы. Ориентация испытуемых, отнесенных ко 2 группе учащихся, представляет особый интерес. Если в контрольных группах на этот признак ориентируется в 35 % случаях в 1 классе, в 20% случаев во втором и 21 в третьем, то в экспериментальных классах мы наблюдаем обратную тенденцию. В 5% случаев первоклассники ориентируются на образ, во втором классе – в 7 % случаев, возрастая до 15% в третьем классе.

Третью группу учащихся составили испытуемые, ориентирующиеся на непосредственное содержание пословицы, которым оказалось недоступно проникновение во внутренний обобщенный смысл. Испытуемые часто ориентировались на данный признак. В контрольных классах этот показатель колеблется с 1 по 3 класс, однако, для третьего класса остается достаточно высоким (26% случаев) ($p < 0,05$). Динамика этого показателя в экспериментальных группах значительно выразительнее (с 50% в 1 классе до 10% в третьем) ($p < 0,05$).

Для нашего исследования несомненный интерес представлял вопрос о зависимости ориентации испытуемых на внутренние значения пословиц, образ и непосредственное содержание пословиц и уровнями системности учебно-познавательных действий учащихся. Чтобы раскрыть обобщенный смысл пословицы необходимо раскрыть связь между конкретным содержанием и обобщенным смыслом, которые сходны по внутренним признакам и различны по признакам внешним. Чтобы вскрыть в конкретном построении обобщенный смысл, необходимо, прежде всего, установить и выяснить те существенные связи и отношения, которые являются носителями переносного значения, обобщить эти связи и тем самым проникнуть во внутренний обобщенный смысл. Эти данные представлены в таблице 5.

Таблица 5

Распределение испытуемых контрольных и экспериментальных групп по четырем уровням системности в зависимости от ориентации учащихся на внутренние значения, образ и непосредственное содержание пословиц.

Уровни системности	Внутр. знач.		Всего	Образ		Непоср. Содер.		Всего
	К	Э		К	Э	К	Э	
1	4	22	26	2	3	1	2	8
2	5	11	16	4	4	2	1	11
3	7	8	15	15	9	6	1	31
4	1	1	2	3	2	2	-	7

Сравнение результатов, полученных по методикам «Конструирование новых рядов» и «Пословицы» позволяет утверждать, что существует зависимость между уровнем системности учебных действий и действиями, направленными на понимание пословицы.

Если испытуемый не способен выделить системообразующие признаки объекта (4 уровень), то и обобщенный смысл пословиц он не способен раскрыть. Учащиеся, ориентирующие на непосредственное содержание и образ (7 человек из 116) не раскрывшие смысла пословиц, не справились и с заданием на конструирование новых рядов.

22% испытуемых, сумевших обобщить существенные связи и отношения, являющиеся носителями переносного значения и по методике «Конструирование новых рядов», выявили взаимосвязь системообразующих признаков объекта. Причем, учащиеся экспериментальных групп в 5 раз больше оказалось в этой группе, чем в контрольных группах.

Учащиеся, способные выделить каждый из признаков объекта в отдельности, или без учета их взаимосвязи (2 уровень) также способны проникнуть во внутренний обобщенный смысл пословиц, однако в меньшей степени (13% от всех учащихся), чем учащиеся, показавшие 1 уровень системности учебных действий.

Среди учащихся, раскрывших в конкретном построении пословиц обобщенный смысл, оказались испытуемые с 3 уровнем системности (12% от всех испытуемых). Однако, из таблицы видно, что учащиеся, ориентирующиеся на образ и непосредственное содержание пословиц (27% учащихся) и в методике «Конструирование новых рядов» также ориентировались на один, а именно внешний признак объекта.

Лишь 7 % испытуемых 2 и 3 групп по результатам методики показали 1 уровень системности учебных действий и 9% – 2 уровень системности.

Таким образом, между уровнями системности учебно-познавательных действий учащихся, выявленными в методике «Конструирование новых рядов» и тремя группами учащихся, ориентирующимися на внутренние значения, образ и непосредственное содержание пословиц установлена взаимосвязь.

Если испытуемый способен выявить взаимосвязь системообразующих признаков объекта, он чаще всего выявляет и в конкретном построении пословиц обобщенный смысл, ему доступно понимание переносного смысла этих построений.

Учащиеся, выделяющие при решении задач только один признак - внутренний или внешний – не способны раскрыть существенные связи пословиц, их мысль останавливается либо на образе ситуации, либо на непосредственном содержании пословиц, и внутренний переносный смысл им недоступен.

Испытуемые экспериментальных групп, обобщившие существенные связи пословиц и раскрывшие обобщенный смысл пословиц составили 35% от 116 учащихся, решивших задания по методике "Пословицы".

В контрольных группах такие учащиеся составили лишь 15% от всех испытуемых и, напротив, 30% - ориентировались на внешний признак пословиц, без проникновения в ее смысл.

Среди испытуемых экспериментальных групп такие учащиеся составили 19% от всех учащихся.

Статистическое сравнение показателей контрольных и экспериментальных групп

	115	115	115	115	194	194	194	194	215	215	215	294	294	315
	215	294	315	394	215	294	315	394	294	315	394	315	394	394
1	-0,94	-1,22	-2,22	-3,75	0,62	0,57	-0,54	-2,25	-0,13	-1,04	-2,43	-1,04	-2,65	-1,61
2	0,62	-1,93	-0,65	-3,16	1,42	-0,46	0,35	-1,57	-2,33	-1,12	-3,42	0,92	-1,46	-2,05
3	-2,83	-8,54	-6,03	-8,34	1,39	-2,97	-1,88	-3,22	-4,9	-3,36	-5,02	0,81	-0,49	-1,18
4	-1,49	-3,4	-2,57	-6,78	2,92	1,31	2,18	-2,27	-1,63	-0,88	-4,63	0,82	-3,31	-4,13
0,05	2,02	2,02	2,02	2,02	2,02	2,02	2,02	2,02	2,02	2,02	2,02	2,02	2,02	2,02
0,01	2,71	2,7	2,7	2,71	2,7	2,7	2,7	2,7	2,7	2,7	2,71	2,7	2,7	2,7
0,001	3,55	3,55	3,55	3,55	3,54	3,53	3,53	3,54	3,55	3,55	3,55	3,54	3,55	3,55

Примечание. 1 – ориентации на существенные признаки системы, 2 – системность учебных действий, 3 – действия, направленные на понимание метафор, 4 – действия, направленные на понимание пословиц

115 – контрольная группа 1 класса

194 – экспериментальная группа 1 класса

215 – контрольная группа 2 класса

294 – экспериментальная группа 2 класса

315 – контрольная группа 3 класса

394 – экспериментальная группа 3 класса

При вероятности допустимой ошибки, равной 0,05, между контрольными группами 1 и 2 класса отмечено различие по показателю «метафоры». Между контрольными группами 2 и 3 класса, при той же вероятности допустимой ошибки, отмечено различие по показателю «пословицы». Что касается экспериментальных групп, то между 1 и 2 классами, при вероятности

допустимой ошибки равной 0,01, зафиксировано различие по показателю «метафоры». Между 2 и 3 экспериментальными классами, при точности расчетов 95%, мы обнаруживаем различие в действиях, направленных на ориентацию существенных признаков. При вероятности допустимой ошибки, равной 0,01, обнаруживается различие в действиях, направленных на понимание пословиц.

Зафиксированы статистически значимые различия между первой контрольной и экспериментальной группами по показателям «метафоры» и «пословицы» - при вероятности допустимой ошибки, равной 0,001. По показателю системности учебно-познавательных действий – при вероятности ошибки 0,01. По показателю действий, направленных на понимание метафор. Системность действия – при вероятности допустимой ошибки 0,05. По действиям, направленным на раскрытие смысла пословиц – при вероятности допустимой ошибки 0,001.

Результаты данного статистического сравнения контрольных и экспериментальных групп позволяют убедиться во мнении, что между контрольными и экспериментальными группами наблюдаются статистически достоверные различия по таким параметрам как системность и обобщенность учебных действий и действиями, направленными на понимание метафор и пословиц.

2.3. Особенности сформированности умственных действий учащихся контрольных и экспериментальных групп

Как уже говорилось в параграфе 2.1. о сформированности умственных действий учащихся 1-3 классов контрольных и экспериментальных групп мы судили по выраженности учебно-познавательного интереса, целеполагания, учебных действий, контролирующих и оценивающих действиях.

Средние значения уровня сформированности учебно-познавательного интереса учащихся контрольных и экспериментальных групп представлены на рис.2.

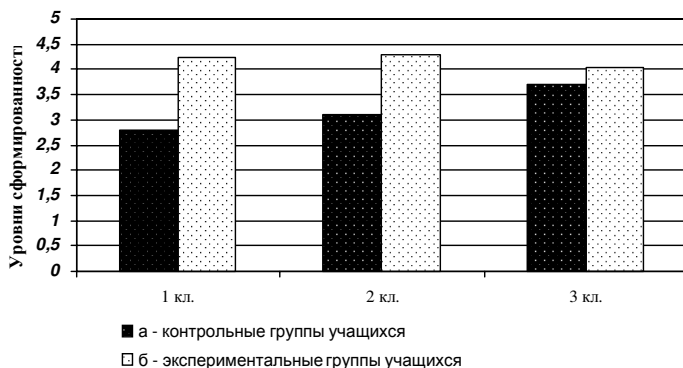


Рис.2. Средние значения уровня сформированности учебно-познавательного интереса в контрольных и экспериментальных классах.

Учащиеся 1 контрольного класса достигают третьего уровня развития интереса, который характеризуется как любопытство. У детей, находящихся на данном уровне периодически возникают положительные эмоциональные реакции на новизну в отношении конкретного, а также теоретического материала, однако, включаясь в выполнение заданий, они быстро утрачивают интерес, не доводя их до конца. Учащиеся 2 контрольного класса остаются на этом же третьем уровне сформированности интереса. Лишь в 3 классе ученикам становится доступен ситуативный учебный интерес.

Испытуемые 1-3 экспериментальных классов достигают четвертого уровня, для которого характерен интерес, обнаруживающийся в положительных эмоциональных реакциях не только на новый теоретический материал, но и на способ решения новой задачи.

В последующих рисунках используются эти же условные обозначения.

Таким образом, необходимо отметить, что у учащихся контрольных групп наблюдается развитие интереса от любопытства к ситуативному учебному интересу, учащиеся включаются в процесс решения задачи, пытаются самостоятельно найти способ решения и довести задание до конца, однако после решения задачи интерес исчерпывается.

У учащихся экспериментальных групп интерес сохраняется на способы решения новой частной единичной задачи. Интерес не способен побуждать ученика к длительному, самостоятельному решению задач, ученик проявляет активность преимущественно лишь в сотрудничестве с учителем или под его контролем.

Функцию направления деятельности выполняет цель. Следующий рассматриваемый компонент учебной деятельности – целеполагание. На рис.3 отчетливо представлено, что для учащихся 1-3 контрольных групп характерен второй и третий уровень. Учащиеся, находящиеся на втором уровне способны принимать практические задачи, однако не способны ориентироваться в познавательных теоретических задачах. Столкнувшись с теоретической задачей, ученики 1 и 3 класса осознают ее требования, но, приступив к ее выполнению, быстро утрачивают теоретическую часть задания, и на первый план начинает выступать ее практическая часть.

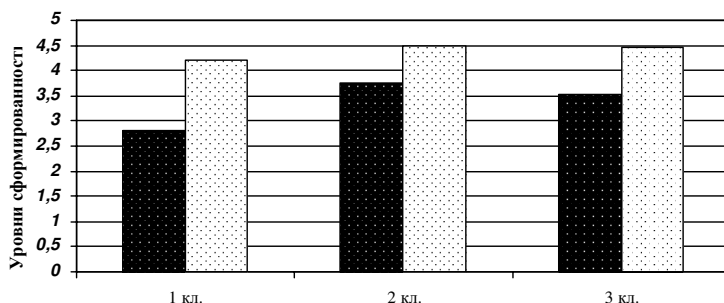


Рис.3. Средние значения сформированности целеполагания в контрольных и экспериментальных группах.

Испытуемые 1 экспериментального класса осознают требование познавательной теоретической задачи и определяют в соответствии с ним цель предстоящих действий, которая сохраняется в течение всего процесса их выполнения.

Ученикам 2 и 3 классов становится доступным перераспределение практической задачи в познавательную, т.е. ученики, столкнувшиеся с новой практической задачей, самостоятельно формулируют познавательную цель, направленную на выявление общего способа решения целой системы задач.

Одной из задач нашей экспериментальной работы является исследование учебно-познавательных действий учащихся. Учащимся 1 контрольного класса доступно выполнение действий в сотрудничестве с учителем. В процессе выполнения действий, затруднения возникают из-за невозможности правильно выполнять отдельные операции или соотносить их с условиями задачи.

Испытуемые 2 и 3 классов пытаются самостоятельно использовать усвоенный способ действия при решении новых задач, однако не могут приспособить усвоенный способ к конкретным особенностям условий новой задачи.

Ученики экспериментальных классов, столкнувшись с новой задачей, не пытаются «слепо» применять усвоенный способ, а легко обнаруживают несоответствие между ее условиями и известным им способом. Они пытаются перестроить известный способ, однако самостоятельно изменить его еще не могут (см. Рис.4).

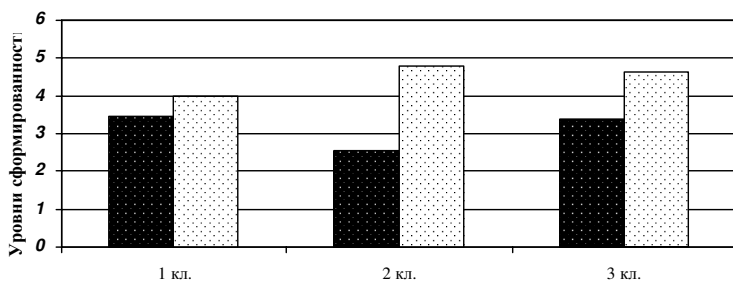


Рис.4. Средние значения сформированности учебных действий в контрольных и экспериментальных группах.

Решающую роль в развитии учебно-познавательных действий учащихся играют действия контроля и оценки.

Потенциальный контроль учащихся контрольных классов находится на уровне произвольного внимания, т.е. выполняя новое задание, ученики могут допустить ошибку, но после просьбы учителя проверить свои действия и исправить ошибку, находят и исправляют. Учащимся экспериментальных классов доступен актуальный контроль на уровне произвольного внимания. В процессе выполнения действий ученики ориентируются на хорошо осознанную схему действия и успешно соотносят с ней процесс решения задач.

На рис.5. отражены особенности действия контроля в контрольных и экспериментальных классах.

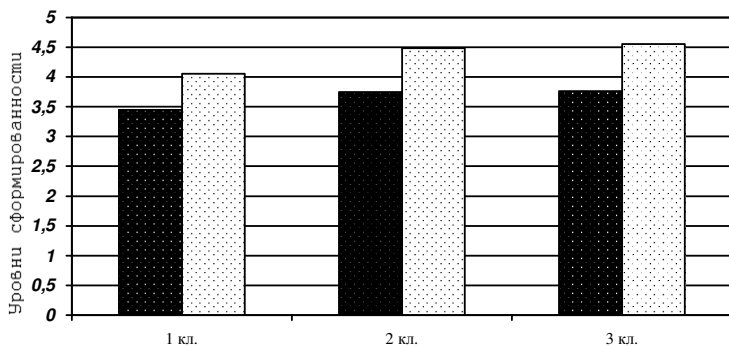


Рис.5. Средние значения уровня сформированности действия контроля в контрольных и экспериментальных группах.

Что касается действий оценки, ученики 1 контрольного класса, в большинстве своем не способны правильно оценить свои действия, однако испытывают выраженную потребность в получении оценки своих действий со стороны учителя.

Учащиеся 1 экспериментального класса и 2, 3 классов контрольных групп умеют самостоятельно оценивать правильности своих действия, обосновать правильность или ошибочность результата, соотнося свои действия с усвоенной ими общей схемой. Лишь испытуемым 2 и 3 экспериментальных классов, приступая к решению новой задачи, пытаются еще до начала ее решения оценить свои возможности.

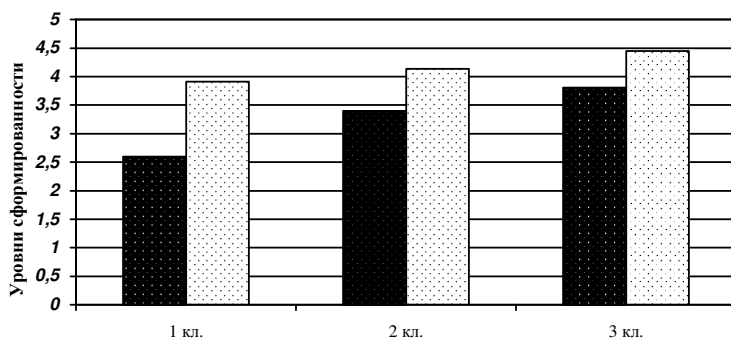


Рис.6. Средние значения уровня сформированности действия оценки в контрольных и экспериментальных группах.

Особенности развития познавательных действий, действий целеполагания, контроля, оценки и интереса в учебной деятельности представлены в таблице 6.

Таблица 6

Особенности развития интереса, действия целеполагания, учебных действий, действий контроля и оценки в контрольных и экспериментальных группах

Компонент учеб. деят.	Контрольные группы	Экспериментальные группы
Интерес	Ситуативный интерес формируется только в третьем классе	Ситуативный интерес доступен с первого класса, благодаря сотрудничеству с учителя.
Цель	Нет ориентировки в теоретических задачах, учащиеся принимают только практические задачи	В соответствии с требованиями познавательной, теоретической задачи самостоятельно определяют цель предстоящих действий

Действия	Не могут самостоятельно использовать способ действия при решении новых задач	Обнаруживают несоответствие между условиями и способами действий, однако не в силах его перестроить.
Контроль	Не могут самостоятельно найти и исправить ошибку при выполнении нового задания	Самостоятельно обнаруживают и исправляют ошибки. Действия выполняются, чаще безошибочно. Выполняя действия, ориентируются на схему действия и соотносят с ней процесс решения задач.
Оценка	Не способны оценить свои действия, испытывают потребность в оценке учителя (1 кл.) Самостоятельно оценивают действия, соотнося действия со схемой (2-3 кл.)	До начала решения задачи пытаются оценить свои действия (1-3кл.)

Вышеприведенные особенности сформированности учебно-познавательных действий позволяют сделать вывод, что уже в начальных классах экспериментальных групп у учащихся формируется рефлексия на свой способ действий, позволяющая определять цель действия, обнаруживать ошибки, оценивать действия до начала решения задачи.

Таблица 7

Средние значения показателей, характеризующие сформированность учебной деятельности в контрольных и экспериментальных группах

Показатель	Средние величины показателей и ошибка средних арифметических ($\bar{X} \pm m$)					
	1 кл.		2 кл.		3 кл.	
	К	Э	К	Э	К	Э
Интерес	2,80 ± 0,21	4,23 ± 0,37	3,10 ± 0,39	4,29 ± 0,37	3,71 ± 0,39	4,05 ± 0,35
Целеполагание	3,45 ± 0,36	3,95 ± 0,37	2,55 ± 0,39	4,76 ± 0,34	3,38 ± 0,50	4,65 ± 0,30
Действие	2,80 ± 0,34	4,18 ± 0,39	3,75 ± 0,43	4,48 ± 0,32	3,52 ± 0,49	4,45 ± 0,33
Контроль	3,45 ± 0,37	4,05 ± 0,33	3,75 ± 0,29	4,48 ± 0,33	3,76 ± 0,34	4,55 ± 0,27
Оценка	2,60 ± 0,28	3,91 ± 0,33	3,40 ± 0,28	4,14 ± 0,34	3,81 ± 0,38	4,45 ± 0,28

Интересными с психологической позиции являются результаты анализа $\pm m$, ибо они четко фиксируют факт улучшения всех исследуемых показателей только в третьем экспериментальном классе, частные улучшения ситуации во втором классе (т.к. из 5-ти показателей только 3 имеют меньшие числа значений «m» в экспериментальной группе, чем в контрольной) и улучшение ситуации только по показателю «контроль» в первом классе экспериментальной группы. Данный факт психологически можно интерпретировать как совместное взаимодействие двух факторов (возраста детей и формирующего влияния экспериментальной ситуации, специально направленной на развитие умственных действий). В данном взаимодействии в разные возрастные периоды оба фактора не равнозначны. В первом классе ведущим является возраст, в третьем – влияние возраста нивелируется формирующими возможностями развивающей системы обучения.

В этом же ключе существуют изменения «v», фиксируя подобную закономерность (см. Таб.8).

Таблица 8

Коэффициент вариации показателей, характеризующих сформированность учебной деятельности в контрольных и экспериментальных группах.

Показатель	КОЭФФИЦИЕНТ ВАРИАЦИИ (V%)					
	1 кл.		2 кл.		3 кл.	
	К	Э	К	Э	К	Э
Интерес	33,98	41,25	56,26	39,14	47,51	38,81
Целеполагание	46,52	43,78	67,89	33,14	68,40	29,00
Действие	53,85	43,43	51,09	32,85	63,21	32,99
Контроль	48,39	38,50	34,47	33,60	41,95	26,18
Оценка	47,35	40,18	36,21	37,62	45,18	27,74

Величины коэффициентов вариации по всем показателям представлены в таблице 8.

Поскольку величины коэффициентов вариации всех показателей, фиксирующих величину разброса данных, характеризуют степень однородности выборок, то можно утверждать, что, наиболее однородными оказались выборки учащихся экспериментальных групп. Более того, следует заметить, что в экспериментальных группах степень однородности показателей возрастала от класса к классу. Об этом свидетельствовал факт прогрессивного уменьшения величин коэффициентов вариации в экспериментальных группах и их хаотичное изменение в контрольных группах. Следовательно, экспериментальное формирование влияние оказывало не просто позитивизирующие воздействие на изучаемые параметры умственных действий, но и нивелировало факт большого различия детей одного возраста, сохраняющегося при традиционной форме обучения.

Результаты статистического сравнения средних групповых величин всех показателей представлены в таблице 1(Приложение).

Данные этой таблицы свидетельствуют о том, что в большинстве случаев различия между средними групповыми значениями показателей отдельных групп учащихся достигают статистической значимости. Смысл полученных

среднегрупповых различий заключается в том, что по уровню развития познавательных действий контрольные и экспериментальные группы испытуемых достоверно отличаются друг от друга.

Между первыми контрольными и экспериментальными группами зафиксированы статистически значимые различия:

По показателю «действие» – при вероятности допустимой ошибки, равной 0,05. По показателям «оценка» и «интерес» - при вероятности допустимой ошибки, равной 0,01. Между вторыми контрольными и экспериментальными группами зафиксировано статистически значимое различие. По показателю «интерес» – при вероятности допустимой ошибки 0,05. Между третьими контрольными и экспериментальными классами отмечено статистически значимое различие: По действию целеполагания – при вероятности допустимой ошибки 0,05;

Результаты сравнения показателей по критерию Стьюдента, свидетельствуют о сохранении изменений в действиях целеполагания, оценки и интересе между контрольными и экспериментальными группами.

Сопоставление абсолютных значений оценок и их соотношение между собой в каждой группе классов позволяет предположить, что они отображают качественно различные процессы формирования умственных действий. В группах традиционного обучения, оценки по всем показателям существенно ниже и отличаются друг от друга. Это свидетельствует о том, что на формирование познавательных действий оказывали влияние разнородные факты. Обращает на себя внимание очень низкие оценки действия целеполагания, предполагающего осознание и принятие задачи, поставленной учителем и действие оценки. Это свидетельствует о том, что у большинства учащихся к концу обучения в начальной школе учение так и не приобрело характера целенаправленной деятельности.

Принципиально иная картина открывается за оценками тех же показателей в экспериментальных группах. Во-первых, абсолютное значение этих оценок не дает оснований говорить о стихийном формировании познавательных действий.

Во-вторых, примерно одинаковый уровень оценок по всем показателям свидетельствует о том, что действия учебной деятельности формируются во взаимосвязи друг с другом, т.е. представляют собой целостную систему.

Проведенное нами диагностирование и анализ полученных данных позволяют сформулировать несколько положений:

1. По величинам коэффициентов вариации, указывающим на степень однородности выборок испытуемых, все контрольные группы испытуемых оказались неоднородными: коэффициенты вариаций достигали больших значений, в отличие от экспериментальных групп, оказавшихся более однородными.
2. Сопоставление среднегрупповых значений данных, характеризующих уровень развития учебной деятельности и познавательных действий учащихся: интереса, целеполагания, действий контроля и оценки свидетельствует в пользу экспериментальных групп, обучающихся по развивающимся программам.
3. Особенностью развития учебно-познавательных действий экспериментальных групп является развитие у учащихся рефлексии на свой способ действия, позволяющий определять цель действия, обнаруживать ошибки и оценивать свои действия до начала их выполнения.
4. Наиболее чувствительным показателем сформированных умственных действий является оценивание.

2.4. Системность и обобщенность умственных действий учащихся в условиях развивающего и традиционного обучения

Понимание переносных значений метафор и пословиц у учащихся возможно в том случае, если ученик способен выделить системообразующие признаки изучаемого объекта. Нам представляется необходимым исследовать обобщенность и системность умственных действий учащихся как дополнительные показатели валидности понимания учащимися переносного значения метафор и пословиц.

В развитии обобщенных и системных умственных действий учащихся, способствующих проникновению в переносное значение метафор и пословиц, первостепенное значение имеет ориентация на связь существенных признаков системы.

По результатам нашего исследования, в соответствии с выделенными уровнями ориентации на признаки системы при выделении его исходного отношения, были выделены четыре группы испытуемых.

1-ый способ ориентации – ориентация на связь существенных признаков объекта. Учащиеся, обладающие этим способом ориентации, сразу (указывали, что данное кольцо не подходит к ряду) решали задачу в умственном плане. Так Мирон К.(Зкл.) заявил: «Я могу примерить глазом. Это кольцо не подходит к ряду» и продолжает размышлять «Да, цвет здесь не важен. У «Б» (первое кольцо) круг большой, а дырочка маленькая, а у солнышка (контрольное кольцо) больше, чем у «Б» и меньше, чем у остальных». Другие ребята приходили к такому выводу только после нескольких попыток найти ответ с помощью действия. Георгий А. (Зкл.) долго примеривал: «Не подходит к ряду, по размеру кругов внешних и по размеру внутренних кружков».

Некоторые испытуемые дали хорошее объяснение своему ответу. Антон Б. (Зкл.): «Нет, это кольцо не подходит к ряду, внутренние построены от меньшего к большему, но, учитывая и внешние и внутренние кружки, мы нарушаем ряд».

Были случаи, когда испытуемые отвечали: «Нет, не подходит (Гузель Ф., 3 кл.), однако, в ходе дальнейших размышлений меняли свой ответ и говорили, что подходит, чуть-чуть». После сомнений уже окончательно отвечали, что кольцо не подходит к ряду.

Часть учеников отмечали два признака, но не учитывали их сразу. Ответ давали после наводящего вопроса: «А если учитывать два признака». Дети в этом случае отвечали: «Нет, кольцо не подходит» (Игорь Д., 3 кл.).

2-ой способ ориентации – ориентация на каждый существенный признак по отдельности, без ориентации на их связь. Испытуемые при решении предложенной задачи определяли для нового кольца (солнышка) два возможных места расположения: между кольцами «Б» и «О», (что соответствует правильному размещению по внутреннему диаметру) и между «Е» и «С» (что соответствует правильному размещению по внешнему диаметру).

Характерным решением задачи является ответ Ксюши С. (2 кл.): «Новое кольцо можно поставить между «Е» и «С» потому что, внешние кольца уменьшаются с большого до маленького, и можно поставить между «Б» и «О», внутренние дырочки которых идут от меньшей к большей».

Так же как испытуемые с 1 способом ориентации, некоторые испытуемые сначала совершали действия прикладывания к контрольному кольцу, а затем давали правильный ответ. Зарина С. (1 кл.) после примеривания сказала: «Это кольцо я поставлю между «Б» и «О», потому что у кружков в середине есть кружки. Я их так поставила, чтобы кружки были все больше и больше. А еще можно поставить между «Е» и «С», тогда большие кружки (внешние) все меньше и меньше становятся».

При 3-ем способе ориентации учащиеся ориентировались на один существенный признак. Испытуемые считали, что контрольное кольцо может занимать только одно определенное место внутри ряда. При этом одни дети, решая задачу, ориентировались лишь на внутренние диаметры колец ряда и контрольного кольца. Юлия Т. (2 кл.) ответила так: «Это солнышко можно

поставить между первым и вторым кружком, потому, что кружочки прибавляются».

Большинство же детей ориентировалось на внешние диаметры колец. Роберт М. (2 кл.), накладывая кольца друг на друга, сказал: «Новое кольцо подходит к ряду. Его можно поставить между кружками «Е» и «С» и получится от большого к меньшему».

Некоторые дети контрольное кольцо помещали между третьим и четвертым кольцом, но на вопрос «Почему?» отвечали: «Не знаю, почему, но уверен, что надо сюда поставить» (Илья К., 3 кл.).

Таким образом, отсутствует ориентация на существенные признаки только при третьем способе ориентации.

Так, Настя М. (1 кл.) ставит контрольное кольцо по внешнему кругу между третьим и четвертым кольцом, однако объясняет: «Здесь получилось, как зрение». Часть детей ориентировалась на цвет. Карен М. (1 кл.) отвечает на вопрос: «Кольцо нельзя поставить в ряд, оно другого цвета».

Встречались случаи, когда кольцо ставилось наугад. Маша М. (1 кл.) ставит кольцо между «С» и «О». На замечание экспериментатора, что там уже есть кольцо «Е», отвечает: «Тогда не знаю».

Результаты распределения испытуемых контрольных и экспериментальных групп по способам ориентации в зависимости от класса сведены в таблицу 9.

Таблица 9.

Распределение испытуемых контрольных и экспериментальных групп по способам ориентации в зависимости от класса

Способы ориентации, %	Возраст					
	1 кл.		2 кл.		3 кл.	
	К	Э	К	Э	К	Э
1	5	9	15	19	14	25
2	5	27	5	15	10	50
3	75	64	70	76	71	25
4	15	-	10	-	5	-

Эти результаты свидетельствуют о следующем.

Во-первых, обращает на себя внимание тот факт, что подавляющее большинство младших школьников (95% от общего количества испытуемых) обладают способностью при решении задачи ориентироваться на ее существенные признаки. Причем, все учащиеся, независимо от класса (с1-3 класс) обучающиеся по развивающим программам, обладают данной способностью (100 %).

Во-вторых, ориентация на два признака в классах с традиционным обучением увеличивается с 5 до 10 % (с 1 по 3 класс), в то время как ученики третьего класса, обучающиеся по развивающей программе Д.Б.Эльконина - В.В.Давыдова, в 50 % случаев в состоянии обнаружить эти два признака (внешний и внутренний диаметр колец).

Ориентация на два признака по отдельности является промежуточным состоянием в ориентировке, поскольку если ребенок «видит» два признака, он легче способен уловить связь между ними.

Вместе с тем, необходимо заметить, что ориентация на связь двух признаков в условиях традиционного обучения с 1 по 3 класс растет незначительно (с5 до 14 %). В то время, как и на начальный момент (9% в 1 классе) и на завершающем этапе развивающего обучения (25% в 3 классе)

успехи детей по признаку «связь двух диаметров колец» значительно выше. И что самое печальное, при решении задачи даже в 3 классе контрольной группы имеются дети, не обладающие способностью ориентироваться на существенные признаки задания.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в условиях развивающего обучения у детей при решении задач формируется ориентация на существенные признаки задачи и на их связь. Испытуемые экспериментальных групп способны выделить главное в задаче, благодаря развитию целеполагания, контроля и оценки своих действий.

Развитие ориентации умственных действий учащихся на признаки системы оказывается в тесной взаимосвязи с системностью учебных действий.

В соответствии с обнаруженным в эксперименте различием в уровнях системности умственных действий испытуемые были разделены на четыре группы. Основанием для такого разделения испытуемых послужили различия в действиях детей при конструировании рядов из колец, в каждый из которых должно было быть включено и контрольное кольцо.

Первый уровень. К данному уровню отнесены были те испытуемые, которые смогли построить новые ряды колец на основе выделенного отношения, заключенного в связи упорядоченных изменений размеров внешних и внутренних диаметров колец в ряду.

В данную группу вошли 37 испытуемых, т.е. 29% от всех испытуемых: из них по методике «Ряд колец» 17 были отнесены к 1 способу ориентации, 10 к 2 и 10 человек - к 3 способу ориентации.

Анализ протоколов экспериментального исследования по данной методике показал, что эта группа испытуемых, достигших данного уровня системности, не является однородной по степени развития системности умственных действий. Степень определялась по тому, как испытуемый действовал и какую конкретно новую систему ($X+Y$, X или Y) сконструировал.

Результаты исследования приведены в таблице 10.

Таблица 10

Распределение испытуемых, обнаруживших 1 уровень системности умственных действия в зависимости от возраста в контрольных и экспериментальных группах.

1 уровень системности	Возраст					
	1 кл.		2 кл.		3 кл.	
	К	Э	К	Э	К	Э
Обе системы (ряд X + ряд Y)	-	-	-	-	2	4
Ряд Y	1	8	3	8	3	8
Ряд X	-	-	-	-	-	-

Дети с прочно сформированной системностью действий построили обе возможные новые системы X и Y. Они дали правильное и исчерпывающее решение задачи.

Так, Мирон К. (3 кл.) рассуждал следующим образом: «Одинаковых кружков здесь нет, если одинаковая площадь, то дырки разные. Возьмем солнышко и попробуем построить по возрастающей и внутренний и внешний круг. Вот получилось». Строит следующий ряд: «солнышко, Е, М, Р,», т.е. новый ряд Y. Мирон продолжает: «Можно построить еще ряд. Построю все кольца рядом, чтобы было заметно». Выстраивает кольца от большего к меньшему. «Сейчас построю ряд, как в предыдущем задании, учитывая размер внутреннего кружка и самого кольца. С большого кольца внешнего к меньшему, и от меньшей дырки внутри к большей». Строит ряд X.

Лишь 5% испытуемых построили два возможных ряда. Можно предположить, что уже к третьему классу у них прочно сформировалась системность и обобщенных умственных действий, способность строить на основе выделенного принципа новые ряды и учитывать усвоенные ранее ряды и принципы. Что самое интересное, в экспериментальной группе эти учащиеся были отличниками, а в контрольной - троечники. Напрашивается вывод, что развивающее обучение способствует развитию системности умственных

действий учащихся, а при традиционном обучении, формируются вопреки обучению.

Чаще всего детям удавалось построить ряд Y , т.е. принципиально новый ряд, в котором внутренние и внешние диаметры либо уменьшались, либо увеличивались. Интересный способ построения такого ряда показала Юлия С. (3 кл.). Все кольца она накладывала друг на друга, так она наложила четыре кольца друг на друга «Р, К, Е, солнышко» и заметила: «Посмотрите, внешние круги уменьшаются, а сейчас мы перевернем, мы видим все внутренние края, они тоже уменьшаются, значит, в нашем ряду и внутренние и внешние окружности уменьшаются».

Учитывая ширину колец, также построил ряд Y Игорь Б. (3 кл.): «Возьмем кольцо «Р», затем найдем кольцо, которое шире предыдущего, «К», «М» шире «К», а солнышко шире «М», вот и получился ряд».

Ряд Y строили и на увеличение и на уменьшение. Артур Ш. (3 кл.) «Построим ряд, в котором внутренний круг и внешний увеличиваются, а можем наоборот, построить ряд по принципу уменьшения и внутреннего и внешнего круга».

Хочется заметить, что чаще всего ряд Y испытуемые начинали строить с большего кольца, скорее всего его величина бросалась в глаза в первую очередь.

Ученики вторых классов чаще других учеников строили ряд Y , и называли один признак – внутренний или внешний - по отдельности, забывая назвать другой. После наводящего вопроса экспериментатора дети отмечали и другой признак: «Я построила ряд по внешнему кругу» «И только по внешнему?» «Не только, и внутренние окошечки уменьшаются тоже» - объяснила Ксения Н. из второго класса.

К сожалению, ученики первых и вторых классов не смогли построить ряд X , лишь ученики третьих классов построили ряды $X+Y$.

Испытуемые, построившие новую систему Y , но не построившие ряд X , не смогли использовать все возможности построения систем на основе

выделенного в эталонной системе принципа. Таким образом, у этих учащихся недостаточно сформирована системность учебных действий.

Ко второму уровню развития системности учебных действий были отнесены дети, сконструировавшие две системы, исходное отношение каждой из которых было основано на связи двух существенных признаков, на упорядоченном изменении одного из этих признаков: один ряд колец строился по принципу изменения величин внешнего диаметра, другой ряд – внутреннего диаметра.

Этот уровень был выявлен у 23% от общего числа испытуемых. Из них в исследовании по методике «Ряд колец» 2 ученика показали первый способ ориентации, 9 – второй способ ориентации, 17 – третий способ ориентации.

Представители данного уровня системности построили несколько рядов, два из которых, обязательно, с ориентацией на внешний и с ориентацией на внутренний диаметр. Ученики первых классов, чаще других находили решение, манипулируя кругами.

Необходимо отметить, что строя ряд или рассказывая о своем построении, ученики часто сравнивали его с каким-либо образом, предметом. Так, Света К. (1 кл.), накладывая друг на друга кольца, построила первый ряд с ориентацией на внешний признак, про второй, ориентированный на внутренний диаметр сказала: «А в этом ряду внутренние колечки, как лесенки, идут вверх».

Влад М.(1 кл.) про построенные ряды сказал: «Вот я построил ряд (по внешнему признаку), посмотрите это похоже на лежащего снеговика. Сейчас еще построю кольца. Вот, а сейчас это (ориентация на внутренний диаметр) похоже на глаза совы. Интересно, правда?».

Хочется отметить тенденцию называния внешних и внутренних диаметров у учеников второго класса. Так, второклассники, построившие два ряда, внешний диаметр называют «большой круг снаружи» (Полина М.,2 кл.), «большое кольцо» (Юля Т.,2 кл.); внутренний диаметр – «маленький кружочек» (Маша И.,2 кл.), «маленькое окошечко» (Полина М.,2 кл.). Третьеклассники же в своих ответах часто используют выражения «внутренний, внешний круг».

Так, Оля А. (3 кл.) объясняет: «Я построила ряд. У первого кольца внешний круг самый большой, у солнышка поменьше, у последнего кольца самое маленькое». Подобным образом она описывает ряд, построенный с ориентацией на внутренний диаметр: «У первого кольца самый большой внутренний круг, а у последнего – самый маленький». Кристина П. (3 кл.), построив ряд по внутреннему принципу, рассуждает: «Я построила ряд по величине внутреннего круга от большего к меньшему, а по внешнему кругу солнышко не подходит. Сейчас я построю ряд тогда по внешнему кругу» и построила ряд, ориентируясь на внешний диаметр кольца.

Третий уровень. Испытуемые данной группы строили ряд с ориентацией только на один существенный признак системы – либо на внешний диаметр, либо на внутренний диаметр кольца.

Представители третьего уровня системности составили самую многочисленную группу - 43% от общего числа испытуемых. Приходится признать, что почти у половины всех испытуемых младшего школьного возраста не сформирована системность умственных действий, они не способны решить задачу, учитывая систему принципов. Причиной этого может быть либо еще не до конца сформированная ориентация на признаки системы, либо плохо развиты целеполагание и контрольно-оценочные компоненты учебной деятельности.

Ответ на этот вопрос можно найти в таблице 11.

Таблица 11

Распределение испытуемых с третьим уровнем системности в зависимости от ориентации на внутренний или внешний диаметр колец в контрольных и экспериментальных группах.

3 уровень системности	Возраст					
	1 кл.		2 кл.		3 кл.	
	К	Э	К	Э	К	Э
Внутренний	-	-	2	2	7	-
Внешний	14	11	9	3	3	2

В этой группе детей с третьим уровнем системности образовались две подгруппы. Представители первой подгруппы строили ряд с ориентацией только на внешний диаметр кольца. Во второй подгруппе оказались, построившие ряды колец только с ориентацией на внутренний диаметр. Таким образом, у детей этой группы оказалась не сформирована ориентация на признаки системы, дети «видят» их по отдельности, не увязывая в систему. Возможно, причиной этого может служить плохо развитые контролирующие и оценочные действия учащихся.

Необходимо проанализировать, как с возрастом изменяется ориентация учащихся на признаки системы в контрольных и экспериментальных группах.

Результаты анализа показывают, что существенным признаком системы для учащихся первых классов являются внешние диаметры колец, в то время как внутренние различия колец остаются незамеченными.

Чаще всего учащиеся не могут назвать внешний диаметр никаким словом, а показывают его пальцем. Характерен ответ Тани К.

Построив ряд «Б, О, Е, солнышко», она объясняет: «Б больше, потом меньше и совсем меньше». На уточняющий вопрос экзаменатора, что именно больше, показывает пальцем внешний диаметр кольца.

Внутренние диаметры колец доступны восприятию учеников вторых классов, хотя преобладающей является ориентация на внешний диаметр кольца. Наташа Р. (2 кл.) замечает: «Колечки внутри колец уменьшаются. Я построила от маленького кружочка к большему». Катя Г. (3 кл.): «Точка внутри становится все больше и больше». Ученики вторых и третьих классов с третьим уровнем системности при построении ряда опираются на образ предмета. Игорю А. (2 кл.) построенный ряд напоминает фигуру в тетрис: «чтобы все было по порядку, от большего круга к меньшему». Ученик третьего класса Андрей П. построил три ряда и все по внешнему принципу: «Первый ряд похож на снеговика, первое кольцо большое, следующее меньше, а последнее - самое маленькое. Думаю, что второй ряд похож на колеса паровоза, у него два

больших и два маленьких колеса. Третий ряд похож на линейку, в конце линейки бывает большой круг, в конце самый маленький».

Из таблицы 11 видно, что лишь у двух третьеклассников экспериментальной группы системность учебных действий оказалась на третьем уровне, в то время, как в контрольной группе таких учеников оказалось десять человек. Наши предположения подтверждаются, у учащихся контрольных групп плохо или вовсе не сформированы контрольно - оценочные компоненты учебной деятельности. Убедиться в этом мы можем позднее, при сравнении уровней системности умственных действий и уровнями сформированности целеполагания, контроля и оценки учащихся контрольных и экспериментальных групп.

Взаимосвязь 3 способа ориентации и 3 уровня системности обнаруживается при сравнении результатов, выявленных по методикам «Конструирование новых рядов» и «Ряд колец». Так, из группы с 3 уровнем системности 3 способ ориентации показали 49 учащихся и только 3 испытуемых – 4 способ ориентации.

Четвертый уровень. К данной группе были отнесены дети, которые строили ряд без ориентации на существенные признаки. Так, Илья К. (3 кл.) построил два ряда и объясняет: «В первом ряду сначала идет главнокомандующий, как в армии, а затем сержант-солнышко. А второй ряд похож на то, что, я читал в книге, солнышко или вначале или в конце». Или же испытуемые ориентируются на несущественные признаки системы, например, на буквы колец. Рустем Г. (2 кл.): «Не получается построить, если только по буквам построить». Чаще всего, учащиеся с данным уровнем системности, попытавшись построить ряд, признаются в невозможности решить задачу. Дина Г. (2 кл.) «Нет, не знаю. Не получается».

Данные, выявленные в эксперименте с испытуемыми 4 уровня системности учебных действий, показывают, что таких детей мало (7 испытуемых из 124), но с ними необходимо проводить особый пропедевтический курс обучения.

Результаты исследования по методике «Конструирование новых рядов» приведены в табл.12.

Таблица 12

Распределение испытуемых по четырем уровням системности в зависимости от возраста в контрольных и экспериментальных группах.

Уровни системности, %	Возраст						Всего
	1 кл.		2 кл.		3 кл.		
	К	Э	К	Э	К	Э	
1	5	36	15	38	24	55	29
2	25	5	15	38	19	35	23
3	70	50	55	24	48	10	43
4	-	9	15	-	9	-	5

Результаты исследования свидетельствуют о том, что лишь у 5 % испытуемых системность учебных действий оказалась вообще несформированной. И напротив, 29% учащихся достигли 1 уровня системности учебных действий, т.е. способны выделить существенные признаки системы, установить связь элементов в системе и то содержательное отношение, которое отображает заданную связь, и сконструировать новые системы, построенные на основе этого отношения.

23% испытуемых находятся на промежуточной ступени и способны выделить существенные признаки системы, однако не в состоянии построить системы, отображающие связь этих систем.

Огорчает, что почти половина учащихся младших классов (43%) сумели решить те задачи, которые базировались на упорядочении одного признака системы. Отсюда следует, что для многих учеников, принимавших участие в исследовании, решение учебных задач, построенных на связи двух признаков сильно затруднено.

Одной из задач экспериментального исследования было выяснение вопроса о развитии системности учебных действий в условиях традиционного и экспериментального обучения.

Результаты исследования по методике «Конструирование новых рядов» приведены в таблице 13.

Таблица 13

Распределение испытуемых контрольных и экспериментальных групп по четырем уровням системности.

Уровни системности, %	Контр. гр.	Эксп. гр.	Всего
1	7	22	29
2	10	13	23
3	28	15	43
4	4	1	5

Данные исследования отчетливо свидетельствуют, что в условиях развивающего обучения задачи на системность учебных действий решаются гораздо успешнее.

Так, ученики 1 класса, обучающиеся по развивающей программе Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова почти в 3 раза превысили число учеников, обучающихся по традиционной программе, достигших высокий уровень системности учебных действий.

Второго уровня достигло чуть большее количество учеников экспериментальных классов. И, напротив, среди не решивших задачу на системность действий (3, 4 уровни) больше оказалось учеников экспериментальных классов (32 и 16)

Сравнение результатов экспериментов по методике «Ряд колец» и «Конструирование новых рядов» выявляет корреляцию между способом ориентации на существенные признаки системы и уровнем системности учебных действий. Причем существенных различий между экспериментальными и контрольными группами не наблюдается.

Результаты представлены в таблице 14 и таблице 15.

Таблица 14

Распределение испытуемых контрольных групп по четырем уровням системности в зависимости от способов ориентации, %.

уровни системности, %	Способы ориентации			
	1	2	3	4
1	10	-	3	-
2	3	2	15	-
3	-	-	52	5
4	-	-	5	3

Таблица 15

Распределение испытуемых экспериментальных групп по четырем уровням системности в зависимости от способов ориентации, %.

уровни системности, %	Способы ориентации			
	1	2	3	4
1	17	16	10	-
2	-	13	13	-
3	-	-	29	-
4	-	-	3	-

Сравнение экспериментальных данных позволяет заключить, что существенных различий между контрольными и экспериментальными группами не наблюдается. И в тех и в других, если отсутствует способность выделить существенные признаки системы (4 способ ориентации), то системность учебных действий полностью исключена. Это еще раз доказывает, что только существенные признаки являются конструктивными для построения системы.

И в контрольных и в экспериментальных группах, дети, ориентирующиеся на связь двух существенных признаков, сумели сконструировать ряды на основе связи двух признаков. В контрольных группах они составили 10% от всех испытуемых, в экспериментальных – 17% от всех испытуемых.

Сконструировать ряды на основе каждого признака по отдельности смогли 2% со вторым и 15 % с третьим способом ориентации в контрольных группах и соответственно 13% и 13% в экспериментальных группах. В 52% случаев дети из контрольных групп и в 29% из экспериментальных, сконструировавшие ряды по одному лишь признаку, показали 3 уровень ориентации на существенные признаки системы.

Таким образом, анализируя данные таблицы 14 и таблицы 15, можно с уверенностью сказать, что способ ориентации в большинстве случаев предопределяет уровень системности учебных младших школьников.

По существу, 1, 2, 3 уровни системности учебных действий характеризуются одним и тем же алгоритмом действия:

- ориентацией на существенные признаки объекта;
- выделением на этой ориентировочной основе принципа его построения;
- использованием выделенного исходного отношения при действиях с другими объектами того же класса.

Следует признать, что у учащихся экспериментальных групп учебно-познавательные действия, направленные на выделение существенных признаков системы и построение рядов на основе связи двух признаков, оказались развиты значительно лучше, чем у их одноклассников, обучающихся традиционным способом.

Результаты сравнения показателей по критерию Стьюдента, свидетельствуют о сохранении изменений в действиях, направленных на понимание пословиц, метафор, действий целеполагания, системности, оценки и интересе между контрольными и экспериментальными группами.

Сопоставление корреляционных структур, межуровневых связей в контрольных и экспериментальных группах испытуемых подтверждает, что происходит непрерывное изменение учебно-познавательных действий учащихся с первого по третий классы. Для выявления этих закономерностей использован метод корреляционных плеяд. Под плеядами понимается группа признаков (параметров), связанных между собой на определенном уровне

значимости корреляций. В нашем исследовании при анализе интеркорреляционных таблиц был выбран уровень $R > 0,5$.

115

194

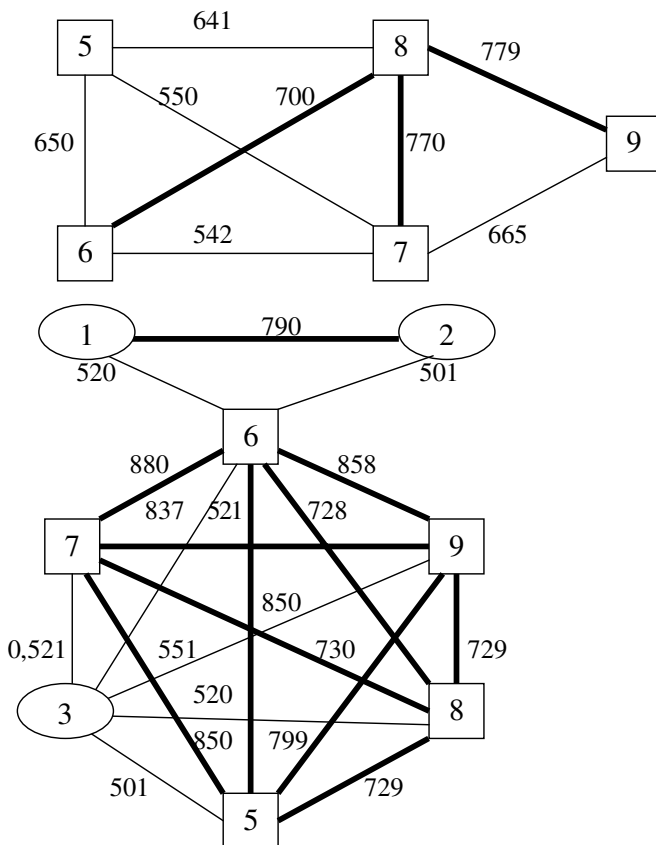


Рис.7. Корреляционная структура взаимосвязей показателей в контрольной (115) и экспериментальной (194) группах учащихся первого класса.

Примечание:

- - показатели системности и обобщенности учебных действий.
- - показатели сформированности учебных действий.

1. ориентация на существенные признаки системы;
2. системность учебных действий;

3. понимание метафоры;
4. понимание пословицы;
5. интерес к учебной деятельности;
6. действие целеполагания;
7. учебные действия;
8. действие контроля;
9. действие оценки.

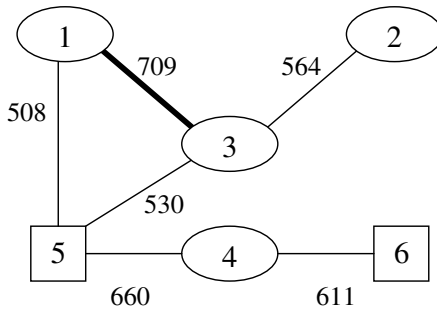
В последующих рисунках используются те же обозначения.

В первом контрольном классе выделено 8 интерколляционных связей, системообразующим показателем является действие контроля, которое связано с целеполаганием, учебным действием и оценкой. Однако, у учащихся не развита ориентация на существенные признаки системы, и системность учебных действий, в результате этого у учащихся не формируются понимание пословиц и метафор.

В экспериментальном первом классе число интерколляционных связей значительно увеличивается - 24. Увеличивается число системообразующих показателей – 6, среди них действия целеполагания (5 связей), интерес (5), учебные действия (5), контроль (5), оценка (5). Наиболее значимым в контексте темы и цели исследования является то, что понимание метафоры оказалось связано со всеми учебно-познавательными действиями, а ориентация на существенные признаки системы и системность учебных действий с действием целеполагания. Следовательно, целеполаганию надо обучать специально.

Таким образом, в экспериментальной группе наблюдается тесная достоверная взаимосвязь между всеми показателями сформированности учебных действий и показателями системности и обобщенности учебных действий (см. Рис.7).

215



294

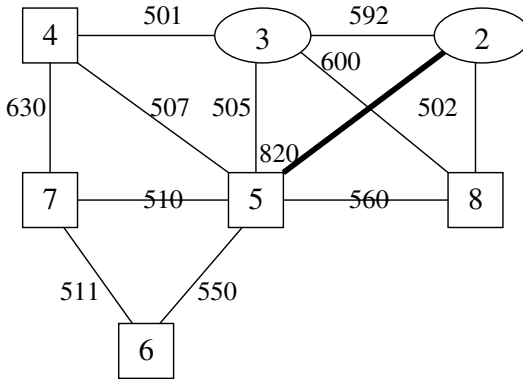
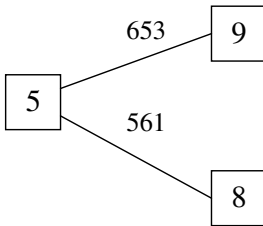
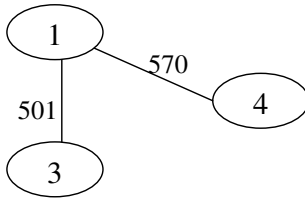


Рис.8. Корреляционная структура показателей в контрольной (215) и экспериментальной (294) группах учащихся второго класса.

В контрольной группе наблюдается уменьшение интеркорреляционных связей, по сравнению с первым классом – 6. Понимание метафоры оказалось в тесной взаимосвязи с ориентацией на существенные признаки системы и системностью учебных действий. Что касается понимания пословиц, оно оказалось зависимым от целеполагания. Контрольно – оценочные компоненты учебной деятельности, оказывающие решающее влияние на формирование понимания переносного значения пословиц, у учеников второго класса контрольной группы развиты в незначительной степени.

В экспериментальной группе отмечено 12 связей. В центре плеяды располагается интерес (6), другими системообразующими показателями являются действия, направленные на понимание пословиц (3) и метафор (3), действие контроля (3), учебные действия (3) и системность учебных действий (3) (см.рис.8). Понимание метафор оказалось связано с системностью учебных действий школьников экспериментальной группы и действием контроля. Кроме того, действия направленные на понимание метафор оказались тесно связанными с действиями, направленными на понимание пословиц. Необходимо отметить, что при понимании учащимися второго класса экспериментальной группы переносных значений метафор и пословиц отсутствует действие оценки, позволяющее определить правильность произведенных умственных действий и проникнуть в суть условной речи.

315



394

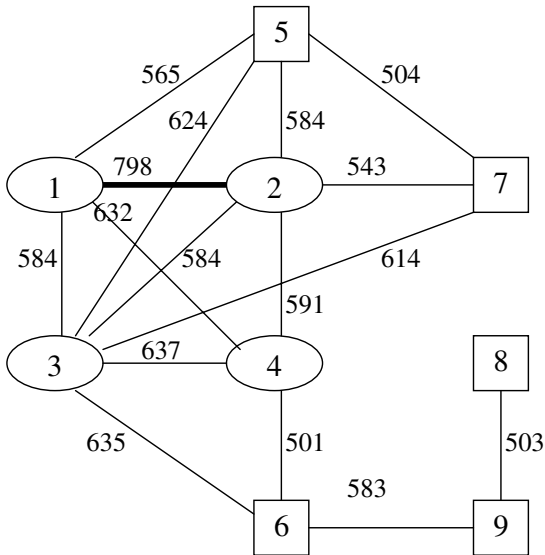


Рис.9. Корреляционная структура показателей в контрольной (315) и экспериментальной (394) группах учащихся третьего класса.

Ориентация на существенные признаки системы, оказывающая влияние на понимание переносных значений метафор и пословиц оказалась полярна контрольно-оценивающим компонентам учебной деятельности учеников

третьего класса контрольной группы. Плеяда этой группы распалась, зафиксировано лишь 6 связей. (см.рис.9).

Иная картина наблюдается в плеяде экспериментальной группе. Зафиксировано 16 связей. Понимание метафор и пословиц, связанное у третьеклассников с ориентацией на существенные признаки системы и системностью учебных действий, находится в тесной взаимосвязи с целеполаганием. Показатели системности и обобщенности умственных действий оказались связаны с большинством показателей сформированности учебных действий.

Итак, можно сказать, что специфика взаимоотношений между показателями компонентов учебной деятельности и показателями системности и обобщенности умственных действий значительно различаются. Большинство познавательных действий (целеполагание, контроль и оценка) в экспериментальных группах учащихся 1-3 классов непосредственно связаны с показателями системности и обобщенности действий. Особенность связи между этими показателями означает, что учащимся экспериментальных групп с более высоким уровнем целеполагания, контроля, оценки своих и чужих действий свойственны не только более совершенные действия ориентации и системности учебных действий, у учащихся младшего школьного возраста формируется понимание переносных значений метафор и пословиц.

Экспериментальные данные позволяют сделать вывод о формировании обобщенных умственных действий учащихся в условиях развивающего обучения, благодаря которому успешно решаются задачи на системность умственных действий и у учащихся развивается способность проникнуть в переносное значение пословиц.

Таким образом: экспериментальное исследование, направленное на изучение особенностей понимания переносных значений метафор и пословиц учащихся младшего школьного возраста, позволило выделить следующие основные моменты: формирование понимания у учащихся переносных

значений метафор и пословиц – сложный процесс, требующий всестороннего исследования, учета следующих составляющих:

- умственных действий учащихся, их ориентацией на существенные связи и отношения предметов и явлений окружающего мира;
- сформированностью действий учебной деятельности: целеполагания, контроля и оценки.

В качестве дополнительных показателей понимания учащимися переносного значения метафор и пословиц исследовались обобщенность и системность умственных действий учащихся в ходе решения задач на включение в ряд нового элемента – «конфликтного кольца», которое при учете внутреннего и внешнего диаметра кольца нарушало общую закономерность построения данного ряда и задача на конструирование учащимися новых систем на основе выделенного исходного отношения, имеющего новые конкретные закономерности построения.

Действия учебной деятельности формируются во взаимосвязи друг с другом, представляя целостную систему. Понимание учащимися переносных значений метафор и пословиц предполагает рефлекссию учащихся на свой способ действия, позволяющий определять цель действия, обнаруживать ошибки, оценивать действия до начала решения задач. Наиболее чувствительным показателем при понимании учащимися переносных значений метафор и пословиц является оценивание.

Сравнение результатов эксперимента по методикам «Ряд колец» и «Метафоры» обнаружило взаимосвязь между способом ориентации на существенные признаки системы и средними значениями правильно решенных групп метафор. Если отсутствует способность выделить существенные признаки системы, способность правильно раскрыть переносное значение метафор и проникнуть в ее смысл полностью исключена.

При понимании пословицы определяющее значение оказывает ориентация учащихся на системообразующие признаки объекта. Учащиеся, способные

выявить взаимосвязь системообразующих признаков объекта, правильно обобщившие существенные связи и отношения в пословице адекватно воспринимают смысл пословиц, им доступно их переносное значение. Учащиеся экспериментальных групп, обучающие по развивающим программам Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова справились с этим заданием в 5 раз успешнее учащихся контрольных групп, обучающихся по традиционным программам.

Учащиеся, выделяющие при решении задач только один признак – внутренний или внешний – не способны раскрыть существенные связи пословиц и раскрыть их переносное значение.

Умственные действия учащихся, участвующие в обобщении существенных связей и отношений и способствующие проникновению во внутренний обобщенный смысл, в экспериментальных группах оказались сформированы лучше. В контрольных группах этот показатель с 1 по 3 класс растет с 15% случаев до 48%, в то время как в экспериментальных группах растет с 45% до 80% случаев.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В работе рассматривались особенности понимания переносных значений метафор и пословиц учащимися младшего школьного возраста, исследовались подходы, виды и уровни развития обобщенных умственных действий учащихся в учебной деятельности. Обобщались результаты теоретических и экспериментальных исследований.

Изучение проблемы понимания переносных значений аллегорий (метафор и пословиц) имеет несомненную актуальность как для развития психологических и педагогических теорий личности, так и для практической реализации психолого-педагогических знаний в учебной и педагогической деятельности. Нарождающиеся в истории человечества более сложные виды деятельности предъявляют все более жесткие требования к качеству, средствам и способам мыслительной активности учащихся, пониманию происходящего. Одно из таких требований, которое сегодня становится актуальным – умение самостоятельно организовывать и произвольно контролировать протекание мыслительной деятельности. Это становится возможным, если у учащегося развивается способность проникнуть в суть явления, он способен обобщить существенные связи и отношения в нем.

При определенном содержании и методах обучения уже у младших школьников формируются такие обобщенные умственные действия, которые позволяют усваивать знания теоретического характера, раскрывать предпосылки и условия происхождения предмета, анализ оснований его развернутого становления, поиск принципов его конструирования (п.1.2). Эти действия формируются в условиях развивающего обучения и позволяют перестраивать и упорядочить мир образных представлений и практических действий, позволяют познавать и контролировать познавательную активность и осуществлять рефлексивный контроль над психическими процессами. Обобщенные умственные действия предполагают установление отношений, связей и зависимостей не только между наблюдаемыми характеристиками предметов и явлений, но, прежде всего, между гипотетическими связями и

мысленно сконструированными гипотетическими «объектами» и моделями. Они также предполагают контроль за верным установлением связей и отношений между объяснительными принципами и непосредственно наблюдаемыми объектами и явлениями.

Результатом развития обобщенного умственного действия является понятие, отражающее существенные признаки объекта. Анализ исследований отечественных и зарубежных психологов позволяет утверждать, что у учащегося в зависимости от уровня владения понятиями различным будет и уровень понимания действительности, схватываемой системой понятий. Для того, чтобы понимание возникло, необходимо наличие у субъекта таких умственных действий, которые позволяют устанавливать связи и отношения между свойствами любого процесса.

Компонентами обобщенного умственного действия выступают анализ, планирование и рефлексия, изучение которых, обособленно и в отрыве друг от друга, по нашему мнению, невозможно. Именно анализ выступает в качестве ведущего, а рефлексия и планирование рассматриваются в качестве внутренних средств достижения основной цели.

Дальнейшее исследование было направлено на изучение понимания переносных значений метафор и пословиц младших школьников в условиях развивающего и традиционного обучения.

На основе полученных экспериментальных данных показано, что понимание переносных значений метафор и пословиц затрагивает не только отдельные компоненты деятельности, но и всю познавательную сферу учащихся.

При понимании переносных значений метафор и пословиц учащихся первостепенное значение уделяется ориентировке учеников на существенные признаки системы и разведение теоретических и эмпирических знаний. При понимании переносных значений метафор и пословиц учащимися, обучающимися по развивающим программам Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова определяющее значение оказывает ориентация учащихся на системо-

образующие признаки объекта, которая позволяет правильно обобщить существенные связи и проникнуть в переносное значение пословиц. В условиях традиционного обучения, при понимании переносных значений метафор и пословиц, у учащихся выражена ориентация на признаки объекта без учета их взаимосвязи, понимание ограничивается образом и непосредственным содержанием пословиц и метафор.

По результатам данного исследования, в соответствии с выделенными уровнями ориентации на признаки системы при выделении его исходного отношения, были выделены 4 группы испытуемых. Ориентация на два признака в классах с традиционным обучением увеличивается к третьему классу с 5 до 10%, в то время, как половина учеников третьего класса, обучающихся по развивающей программе Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова, в состоянии обнаружить два признака, внешний и внутренний.

В эксперименте также обнаружено различие в уровнях системности познавательных действий учащихся. Результаты исследования свидетельствуют, что 29% учащихся (большая часть из экспериментальных классов) достигли высокого уровня системности учебных действий и способны выделить существенные признаки системы, установить связь элементов в системе и то содержательное отношение, которое отображает заданную связь, и сконструировать новые системы, построенные на основе этого отношения.

Умственные действия по обобщению существенных связей и отношений, способствующие проникновению во внутренний обобщенный смысл у учащихся экспериментальных групп оказались развиты значительно лучше. По окончании младшей школы в контрольной группе этот показатель составляет 48% от всех учащихся, а в экспериментальной – 80%.

Как промежуточный этап в понимании переносных значений метафор и пословиц представляет ориентация действий учащихся на образ. В контрольных группах этот показатель уменьшается с 35 % до 21%. В экспериментальных группах наблюдается обратная тенденция – показатель увеличивается с 5% до 15%.

Непонимание условной речи, неспособность осуществить обобщение внутренних связей и проникнуть в значение пословиц продемонстрировали 26% учащихся третьего контрольного класса и 10 % третьеклассников экспериментального класса.

Сравнение результатов по методикам «Конструирование новых рядов» и «Пословицы» позволяет утверждать, что существует корреляция между уровнем системности и обобщенности умственных действий.

В заключении хотелось бы отметить, что в работе за рамками анализа остались важнейшие проблемы понимания переносных значений метафор и пословиц младшими школьниками. Это, прежде всего, роль эмоциональных и волевых составляющих в понимании, роль преподавателя в понимании учащимися переносных значений метафор и пословиц. Тщательного рассмотрения требует проблема влияния разнообразных личностных факторов на развитие понимания у учащихся.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аболин Л.М. Духовно-нравственное развитие личности в со-бытийной деятельности / Л.М.Аболин, Х.Х.Валиахметов. - Казань: Изд-во Карпол, 2002.- 230 с.
2. Автономова Н.С. Понимание как логико-гносеологическая проблема/ Н.С.Автономова, В.П.Филатов // Вопросы философии. – 1981. –№5. - С.164-169.
3. Алексеев К.И. Понимание и распознавание метафоры детьми 8-10 лет/ К.И.Алексеев // Вопросы психологии. - 2001. - №3. - С.37-39.
4. Алферов А.Д. Психология развития школьников: Учеб. Пособие по психологии / А.Д.Алферов. - Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 2000. - 384 с.
5. Ананьев Б.Г. Формирование одаренности.- В кн. Склонности и одаренность / Б.Г.Ананьев. - М., 1962. - С.24.
6. Антология мировой философии. В 4 т. – М.: Мысль, 1975. - Т. 3. - С.422-457.
7. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики. Под ред.И.Б.Ханиной / Е.Ю.Артемьева. - М.: Наука: Смысл,1999. - 350 с.
8. Асмолов А.Г. Культурно – историческая психология и конструирование миров / А.Г.Асмолов. – М.: Изд–во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 768 с.
9. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г.Асмолов. - М. - В.,1996. - С.427 - 430.
10. Ассоциативная психология. / Вступ.Ст. и коммент.:Е.И.Гарбера, И.Е.Гарбера – М.: Аст, 1998. - С.5 - 329.
11. Балтес П.Б. Всевозрастной подход в психологии развития. Исследование динамики подъемов и спадов на протяжении жизни / П.Б.Балтес // Психологический журнал. – 1994. №1. т.15. - С.60 - 80.
12. Бергсон А. Творческая эволюция / А.Бергсон. - СП, 1914. - С.135 - 143.

13. Бине Альфред. Измерение умственных способностей / А.Бине. – С.Петербург: Союз, 1999. - 431 с.
14. Бихевиоризм. – М.: Аст, 1998. - С.42 - 55.
15. Блонский П.П. Память и мышление / П.П.Блонский. - М.: Педагогика, 1979. -С.174.
16. Блонский П.П. Развитие мышления школьника: В кн. Избранные педагогические и психологические сочинения / П.П.Блонский: В 2 х. - М.: Педагогика, 1979. - Т.2. - С.5 - 117.
17. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А.Бодалев. - М.: Изд-во МГУ. - 1982. - С.32 - 111.
18. Бодалев А.А. О предмете акмеологии / А.А.Бодалев // Психологический журнал. - 1993. - №5. - Т.14. - С.78.
19. Боданский Ф.Г. О возможности усвоения алгебраического способа решения задач младшими школьниками / Ф.Г. Боданский // Вопросы психологии. - 1967. - №3. - С.120 - 134.
20. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование: (Лог.-психол. анализ) / А.В.Брушлинский. - М.:Мысль, 1979. - 230 с.
21. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта / А.В.Брушлинский. - Рос. АН, Ин-т психологии - М., 1994. - С.36 - 43.
22. Брушлинский А.В. О мышлении как прогнозировании / А.В.Брушлинский, М.И.Воловикова // Вопросы психологии. - 1976. - №4. - С.31 - 40.
23. Брушлинский А.В. Психология мышления. В кн: Тенденции развития психологической науки / А.В.Брушлинский, О.К.Тихомиров. - М., 1989. - С.11 - 20.
24. Быстрицкий Е.К. Теория познания и проблема понимания / Е.К.Быстрицкий, В.П.Филатов // Гносеология в системе философского мировоззрения / Под ред.В.А.Лекторского. – М.: Наука, 1983. – С.273-304.
25. Верч Дж. Голоса разума. Социокультурный подход к опосредованному действию / Дж.Верч. - М: Тривола, 1996. - 176 с.

26. Веккер Л.М. Психические процессы / Л.М.Веккер. - Л.:Изд-во Ленингр.ун-та. - Т.1. - 1974. - 334с.
27. Веккер Л.М. Психические процессы / Л.М.Веккер. - Л.:Изд-во Ленингр.ун-та. - Т.2. - 1976. - 342с.
28. Величковский Б.М. Современная когнитивная психология / Б.М.Величковский. - М. - 1984.
29. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / М.Вертгеймер. - М.:Прогресс,1987. -335с.
30. Вудвортс Р. Экспериментальная психология / Р.Вудвортс. - М.: Изд-во иностр.лит.,1950. - 799 с.
31. Воронцов А.В. Возможные объекты контроля и оценки (диагностики) в рамках системы РО / А.В.Воронцов. - Феникс, вып.4. - 1995. - С.66 - 75.
32. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С.Выготский. - М.: Педагогика, 1991. - С.374 - 389.
33. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С.Выготский. - М.: Изд-во Акад.пед.наук, 1960. - С.101.
34. Выготский Л.С. Собрание сочинений / Л.С.Выготский: В 6 т. - М., 1982. - Т.1. - 487с.
35. Выготский Л.С. Собрание сочинений / Л.С.Выготский: В 6 т. - М.,1982. - Т.2. - 504с.
36. Выготский Л.С. Собрание сочинений / Л.С.Выготский: В 4 т. - М., 1984. - Т.4 Детская психология - 1984. - С.363.
37. Выготский Л.С. Собрание сочинений / Л.С.Выготский: В 6 т. М.: Педагогика, 1984. - Т.6. - 362 с.
38. Гальперин П.Я. Введение в психологию / П.Я.Гальперин. - М.: Изд-во Моск.ун-та, 1976. - 150с.
39. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме формирования умственных действий и понятий / П.Я.Гальперин. - Изд-во МГУ. - 1965. - 51 с.

40. Гегель Георг Вильгельм Фридрих. Наука логики / Г.Гегель. – М.: Мысль, 1999. - 1068с.
41. Герасимов С.В. Познавательная активность и понимание / С.В.Герасимов // Вопросы психологии. - 1994. - №3. - С. 88 – 93.
42. Глазева М.А. Развитие эмоционально – ценностных отношений младших школьников в условиях развивающего взаимодействия субъектов образовательного процесса: Автореф. Дис. ...канд псих. наук / М.А.Глазева; Самар.гос.пед.ун-т.- Самара, 2002. – 23 с.
43. Гончаров В.С. Типы мышления и учебная деятельность / В.С.Гончаров. - Свердловск. - 1988. - С. 15 - 20.
44. Грайг Г. Психология развития / Г.Грайг. - Петербург.: Питер, 2002. - С. 74 - 81.
45. Граник Г.Г. Когда книга учит / Г.Г.Граник, С.М.Бондаренко, Л.А.Концевая. – М.: Педагогика, 1991. – С.68 – 99.
46. Громыко Ю.В. Построение общественной практики средствами образования / Ю.В.Громыко // Вопросы психологии. - 1998. - №5. - С. 37 - 48.
47. Гурова Л.Л. Процессы понимания в развитии мышления / Л.Л.Гурова // Вопросы психологии. - 1986. - №2. - С. 126 – 137.
48. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (Логико-психол. проблемы построения учебных предметов) / В.В.Давыдов. - М.: Педагогика, 1972. - С. 135.
49. Давыдов В.В. Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности / В.В.Давыдов, В.В.Рубцов и др. - Психологический институт РАО, 1995. – 227 с.
50. Давыдов В.В. Младший школьный возраст/Психологическое развитие младших школьников / В.В.Давыдов. - М.: Педагогика, 1990. – С. 73 - 81.
51. Давыдов В.В. Основные проблемы возрастной и педагогической психологии на современном этапе развития образования / В.В.Давыдов // Вопросы психологии. - 1979. - №4. - С. 3 - 15.

52. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального исследования / В.В.Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – С. 132 - 315.
53. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В.Давыдов. – М.: Интор, 1996. - 554 с.
54. Давыдов В.В. Предметная деятельность и онтогенез познания / В.В.Давыдов, В.П.Зинченко // Вопросы психологии. - 1998. - №5. - С. 11 - 29.
55. Давыдов В.В. Принцип развития в психологии / В.В.Давыдов, А.К.Маркова. -М., 1978. - С. 295 - 304.
56. Демокрит. Сочинения / Демокрит. - М., 1935. - С. 194.
57. Декарт Р. Сочинения / Р.Декарт: В 2 т. – М.: Мысль, 1989. – Т. 1, 1989. - С. 32.
58. Добраев Л.П. Вопросы психологии понимания учебного текста / Л.П.Добраев. - Саратов, Изд-во Саратов. ун-та, 1965. - 92 с.
59. Добраев Л.П. Проблемы понимания в советской психологии / Л.П.Добраев. - Саратов, Изд-во Саратов.ун-та, 1967. - 66 с.
60. Добраев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л.П.Добраев. - М.: Педагогика, 1982. - 176 с.
61. Дружинин В.Н. Метафорические модели интеллекта / В.Н.Дружинин // Психологический журнал. - 1999. - Т. 20. - №5. - С. 44 - 52.
62. Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления / К.Дункер // Психология мышления. Под ред. А.М. Матюшкина. - М.: 1965. С. 50.
63. Дусавицкий А.К. Исследование развития познавательных интересов младших школьников в зависимости от способа обучения / А.К.Дусавицкий, В.В.Репкин // Вопросы психологии. - 1975. - №3. - С.
64. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Д.Дьюи. - М.: Лабиринт, 1999. - С. 6 - 123.
65. Зак А.З. Развитие теоретического мышления младших школьников / А.З.Зак. - М., 1984. - С. 15 - 95.

66. Зак А.З. Как определить уровень развития мышления школьника / А.З.Зак. - М.: Знание, 1982. - С. 4 - 8.
67. Занков Л.В. Избранные педагогические труды / Л.В.Занков. - АПН СССР. - М.: Педагогика, 1990. - С. 156 - 192.
68. Запорожец А.В. Избранные психологические труды / А.В.Запорожец: В 2 т. - М.: Педагогика, 1986. - Т.1. - С. 188 - 189.
69. Запорожец А.В. Избранные психологические труды / А.В.Запорожец: В 2 т. М.: Педагогика, 1986. - Т.2. - 296с.
70. Зейгарник Б.В. Патология мышления / Б.В.Зейгарник. - М.: Изд-во МГУ. 1962. - 244 с.
71. Зинченко В.П. Мышление как действие / В.П.Зинченко // Прикладная психология. - 2001. - №3. - С. 1 - 18.
72. Зинченко В.П. Размышления о развитии мышления / В.П.Зинченко // Прикладная психология. - 2001. - №1. - С. 1 - 18.
73. Зинченко В.П. Теоретическое мышление: корни, вертикаль, идеальное бытие / В.П.Зинченко // Прикладная психология. - 2002. - №1. - С. 1 - 19.
74. Зинченко В.П. Человеческий интеллект и технократическое мышление / В.П.Зинченко // Коммунист. - №3. - С. 94 - 104.
75. Зинченко В.П. Совокупная деятельность как генетически исходная единица психического развития / В.П.Зинченко, Б.Г.Мещеряков // Психологическая наука и образование. - 2000. - №2
76. Зинченко В.П. Человек - развивающийся: Очерки Рос. психологии / В.П.Зинченко, Е.Б.Моргунов. - М.: Тривола, 1994. - С. 85.
77. Знаков В.В. Неправда, ложь и обман как проблемы психологии понимания / В.В.Знаков // Вопросы психологии. - 1993. - №2. - С. 9 - 16.
78. Знаков В.В. Понимание как проблема психологии мышления / В.В.Знаков // Вопросы психологии. - 1991. - №1. - С. 18 - 24.
79. Знаков В.В. Критерии правды и лжи / В.В.Знаков // Вопросы психологии. - 1994. - №2. - С. 18 - 25.

80. Иванова В.Ф. Современный русский язык: графика и орфография / В.Ф.Иванова. - М.: Просвещение, 1966. - С. 231.
81. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить / Э.В.Ильенков // Народное образование. - 1964. - №1. - С. 13 (приложение).
82. Ильясов И.И. Структура процесса учения / И.И.Ильясов. - М.: Изд – во Мгу, 1986. – 198 с.
83. Калошина И.П. Структура и механизмы творческой деятельности / И.П.Калошина. - М.: Изд-во МГУ, 1983. – 168 с.
84. Кант И. Критика чистого разума / И.Кант. - М.: Наука, 1999. - С. 140.
85. Клюева А.И. Исследование особенностей речевого и общего интеллектуального развития старших дошкольников в условиях вариативного образования: Дис. ... канд.псих.наук / А.И.Клюева; Самар.гос.пед уни-т. – Самара, 2001. – 24 с.
86. Костюк Г.С. Вопросы психологии понимания / Г.С.Костюк // Советская педагогика. - 1948. - №9. - С. 105 - 112.
87. Костюк Г.С. О психологии понимания / Г.С.Костюк. - АПН СССР.-М.: Педагогика, 1988. - С. 198.
88. Кудина Г.Н. Как развивать художественное восприятие у школьников / Г.Н.Кудина, А.А.Мелик, З.Н.Новлянская. - М.: Знание, 1988. - С. 19 - 65.
89. Кудина Г.Н. Литература как предмет эстетического цикла. Методическое пособие / Г.Н.Кудина, З.Н.Новлянская. - М.: Интор, 1997. - 287 с.
90. Кудина Г.Н. Литература как предмет эстетического цикла. Метод. Разработки 1 кл. / Г.Н.Кудина, З.Н.Новлянская. - М.,1990. - С. 25 - 27.
91. Кудрявцев В.Т. Преемственность ступеней развивающего образования: замысел В.В.Давыдова / В.Т.Кудрявцев // Вопросы психологии. - 1998. - №5. - С. 59 - 68.
92. Лазарев В.С. Проблемы понимания психического развития в культурно-исторической теории деятельности / В.С.Лазарев // Вопросы психологии. - 1999. - №3. - С. 18 - 27.

93. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. - М.: Политиздат, 1975. - 304 с.
94. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. В 2 т. / А.Н.Леонтьев. - М.: Педагогика, 1983, Т. 1. - 1983, С. 131 - 169.
95. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии / А.Н.Леонтьев. - М.: Смысл, 2000. - 511с.
96. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики /А.Н.Леонтьев. - М.: Изд-во МГУ, 1981. - 584 с.
97. Локк Дж. Сочинения. В 3-х т. / Дж. Локк. - М.: Мысль, 1985. - Т.1. - 1985. - С. 274 - 280.
98. Лурия А.Р. Курс общей психологии. Мышление и речь / А.Р.Лурия. - М.: Изд-во МГУ, 1970. - С. 87.
99. Лурия А.Р. Язык и сознание / А.Р.Лурия. - М.: Изд-во МГУ, 1998. - 335с.
100. Маланов С.В. Психологические механизмы теоретического мышления: теория в науке и в учебной деятельности / С.В.Маланов. - Йошкар-Ола. - 2001. - 260с.
101. Максимов Л.К. Формирование математического мышления у младших школьников / Л.К.Максимов. - М. - 1987. - С. 59 - 89.
102. Матвеева Н.И. Условия овладения самостоятельными формами учебной деятельности. Психологические проблемы учебной деятельности школьника / Н.И.Матвеева, В.В.Репкин, Р.В.Скотаренко. - М., 1977. - С. 292.
103. Мамардашвили М.К. Формы и содержание мышления / М.К.Мамардашвили. - М., 1968. - С. 19.
104. Мандельштам О. Сочинения / О.Мандельштам: В 2 т. - Т.2. - М., 1990. - С. 174.
105. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственное развитие школьника / Н.А.Менчинская. - М.: Педагогика, 1989. - С. 78 - 96.
106. Менчинская Н.А. Психология усвоения понятий / Н.А.Менчинская // Известия АПН РСФСР, вып. 28. - 1950. - С. 3 - 16.

107. Микулинская М.Я. Уровни понимания предложения и их диагностика / М.Я.Микулинская // Вопросы психологии. - 1983. - №4. - С. 54 - 60.
108. Минская Г.И. Об усвоении обобщенных способов решения арифметических задач младшими школьниками / Г.И.Минская // Вопросы психологии. - 1968. - №2. - С. 107 - 118.
109. Налчаджян А.А. Некоторые психологические и философские проблемы интуитивного познания / А.А.Налчаджян. - М.: Мысль, 1972. - 371с.
110. Натадзе Р.Г. К онтогенезу формирования понятий / Р.Г.Натадзе. - Тбилиси. - 1976. - С. 222 - 264.
111. Немов Р.С. Психология / Р.С.Немов: В 3 кн: 3-е изд. - М.: Гуманит. изд. центр Владос, 1998. - Кн. 3. - С. 558 - 591.
112. Новые идеи в философии / Под ред. Н.О.Лосского и Э.Л.Радсова. - Спб.: Образование, сб.16. - 1914. - С. 1 - 42.
113. Обухова Л.Ф. Концепция Ж.Пиаже: за и против / Л.Ф.Обухова. - М.: Изд-во МГУ, 1981. - С. 20 - 21.
114. Обухова Л.Ф. Этапы развития детского мышления (формирование элементов научного мышления у ребенка) / Л.Ф.Обухова. - М.: Изд-во МГУ, 1972. - С. 3
115. Овчинникова Т.Н. Личность и мышление ребенка. Диагностика и коррекция / Т.Н.Овчинникова. - Екатеринбург.: Деловая книга, 2000. - 204 с.
116. Павлов И.П. Полное собрание сочинений / И.П.Павлов. - М.: Изд-во Акад. наук СССР - Т.4. - 1951. - 452 с.
117. Пермяков Г.Л. Избранные пословицы и поговорки народов Востока / Г.Л.Пермяков. - М.: Наука, 1968. - 376 с.
118. Пермяков Г.Л. От поговорки до сказки (Заметки по общей теории клише) / Г.Л.Пермяков. - М.: Наука, 1970. - 240 с.
119. Петренко В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф.Петренко. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1997. - 399с.

120. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания / В.Ф.Петренко. - М.: Изд-во МГУ, 1988. - 207с.
121. Петровский А.В. История и теория психологии / А.В.Петровский, М.Т.Ярошевский. - Ростов н/Д: Феникс, 1996. - С. 119 - 120.
122. Петухов В.В. Психология мышления: Учеб. - метод. Пособие / В.В.Петухов. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. - 90 с.
123. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж.Пиаже. - М.: Междунар. Пед. Академ., 1994. - 680 с.
124. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж.Пиаже. - М.-Л.: Госуд. Учебно - пед. изд-во, 1932. - 412 с.
125. Платон. Собрание сочинений / Платон: В 4 т. - М.: Мысль, 1990. Т 1. - 647с.
126. Пономарев Я.А. Знания, мышление и умственное развитие / Я.А.Пономарев. - М.: Просвещение, 1967. - 264 с.
127. Пономарев Я.А. Исследование внутреннего плана действий / Я.А.Пономарев // Вопросы психологии. - 1964. - №6. - С. 65 - 77.
128. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика / Я.А.Пономарев. - М.: Педагогика, 1976. - 280с.
129. Пономарев Я.А. Психология творческого мышления / Я.А.Пономарев. - М.: Изд-во Акад.пед.наук СССР, 1960. - 352 с.
130. Попов Л.М. Инициатива и общение в творчестве / Л.М.Попов. - Казань: Изд-во Казан.ун-та, 1983. - 88 с.
131. Психическое развитие младших школьников / Под ред. В.В.Давыдова. - М.: Педагогика, 1990. - 168 с.
132. Психология человека от рождения до смерти / Под ред. А.А.Реана. - СПб.: прайм - ЕВРОЗНАК, 2002. - 656 с.
133. Ракилов А.И. Понимание и рациональность/ А.И.Ракилов // Вопросы философии. - 1986. - №7. - С.69-74.
134. Ратанова Т.А. Общая психология. Диагностика умственных способностей детей / Т.А.Ратанова. - М.: Флинта, 1998. - С. 62 - 73.

135. Резервы познавательной деятельности учащихся и развивающее обучение / Межвузовский сборник научных трудов. - М., 1990. - С. 115.
136. Репкин В.В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте / В.В.Репкин // Вестник харьковского университета. - 1979. - №171. -С. 17 - 35.
137. Репкин В.В. Что такое развивающее обучение? Начальный этап развивающего обучения русскому языку в средней школе / В.В.Репкин. - Харьков-Томск, 1992. - С. 3.
138. Репкина Г.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности. В помощь учителю начальных классов / Г.В.Репкина, Е.В.Заика. - Томск: «Пеленг», 1993. - 61 с.
139. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира / С.Л.Рубинштейн. - М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1957. - С. 141 - 153.
140. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л.Рубинштейн. - М.: АН СССР, 1958. - 147 с.
141. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. - СПб.: Питер, 2001. - 720 с.
142. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии / С.Л.Рубинштейн. - М.: Изд-во АН СССР, 1959. - С. 36.
143. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. - М., 1973.-С. 357.
144. Рубцов В.В. Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения / В.В.Рубцов // Вопросы психологии. - 1998. - №5. - С. 49 - 59.
145. Селевко Г.К. Современные образовательные психологии / Г.Н.Селевко. - М.: Народное образование, 1998. - С. 180 - 217.
146. Семенова А.П Психологический анализ понимания аллегорий, метафор и сравнений (образ и понятие) / А.Н.Семенова // Психология мышления.

- Кафедра психологии. Лен. Гос. Пед. Инст им. А.И.Герцена. - 1941. - Т. 35. - С. 110.
147. Семенова А.П. Некоторые вопросы понимания школьниками аллегорий / А.П.Семенова // Психология мышления. Кафедра психологии. Лен. Гос. пед. Инст. А.И.Герцена. - Ленинград. - 1954. - Т.96. - С. 154 - 160
148. Семенова А.П. Соотношение конкретизации и обобщения при понимании переносных значений / А.П.Семенова // Психология мышления. Кафедра психологии. Лен. Гос. Пед. Инст. им. А.И.Герцена. - Ленинград. - 1948. - Т. 65. - С. 101 - 143.
149. Сибгатуллина И.Ф. Системная характеристика интеллектуальной деятельности в условиях специально организованного обучения: Автореф. дис. ... канд. псих. Наук / И.Ф.Сибгатуллина. - Пермь., 1993. - 17 с.
150. Скобельцына Е.Г. Развитие творческой активности младших школьников на основе интеграции индивидуального и дифференцированного обучения: Дис. ...канд.псих.наук / Е.Г.Скобельцына; Каз.гос.пед.ун-т. – Казань, 2000, - 235 с.
151. Славутская Е.В. Исследование взаимосвязи эмоционально – волевых качеств с интеллектом и дезадаптацией школьников 9-11 лет: Автореф. ...канд.псих.наук / Е.В.Славутская; Самар.гос.пед.ун-т. – Самара. – 2000. – 20 с.
152. Слободчиков В.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев. - М.: Школа – Пресс, 1995. - 384 с.
153. Смирнов А.А. Проблема психологии памяти / А.А.Смирнов. - М., 1966. - С.137-189.
154. Соболева О.В. О понимании мини-текста или пословица век не сломится / О.В.Соболева // Вопросы психологии. - 1995. - №1. - С. 47 - 53.
155. Современная психология / Под ред. В.Н.Дружинина. - М.: Российская академия наук. Институт психологии, 1999. – С. 242-250.

156. Соколов А.Н. Психологический анализ понимания иностранного текста/ А.Н.Соколов // Известия АПН РСФСР, Вып.6. – 1947. – С.163-164.
157. Тарасова С.А. Индивидуально-психологические различия в понимании текста учащимися начальных классов: Автореф. Дис. ... канд. псих. Наук / С.А.Тарасова. - Самара., 2000. - 24 с.
158. Тихомиров О.К. Психология мышления / О.К.Тихомиров. - Издательство МГУ, 1984. - С.181 - 193.
159. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека (опыт теоретического и экспериментального исследования) / О.К.Тихомиров. - М.: Изд. Моск. унив-та, 1969. - С. 33 - 57.
160. Тихомиров О.К. Мышление, знание и понимание/ О.К.Тихомиров, В.В.Знаков // Вестник Моск. Ун-та, Сер.14. – 1989. - №2. – С.6-16.
161. Узнадзе Д.Н. Психология установки / Д.Н.Узнадзе. - С.Пб.: Питер, 2001. - С. 165 - 181.
162. Фрейд З. О психоанализе / З. Фрейд. - М.: Малое предприятие «Алфавит», 1990. - 38 с.
163. Фукуяма С. Теоретические основы профессиональной ориентации / С.Фукуяма. - М.: Изд-во МГУ, 1989. - 105 с.
164. Хорст Зиверт. Ваш коэффициент интеллекта. Тесты / З.Хорст. - М.: 1998. - С. 9-12.
165. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / Под. Ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, В.В.Петухова. - М.: Изд. Моск. унив-та, 1981. - С. 3.
166. Цукерман Г.А. Развитие учебного сообщества/ Г.А.Цукерман // Вопросы психологии. – 2004. - №1. – С.50-67.
167. Цукерман Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников / Г.А.Цукерман // Вопросы психологии. - 1998. - №5. -С. 69 - 81.
168. Чаус И.Н. Психолого – педагогическое исследование самооценки как составляющей я – концепции младших школьников с высоким уровнем

- интеллектуального развития: Автореф. Дис. ...канд.псих.наук / И.Н.Чаус; Самар.гос.пед.ун-т. – Самара, 2001. – 25 с.
169. Шалимова Д.В. Трансформация смыслов и значений слов при понимании пословиц / Д.В.Шалимова // Вопросы психологии. - 1990. - №3. - С. 43 - 47.
170. Шпет Г.Г. Сочинения / Г.Г.Шпет.- М.: Правда, 1989. - 601 с.
171. Шехтер М.С. О роли и видах образов в познавательных процессах / М.С.Шехтер, А.Я.Потапова // Психологический журнал. – 2001. – Том 22. - №3. – С. 57 – 67.
172. Шмелев А.Г. Концепция систем значений в экспериментальной психосемантики/ А.Г.Шмелев // Вопросы психологии. – 1983. - №4. – С.16 – 25.
173. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С.Выготского) / Б.Д.Эльконин. - М.: Тривола, 1994. -С. 24.
174. Эльконин Д.Б. Размышления над проектом / Д.Б.Эльконин // Коммунист. - 1977. - С. 56.
175. Энциклопедия психологических тестов для детей. - М.: Аркадия, 1997. - С. 33 -36.
176. Bass В.М. Validity studies of a proverbs personality test / В.М.Bass // Journal of Applied Psychology. - 1957. - P. 41.
177. Bollenbach С. Comprehension / С.Вollenbach // J.Creative Behav. - 1986. - 20. - 2. -P. 89 - 92.
178. Cattell R.В. Abilities: Their structure, growth, and action / R.В/Cattell. - Boston: Houghton Mifflin. - 1971. - P. 189.
179. Clark Н.Н. Inferences in comprehension. In: Basic processes in reading: perception and comprehension / Н.Н.Clark. - New Jersey. - 1977. - P. 243.
180. Gibbs R.W. Comprehending figurative referential descriptions / R.W.Gibbs // J.Exp. Psychol.learn., Mem., and Cogn. - 1990. - 16. - 1. - P. 56 - 66.
181. Horn J.L. The theory of fluid and crystallized intelligence in relation to concepts of cognitive psychology and aging in adulthood / J.L. Horn // Aging and

- cognitive processes/ Eds. F.M.Craik., S.E.Trehap. - Plenum Press. - 1982. - P. 847 - 870.
182. Mc.Glone M. Metaphors in the mind are hard to find / M.Mc.Glone, S.Glucksberg, P.Manfredi // Bull. Psychonom. Soc. - 1993. - 31. №5. - P. 401.
183. Onishi K. H. Metaphoric reference: When metaphors are not understood as easy as easily as literal expressions / K.H.Onishi, G.L.Murpy // Mem. And Cognit. - 1993 -21. - №6. - P. 763 - 772.
184. Siltanen Susan A. Effects of thee levels of context on childrens metaphor comprehension / S.A.Siltanen // J. Genet.Psychol. - 1989. - 150, №2 - P. 197 - 215.
185. Sommer R. The personality of vegetables: Botanical metaphors for human characteristics / R.Sommer // J.Pers. - 1988. - 56. - №4. - P. 665 - 689.
186. Spearman C. General intelligence objectivity determined and measured. The American journal of psychology / C.Spearman. - Hall. Vol. XV. Clark University. Worcester. mass. 1904. - P. 201 - 293.
187. Waggoner J.E. Betty is a bouncing bubble: Childrens comprehension of emotion-descriptive metaphors / J.E.Waggoner, D.S.Palermo // Dev. Psychol. - 1998. - 25. -№1. - P. 152



MoreBooks!
publishing



yes i want morebooks!

Покупайте Ваши книги быстро и без посредников он-лайн – в одном из самых быстрорастущих книжных он-лайн магазинов! окружающей среде благодаря технологии Печати-на-Заказ.

Покупайте Ваши книги на
www.more-books.ru

Buy your books fast and straightforward online - at one of world's fastest growing online book stores! Environmentally sound due to Print-on-Demand technologies.

Buy your books online at
www.get-morebooks.com



VDM Verlagsservicegesellschaft mbH

Heinrich-Böcking-Str. 6-8
D - 66121 Saarbrücken

Telefon: +49 681 3720 174
Telefax: +49 681 3720 1749

info@vdm-vsg.de
www.vdm-vsg.de

