

Артемьева Татьяна Васильевна

**ПОНИМАНИЕ ПЕРЕНОСНЫХ ЗНАЧЕНИЙ МЕТАФОР И ПОСЛОВИЦ
МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ В УСЛОВИЯХ ТРАДИЦИОННОЙ И
РАЗВИВАЮЩЕЙ СИСТЕМ ОБУЧЕНИЯ**

Специальность 19.00.13 - психология развития, акмеология
19.00.07 - педагогическая психология

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Работа выполнена на кафедре психологии личности факультета психологии
Казанского государственного университета

Научный руководитель: доктор психологических наук, профессор
Аболин Лев Михайлович

Официальные оппоненты: доктор психологических наук, профессор
Андронов Владимир Петрович,
кандидат психологических наук
Афанасьева Елена Алексеевна

Ведущая организация: *Удмуртский государственный университет*

Защита состоится 25 ноября 2004г., в 9 часов на заседании диссертационного совета К 212.081.05 по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата психологических наук при Казанском государственном университете по адресу: 420008, г.Казань, ул. Кремлевская, 18, физический корпус, ауд. 506.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке им. Н.И.Лобачевского Казанского государственного университета по адресу: 420008, г. Казань, ул. Кремлевская, 35.

Автореферат разослан 25 октября 2004г.

Ученый секретарь диссертационного совета
кандидат психологических наук, доцент



Габдреева Г.Ш.

2005-4
21002

920823

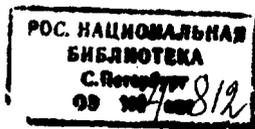
3

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность темы исследования. Лавинообразный поток информации, овладение современными знаниями 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.Л.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, «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 вопросы формирования понимания у учащихся младшего школьного возраста не затрагивались в вышеперечисленных исследованиях. Более того, в отечественных психологических исследованиях не рассматривался вопрос о понимании переносных значений метафор и пословиц младшими школьниками в контексте обобщенности и системности умственных действий и о возможности формирования 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 учащимися (В.М.Басс, 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.

Таким образом, можно зафиксировать **противоречие** между необходимостью формирования понимания учащимися переносных значений метафор и пословиц в учебной деятельности и традиционными способами обучения пониманию метафор и пословиц учащимися младшего школьного возраста, между необходимыми для целей формирования понимания учащимися



целеполагания, контрольно-оценочных компонентов учебной деятельности, системности и обобщенности умственных действий и реальной практикой обучения пониманию посредством знаний. Недостаточная изученность психологических механизмов понимания переносных значений метафор и пословиц и особенностей формирования этого понимания у учащихся в условиях традиционной и развивающей систем обучения, определила её в качестве **проблемы** исследования, решение которой представляется актуальным как для *психологии развития*, так *педагогической психологии*.

Цель исследования: выявить особенности понимания переносных значений метафор и пословиц младшими школьниками в условиях развивающего и традиционного обучения.

Объект исследования: понимание переносных значений метафор и пословиц учащимися в учебной деятельности.

Предмет: особенности понимания переносных значений метафор и пословиц младшими школьниками в системе развивающего и традиционного обучения.

В качестве основной **гипотезы** были выдвинуты следующие положения: Понимание переносных значений метафор и пословиц у младших школьников имеет особенности, которые связаны с уровнем сформированности системы умственных действий и проявляются в 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.

Задачи исследования:

1. На основе теоретического анализа современных логико-психологических представлений о понимании переносных значений метафор и пословиц определить особенности понимания у младших школьников в системах традиционного и развивающего обучения.
2. Экспериментально выявить критерии и уровни понимания переносных значений метафор и пословиц младшими школьниками.
3. Исследовать связь между проявлением особенностей понимания переносных значений метафор и пословиц младшими школьниками и сформированностью обобщенных умственных действий в системе развивающего обучения.

Методологической основой исследования являются: субъектно-деятельностный подход, согласно которому в основе учебной деятельности младших школьников лежит деятельность, преобразующая предмет, открытие общего в этой предметности и выведение из него частного (В.В.Давыдов, А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн и др.); культурно-исторический подход к объяснению психических явлений, отражающий психологический механизм интериоризации (Л.С.Выготский, Г.А.Цукерман, Д.Б.Эльконин и др.).

Теоретической основой исследования явились:

- теория периодизации детского психического развития (Д.Б.Эльконин);
- теория онтогенетического развития психики человека (Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин);
- теория развития и функционирования психики человека в деятельности (А.Н.Леонтьев);
- концепция развивающего обучения (В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин);
- теория поэтапного формирования умственного действия (П.Я.Гальперин);
- теория учебной деятельности (В.В.Давыдов, Ю.А.Полуянов, В.В.Репкин, В.В.Рубцов, Д.Б.Эльконин).

Методы исследования: теоретический анализ психологической и философской литературы, позволивший обосновать содержание эксперимента. Понимание учащимися переносных значений метафор и пословиц изучалось в ходе выполнения заданий, содержащихся в методиках Б.В.Зейгарник «Пословицы» и «Метафоры». Обобщенность и системность умственных действий учащихся исследовалась в ходе решения задач на включение в ряд нового элемента (методика А.В.Воронцова «Ряд колец»), и конструирование новых систем на основе выделенного исходного отношения, имеющего новые конкретные закономерности построения (методика А.В.Воронцова «Конструирование новых рядов»). В качестве испытуемых выступали 124 учеников младшего школьного возраста. Все экспериментальные данные в соответствии с задачами исследования подвергались качественному анализу и математической обработке: вычислялись статистические нормативы: средние значения, коэффициенты вариаций, определялись достоверные среднегрупповые различия по критерию Стьюдента-Фишера, а также вычислялись коэффициенты ранговой корреляции по Спирмену.

Достоверность результатов исследования обеспечивалась фундаментальными теоретическими положениями в области теории познания; деятельности; логикой исследования; комплексным использованием системы методов исследования теоретического и эмпирического уровня, методов математической статистики, а также сочетанием теоретического анализа с обобщением эмпирических данных.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Установлены и описаны особенности понимания переносных значений метафор и пословиц у младших школьников в системах традиционного и развивающего обучения.
2. Выявлено, что способность к пониманию переносных значений метафор и пословиц у младших школьников происходит на основе ориентации на существенные признаки системы.
3. Показано, что формирование понимания переносных значений метафор и пословиц способствует развитию обобщенности умственных действий учащихся.

Теоретическая значимость диссертационной работы состоит в уточнении и дополнении представлений об особенностях понимания переносных значений метафор и пословиц у младших школьников. Углублена концепция развивающего обучения Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова, вклад исследования в данную концепцию заключается в том, что экспериментально доказано: понимание учащимися переносных значений метафор и пословиц базируется на способности учащихся к целеполаганию, контролю и оценке собственных познавательных действий, основополагающим при понимании переносных значений выступает обобщенное умственное действие учащегося, позволяющее обобщить существенные связи и отношения объекта или предмета и проникнуть в суть явления.

Практическое значение результатов исследования заключается в том, что представление об особенностях понимания учащимися младшего школьного возраста переносных значений метафор и пословиц дает возможность педагогу целенаправленно формировать понимание переносных значений в процессе учения. Полученные экспериментальные данные позволяют утверждать, что понимание переносных значений метафор и пословиц затрагивает не отдельные компоненты деятельности, а всю познавательную сферу учащихся. В связи с этим, практическая деятельность педагога, прежде всего должна быть направлена как на формирование понимания обобщенного смысла метафор и пословиц, так умственных действий учащихся, позволяющих выявлять существенные связи и отношения предметов и явлений окружающего мира.

Апробация результатов исследования: ход исследования, его основные положения, результаты и выводы обсуждались на кафедре психологии КСЮИ (АСО), на Всероссийской научно-практической конференции «Научные основы формирования компетентного специалиста в системе непрерывного профессионального образования» (Казань, 2003); на Международной научно-практической конференции «Теоретические и прикладные проблемы психологии» (Пенза, 2003); на II Международной научно-практической конференции «Самосовершенствование самореализации личности: психолого-педагогические аспекты»; на III Всероссийской научно-практической конференции «Личностно ориентированное профессиональное образование» (Екатеринбург, 2003); на Второй Международной научно-практической конференции «Самосовершенствование самореализации личности: психолого-педагогические аспекты» (Набережные Челны, 2004); на Международном симпозиуме «Теории и психолого-педагогические технологии качества образования в 21 веке» (Кострома, 2004); на научно-практической конференции «Актуальные проблемы интеллектуального и личностного развития» (Москва, 2004).

Положения, выносимые на защиту:

1. В системе развивающего обучения у младших школьников понимание переносных значений метафор и пословиц имеет особенности, проявляющиеся в том, что ученики способны выделить главное,

существенное в объекте, установить связь между общим и частным, обобщенным и конкретным в явлении и предмете.

2. Формирование понимания учащимися младшего школьного возраста переносных значений метафор и пословиц становится возможным в учебной деятельности, в условиях которой у учащихся получают развитие целеполагание, учебные действия анализа и выделение существенного в явлении, а также контрольно-оценочные компоненты учебной деятельности.
3. Понимание переносных значений метафор и пословиц является одним из признаков сформированности обобщенных и системных умственных действий младших школьников.

Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, выводов, списка использованной литературы, приложения. Работа изложена на 150 страницах машинописного текста, содержит 16 таблиц, 9 рисунков. Список использованной литературы насчитывает 186 наименований, из которых 12 на иностранном языке.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении дается общая характеристика работы, определяются ее актуальность, методологическая основа, формулируются цели и задачи исследования, его новизна и практическая значимость, обозначаются положения, выносимые на защиту.

Первая глава работы - «Теоретические основы психологического феномена понимания в контексте теорий традиционного и развивающего обучения» - посвящена анализу современных психологических представлений о возможности формирования понимания учащимися переносных значений метафор и пословиц в учебной деятельности.

В первом параграфе рассматриваются различные подходы к проблеме понимания, особенности понимания учащимися младшего школьного возраста метафор и пословиц. Методология, задающая магистральные направления изучения понимания, разрабатывается в современной философии. Отчетливо прослеживаются две тенденции: объяснение понимания посредством различных форм знаний (С.Ф.Зак); рассмотрение понимания как процесса более глубокого проникновения в сущность изучаемого (Е.К.Быстрицкий, А.И.Ракитов). Анализ психологической литературы по проблеме понимания позволяет связывать понимание 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. О.К.Тихомиров выделяет особенности знаний, служащие основой понимания. Исследуются уровни понимания, различающиеся по степени обобщенности и существенности признаков и связей (В.В.Знаков, Н.А.Менчинская, М.Я.Микулинская, А.А.Смирнов, С.А.Тарасова, и др.). Как

включение нового знания в контексте уже имеющегося у субъекта, рассматривает понимание E.L.Thorndike и др. Понимание текста адекватно замыслу автора обеспечивается функционированием всех звеньев интеллектуального акта (С.А.Тарасова). Анализируются способности, операции, действия, участвующие в формировании индивидуальных стратегий понимания (С.Bollenbach, H.Clark, R.Gibbs и др.). Понимание пословиц Е.Ю.Артемова связывает с функциональным и межмодальным переносом. При понимании пословиц и метафор необходимо осуществить умственные действия на установление связи двух значений: прямого и переносного. О том, какую функцию выполняет содержание, по-разному отвечают представители различных направлений и школ современной психологии. В работе Ч.Осгута значение рассматривается лишь со стороны поведенческого или коннотативного значения. А.Н.Леонтьев под значением слова обозначает обобщение, лежащее за словом. Трудности понимания метафор исследуются в работах (М.Мс.Glone, S.Glucksberg, P.Manfredi и др.). В работах К.И.Алексеева, С.В.Герасимова, Л.Л.Гуровой, Г.С.Костюка, А.Р.Лурия, Т.Н.Овчинниковой, А.П.Семеновой, О.В.Соболевой, и др. изучались особенности и трудности понимания учащимися младшего школьного возраста метафор и пословиц. Сложность заключается в торможении прямых образов, которые она рождает, и переходе к внутреннему, переносному значению пословицы, метафоры. Наличие у учащегося сложного обобщенного умственного действия позволяет ему быстро устанавливать связи и отношения между свойствами объекта, что, по мнению Л.Л.Гуровой, Р.Г.Натадзе, зависит от уровня владения учениками понятиями. Необходимо разграничения теоретических понятий и понятий эмпирических подчеркивается в работах В.В.Давыдова, Е.И.Исаева, С.В.Маланова, С.Л.Рубинштейна, В.И.Слободчикова и др.

Во втором параграфе проблема понимания учащимися переносных значений метафор и пословиц рассматривается в контексте различных теоретических концепций о развитии обобщенных умственных действий учащихся, позволяющих быстро и адекватно устанавливать связи и отношения между свойствами объекта, выявлять существенное в них и проникать в смысл пословиц и метафор. А.В.Брушлинский выявляет особые свойства умственных действий - неизоморфность, неаддитивность, холистичность и недизьюктивность. Классификация А.И.Слободчикова, Е.И.Исаева отражает три последовательных уровня развития умственных действий учащихся. Эмпирические особенности «рождения» практического, предметного действия представлены в работах А.В.Запорожца, В.П.Зинченко. Посредством действий с образом исходная ситуация преобразуется в требуемую ситуацию, в то, что желательно должно быть (В.П.Зинченко). Большие трудности в образном мышлении возникают при понимании метафор: «образы могут быть не помощью, а препятствием в познании - они уведат в сторону, мешают выделить существенное» (Ю.Б.Гиппенрейтер, В.В.Петухов). При подтверждении или опровержении гипотезы, при понимании учащимися пословиц и метафор необходимы дискурсивные действия мышления

(С.В.Маланов), способность ребенка действовать в «уме» (Я.А.Пономарев), креативность, способность порождать множество гипотез {А.В.Брушлинский, М.Вертгеймер, К.Дункер). Понимание переносных значений метафор и пословиц возможно, если учащиеся ориентируются на существенные связи и отношения предметов и явлений. Анализ современных исследований позволяет выделить основные направления работ, в которых ставится проблема ориентировки умственных действий учащихся в различных предметных областях знаний: организация теоретического мышления (В.В.Давыдов, Д.Б.Эльконин), основу ориентировки в которых составляет выделение «всеобщего отношения»; организация теоретического обобщения на основе системно-структурного типа ориентировки (З.А.Решетова), где ориентировка предполагает выделение системообразующих связей, на основе которых организуются знания о специфике сложных объектов; систематическое категориальное обобщение (И.И.Ильясов), организация ориентировки предполагает разведение знания конкретного и обобщенного. Развитие умственных действий учащихся рассматривается в генетической теории процессов мышления Ж.Пиаже, теории интериоризации в культурно-историческом и системно-деятельностном контексте (Л.С.Выготский, ПЛ.Гальперин, А.Н.Леонтьев), информационной модели организации и протекания мыслительных процессов Л.М.Веккера. В стороне остается вопрос об источнике умственных действий учащихся из внешней жизнедеятельности и формирование понимания переносных значений метафор и пословиц в процессе обучения и учения.

В третьем параграфе рассматриваются особенности формирования понимания переносных значений метафор и пословиц младшими школьниками в условиях традиционного и развивающего обучения, которые определяются «технологией» развертывания учебного материала (Д.Б.Эльконин), способами формирования теоретических понятий (В.В.Давыдов), средствами организации умственных действий учащихся. Отмечается ориентация традиционного обучения на восприятие и память (Д.Б.Эльконин), а не на формирование научных обобщений (понятий) и систему умственных действий. Анализ особенностей методик Л.В.Занкова свидетельствует о том, что они направлены на умения детей группировать предметы по внешним признакам, у учащихся не формируется ориентация на внутренние признаки предмета или явления. Особенностью развивающего обучения Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова, основанного на теории основных типов мышления человека (В.В.Давыдов), теории учебной деятельности (В.В.Давыдов, Ю.А.Полуянов, В.В.Репкин, В.В.Рубцов, Д.Б.Эльконин) явилось то, что «в качестве предмета задается система понятий, воспроизводящая изучаемый объект как целостную систему в ее существенных свойствах и отношениях» (В.В.Репкин). Возможность усвоения алгебраического способа решения задач младшими школьниками, усвоение обобщенных способов решения арифметических задач, формирование математического мышления исследуют Ф.Г.Боданский, Л.К.Максимов, Г.И.Минская. Развитие познавательных интересов младших школьников в

зависимости от способа обучения исследовали А.К.Дусавицкий, Н.И.Матвеева, В.В.Репкин, Р.В.Скотаренко. Целеполагание, прогнозирование результатов деятельности, планирование, контроль и оценка выполняемых умственных действий способствуют обобщению отношений (В.С.Гончаров, В.В.Давыдов). Преобразование учащимися конкретно-практической задачи в теоретическую, осуществляя различные виды инициативных актов в учебном сотрудничестве, исследовал В.Т.Кудрявцев. Коллективные формы учебной деятельности, формирующие гипотетичность, альтернативность в рассуждениях, стремление к их логичности и последовательности, лежат в основе овладения учениками научными (теоретическими) понятиями (В.В.Рубцов, Г.А.Цукерман).

Таким образом, теоретический анализ литературы по проблеме понимания, возможности его формирования у учащихся в учебной деятельности позволил выяснить, что понимание переносных значений метафор и пословиц определяется обобщенным умственным действием, позволяющим быстро и правильно устанавливать связи и отношения между свойствами объекта, осуществлять широкую ориентировку в разнообразных теоретических областях, благодаря чему в сознании ребенка фиксируются и формируются значения, способствующие проникновению учащихся в концепт пословиц и метафор. Психологический механизм развития обобщенного умственного действия, позволяющего раскрывать переносные значения метафор и пословиц, выглядит следующим образом: сначала ребенок в коллективной деятельности приобретает способность выполнять умственные действия, устанавливая связи и отношения между конкретными словами в пословице, обобщать их и проникать в переносное значение пословицы, затем с помощью контрольно-оценочных познавательных действий и целеполагания самостоятельно проследивать взаимосвязи всеобщего и единичного, постигая значения пословиц и метафор, раскрывая в них скрытые конкретные взаимосвязи.

Во второй главе – «Экспериментальное исследование особенностей понимания переносных значений метафор и пословиц у учащихся в условиях традиционного и специального организованного обучения» – представлены результаты качественного и количественного анализа феномена понимания учащимися младшего школьного возраста метафор и пословиц, в контексте развития обобщенности и системности их умственных действий. Исследование умственных действий по обобщению существенных связей и отношений, способствующих проникновению в переносное значение метафор и пословиц, осуществлялось в учебном процессе, реализованном на двух принципиальных концепциях: развивающем обучении Д.Б.Эльконина – В.В.Давыдова и традиционном обучении. В 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 традиционным программам младшей школы. Таким образом, были выделены экспериментальная (составленная из обучающихся по развивающим программам) и контрольная (обучающиеся по традиционной технологии) группы.

П

Важнейшей особенностью развивающего обучения школьников (гимназия № 94 г.Казани) явилось то, что в качестве предмета усвоения с самого начала задается система понятий, воспроизводящая изучаемый предмет как целостную систему в ее существенных связях и отношениях. Дети учатся 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, З.Н.Новлянская) построены в единой логике учебной деятельности и развивают у детей творческое воображение. В ходе уроков «Литература как предмет эстетического цикла» у учеников формируется способность понимать содержание отношений, различных точек зрения автора, героев, и проникать в суть текста.

В первом параграфе описана организация экспериментального исследования.

На первом этапе изучались особенности понимания учащимися метафор и пословиц, раскрытия их переносного значения. Для этой цели были использованы методики «Метафоры» и «Пословицы-), разработанные Б.В.Зейгарник. Методика «Метафоры» направлена на исследование способности учащихся ориентироваться на внешние или внутренние признаки групп метафор. Ученикам предлагалось объединить похожие по значению метафоры. Для исследования особенностей понимания учащимися переносных значений пословиц применялась методика «Пословицы». Выбор пословиц в качестве экспериментального материала обусловлен тем, что образ в этих построениях является носителем обобщенного содержания, а наглядное содержание образа служит своеобразным средством выражения отвлеченной мысли. Использование методик «Метафоры» и «Пословицы» позволяет достоверно судить о том, понятен ли ученику переносный смысл. По результатам исследования было выделено три группы учащихся. Ученики первой группы смогли прикинуть в обобщенный смысл пословиц и правильно раскрыть их переносное значение. Учащиеся, ориентирующиеся при понимании на образ, составили вторую группу. Учащиеся, ориентирующиеся на непосредственное содержание пословиц, составили третью группу. У испытуемых данной группы отмечается разрыв между конкретным содержанием и переносным значением; взаимоотношения между наглядным содержанием пословицы и внутренним смыслом не раскрываются.

На втором этапе исследования определялись индивидуальные показатели, характеризующие уровни развития умственных действий учащихся: действия целеполагания, контроля, оценки, интереса к учебной деятельности, оказывающие влияние на формирование понимания учащимися переносных значений метафор и пословиц. Исследование данных зависимостей проводилось с помощью модифицированного базового текста Г.В.Репкиной и Е.В.Заики. Каждый из компонентов учебной деятельности характеризовался

качественными особенностями, позволяющими судить о степени сформированности его у ученика.

Для исследования способности ребенка анализировать объект как систему связанных элементов использовалась методика А.В.Воронцова «Ряд колец». 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 четырех колец. Внутренние диаметры 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, а по внутреннему диаметру - больше первого, но меньше второго. При учете обоих параметров кольцо нарушало общую закономерность построения данного ряда. По способу ориентации на признаки системы определились четыре группы учащихся. Учащиеся, которые ориентировались на связь существенных признаков объекта, отказывались ставить кольцо в данный ряд. Учащиеся, ориентирующиеся на каждый существенный признак по отдельности, без учета их связи, определяли для нового кольца два возможных места расположения. Учащиеся с ориентацией на один существенный признак, находили единственное место для контрольного кольца внутри ряда. Учащиеся, у которых отсутствовала ориентация на существенные признаки, отказывались решать задачу, либо ставили кольцо в ряд без учета размеров его диаметра.

Совместно с методикой «Ряд колец» использовалась методика А.В.Воронцова «Конструирование новых рядов». Согласно этой методике показателем системности действий учащихся является их способность конструировать новые системы на основе выделенного в задаче исходного отношения, но имеющего новые конкретные закономерности построения. Подобная логика экспериментального исследования психологического феномена понимания с помощью использования малоизученного языка метафор и пословиц при фиксации уровней понимания позволяет не только доверять 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.

Второй параграф посвящен анализу понимания переносных значений метафор и пословиц учащимися контрольных и экспериментальных групп.

По данным количественного анализа при понимании метафор учащимися младшего школьного возраста только 14 % групп метафор было объединено по существенному признаку испытуемыми первого контрольного класса. В экспериментальном первом классе ориентация на данный признак достигла 47% ($p < 0,001$). Учащиеся второго экспериментального класса в 2 раза чаще ориентируются на внутренние признаки метафор, чем их одноклассники из

контрольной группы (74% и 34%) ($p < 0,001$). У учащихся третьего экспериментального класса преобладает ориентация на существенные признаки (78% и 64% в контрольной группе третьего класса) (рис.1.).

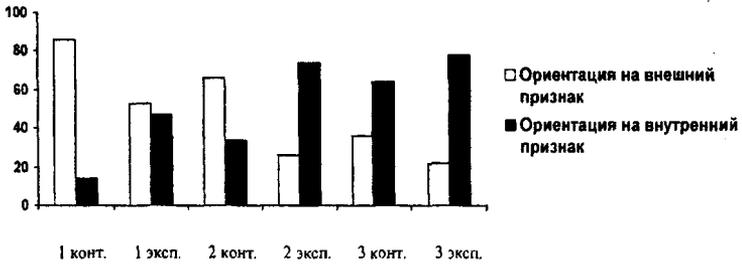


Рисунок 1

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

Результаты исследования по методике «Пословицы» представлены на рисунке 2.

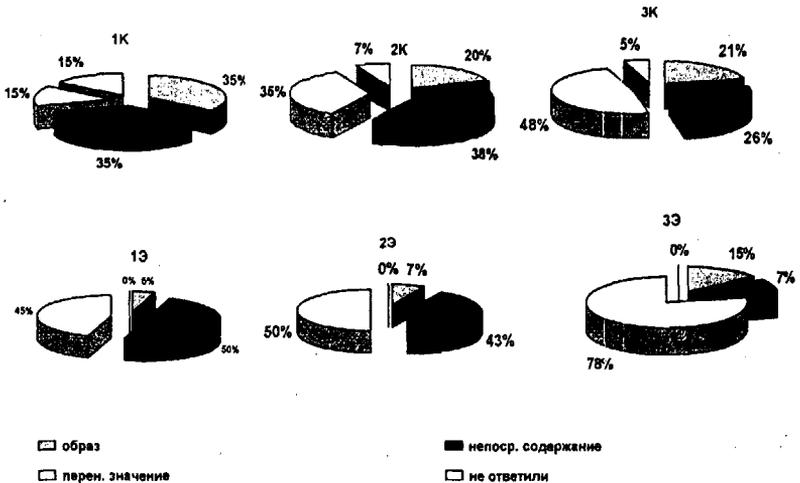


Рисунок 2

Ориентация учащихся контрольных и экспериментальных групп на образ, непосредственное содержание и переносное значение пословиц

Результаты распределения испытуемых свидетельствуют о том, что почти в 46 % случаях при понимании пословиц учащиеся проникают в их переносное

значение, раскрывая связь и взаимоотношения между наглядным содержанием и переносным значением пословиц. Эти учащиеся составили первую группу испытуемых. Как показывают данные, умственные действия учащихся, участвующие в обобщении существенных связей и отношений и способствующие проникновению во внутренний обобщенный смысл, в экспериментальных классах оказались сформированы лучше. В контрольных группах этот показатель с 1 по 3 класс растет с 15% до 48% ($p < 0,05$), в то время как в экспериментальных группах растет с 48% до 80% ($p < 0,05$). Между контрольным и экспериментальным классами установлено статистически достоверное различие ($p < 0,001$).

Поглощенность образом пословицы не способствует адекватному пониманию пословицы учащимися. Эта группа представляет особый интерес. Если в контрольной группе первого класса на этот признак ориентируются в 35% случаев, во втором - 20%, а в третьем - 21, то в экспериментальных классах мы наблюдаем обратную тенденцию. В 5% случаев первоклассники ориентируются на образ пословицы, во втором классе - в 7%, возрастая до 15% в третьем классе. Подтверждается утверждение А.П.Семенович, что ориентация на образ представляет собой промежуточное состояние между пониманием и непониманием, в дальнейшем эта группа испытуемых способна будет проникать в переносное значение пословиц. Третью группу учащихся составили испытуемые, ориентирующиеся на непосредственное содержание пословиц, которым оказалось недоступно проникновение во внутренний обобщенный смысл пословиц. В контрольных классах этот показатель колеблется с 1 по 3 класс, однако для третьего класса остается достаточно высоким - 26% ($p < 0,05$). Динамика этого показателя в экспериментальных группах значительно выразительнее - с 50% в первом классе до 10% в третьем ($p < 0,05$).

В третьем параграфе излагаются выявленные в результате исследования особенности сформированности умственных действий у учащихся контрольных и экспериментальных групп, участвующих в понимании переносных значений метафор и пословиц. Ориентация учащихся на существенные связи и отношения определяется сформированностью компонентов учебной деятельности: целеполагания, учебных действий, действий контроля, оценки, представленных в таблице 1. Полученные результаты позволяют сделать вывод, что уже в начальных классах у учащихся экспериментальных групп формируется рефлексия на свой способ действий, позволяющий определить цель действия, обнаруживать ошибки, оценивать действия до начала решения задачи. Наиболее чувствительным показателем сформированных умственных действий является оценивание.

Средние значения показателей, характеризующие сформированность компонентов учебной деятельности, четко фиксируют факт улучшения всех исследуемых показателей только в третьем классе, частные улучшения ситуации во втором классе и улучшение ситуации только по показателю «контроль» в первом классе экспериментальной группы. Данный факт

интерпретируется 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 развивающейся системы обучения.

Таблица 1

Особенности сформированности 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, соотнеся действия со схемой (2-3 кл.).	До начала решения задачи пытаются оценить свои действия (1-3кл.).

В четвертом параграфе излагаются результаты анализа сформированности умственных действий учащихся контрольных и экспериментальных групп с

точки зрения их системности и обобщенности. В диссертационной работе системность и обобщенность умственных действий рассматривается как условия и критерии адекватного понимания учащимися переносных значений метафор и пословиц. Формирование понимания возможно в том случае, если ученик способен выделить системообразующие признаки изучаемого объекта, первостепенное значение имеет ориентация учащихся на связь существенных признаков системы.

По результатам исследования, в соответствии с выделенными уровнями ориентации на признаки системы при выделении его исходного отношения, были выделены четыре группы испытуемых. Учащиеся первой группы ориентировались на связь существенных признаков объекта и решали задачу в умственном плане (Мирон К. «Я могу примерить глазом. Это кольцо не подходит к ряду. Да цвет здесь не важен. У первого кольца круг большой, а дырочка маленькая, а у солнышка (контрольное кольцо) больше, чем у первого кольца, но меньше, чем у остальных»). Учащиеся второй группы ориентировались на каждый существенный признак по отдельности, без ориентации на их связь. Испытуемые при решении предложенной задачи определяли для нового кольца два возможных места расположения (Ксюша С. «Новое кольцо можно поставить между третьим и четвертым кольцом, потому, что внешние кольца уменьшаются с большого до маленького, и можно поставить между первым и вторым кольцом, внутренние дырочки которых идут от меньшей к большей»). Учащиеся третьей группы ориентировались на один существенный признак (Юля Т. «Это новое кольцо можно поставить между первым и вторым кружком, потому, что кружочки прибавляются»). Учащиеся четвертой группы отказывались отвечать, либо размещали кольцо наугад.

Данные количественного анализа позволяют утверждать, что подавляющее большинство младших школьников (95% от общего числа испытуемых) обладают способностью при решении задачи ориентироваться на ее существенные признаки. Причем, все учащиеся, независимо от класса, обучающиеся по развивающим программам, обладают данной способностью (100%). Ориентация на два признака в классах с традиционным обучением увеличивается с 5 до 10 % (с 1 по 3 кл.) ($p < 0,05$), в то время как ученики третьего класса, обучающиеся по развивающим программам Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова, в 50 % случаев в состоянии обнаружить эти два признака (внешний и внутренний диаметры колец). Вместе с тем, ориентация на связь двух признаков в условиях традиционного обучения с 1 по 3 класс изменяется незначительно (с 5 до 14%). В то время, как в экспериментальных группах этот показатель растет с 9% до 25% в третьем классе. При решении задачи в 3 классе контрольной группы имеются учащиеся, не обладающие способностью ориентироваться на существенные признаки задания (5%).

Ориентация умственных действий учащихся на признаки системы оказывается в тесной взаимосвязи с системностью учебных действий. Из 29 % испытуемых, которые построили новые ряды колец на основе выделенного отношения, заключенного в связи упорядоченных изменений размеров

внешних и внутренних диаметров колец в ряду по методике «Конструирование новых колец», 17 испытуемых были отнесены к 1 способу ориентации, 10 - ко 2 способу и 10 - к 3 способу ориентации. Второй уровень сформированности системности учебных действий был отмечен у 23 % испытуемых. Эти учащиеся сконструировали две системы, исходное отношение каждой из которых было основано на связи двух существенных признаков, на упорядоченном изменении одного из этих признаков: один ряд строился по принципу изменения величин внешнего диаметра, другой ряд - внутреннего диаметра. Представители третьего уровня системности составили самую многочисленную группу - 43% от общего числа всех испытуемых. У этих учащихся не сформирована системность умственных действий, они не способны решить задачу, учитывая систему принципов. Из этой группы - 3 способ ориентации был отмечен у 49 учащихся, и только у 3-х испытуемых отмечен 4 способ ориентации.

Анализ результатов экспериментальных данных по методикам «Ряд колец» и «Конструирование новых рядов» позволяет заключить, что существует взаимосвязь между способом ориентации на существенные признаки системы и уровнем системности учебных действий ($p < 0,001$). Если отсутствует способность выделить существенные признаки системы (4 способ ориентации), то системность учебных действий полностью исключена.

Анализ экспериментальных данных 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 существенные признаки, способность правильно раскрыть переносное значение метафоры и проникнуть в ее смысл, полностью исключена. Анализ экспериментальных данных по методикам «Конструирование новых рядов» и «Пословицы» позволяет утверждать, что если испытуемый не способен выделить системообразующие признаки объекта, то и обобщенный смысл пословиц он не способен раскрыть. 22% испытуемых, сумевших обобщить существенные связи и отношения (методика «Пословицы»), выявили взаимосвязь системообразующих признаков объекта (методика «Конструирование новых рядов»). Учащиеся, способные выделить каждый из признаков объекта в отдельности, или без учета их взаимосвязи (2 уровень), в меньшей степени способны проникнуть во внутренний обобщенный смысл пословиц (13%), чем учащиеся показавшие 1 уровень системности учебных действий.

Анализ экспериментальных данных по методике «Конструирование новых рядов» и тремя группами учащихся, ориентирующихся на переносное значение, образ и непосредственное содержание пословиц позволяет утверждать:

- Если испытуемый способен выявить взаимосвязь системообразующих признаков объекта, он и конкретном построении пословиц выявляет обобщенный смысл, ему доступно понимание переносных значений 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 переносное значение им недоступно.

Испытуемые экспериментальных групп, обобщившие существенные связи пословиц и раскрывшие обобщенный смысл пословиц, составили 35% от всех испытуемых, 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.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Теоретический анализ современных психолого-педагогических исследований по проблеме понимания переносных значений метафор и пословиц позволяет утверждать, что при определенном содержании и методах обучения уже у младших школьников возможно формирование этого понимания, при этом развивается способность проникнуть в суть явления, обобщить существенные связи и отношения в нем.
2. При понимании переносных значений метафор и пословиц учащимися, обучающихся по развивающим программам Д.Б.Эльконина-В.В.Давыдова, определяющее значение оказывает ориентация учащихся на системообразующие 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.
3. Умственные действия учащихся по обобщению существенных связей и отношений, способствующие проникновению в переносное значение метафор и пословиц, в условиях обучения по развивающим программам, развиты значительно лучше. По окончании младшей школы в контрольной группе этот показатель составляет 48% от всех учащихся, а в экспериментальной - 80%.
4. Адекватное понимание учащимися переносных значений метафор и пословиц предполагает рефлексию учащимися своего способа действия, позволяющего определять цель действия, обнаруживать ошибки, оценивать действия до начала решения задач. Наиболее чувствительным показателем при понимании учащимися переносных значений метафор и пословиц является оценивание собственных учебных действий.
5. Экспериментальное формирование понимания переносных значений метафор и пословиц в условиях развивающего обучения оказало не просто позитивирующее воздействие на изучаемые параметры умственных действий учащихся, но и нивелировало факт большего различия детей одного возраста, сохраняющегося при традиционной форме обучения.

Список опубликованных работ по теме диссертации.

1. Артемьева Т.В. Профессиональная компетенция педагога в условиях развивающего обучения // Научные основы формирования компетентного специалиста в системе непрерывного профессионального образования. Материалы всероссийской научно-практической конференции. - Казань. 2003. -С.121-122. -(0,06п.л.).
2. Артемьева Т.В. Развитие школьника в условиях сотрудничества субъектов учебной деятельности // Теоретические и прикладные проблемы психологии. Сборник материалов международной научно-практической конференции. - Пенза, 2003. - С.138-140.-(0,2 п.л.).
3. Артемьева Т.В. Сотрудничество субъектов учебной деятельности как условие разработки личностно ориентированных технологий обучения // Личностно ориентированное профессиональное образование. Сборник научных трудов III Всероссийской научно-практической конференции. - Екатеринбург, 2003. -С.24-28. -(0,3 п.л.).
4. Артемьева Т.В. Обобщенное умственное действие субъекта учебной деятельности как критерий качественной оценки школьного образования // Теории и технологии качества образования в XXI веке: Акмеологические и психолого-педагогические аспекты. - Москва-Кострома, 2004. - С. 15-17. - (0,2 п.л.).
5. Артемьева Т.В. Развитие учебно-познавательных действий учащихся младших классов как условие становление их субъектности // Субъектность в личностном и профессиональном развитии человека. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. - Казань, 2004. - С.77-78. -(0,6 п.л.).
6. Артемьева Т.В. Развитие мотивации самореализации учащегося младшего школьного возраста в условиях развивающего обучения // Самосовершенствование, самореализация личности: психолого-педагогические аспекты. Материалы Второй Международной научно-практической конференции. - Набережные Челны, 2004. - С.119-120. -(0,06 п.л.).

подписано в печать 20.10.2004 г.

Формат 60x84 1/16

Гарнитура Times New Roman, печ. л. 1,25

Заказ № 553. Тираж 120 экз.

Отпечатано с готового оригинал-макета

в типографии ООО НПО «Образовательные технологии».

г. Казань, ул. Попова, д. 21/156

тел.: 94-73-68

20281

РНБ Русский фонд

2005-4

21002