

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

Факультет дошкольного, начального и специального образования

**Кафедра теории, педагогики и методики начального образования
и изобразительного искусства**

**ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВНОГО АНАЛИЗА У МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ
ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ**

Выпускная квалификационная работа

**студентки очной формы обучения
направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование
Профиль Начальное образование
4 курса группы 02021202
Шеврединой Евгении Сергеевны**

Научный руководитель:
д. ф. н.,
проф. Черкасов В. А.

БЕЛГОРОД 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы формирования навыка мотивного анализа у младших школьников в процессе изучения художественных произведений	7
1.1. Понятие и сущность мотива и мотивного анализа	7
1.2. Методика формирования навыка мотивного анализа у младших школьников.....	18
Глава 2. Экспериментальная работа по формированию навыка мотивного анализа в процессе изучения художественных произведений	27
2.1. Педагогический опыт использования мотивного анализа при изучении художественных произведений в школьной практике	27
2.2. Экспериментальная работа по формированию навыка мотивного анализа у младших школьников в процессе изучения художественных произведений.....	49
Заключение	66
Библиографический список	69
Приложения	75

ВВЕДЕНИЕ

Современная система образования кардинально меняет компоненты, определяющие состояние образовательного пространства, проектирует и внедряет новые педагогические технологии, адекватные задачам развития школьника. В этой связи изменяются требования к работе учителя – от умения транслировать и формировать программный объем знаний к умениям решать творческие задачи, развивать способности к самореализации – возрастает необходимость овладения учителем современными образовательными технологиями. Изменения, происходящие в системе образования, прямым образом связаны с учебными программами по различным учебным дисциплинам.

Специфика введения новых образовательных технологий и стратегий в область литературной подготовки учащихся состоит и в том, что, несмотря на достаточно универсальный характер современных образовательных технологий, новая образовательная ситуация не отрицает традиционной ступени методики образования и требует интегрированного подхода в процессе их реализации.

В связи с этим проблема интеграции аналитических технологий постижения текста, адекватных специфике художественного произведения русской литературы, остается до сегодняшнего дня нерешенной. Школьное начальное образование ставит перед теорией и методикой обучения литературе сложную универсальную задачу: требуемые технологии должны быть направлены на формирование компетентного читателя, способного понимать, воспринимать и интерпретировать текст художественной литературы. Их конечным результатом должно стать развитие, в первую очередь, читательских и текстовых компетенций обучаемого, выработка и актуализация эстетического чувства, художественного вкуса, способности воспринимать произведение литературы во всей его смысловой и художественной полноте, а также развитию личностных качеств обучаемого – воображения, образного мышления, творческих способ-

ностей.

Формированию компетентного читателя-школьника, способного понимать, воспринимать и интерпретировать текст художественной литературы будут способствовать новые технологии, одним из которых является мотивный анализ. Всем этим обуславливается актуальность нашего исследования.

Исходя из вышесказанного, была выбрана тема исследования: «Формирование навыка мотивного анализа у младших школьников в процессе изучения художественных произведений».

Проблема исследования: каковы педагогические условия формирования навыка мотивного анализа у младших школьников в процессе изучения художественных произведений.

Объект исследования: процесс изучения художественных произведений младшими школьниками.

Предмет исследования: педагогические условия формирования навыка мотивного анализа у младших школьников в процессе изучения художественных произведений.

Гипотеза исследования: формирование навыка мотивного анализа у младших школьников в процессе изучения художественных произведений будет эффективным, если:

1) учитываются возрастные особенности восприятия художественных произведений и основные этапы работы с ними установленные в методической литературе;

2) отбираются приемы для работы с текстом в соответствии с жанром изучаемого произведения и программными требованиями.

3) учащиеся формулируют идею произведения и выражают собственное отношение к прочитанному.

Задачи:

1. Изучить психолого-педагогическую и методическую литературу по теме исследования и установить степень ее разработанности.

2. Изучить педагогический опыт по проблеме исследования.
3. Организовать экспериментальную работу по предмету исследования в начальных классах.

Методы исследования. Изучение теории вопроса, изучение педагогического опыта, эксперимент, моделирование учебного процесса, изучение продуктов деятельности учащихся, количественная и качественная обработка результатов исследования.

Экспериментальная база исследования. В исследовании приняли участие ученики ЧОУ «Православная гимназия во имя святых Мефодия и Кирилла г. Белгорода». Общее число испытуемых составило 21 человек (из них 10 мальчиков и 11 девочек).

Практическая значимость работы состоит в разработке и апробации педагогических условий эффективного формирования навыка мотивного анализа у младших школьников в процессе изучения художественных произведений.

Структура выпускной квалификационной работы состоит из введения, 2 глав, заключения, библиографического списка, приложения.

Во введении обоснована актуальность исследуемой проблемы, представлен научный аппарат: разработана проблема, определены цели, задачи, объект и предмет исследования, представлена формулировка гипотезы, в соответствии с которой были намечены основные направления практического исследования.

В первой главе «Теоретические основы формирования навыка мотивного анализа у младших школьников в процессе изучения художественных произведений» раскрывается сущность понятий «мотив» и «мотивный анализ», рассматривается проблема формирования навыка мотивного анализа у младших школьников с точки зрения педагогики, теоретически обоснованы педагогические условия формирования навыка мотивного анализа у младших школьников в процессе изучения художественных произведений.

Во второй главе «Экспериментальная работа по формированию навыка мотивного анализа в процессе изучения художественных произведений» пред-

ставлен анализ передового педагогического опыта по проблеме исследования, разработана методика формирования мотивного анализа у младших школьников в процессе изучения художественных произведений, проведен анализ эффективности предложенной методики.

В заключении содержатся выводы и обобщения по результатам проведения выпускной квалификационной работы.

Библиографический список включает 51 источник.

Работа расположена на 87 страницах.

В приложении представлено описание диагностик формирования навыка мотивного анализа у младших школьников в процессе изучения художественных произведений на констатирующем и на контрольном этапе исследования. Материалы формирующего этапа.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА МОТИВНОГО АНАЛИЗА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

1.1. Понятие и сущность мотива и мотивного анализа

Мотив как феномен повествования все чаще становится предметом специальных научных исследований. Только за прошедшее десятилетие вышло несколько сборников статей, посвященных изучению мотива в русской литературе. (Силантьев, 2011, 38).

Термин «мотив» (восходит к позднелатинскому «*motions*»- «движение») заимствован для анализа литературных произведений из музыковедения. В отечественной теории литературы и фольклористике он имеет более чем вековую историю существования и осмысления.

Впервые мотив как литературоведческое понятие был описан А. Н. Веселовским в «Поэтике сюжетов», который под мотивом понимал «формулу, отвечающую на первых порах общественности на вопросы, которые природа всюду ставила человеку, либо закреплявшую особенно яркие, казавшиеся важными или повторяющиеся впечатления действительности», «простейшую повествовательную единицу, образно отвечающую на разные запросы первобытного ума или бытового наблюдения» (Веселовский, 1999, 4).

Согласно традиционному, идущему от А. Н. Веселовского, взгляду, под мотивом понимают «простейшую повествовательную единицу» (Веселовский, 1999, 4).

Мотивная структура – концептуально значимая конструктивная связь повторяемых и варьируемых элементов текста, сообщающая ему неповторимую поэтику (Веселовский, 1999, 4).

Обычно сюжету соответствует не один мотив, а целая серия взаимосвязанных и взаимообусловленных мотивов (Веселовский, 1999, 4).

Мотивная структура – термин, получивший наибольшее распространение при анализе повествовательных текстов.

Мотив – неделимая единица, составляющая сюжета, статичная и динамичная, элемент повторяемости, величина контекстуальная. Важнейшая характеристика – повторяемость. Повторяются, изменяются события (в сказке: узнавание, подведение итогов). Архисюжет связан с сюжетными гнездами, мотивными ситуациями. Ситуации напряжения, схватки, борьбы – имеют свой набор мотивов. Каждый тип героя связан с определенными мотивами.

Мотив отстранения преобладает в современной литературе, вольное самовыражение читателя. Мотив создать художник не может, в области мотива творчества нет. Потому что мотивы давно сложились, еще на заре человеческой истории. Согласно подходу Веселовского, природа человека давно сложилась, десятки лет назад. В мотивах отражается человеческая природа. Сюжет каждый раз новый. Сюжет – это нечто изменчивое, мотивы – неизменны, перемещаются по народам и эпохам мотивы. Мотив – это ген сюжета. Мотив от move – двигать. Главная проблема – выделить личностный почин поэта, индивидуально творческое начало поэта. Поэтому он сосредоточился на моменте перехода от певца к поэту. Это первое открытие феномена стадильности. Исходная проблема исторической поэтики – это проблема стадильности. Мотивы появились в глухой древности, древний человек различал, прежде всего действие, для него было важно, что что-то происходит (Веселовский, 1999, 4)

Признаком мотива Веселовский считал «его образный одночленный схематизм; таковы неразлагаемые далее элементы низшей мифологии и сказки: солнце кто-то похищает (затмение), молнию-огонь сносит с неба птица». Мотив, по мысли А. Н. Веселовского, является первичным материалом для построения сюжета, так как каждая из двух составляющих мотива способна видоизменяться. Его выводы послужили основой для формирования теории мотива в русском литературоведении и фольклористике.

Мотивы по мнению Веселовского существовали разрозненно, они не складывались еще в систему. Потом началось образование системы.

Мотив первичен, сюжет вторичен, сюжет – это система мотивов. Веселовский приходит к мысли о первосюжете, археосюжете. Веселовский выделял сюжеты простейшие и вторичные, более сложные. Простейший сюжет – это кумулятивный сюжет, нанизывание мотивов. Он уже иерархичен. Принцип кольцевого обрамления – с чего начинается, тем и заканчивается, но это явление более позднее. Принцип ступенчатого расширения/сужения.

Вокруг категории мотив доныне существуют споры. Отсюда множество определений мотива. Веселовский определял мотив на основе движения, изменения. Мотив – первокирпичек сюжета (Веселовский, 1999, 4).

В отличие от Веселовского, В. Я. Пропп доказывает разложимость мотива на составные элементы. Он отыскивает «первичный элемент» сказки, и таким элементом, заменяющим мотивы А.Н. Веселовского оказались «функции действующих лиц», так как в сказке «меняются названия (а с ними и атрибуты) действующих лиц, не меняются их действия, или функции». Под функцией исследователь понимает «поступок действующего лица, определенный с точки зрения его значимости для хода действия», например: «герой покидает дом», «в распоряжение героя попадает волшебное средство», «герою предлагается трудная задача», «враг наказывается», «герой вступает в брак и воцаряется» и другие. Таким образом, В.Я. Пропп разбивает семантически целостный мотив на составные части и тем самым углубляет понятие мотива, описывая его составляющие в отдельности. В то же время в более поздней работе «Исторические корни волшебной сказки» (1946) он изучает сказочные мотивы в их образно-неразложимом виде, методологически следуя за А.Н. Веселовским. Кроме того, В.Я. Пропп делает вывод, что в волшебной сказке «мотив может быть изучаем только в системе сюжета, сюжеты могут изучаться только в их связях относительно друг друга» (Пропп, 1928, 31).

В концепции Б.В. Томашевского мотив выполняет вспомогательную

функцию: он конкретизирует и связывает понятия фабулы и сюжета, так как «фабулой является совокупность мотивов в их логической причинно-временной связи, сюжетом - совокупность тех же мотивов в той последовательности и связи, в какой они даны в произведении» (Томашевский, 201, 44).

В исследовательской практике мотив как теоретико-литературное понятие использовался М.М. Бахтиным («Формы времени и хронотопа в романе», 1930), В.Я. Проппом («Исторические корни волшебной сказки», 1946), В.В. Виноградовым («Сюжет и стиль», 1963). Дальнейшее теоретическое осмысление мотива началось в конце 1960-х годов и продолжается до настоящего времени (Пропп, 1928, 31).

В 1970 году была опубликована статья Н.М. Ведерниковой «Мотив и сюжет волшебной сказки». Основываясь на выводах В.Я. Проппа и Б.В. Томашевского, автор изучает состав мотива и приходит к мысли о существовании «постоянных величин мотива» или «элементов»: «лицо, осуществляющее действие»; «действие, совершаемое персонажем или главным действующим лицом»; «объект, на который направлено действие»; «место действия». Н.М. Ведерникова считает, что во взаимосвязи данные элементы «образуют логическое единство, мотив, способный раскрыть определенную тему» (Ведерникова, 1970, 5).

Г.А. Левинтон в статье «К проблеме изучения повествовательного фольклора» (1975) пишет: «<...> фольклорный сюжет существует на двух различных уровнях: как некая семантическая единица, некий смысл, инвариант и как реализация этого инварианта, изложение смысла на каком-то языке. Первый уровень мы называем «мотивом», второй - «сюжетом», то есть, говорим о мотиве «Боя отца с сыном» и о сюжете былины об Илье и Сокольнике <...>. Мотив существует как бы помимо сюжета, его можно эксплицировать, пересказать на каком-то языке». Исследователь развивает идеи так называемой дихотомической теории мотива, согласно которой существует абстрактный инвариант мотива (или мотивема - по аналогии с фонемой в лингвистике) и реализация этого

инварианта в конкретном произведении в виде вариантов мотива (или алломотивов - по аналогии с аллофонами в лингвистике). В конечном итоге Г.А. Левинтон трактует мотив как «сюжет инварианта», а собственно сюжет - как «сюжет варианта» (Левинтон, 1975, 15).

В рамках дихотомической теории строит свое описание мотива Б.Н. Путилов. «За мотивом остаются два взаимосвязанных значения, - отмечает фольклорист в монографии 1994 года «Фольклор и народная культура», - во-первых, схемы, формулы, единицы сюжета в виде некоего элементарного обобщения, и, во-вторых, самой этой единицы в виде конкретного текстового воплощения». Исследователь выделяет три составляющих мотива: субъект - действие (состояние) – объект. Мотив «обладает относительной самостоятельностью, поскольку в нем заключены свои значения и поскольку он может реализовываться в различных алломотивах в контексте разных сюжетов и даже разных жанров». При этом мотив полностью не изолирован, он состыковывается с другими мотивами как семантически, так и конструктивно» (Путилов, 1992, 33)

В настоящее время продолжается активное теоретическое осмысление категории мотива, делаются попытки ввести мотив как необходимый атрибут в литературоведческую исследовательскую практику. Ю. В. Шатин рассматривает мотив в рамках учения лингвистической прагматики о художественном контексте, который понимается как «взаимоналожение двух языковых пространств. Свойства одного – сигнализировать об ожиданиях природного, вне-текстового мира, свойства другого - сигнализировать об ожиданиях искусственно построенного мира текста». Ю. В. Шатин считает, что «вне контекста мотивы - это абстрактные единицы, смысл которых равен их лексическому значению без всякого намека на сюжетность», поэтому «исследованию значения любого мотива должно предшествовать исследование контекста, в котором он существует» (Шатин, 1996, 46).

Ученые В.И. Тюпа и Е.К. Ромодановская отмечают, что «мотив – это прежде всего повтор. Но повтор не лексический, а функционально-

семантический: один и тот же мотив может быть манифестирован в тексте нетрадиционными средствами, одна и та же фабула может быть «разыграна» не свойственными ей персонажами» (Тюпа, 1996, 45).

Модель аналитического описания мотива может быть построена с учетом следующих трех принципов:

1) мотив может быть подвергнут анализу только в последовательности своих событийных реализаций в повествовательном ряду – каким может быть ряд произведений определенного писателя, определенного жанра или тематики, определенного направления или эпохи, определенной литературы и повествовательной традиции в целом. Изолированный анализ мотива на основе его отдельно взятой реализации (и даже в рамках отдельно взятого произведения) противоречит интертекстуальной природе мотива;

2) описание мотива должно охватывать все аспекты его семиотической природы: семантический, синтаксический и прагматический;

3) во всех аспектах описания мотива должны учитываться моменты его дихотомической и вероятностной природы. Это означает, что семантические, синтаксические и прагматические характеристики мотива следует рассматривать в их вариантном и инвариантном началах, а также с учетом частотности вариантов мотива по отношению к его инварианту.

Таким образом, к значению категории мотив существует множество подходов. Однако, любой мотив носит образный характер. В том или ином художественном произведении он приобретает индивидуальный характер. Несмотря на индивидуальность, мотив формален. Ему принадлежит словесная форма, но не всегда она открыта читателю.

Мотивный анализ – разновидность постструктуралистского подхода к художественному тексту и любому семиотическому объекту. Введен в научный обиход профессором Тартуского ун-та (ныне профессор Колумбийского ун-та) Борисом М. Гаспаровым в конце 1970-х гг (Гаспаров, 1995, 6). Находясь в эпицентре отечественного структурализма и испытывая непосредственное влияние

Ю.М. Лотмана и его структурной поэтики, автор мотивного анализа отталкивался именно от этого направления, стремясь к тому, чтобы все делать наоборот. Там, где в структурной поэтике постулировалась жесткая иерархия уровней структуры текста, мотивный анализ утверждал, что никаких уровней вообще нет, мотивы пронизывают текст насквозь и структура текста напоминает вовсе не кристаллическую решетку (излюбленная метаформа лотмановского структурализма), но скорее запутанный клубок ниток (Лотман, 1997, 16).

Суть мотивного анализа состоит в том, что за единицу анализа берутся не традиционные термы – слова, предложения, а мотивы, основным свойством которых является то, что они, будучи кросс-уровневыми единицами, повторяются, варьируясь и переплетаясь с другими мотивами, в тексте, создавая его неповторимую поэтику.

По своим истокам мотивный анализ, с одной стороны, восходил к лейтмотивной технике поздних опер Р. Вагнера, с другой – к понятию мотива у А. Н. Веселовского. Но, скорее всего, бессознательным коррелятом мотивного анализа были не соответствующие современные ему построения деконструктивизма Жака Деррида, а классический психоанализ Фрейда. Техника свободных ассоциаций, которую Фрейд описывает, например, в «Психопатологии обыденной жизни», его анализ обмолвок, ослышек, описок и других ошибочных действий весьма напоминает технику мотивного анализа. При этом принцип, провозглашенный Фрейдом достаточно эксплицитно – чем свободнее, «случайнее» ассоциация, тем она надежнее, – открыто не признавался автором мотивного анализа, однако на деле все обстояло именно так (Силантьев, 2011, 38)

Здесь необходимо сделать оговорку, что само слово «анализ» применительно к гуманитарным наукам XX в. имеет совершенно иной смысл, чем тоже слово применительно к естественным и точным наукам. Математический анализ, спектральный анализ, анализ крови, с одной стороны, и психоанализ, контент-анализ, анализ поэтического текста – с другой отличаются, прежде всего, тем, что в первом случае процедура анализа подвержена верификации и кон-

тролю. Применительно ко второму случаю это невозможно и ненужно: бессмысленно делать повторный или контрольный анализ текста (за исключением некоторых строгих областей филологии – ритмики стиха, математической лингвистики). И если собрать десять аналитиков, то в результате мы получим десять пересекающихся «анализов» – ибо структура семиотического объекта, например художественного дискурса, неисчерпаема и бесконечна (Коджаспирова, 2011, 11).

Оказавшись вначале 1980-х гг. вместе со своим автором в США, мотивный анализ во многом потерял свою «национальную идентичность», растворившись в плюрализме «зарубежных» подходов к тексту, среди которых он был лишь одним из многих.

Анализируя смысл текста-сообщения, следует быть готовым к тому, что любые составляющие этот смысл феномены, которые удастся выделить, существуют не в качестве составных частей, но именно в качестве мотивов, то есть в бесконечных растеканиях и переплавлениях. Момент «нахождения» какой-то значимой черты, открывающей путь к пониманию смыслового целого, оказывается моментом ее «потери», поскольку само ощущение ее смысловой значимости означает, что она включилась в нашем сознании в водоворот смысловой индукции.

Сущность мотивного анализа состоит в том, что он не стремится к устойчивой фиксации элементов и их соотношений, но представляет их в качестве непрерывно растекающейся мотивной работы: движущейся инфраструктуры мотивов, каждое новое соположение которых изменяет облик всего целого и в свою очередь отражается на вычленении и осмыслении мотивных ингредиентов в составе этого целого.

Мотивный анализ способен вместить любой объем и любое разнообразие информации, поступающей в оборот мысли в процессе смысловой работы с данным сообщением, и в то же время остаться на почве этого сообщения как некоего языкового артефакта, который смыслообразующая мысль в каждый

момент своего движения стремится охватить и ощутить как целое. Более того, как уже говорилось выше, чем более открытым и пестрым предстает тот материал, из которого создается смысл такого артефакта, тем более мощно заявляет о себе его герметическое единство, поскольку тем разительнее оказывается эффект переплавления в новые целые любых частиц, вовлеченных в этот процесс.

Мотивный анализ как современный метод анализа художественного текста основывается на предметно-методологическом взаимодействии литературоведения и лингвистики. Предметом данного анализа выступает один из основных элементов художественного языка литературы, собственно, эпический или лирический мотив. Вместе с тем методология мотивного анализа характерно и системно обращается к лингвистическим процедурам, сформированным в общей семасиологии, лексикологии и синтаксисе, таким как компонентный анализ языковой единицы, анализ валентностей предикативной языковой единицы, анализ актантов и сирконстантов предикативной языковой единицы, статистико-комбинаторный анализ сочетаемости языковых единиц в речи (Буланова-Топоркова, 2011, 25). Таким образом, мотивный анализ в его неосложненных вариантах и результатах может служить действенным показателем предметной и методологической интеграции дисциплин литературы и русского языка в старших классах средней школы.

Мотив как таковой представляет собой обобщенную форму семантически подобных событий, взятых в рамках определенной повествовательной традиции фольклора или литературы. В центре семантической структуры мотива – собственно действие, своего рода предикат, организующий потенциальных действующих лиц и потенциальные пространственно-временные характеристики возможных событий нарратива. Так, можно говорить о «мотиве погони» или «мотиве преступления», имея в виду то, что в различных фольклорных и литературных произведениях эти мотивы выражаются в форме конкретных событий погони или преступления, связанных с конкретными персонажами и конкретными обстоятельствами. Очевидно, что такое понимание мотива тесно

увязывает его специфику с феноменом повествования эпического рода, и в то же время в малой степени относится к лирической материи (в данном контексте мы выводим за рамки вопроса лиро-эпические жанры). Возможно ли, в таком случае, уточненное толкование мотива, учитывающее особенности лирического текста? При анализе лирики исследователи, как правило, не ставят этот вопрос специальным образом, и под мотивом нередко подразумевают любой повторяющийся элемент текста, выделяющийся устойчивой и характерной для данной поэтической традиции семантикой и устойчивым вербальным выражением. Очевидно, что такое понимание мотива не согласуется с более строгой предикативно-событийной трактовкой мотива, которая в значительной степени принята при анализе текстов повествовательных. Да и в целом, как представляется, считать мотивами все, что повторяется в тексте и из текста в текст, будь то образ, деталь, какой-либо характерный стилистический штрих или просто слово, наконец, – значит неоправданно расширять понятие мотива. В противоположность этой тенденции мы предлагаем такое понимание лирического мотива, которое, во-первых, опирается на его собственные сущностные признаки, и, во-вторых, согласуется с понятием повествовательного, или эпического мотива.

Специфика мотива в лирике во многом обусловлена существом лирического события, которое по своей природе принципиально отличается от события в составе эпического повествования.

Лирическое событие – это субъективированное событие переживания (Борисевич, 2011, 19), непосредственно вовлекающее в свое целое и меня, читателя, сопряженного при этом с инстанцией лирического субъекта. Поэтому о лирическом событии не может быть рассказано (ибо некому рассказывать), а может быть явлено – в самом дискурсе. Иначе говоря, лирическое событие осуществляется непосредственно в актуализированном дискурсе лирики.

Определив специфику лирического события, мы получаем достаточные основания для предметного разговора о специфике мотива в составе лирического дискурса. Представляется, что природа мотива в лирике, по существу, та же

самая, что и в эпическом повествовании: и там, и здесь в основе мотива лежит предикативный (или собственно действительный) аспект событийности – однако при этом, как было раскрыто выше, принципиально различается природа самой событийности в лирике и эпике.

Особыми в лирике является и отношение мотива и темы, и именно это отношение осознается как специфически лирическое. Всякий мотив в лирике исключительно тематичен, и любому мотиву здесь можно поставить в соответствие определенную тему. И наоборот, лирическая тема как таковая исключительно мотивна по своей природе, и мотивы как характерные предикаты темы развертывают ее. При этом благодаря своей изначальной мотивности лирическая тема носит перспективный характер, в отличие от ретроспективной повествовательной темы. Это значит, что в лирике не столько мотивы в их конкретном событийном выражении определяют тему (что характерно для эпического повествования), сколько сама тема выступает основанием для событийного развертывания серии сопряженных с ней мотивов.

В целом же лирическая тема принципиально и предельно рематична, и в этом отношении она функционально сливается с лирическим мотивом. По этой причине смешение или осознанное совмещение понятий темы и мотива в практике мотивного анализа лирического текста происходит гораздо чаще, нежели при мотивном анализе эпического повествования.

Таким образом, можно сделать вывод, что суть технологии мотивного анализа в том, чтобы найти в тексте мифологемы, ключевые понятия и символы, складывающиеся в мотивы. При этом под мифологемой понимается часть или мотив мифа, использованные в произведении, а ключевыми понятиями будут являться наиболее важные, многозначные и часто повторяющиеся понятия, определяемые нередко как концепты. Мотивный анализ всегда предполагает проблемный путь его осуществления. Его глубина и объём зависят от читательского опыта и способности школьника интерпретировать текст.

1.2. Методика формирования навыка мотивного анализа у младших школьников

В начальной школе сегодня уроки чтения становятся уроками литературного чтения, цель которых заключается в создание образовательного пространства, в котором младший школьник выступает как субъект, обладающий правом выбора вида и форм учебной работы, в нравственности воспитания и развития детей на основе полноценного воспитания художественного текста, освоение учащимися основных литературоведческих знаний и практики читательской деятельности.

Ребенок к первому классу уже готов к серьезной и осмысленной читательской деятельности, поскольку в это время неосознанное восприятие художественного текста у дошкольников заменяется художественно аналитическим. В семь лет ребенок начинает осознавать свои представления и переживания при чтении художественных произведений, осмысливать их содержание и форму, а главное, в этом возрасте у детей появляется способность наслаждаться художественным словом. Значит, с этого времени ученик сможет полноценно воспринимать художественный текст (Лазарева, 2003, 14).

На сегодняшний день уже на стадии начального образования школьников педагоги прибегают к мотивному анализу художественных текстов. Понимание младшими школьниками мотивов поведения литературных персонажей имеют значительное воспитательное значение, а также позволяют развивать мышление, логику, речь, формирует собственное мнение у детей.

В учебной работе актуальность проблемы понимания особенно велика. О ней свидетельствуют факты снижения качества образования школьников.

От уровня читательской грамотности зависит глубина проникновения читателя в смысл художественного произведения, степень переживания и осмысления им нравственных проблем, поставленных автором. Организовать и координировать данный процесс должен учитель на уроках литературного чте-

ния. Учитель, овладевший основами теории литературы и технологии анализа текста, открывает вместе с детьми такие нравственные ценности и такую красоту, что и для него урок литературного чтения превращается в дело творческое, радостное и духоподъемное. На примере работы с художественными произведениями, которые изучают в 1-4 классах, показывается методика и технология организации литературного чтения в начальной школе и этапы мотивного анализа текста (Лазарева, 2003, 14).

На уроках литературного чтения, производя мотивный анализ художественного произведения, задача современного учителя научить детей понимать художественный текст, чувствовать его, видеть за строчками переживания автора, понимать то, о чем он хотел сказать.

Процесс понимания мотивов произведения школьниками начинается с осмысления поступков героев, изображенных в произведении. Знакомясь с содержанием рассказа, младший школьник сопоставляет, сравнивает различные поступки персонажей и вычленяет те из них, которые позволяют судить о мотивах, абстрагируясь при этом от всего второстепенного и случайного в поведении действующих лиц.

Определив наиболее существенное в поведении героя, читатель, прежде всего, устанавливает цели основных поступков персонажа. Иногда цели совпадают с ближайшими мотивами поступков героев. В этих случаях читатель непосредственно заключает от цели поступка к мотиву. Чаще всего, однако, такого полного совпадения между целями и мотивами нет, и поэтому процесс понимания осложняется. Особое значение здесь приобретает проникновение читателя во внутренние переживания героев. Ребенок устанавливает отношение героя к своим поступкам и целям, определяет переживания, чувства персонажей и приходит к осознанию моральных факторов, лежащих в основе мотивов.

Осознав поступки и переживания героев, ребенок умозаключает о мотивах, привлекая данные своего собственного опыта, прошлых знаний. Школьник устанавливает существенные связи между данными текста и собственными

знаниями. Знания, опыт влияют на точность, ясность и полноту понимания. Используя сведения из прошлого опыта, ребенок дополняет то, что автор не сказал, но что само собою, разумеется, что вытекает из сказанного в произведении. Процесс понимания осложняется в тех случаях, когда в произведении изображены поступки, совершающиеся по нескольким мотивам. Юный читатель устанавливает иногда причинные связи не только между поступками и их мотивами, но и между отдельными мотивами, соподчиняет последние, устанавливая основные и второстепенные.

В основе современной методике мотивного анализа лежит общая методика анализа художественного произведения. Мотивный анализ включает в себя три этапа работы над художественным текстом (Лазарева, 2003, 14):

- 1) первичный синтез;
- 2) анализ;
- 3) вторичный синтез.

Первичный синтез, как правило, обеспечивается таким приемом, как чтение учителя вслух. Во время чтения учителя книги у учеников закрыты, их внимание полностью направлено на слушание произведения и сопереживание учителю-чтецу. Выбор такого приема для первичного восприятия аргументируется несовершенством навыка чтения детей младшего школьного возраста. Однако на поздних этапах обучения могут быть использованы и другие приемы чтения текста специально подготовленными детьми, чтение текста детьми по цепочке, комбинированное чтение. В этом случае учитель для своего чтения выбирает (Лазарева, 2003, 14):

- диалоги;
- описательные отрывки;
- начало произведения;
- заключительные строки произведения.

Иногда для первичного восприятия может использоваться аудиозапись текста мастером художественного слова.

Проверка первичного восприятия – это уяснение учителем эмоциональной реакции детей на произведение и их понимание общего смысла произведения.

Здесь используется словесный метод обучения, а именно рассказ, в ходе которого идет разъяснения преподавателем посредством слов излагает, объясняет учебный материала, а обучаемые посредством слушания, запоминания и осмысливания активно его воспринимают и усваивают. Этот метод предполагает устное повествовательное изложение учебного материала, не прерываемое вопросами к обучаемым.

Цель подготовка учащихся к восприятию нового учебного материала. Этот вид рассказа характеризуется относительной краткостью, яркостью, эмоциональностью изложения, позволяющий вызвать интерес к новой теме, возбудить потребность в ее активном усвоении. Во время такого рассказа в доступной форме сообщаются задачи деятельности учеников.

В ходе применения метода рассказа используются такие методические приемы, как (Лазарева, 2003, 14):

- изложение информации;
- активизация внимания;
- приемы ускорения запоминания (мнемонические, ассоциативные);
- логические приемы сравнения, сопоставления;
- выделения главного;
- резюмирования.

Условиями эффективного применения рассказа является тщательное продумывание темы, удачный подбор примеров и иллюстраций, поддержание должного эмоционального тонуса изложения.

После этапа первичного синтеза следует непосредственно сам мотивный анализ произведения.

Мотивный анализ художественного произведения ведется по логически законченным частям. Части эти определяет учитель, исходя из содержания и

структуры произведения. Каждая часть читается вслух вызванным учеником, другие дети следят за чтением по книге. После завершения чтения осуществляется обучение «думанью во время чтения», т. е. производится анализ прочитанной части. Аналитическая деятельность организуется таким образом, что бы дети могли уяснить смысл произведения, поэтому разбор части осуществляется по трем уровням: фактическому, идейному и уровню собственного отношения к читаемому.

Самый распространенный прием мотивного анализа – постановка вопросов к прочитанной части (Лазарева, 2003, 14). Вопросы помогают детям уяснить мотивы произведения, осмыслить их с точки зрения идейной направленности произведения, т. е. понять причинно-следственные связи, осознать позицию автора, а также выработать собственное отношение к читаемому. Кроме постановки вопросов могут быть использованы и другие приемы, такие как: выборочное чтение словесное рисование, чтение по ролям (Лазарева, 2003, 14). Неотъемлемым элементом анализа в каждой части произведения должна стать словесная работа. В ходе мотивного анализа текста она предполагает и наблюдение за изобразительно-выразительными средствами языка произведения.

Для лучшего усвоения текста и его мотивного анализа на уроках литературного чтения можно использовать такой метод как беседа, который предполагает разговор преподавателя с учениками. Беседа организуется с помощью тщательно продуманной системы вопросов, постепенно подводящих учеников к определению основных мотивов. Метод беседы предполагает разговор преподавателя с учениками. Беседа организуется с помощью тщательно продуманной системы вопросов, постепенно подводящих учеников к усвоению системы фактов, нового понятия или закономерности. В ходе применения метода беседы используются приемы постановки вопросов (основных, дополнительных, наводящих и др.) приемы обсуждения ответов и мнений учеников, приемы формулирования выводов из беседы. Вопросы к беседе должны быть достаточно емкими для целостного восприятия. Слишком большое дробление темы на вопро-

сы разрушает логическую ее целостность, а слишком крупные вопросы становятся недоступными для обсуждения обучаемыми. Вопросы не должны требовать от учащихся односложных ответов. Можно использовать вспомогательные, наводящие вопросы, позволяющие продолжить обсуждение изучаемой проблемы. В то же время возможны и весьма желательны при достаточной подготовленности обучаемых беседы, в ходе которых они под руководством преподавателя сами отыскивают возможные ответы на проблемные задачи.

Следующим этапом после анализа следует вторичный синтез. Этот этап работы предполагает обобщение по произведению, его перечитыванием и выполнением детьми творческих заданий по следам прочитанного. В обобщении предусматриваются уточнение мотивов произведения и помощь детям в осмыслении их читательской позиции. Обычно на таком этапе используются такие приемы работы, как: беседа, выборочное чтение, соотнесение идеи произведения с пословицами, заключительное слово учителя.

Одним из видов читательской деятельности, способствующей обучению мотивному анализу является – перечитывание. Если произведение затронуло чувства читателя, вызвало его размышление, то после завершения чтения он испытывает потребность еще раз вернуться к прочитанному, воссоздать в своем воображении отдельные эпизоды, перечитать понравившиеся отрывки, именно в этот момент приходит понимание основных мотивов произведения. У неопытного читателя такую потребность нужно воспитывать (Рыжкова, 2007, 35).

В конце изучения и закрепления текста можно использовать иллюстративный метод, показать детям одну или несколько картин по данной изученной теме и предложить придумать и нарисовать к тексту свою картину.

Методика проведения мотивного анализа имеет свою специфику в зависимости от рода художественного произведения (эпос, лирика и драма) и его жанра (Рыжкова, 2007, 35).

Прежде чем приступить с детьми к мотивному анализу эпического текста, учитель должен, во-первых, сформулировать для себя те нравственные

идеи и ценности, ради утверждения которых автор написал это произведение. Во-вторых, ему нужно четко понимать, какой шаг в литературном образовании учеников будет сделан при изучении этого рассказа. И тогда можно начинать выстраивать систему анализа, в результате которого дети извлекут и усвоят нравственные уроки, после этого откроют для себя новое.

Чтобы читатели поняли роль и значение финала в произведении, применяется следующий методический прием – какой-нибудь небольшой рассказ не дочитывается до конца, закончить его должны учащиеся. После того как выслушаны ответы, зачитывается авторский вариант. Далее идет сравнение. Этот прием помогает выявить мотивы произведения. Для этой работы очень подходят миниатюры В. А. Сухомлинского: они небольшие и просты по сюжету, что позволяет использовать их в работе с самыми маленькими читателями (Рыжкова, 2007, 35).

Иногда в эпическом тексте автор сознательно нарушает ход событий. С детьми нужно осмыслить причины такого построения произведения, разобраться в его композиции. Ведь если «форма – это дело авторских рук», то всякая ее необычность (особенно «непонятное», «излишнее») должна заставить читателей очень внимательно всматриваться в нее и постараться понять, почему автор именно так выстроил свое произведение или «заставил» героев совершать непонятные поступки (Рыжкова, 2007, 35).

Анализируя эпический текст, читатели обычно идут вслед за автором, по сюжету. Двигателем сюжета является герой. Его образ складывается в читательском сознании из описания внешности, поступков, мотивов и последствий поступков, его судьбы, придуманной автором.

Специфика мотивного анализа лирического произведения заключается в том, что при изучении лирики на уроке должны царить атмосфера свободы, импровизации, творчества, простор для личностной читательской интерпретации текстов, но при этом выявлены основные мотивы, которые заложены автором произведения.

При анализе лирического текста учитель является таким же читателем, как и ученик, но только с большим жизненным опытом. И хотя прежде чем идти на урок, учитель, конечно, анализирует произведение, он заранее не знает то, к чему может «привести» учеников, ведь коллективное восприятие всегда объемнее и богаче.

Основными методическими приемами мотивного анализа лирического текста являются (Рыжкова, 2007, 35):

- первоначальное ознакомительное чтение, повторное чтение текста с целью уточнения деталей картины и характера переживания;
- медленное, филологическое чтение с выявлением и осмыслением изобразительно-выразительных средств;
- структурно-образная схема.

В работе с такой поэзией более подходит еще один технологический прием анализа лирики – медленное чтение с остановками на «непонятных» словах.

Главное в мотивном анализе лирического текста – работа над словом, изображающим картину окружающего мира и передающим чувство. Самое простое, понятное даже маленьким детям задание при изучении лирического текста – найти слова, которыми автор рисует картину. Так дети постепенно учатся вглядываться в слово, видеть то, что за ним стоит, понимать мотивы произведения.

Главным отличием анализа драматического текста является включение в него чтения по ролям. При мотивном анализе произведения такого рода используют словесный и наглядный метод, метод игры, прием беседы, рассказ.

В начале урока учитель читает произведение (с помощью первичного чтения через голос, интонацию учитель помогает понять смысл произведения, его мотивы, определить характер героев). Далее идет беседа с учениками по прочитанному произведению, с целью выявить основные мотивы произведения. После всего детям предоставляется самостоятельное чтение, чтение по ро-

лям (развитие механического чтения). Также произведение можно разыграть на уроке – коррекционная цель, которой раскрепощение учащегося в коллективе. При подведении итога урока задаются обобщающие вопросы по драматическому произведению, где учитель понимает, поняли ли дети мотивы произведения.

Таким образом, можно сделать вывод, что на сегодняшний день уже на стадии начального образования школьников педагоги прибегают к мотивному анализу художественных текстов. Понимание младшими школьниками мотивов поведения литературных персонажей имеют значительное воспитательное значение, а также позволяют развивать мышление, логику, речь, формирует собственное мнение у детей.

Выводы по первой главе

В основе мотивного анализа лежит понятие мотив. Мотив как феномен повествования является предметом специальных научных исследований, он рассматривается с различных точек зрения. Однако, любой мотив носит образный характер. В том или ином художественном произведении он приобретает индивидуальный характер.

Суть мотивного анализа состоит в том, что за единицу анализа берутся не традиционные термы – слова, предложения, а мотивы, основным свойством которых является то, что они, будучи кросс-уровневыми единицами, повторяются, варьируясь и переплетаясь с другими мотивами, в тексте, создавая его неповторимую поэтику.

Процесс мотивного анализа в начальной школе начинается с осмысления поступков героев, изображенных в произведении. Знакомясь с содержанием рассказа, младший школьник сопоставляет, сравнивает различные поступки персонажей и вычленяет те из них, которые позволяют судить о мотивах, абстрагируясь при этом от всего второстепенного и случайного в поведении действующих лиц.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА МОТИВНОГО АНАЛИЗА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

2.1. Педагогический опыт использования мотивного анализа при изучении художественных произведений в школьной практике

Современная система образования кардинально меняет компоненты, определяющие состояние образовательного пространства, проектирует и внедряет новые педагогические технологии, адекватные задачам литературного развития школьника. В этой связи изменяются требования к работе учителя – «от умения транслировать и формировать программный объем знаний к умениям решать творческие задачи, развивать способности к самореализации – возрастает необходимость овладения учителем современными образовательными технологиями» (Лакоценнина, 2007, 34).

Специфика введения новых образовательных технологий и стратегий в область литературной подготовки учащихся состоит и в том, что, несмотря на достаточно универсальный характер современных образовательных технологий, новая образовательная ситуация не отрицает традиционной ступени методики образования и требует интегрированного подхода в процессе их реализации.

В связи с этим проблема интеграции аналитических технологий постижения текста, адекватных специфике художественного произведения русской литературы, остается до сегодняшнего дня нерешенной. Школьное филологическое образование ставит перед теорией и методикой обучения литературе сложную универсальную задачу: требуемые технологии должны быть направлены на формирование компетентного читателя, способного понимать, воспринимать и интерпретировать текст художественной литературы.

Их конечным результатом должно стать развитие, в первую очередь, чи-

тательских и текстовых компетенций обучаемого, способствующих выявлению авторской позиции, выработке и актуализации эстетического чувства, художественного вкуса, способности воспринимать произведение литературы во всей его смысловой и художественной полноте, а также развитию личностных качеств обучаемого – воображения, образного мышления, творческих способностей.

Курс литературного чтения в современной начальной школе призван ввести ребенка в мир художественной литературы и помочь ему осмыслить образность словесного искусства, посредством которой художественное произведение раскрывается во всей своей полноте и многогранности.

Анализ Государственного образовательного стандарта по литературному чтению показал, что основными целями курса являются:

- 1) развитие эстетической восприимчивости к русскому художественному слову, опыта читательской деятельности на русском языке;
- 2) формирование всех видов речевой деятельности на русском языке, умения вести диалог, выразительно читать и рассказывать;
- 3) овладение навыками осознанного, правильного и выразительного чтения;
- 4) элементарными практическими умениями работы с художественным текстом на русском языке;
- 5) воспитание уважения к русской культуре и культуре других народов России, интереса к чтению на русском языке, расширение нравственно-эстетического опыта учащихся.

ФГОС начального образования, направленные на литературное развитие, включают сочетание двух педагогических направлений:

- 1) всестороннего развития личности учащихся;
- 2) формирование у них знаний, умений, навыков, определенных образовательным стандартом.

На первой ступени литературного образования младшие школьники приобретают навыки работы с информационным материалом в процессе чтения художественных текстов, опыт работы с текстами, содержащими рисунки, схемы, начальные умения критически оценивать содержание текстов, сравнивать с жизненными ситуациями.

В процессе литературного развития младших школьников уроки литературы подкрепляются высокохудожественным кругом чтения, а также системой вопросов и заданий, формирующих культуру речи детей и связную речь. Для достижения этой цели в учебно-методический комплект программы «Школа России» и «Школа 2100» включены задания по работе над планом, заголовками, всеми видами пересказа. В учебники по литературному чтению в начальных классах входят произведения фольклора народов России и других стран мира.

Ведущей задачей в обучении младших школьников становится углубление знаний о произведениях народного творчества, расширение и обогащение читательского опыта, введение литературоведческих представлений и понятий. Разделы учебников в соответствии с ФГОС начального общего образования включают в себя загадки, пословицы, скороговорки, потешки, сказки, легенды, сказания, сказы. Причем минимумом содержания определяется обязательное изучение русских народных сказок и сказок народов мира. В результате освоения программного материала по изучению сказок разной жанровой направленности у младших школьников сформируется восприятие художественного произведения как особого вида искусства. По необходимости, учитывая уровень литературного развития класса и индивидуальные особенности учеников, учитель может варьировать программу.

Анализ произведения, предусмотренный курсом литературного чтения, помогает избежать односторонности в изучении литературного произведения, когда предметом рассмотрения становится лишь сюжетно-информационная сторона текста. В поле внимания школьника должны оказаться образность ху-

дожественного произведения, авторское отношение к окружающему, ценностные ориентации и нравственные проблемы, волнующие писателя.

Методические подходы к анализу произведения, предусмотренные курсом литературного чтения, помогают избежать односторонности в изучении литературного произведения. В поле внимания начинающего читателя должны оказаться образность художественного произведения, авторское отношение к окружающему, ценностные ориентации и нравственные проблемы, волнующие писателя.

С целью узнать, какие вопросы и задания предлагаются программами и учебниками по чтению при формировании навыка мотивного анализа, какие умения и навыки в связи с этим формируются у детей, мы проанализировали программы и учебники по литературному чтению для 1 – 4 классов.

Программа «Перспективная начальная школа»:

Основная литературоведческая цель курса «Литературное чтение» в начальной школе — сформировать за четыре года инструментарий, необходимый и достаточный для того, чтобы в основной школе уметь полноценно читать и воспринимать во взаимосвязи произведения фольклора и авторской литературы; а также получать эстетическое удовольствие от текстов, представляющих разные типы повествования: прозу, поэзию.

Основная цель отражена в главных идеях, развиваемых на протяжении четырех лет обучения, а также в конкретных задачах, решение которых позволяет осуществить эти идеи и реализовать основную цель обучения — сформировать инструментарий для анализа художественных произведений.

Идея первая. Сформировать грамотные представления о взаимоотношениях мифа, фольклорных жанров и произведений авторской литературы.

Идея вторая. Постепенно формировать базовое понятие курса «Литературное чтение» — понятие художественного образа.

Идея третья. Учить младших школьников различать жанры — сначала жанры фольклора, потом — жанры литературы, поскольку сама структура лю-

бого жанра содержательна. Вместе с тем необходимо показывать условность жанровых границ. То же самое касается деления литературы на разные типы повествования.

Идея четвертая. Необходимо помочь младшим школьникам полюбить поэзию, научить наслаждаться особенностями поэтической формы: если этого не сделать в начальной школе, поэзия как область искусства может быть навсегда потеряна для многих школьников.

Конкретные задачи, помогающие реализации всех идей курса «Литературное чтение», сформулированы в программных требованиях к каждому году обучения. Программные требования 1-го класса определяются:

- а) необходимостью формирования потребности и мотива чтения;
- б) начальными умениями и навыками чтения детей шести лет;
- в) логикой развития литературного процесса от устного народного творчества к письменным формам;
- г) актуальным уровнем эстетического и нравственного развития детей шести лет.

Программа 1-го класса предполагает плавный переход от «Азбуки» к учебному предмету «Литературное чтение». Младшие школьники совершенствуют начальные умения и навыки осознанного чтения; знакомятся с малыми жанрами фольклора и учатся осваивать их практически; получают представление о сюжетно-композиционных особенностях докучной и кумулятивной сказки. Кроме того, они знакомятся с образцами авторской литературы, читая небольшие прозаические и поэтические тексты. На материале фольклорной и авторской поэзии первоклассники получают начальные представления о рифме как о созвучных словах, находящихся в конце строк; учатся обнаруживать повтор и звукопись как средства художественной выразительности. Сравнивая короткие тексты, представляющие собой малые жанры фольклора, с классическими иллюстрациями к этим текстам, младшие школьники на практике убеждаются в том, что художественный образ может быть создан разными сред-

ствами, языком разных видов искусства. Итогом первого года обучения является формирование мотива и начальных умений и навыков осознанного чтения и короткого устного высказывания (в рамках ответа на конкретный вопрос учебника). Дети получают общее представление о малых жанрах фольклора, о различиях прозы и поэзии, знакомятся с понятиями «автор» и «название» произведения; называют персонажей произведения, выражают свое отношение к происходящему в тексте, находят повторы и рифмы. Главная задача обучения – формирование потребности и мотива чтения и совершенствование необходимых для этого умений и навыков — остается актуальной и на протяжении следующих лет начального обучения.

Образовательная программа «Школа 2100»:

Образовательная программа «Школа 2100» становится с каждым годом более актуальной и востребованной. Главным преимуществом этой программы является непрерывность образования. По этой программе дети могут учиться, начиная с дошкольного возраста и вплоть до поступления в ВУЗ. Все учебники программы построены с учетом психологической специфики возраста. Характерная особенность этой образовательной программы в том, что учебный материал предлагается ученикам по максимуму, а учащийся должен усвоить материал по минимуму стандарта. Таким образом, у каждого ребенка есть возможность взять столько, сколько он может. Программа направлена на развитие логического мышления, речи, воображения, памяти и учит детей действовать самостоятельно. Основная цель программы – формирование различных способов деятельности. В первом классе учащиеся знакомятся со сказками на уроках грамоты и литературного слушания, получая первое представление о сказке как жанре произведений устного народного творчества.

Кумулятивным сказкам внимания отведено мало. Если рассматривать кумулятивные сказки, то по данной программе предметом целенаправленной учебной деятельности первоклассников становится выявление связей между персонажами, местом действия и событием при устной, игровой форме учебной

работы, и наблюдение за описанием событий и построением словесных формул на этапе чтения текстов. На уроках литературного чтения ведущей является технология формирования типа правильной читательской деятельности (технология продуктивного чтения), обеспечивающая формирование читательской компетенции младших школьников. Основой творческого проекта по программе «Школа 2100» становятся содержание кумулятивных сказок. Например, анализируя сказку «Теремок», можно увидеть проблему: теремок был разрушен, потому что он не подходил для проживания в нем животных, о которых говорится в сказке. Данная проблема становится одной из основных для организации творческого исследовательского проекта, литературного развития ребенка на уроке посредством сказок.

Для формирования читательских умений учеников и включения их в активный познавательный процесс, предлагается использовать на уроках метод моделирования – введение системы «заместителей» (условных обозначений) жанров, тем, героев, а также предлагается учащимся составлять схематические планы текстов и придумывать модели обложек для книг, в которых эти тексты могли бы быть напечатаны. В программе «Школа 2100» сказка рассматривается как источник творчества писателя на примере сопоставления народной и авторской сказок (русская народная сказка «Царевич Нехитёр-Немудёр» и «Сказка о царе Салтане», А.С. Пушкина): сходство сюжетов и поступков героев, различия формы и языка. Такое построение содержания обучения помогает постоянно расширять круг чтения детей, формировать основные читательские умения.

Таким образом, самым простым и доступным материалом для восприятия сюжета и композиции сказок служат кумулятивные сказки. По отношению к окружающей действительности эти сказки представляет собой чистый вымысел, словесную игру в нанизывание, нагромождение событий и персонажей в соответствии с избранной словесной формулой (формульные сказки) – например, «Нет козы с орехами», «Кочеток и курочка»; или первоначальной причиной (эпические сказки) - «Лисичка со скалочкой», «Мена» и многие другие

сказки. Жанровые особенности кумулятивных сказок способствуют выявлению связей между главным героем, местом действия и событием с использованием устной, игровой формы на уроках литературного чтения. Все кумулятивные сказки имеют специфическую структуру: повествование последовательно движется от начального пункта к конечному, и невозможно перейти от начала к концу, минуя все промежуточные звенья. В. Я. Пропп характеризует такой принцип кумулятивности как «реликтовый». По его мнению, изучение кумулятивных сказок «должно показать, какие ряды имеются в сказке и какие логические процессы им соответствуют» (Пропп, 1928).

Анализ программы по литературному чтению «Школа России»:

Программа «Школа России» (под ред. А. Плешакова) существует много лет. Курс литературного чтения по программе «Школа России» основан на обучении детей младшего школьного возраста чтению, знакомит с художественной литературой, помогает понимать образность словесного искусства. Программа направлена на пробуждение у младших школьников интереса к словесному творчеству и к чтению художественных произведений.

Цель программы по литературному чтению «Школа России»: сформировать у ребенка младшего школьного возраста не только умение бегло читать, но также вести целенаправленную работу по литературному развитию, прививать умение видеть смысл прочитанного, обобщать и выделять главное.

Использование кумулятивных сказок на занятиях по литературному чтению в начальной школе по программе «Школа России» направлено на повышение эффективности деятельности учеников младших классов, на литературное развитие. Применение кумулятивных сказок влияет на развитие речевой и художественной компетенции учащихся. Содержание текстов кумулятивных сказок способствует легкому запоминанию, пониманию, развитию логического мышления. Драматизация кумулятивных сказок способствует созданию психологического комфорта, помогает снять негативные эмоции, создать благоприятную атмосферу на уроке.

Сказочный фольклор также является одним из важных средств нравственного воспитания личности. Изучение кумулятивных сказок увлекает детей своей простотой и понятностью. Сказка же оказывает воздействие на эмоциональное состояние детей: снижает тревогу и негативные проявления, даёт пищу для восприятия, сопереживания и общения с любимыми героями.

В разделе устного народного творчества уделяется внимание кумулятивным сказкам: «Репка», «Теремок», «Три медведя», «Маша и медведь». При анализе произведения принцип литературного развития нацеливает на обогащение учеников первыми представлениями о проблематике, нравственно-эстетической идее, художественной форме, композиции. Главные темы этих кумулятивных сказок отражают наиболее важные и интересные для данного возраста детей стороны их жизни и окружающего мира. К концу первого года обучения школьники уже имеют общее представление о кумулятивных сказках.

Второклассники также изучают русское народное творчество: русские народные песни, потешки, считалки, небылицы и перевертыши, загадки, пословицы и поговорки. В программу входит изучение кумулятивных сказок о животных («Сказка по лесу идет...», «Петушок и бобовое зернышко», «У страха глаза велики», «Лиса и тетерев», «Лиса и журавль», «Каша из топора», «Гуси-лебеди»). Педагоги отмечают, именно кумулятивная сказка является самым простым, доступным и наглядным материалом для знакомства первоклассников и даже второклассников с персонажем, действием и сюжетом. В третьем и четвертом классе продолжается работа с произведениями фольклора, с былинами, сказками. Расширяется круг произведений отечественной, зарубежной классики и современной детской литературы, усложняется структура курса и содержание произведений.

В качестве учебного материала отобраны кумулятивные сказки, которые, в основном, хорошо известны первоклассникам. Расположены сказки последовательно от самых простых («Репка», «Колобок», «Теремок») к достаточно сложным, таким как «Мена» и «Как старуха нашла лапоть». Учебный материал

предлагается в трех видах – тексты, иллюстрации, задания. Он организован таким образом, чтобы само его расположение (выбор, последовательность текстов, разделение на части) имело обучающий характер, то есть, провоцировало и стимулировало наблюдение, сравнение, узнавание, обобщение.

Проанализировав Государственный образовательный стандарт и основные программы обучения в начальной школе, можно прийти к выводу, что в начальной школе формирование навыка мотивного анализа выражается преимущественно через работу с кумулятивной сказкой и формирование у школьников аналитических навыков. Рассмотрим более конкретные примеры методик работы педагогов по формированию навыка мотивного анализа у младших школьников.

Нами был проанализирован опыт учителей по формированию навыков мотивного анализа у младших школьников на уроках литературного чтения. Первой мы обратились к рассмотрению методики проведения мотивного анализа, предложенную Максимовой А. А.

Проиллюстрируем методические особенности приема на материале народных и литературных сказок. Поиск, формулировка и анализ мотивов соответствуют ряду интенций современных младших школьников – это осмысленное действие обобщает реакции на событийный план произведения литературы, с другой стороны, оно не подавляет эмоции, не разделяет в сознании учащихся содержание и изобразительные средства текста, подталкивает к его всестороннему охвату (Максимова, 2013).

Возможно обыграть любой мотив и показать школьникам алгоритм всей работы. Таким стал сокровенный для читателя мотив священного брака, более известный как свадьба (Максимова, 2013).

В качестве основной задачи – развитие представления о мотивах, их функциях, месте в структуре жанров народной и литературной сказок и углубление восприятия содержания.

В качестве домашнего задания ученикам было дано задание, подобрать

для эпиграфа урока народные изречения, поговорки на тему чувств, верности, любви, семьи и ученики предложили следующие: «Свадьба без див не бывает»; «Свадьбе быть можно, когда жених с невестой любят не ложно» (Максимова, 2013).

Эпиграф записан на классной доске, в тетрадях; дети читали его, комментировали, заинтересованно искали смысловую доминанту: где это и о чем, как это понимать, оценить? Ключевое слово «диво», оно же и подсказка – порождает смысловые ассоциации на фоне эмоциональных реакций учащихся.

А.А. Максимова предлагает использовать понимание мотива как простейшей динамической смысловой единицы повествования в мифе и сказке (например, мотив «ухода из дома»). Были взяты мотивы структурные, сюжетообразующие, а не вспомогательные орнаментальные. Вернуться к обсуждению эпиграфа, обобщению выслушанных мнений предложено после обсуждения тех народных волшебных и литературных сказок (братьев Гримм, Г.Х. Андерсена, П. Ершова, других авторов), сюжеты которых венчает свадьба, и сформулировать мотив общими усилиями. К тому времени школьники получили читательский опыт: рассуждали на тему эпиграфа, пытались формулировать мотивы, искали связи смысла и образности текста. Предстояло показать взаимодействие мотивов в тексте, например, соединить мотивы свадьба и дива, чуда, повседневное и чудесное, дифференцировать ведущий и периферийные мотивы. Такая работа оживляет типовые по характеру вопросы и задания учебников, обезличивающие сказки, дает представления об их эстетике.

Мотив священного брака соединяет человека и большой мир, и школьники были готовы его обсуждать. В рамках предложенной Максимовой А.А. методики ученикам задавались следующие вопросы: «Почему в народных сказках финал счастливый, и почти всегда это свадьба? Герои народных сказок вступают в союз лишь по собственной воле или им сопутствует кто-то более сильный? Кто и почему? Может ли народная сказка завершиться грустно, как авторская?».

Во втором классе учениками были прочитаны «Сестрица Аленушка и братец Иванушка», в третьем – «Хаврошечка», «Сивка-Бурка», а еще «Финист-ясный сокол», «Морской царь и Василиса Премудрая», «Царевна-лягушка».

Дети обратили внимание на художественную черту сказок: в основе воссоединения героев – любовь, однако чувствах открыто, не сказано, они подразумеваются. Аленушка «подумала-подумала» и пошла за купца замуж. Иван-царевич выбрал Василису Премудрую из тринадцати дочерей по эстетическому критерию, «тотчас их обвенчали». Свадьба – результат взаимных чувств персонажей и событие вселенское. В судьбе Ивана участвует Морской Царь, как и Сивку-Бурку посылают высшие силы.

Было замечено, что народная сказка не индивидуализирует персонажей, но стремится к обеспечению порядка и повествует о свадьбе как бы над чувствами героев, в литературной же сказке, личность, внутренний мир автора и персонажей выходят на первый план.

Школьники подошли к пониманию того, что порядок в социальной жизни, в душе соответствует порядку в природе: смена сезонов, хороший урожай каждый год (этому способствуют обряды), а у людей обряд – свадьба. И все должны быть устроены, иметь семьи, подросших детей женить либо выдать замуж. Поэтому народная сказка утверждает не столько чувства, сколько их результат: если герои не женятся – порядка не видать. Хороший конец в волшебной сказке – торжество порядка. Потому мотив и назван «священный брак».

Школьники нашли в тексте сказки Андерсена «Стойкий оловянный солдатик» проявление индивидуальности героя: в трудные минуты (начал тонуть) он думает о своей красавице – танцовщице «с грустью», а в комнате на столе смотрит на нее «с восторгом». Солдатик «растрогался», из глаз у него чуть не покатались «оловянные слезы». Попав в печку, он «чувствовал, что весь горит – то ли от огня, то ли от любви», но и в огне он «не сводил глаз с прекрасной плясуньи».

Аргументируя текстом, учащиеся обнаружили, что солдатик постоянно

думает о возлюбленной, но развязка истории драматична: «Грустно заканчивается», – говорят дети. Они и подкрепили это наблюдение апелляцией к другим произведениям мировой литературы о любви. Понимание уточнено вопросом: почему так, почему истории любви часто заканчиваются грустно? Дети легко высказываются, предполагают, делают заключение. Идея заключения: любовь сильна и может захватить человека, но не всегда взаимна – и это источник страданий. Текст подтверждает: солдатик не уверен, что танцовщица ответит ему взаимностью.

Даже если чувства влюбленных взаимны, обстоятельства не дают им быть вместе (вмешиваются злые силы, разлучает расстояние и проч.): счастьем солдатика и танцовщицы препятствуют злой тролль, маленький ребенок, ветер.

Драматичная развязка авторских сказок противоречит исходу фольклорных, в которых счастье одного человека мыслится как часть мировой гармонии.

Народная сказка благодаря высшим силам трагические обстоятельства преодолевает. Ребята заметили, что по внешнему виду, приключениям солдатик похож на героев народной волшебной сказки, он – ущербный, одноногий. Отмеченные ущербностью, недостаточностью герои волшебных сказок уходят из дома (мотив ухода), сражаются с волшебным миром, совершают подвиги, выполняют трудные задания, и, преодолев ущербность, возвращаются домой и женятся.

Такую схему варьируют разные сказки Солдатик Андерсена, пусть и не по своей воле, вылетает из дома в окно, вступает в борьбу с волшебной силой (от него решил избавиться злой тролль), совершает разные подвиги: едет в лодочке по бурлящей канаве, преследуется крысой, съедается рыбой. Андерсен включает сюжетные особенности народной сказки, вводит мотив испытаний для проверки стойкости солдатика и трактует подвиг не как внешнее совершенное действие, но как стойкость в испытаниях и даже внутреннюю готовность к смерти. Наконец, солдатик (подобное наблюдали в «Хаврошечке», «Сивке», «Коньке-Горбунке» П. Ершова) побывал в брюхе у рыбы (то темное животное),

что усиливает испытания. После всех испытаний он «возвращается» (пусть и не сам) домой (мотив возвращения), встречает возлюбленную.

Сопоставление мотивов активизирует работу воображения; ученики отметили общность оловянного солдатика и танцовщицы: оба стоят на одной ножке. Второй ножки танцовщицы солдатик сначала не заметил. Стояние на одной ножке подчеркивает неустойчивость положения героев, с другой стороны, требует стойкости, и это – чудо. Физическое, внешнее переходит во внутреннее. Солдатику, при всей силе чувств, не на что опереться во внешнем мире, и он ищет опору в любви. Для одних школьников обсуждение вопроса завершилось таким наблюдением. Другие пытались рассуждать дальше: ни солдатик, ни плясунья не участвовали в ночном веселье кукол, но молча, наблюдали его. Солдатик вернулся домой после приключений и не спускал глаз с танцовщицы, молча на нее смотрел, она отвечала ему тем же. Танцовщица разделила судьбу солдатика, сгорев в огне. Стойкость плясуньи восхищает солдатика, стойкость, глубина чувств, общность судьбы роднит их.

Школьники заметили, что мотивы находятся рядом, один дополняет другой. Мотиву священного брака сопутствуют мотивы испытаний, возвращения. Сюжет литературной сказки воспроизводит мотивную схему народной сказки, но мир ценностей может варьироваться. Для автора ценность – чудесный внутренний мир героев.

Кроме того в рамках выпускной квалификационной работы была проанализирована методика Л. Е. Стрельцова, Н. Д. Тамарченко «Сказки-цепочки (Методика рассмотрения и анализа народной кумулятивной сказки в начальной школе)».

Самым простым, доступным и наглядным материалом для знакомства первоклассников с последовательностью событий (сюжетом) является кумулятивная сказка. Кумулятивные сказки помогают младшим школьникам в формировании навыка мотивного анализа. По отношению к окружающей ребенка действительности эта сказка представляет собой чистый вымысел, словесную

игру в нанизывание, нагромождение событий и персонажей в соответствии с избранной словесной формулой (формульные сказки) («Нет козы с орехами», «Кочеток и курочка» и др.) или первоначальной причиной (эпические сказки). («Лисичка со скалочкой», «Мена» и др.) (Стрельцова, Тамарченко, 2001)

Предметом целенаправленной учебной деятельности первоклассников при рассмотрении сказок-цепочек становится выявление связей между персонажем, местом действия и событием при устной, игровой форме учебной работы, и наблюдения за описанием событий и построением словесных формул на этапе чтения текстов. Прделанная работа, как мы предполагаем, будет способствовать зарождению первых шагов начинающего читателя к адекватному пониманию художественного произведения.

В качестве учебного материала были отобраны сказки-цепочки (кумулятивные), многие из которых хорошо известны первоклассникам. Расположены сказки последовательно от самых простых («Репка», «Теремок», «Колобок») к довольно сложным, таким как «Мена» и «Как старуха нашла лапоть». Учебный материал представлен тремя видами — текстами народных сказок, иллюстрациями к отдельным эпизодам сказок и схемами сюжетов-цепочек, заданиями к иллюстрациям и текстам.

Этот учебный материал организован таким образом, чтобы само его расположение (выбор, последовательность текстов, разделение на части) имело обучающий характер, т.е. стимулировало и провоцировало наблюдение, узнавание, сравнение, обобщение объективно присутствующих в текстах народных сказок художественных фактов.

Отобранные сказки распределены по восьми разделам. Каждый из разделов имеет название в соответствии с основным предметом, на который направлена учебная работа первоклассника.

Первые четыре раздела: «Узнай историю по одному из событий», «Что после чего случается?», «Кто за кем появляется?» и «Как нарастают события в цепочке» содержат иллюстрации к фрагментам сказок, рисунки-таблицы и ри-

сунки-схемы. Они предполагают и планируют устную форму воспроизведения текста сказки с элементами игры, инсценировки, чтения по ролям.

Следующие три раздела: «Связь слов в цепочке событий», «С чего все началось и чем закончилось?», «История за историей» предлагают вниманию учеников тексты народных сказок-цепочек. В этом случае предметом непосредственного наблюдения и размышления становятся словесные формулы сказки, способы построения этих формул и правила их соединения.

Заключает главу восьмой раздел: «Кто виноват или Тип персонажа в сказке», в котором обобщаются полученные учениками наблюдения. Предполагается, что проделанная работа позволит первоклассникам сделать в достаточной степени самостоятельные выводы о строении сказки-цепочки и смысле ее сюжета.

Учебное задание. Задание (или типовая задача) состоит из нескольких вопросов, направляющих внимание ученика на предмет наблюдений. Каждый раздел представляет новый тип задания. При этом способ выполнения задания, усвоенный из предыдущего раздела, включается в решение задания следующего раздела. Таким образом, в последнем разделе реализуются все действия, усвоенные при выполнении заданий предшествующих разделов.

Виды учебных действий, запланированные в содержании заданий первых четырех разделов:

1. Наблюдение за простейшим сюжетом эпической кумулятивной сказки. Определение последовательности появления персонажей. Изображение цепочки персонажей и последовательности событий с помощью схемы.

2. Изображение персонажей с помощью иллюстраций, а также закрепление последовательности их появления в сказке и состава словесной формулы с помощью рисунков-схем.

3. Сравнение способов словесного оформления событий. Уяснение роли стилистических формул в сказке-цепочке.

Виды учебных действий, запланированные в пятом, шестом и седьмом

разделах:

1. На основе сравнения нескольких сказок различение видов цепочек и типов персонажей.

2. Определение главного персонажа сказки, его роли в событиях. Выявление моментов, в которых действие переходит от одного персонажа к другому.

3. Сравнение начальных событий сказки-цепочки и ее финала. Выяснение причин, по которым события присоединяются, друг к другу от начала и до конца истории.

4. Первоначальное представление об устойчивости и повторяемости схемы цепочки и смысле традиционного линейного сюжета.

5. Сочинение-подражание по заданному типу сюжетной схемы.

Предполагаемый результат: ученик-первоклассник научается внимательно относиться к художественному тексту, усваивает простейшие мыслительные действия, позволяющие развивать способность к выявлению, запоминанию, узнаванию, сравнению и обобщению однотипных фактов и обозначению их соответствующими терминами (персонаж, действие, последовательность действий, событие, тип персонажа и т.д.). Он узнает правила, по которым складывается сказка-цепочка, и, возможно, приобретает интерес к сочинению похожих историй.

Узнай историю по одному из событий.

Учитель последовательно показывает детям иллюстрации к нескольким знакомым сказкам. Ученикам предлагается, рассматривая каждую из них, вспомнить содержание сказки и не ошибиться в ответах. На иллюстрации дед, бабка и внучка тянут репку

1. Как называется сказка? Глядя на иллюстрацию, нужно узнать персонажей, то есть соотнести изображение с виденными ранее иллюстрациями, и вспомнить название сказки. Если дети читали или рассматривали раньше книжку с иллюстрациями, то они легко отвечают на этот вопрос. Учителю следует обратить внимание на тех детей, кто не смог узнать сказку или назвал ее непра-

вильно, для того, чтобы при выполнении следующих заданий прозвучал полный текст этой сказки.

2. Какой момент изображен? Ответом на этот вопрос служит пересказ эпизода, изображенного на иллюстрации, по памяти своими словами.

3. Назовите персонажей сказки, которых нарисовал художник. Это задание продолжает работу по называнию уже известных на иллюстрации персонажей. Его цель в правильном их наименовании в соответствии с текстом сказки.

4. Какие еще действующие лица есть в этой истории? Понятно, что общими усилиями детей в классе называются все персонажи сказки, опять-таки в полном соответствии с текстом (не девочка, а внучка, не собака, а Жучка и пр.) и желательно в той последовательности, в какой они появляются в сказке.

На иллюстрации теремок, в нем мышка и лягушка. Перед теремком – заяц.

1. Как называется сказка? (повторение действий узнавания)

2. Назовите персонажей сказки. Вспомните, кто еще появляется в этой истории? (повторение действий узнавания и называния)

3. Попробуйте рассказать сказку от начала и до конца и не ошибиться.

Если история не получается, прочитайте сказку по книжке.

Выполнение задания предполагает не пересказ сказки, а точное воспроизведение ее текста по памяти или по книге с тем, чтобы ученики обратили внимание на повторение словесных формул. При этом учитель может предложить рассказывать сказку по цепочке, то есть от ученика к ученику, чтобы дети почувствовали удовольствие (своего рода азарт) от запоминания формул и правильного их воспроизведения.

На иллюстрации колобок на пеньке, напротив него – медведь.

1. Объясните, из какой сказки это событие (повторение действий узнавания и называния)

2. Найдите в тексте сказки слова, соответствующие иллюстрации.

Задание переключает внимание ученика с иллюстрации эпизода на его

словесное описание. Такая работа позволяет ему найти (по памяти) соответствующий фрагмент текста, соотнести его с рисунком и сделать первоначальное, еще неосознанное сравнение двух разных способов изображения одного и того же предмета. В свою очередь, такое сравнение позволяет сделать первый шаг в восприятии народной сказки-цепочки как словесной игры, в которой появление каждого персонажа сопровождается повторением словесной формулы.

3. Назовите все предметы, о которых не говорится в сказке, которые художник сам придумал и нарисовал. Это задание (повторенное несколько раз на разных сказках) закрепляет представление (впечатление) ученика о формульности текста сказки. В тексте сказки только называются действия, персонажи и места, где они появляются. На иллюстрации – подробности изображения каждого персонажа и места действия.

На рисунке – последний эпизод из сказки «Заюшкина избушка». Заяц и Петух за столом пьют чай.

1. Как называется сказка? (Здесь и далее до конца задания повторение действий узнавания, называния, наблюдения, сравнения).

2. Какой момент действия изображен? Найдите в тексте слова, соответствующие иллюстрации. Попробуйте рассказать эпизод со всеми подробностями, которые вы видите на рисунке. Что у вас получилось? Можно ли так рассказывать сказку?

3. Попробуйте вспомнить и рассказать эту сказку от начала и до конца. (Воспроизведение формулы сказки и последовательности появления персонажей).

4. Какие эпизоды вы забыли, а что придумали от себя? Это задание предполагает первоначальную попытку первоклассников размышлять над собственными действиями. Что после чего случается?

Выполняя предыдущие задания, ученики не могли не заметить, что по ходу истории в сказках «Репка», «Колобок», «Теремок», «Заюшкина избушка» появляются все новые персонажи. Теперь им предлагается присмотреться к

персонажам более пристально. Для этого учитель снова обращается к иллюстрациям, которые уже рассматривались, и помещает последовательно каждую из них в центр схемы из трех частей (колонок).

1.Вспомните, что происходило до и после события, помещенного в средней колонке. Напишите в левой колонке имена персонажей предшествующего эпизода, а в правой - имена персонажей последующего. Расскажите о событиях, следуя тексту сказки.

Такая форма задания – иллюстрация в центре и две пустые колонки по бокам – наглядный способ обратить внимание детей на некоторые «правила», закономерности, по которым присоединяются события в народной кумулятивной сказке. Записывая в левой и правой колонках имена персонажей, ученики воспроизводят правильный порядок следования событий: «Позвал дед бабку...

Позвала бабка внучку... Позвала внучка Жучку...». Учитель предлагает комментировать событие каждого эпизода – сначала два персонажа, потом три, потом четыре.

2.А теперь попробуйте рассказать эти же события в обратном порядке: справа налево. Что у вас получилось?

3.Можно ли так рассказывать сказку? Скорее всего, дети придут к выводу, что в обратном порядке эта сказка не рассказывается. Такое упражнение представляет собой первоначальный шаг в сопоставлении двух вариантов события – «правильного» и деформированного.

4.Если так сказку рассказывать нельзя, попробуйте объяснить, почему история не складывается.

В этом задании реализуется попытка словесно выразить свои наблюдения за построением сказки. Очень важно, чтобы дети подробно проговорили те факты, сопоставление которых позволило им сразу сказать – нельзя так рассказывать.

2. «Теремок»

1.Вспомните, что происходило до и после события, нарисованного ху-

дожником. В левой колонке напишите имя персонажа, который появился в предшествующем эпизоде, а в правой - имя персонажа, который появился в последующем. Расскажите все три эпизода, следуя тексту сказки. (Воспроизведение формулы сказки)

2.Теперь попробуйте рассказать об этих же событиях в измененном порядке, начиная с персонажа, изображенного справа. Что у вас получилось? Задание предполагает обязательное воспроизведение формулы сказки при перемене последовательности персонажей.

3.Можно ли так рассказывать эту сказку? Проведенные наблюдения позволяют заключить, что справа налево сказку рассказывать нельзя.

4.Если это задание вам понятно, повторите его самостоятельно на сказках «Колобок» и «Заюшкина избушка».

5.Попробуйте найти такой эпизод сказки, когда перестановка событий невозможна. Задание предполагает перебор событий, позволяющий запоминать персонажей и моменты их появления. Научаясь практически делить сюжет на события и переставлять их, дети приходят к выводу, что перестановка событий окажется невозможной, если в центр поместить первый или последний эпизоды сказки.

6.Объясните, почему это происходит? Это задание предполагает зарождение первоначальных представлений о начале и конце истории.

7.Выбирайте такие эпизоды, чтобы перемена персонажей не мешала ходу действия. Предлагаемая игра-деформация содействует запоминанию словесной формулы каждой сказки, набора персонажей и «рисунка» сюжета (последовательность встреч, накопление в одном месте, насылка или отсылка).

8.Подумайте, что в этом случае меняется в сказке. Рассуждения о том, не все ли равно, в какой очередности появляются персонажи в истории, могут подвести первоклассников к мысли (представлению, догадке), что появление персонажей в сказке-цепочке подчиняется какому-то правилу.

9.Какая сказка вам больше нравится, народная или переделанная? Поче-

му? Задание предполагает обмен читательскими впечатлениями, которые напрямую зависят от строения текста. Появляется объективно наличествующий для всех читателей-учеников предмет обсуждения. Происходит сравнение вариантов деформированных текстов и попытка словесно выразить результаты своих наблюдений и предпочтений. Кто за кем появляется?

Следующее задание – прямое продолжение уже накопленных наблюдений и первоначальное их обобщение. В этих целях учитель предлагает детям изобразить в тетрадях (или на отдельных листах) персонажей прочитанных сказок с помощью условных знаков: для больших, сильных персонажей следует рисовать большой квадрат (треугольник или круг), а для маленьких, слабых персонажей – маленький квадрат (треугольник, круг). Персонажей следует изображать в той последовательности, в какой они появляются в сказке. Первые рисунки-схемы учитель рисует на доске. Последовательность персонажей сказки «Репка» может выглядеть так: дед, бабка, внучка, жучка, кошка, мышка.

2. Таким же образом изображаются персонажи сказки «Колобок» и «Теремок».

Л.Е. Стрельцова, Н.Д. Тамарченко считают, что внимательно рассматривая и сравнивая получившиеся рисунки-схемы ученики могут самостоятельно сделать вывод о том, что в народной сказке-цепочке персонажи располагаются от меньшего к большему (по нарастанию) или от большего к меньшему (по убыванию).

Л.Е. Стрельцова, Н.Д. Тамарченко предполагают, что устный, игровой этап ознакомления со сказками-цепочками позволит первоклассникам приобрести некоторый опыт рассмотрения строения (состава) народной сказки. Теперь им предстоит применить полученный опыт к новой учебной ситуации – читая текст, увидеть в нем не только очередность появления персонажей, но и повторяющуюся словесную формулу. Новым в учебной работе учеников-читателей станет определение правил присоединения персонажей и способов построения словесной формулы по мере продвижения действия от начала к концу истории.

Повторяются и развиваются те же учебные действия наблюдения, названия, узнавания, сравнения, обобщения, но качество этих действий (то есть уровень различения структурных элементов текста) становится иным.

Таким образом, проанализировав педагогический опыт, можно сделать вывод, что методика формирования навыков мотивного анализа литературного текста является многоэтапным процессом. Это связано с тем, что для подготовки учеников к мотивному анализу текста необходимо: установить контакт с учениками; выявить и проанализировать их личные качества и знания, учитывая их достоинства и недостатки выработать методику по их устранению или минимизации; определить методику по формированию навыков мотивного анализа на уроках литературного чтения.

Анализ педагогического опыта привел к выводу, что наиболее эффективной методикой формирования навыка мотивного анализа для младших школьников является работа с кумулятивными сказками, предложенной Л.Е. Стрельцова и Н.Д. Тамарченко.

2.2. Экспериментальная работа по формированию навыка мотивного анализа у младших школьников в процессе изучения художественных произведений

Экспериментальная работа проводилась в ЧОУ «Православная гимназия во имя святых Мефодия и Кирилла города Белгорода», в 1 «А» классе. Учащиеся экспериментального класса обучаются по УМК «Школа России».

Эксперимент состоит из трех этапов:

- 1) констатирующий;
- 2) формирующий;
- 3) контрольный.

На констатирующем этапе были поставлены следующие задачи исследования:

- организовать и провести диагностику сформированности навыка мотивного анализа учащихся экспериментального класса;
- установить уровень сформированности навыков мотивного анализа в экспериментальном классе.

На данном этапе эксперимента проводилась работа по выявлению факта сформированности или несформированности навыка мотивного анализа художественного произведения учащихся экспериментального класса, установлению характера затруднений учащихся в мотивном анализе художественного произведения.

В ходе эксперимента были использованы следующие методы: педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование, опрос учащихся.

Определяя педагогические условия, способствующие формированию навыков мотивного анализа у младших школьников на уроках литературного чтения, мы изучили организацию информационного и методического обеспечения школы, успеваемость учащихся экспериментального класса, уровень знаний детей по литературному чтению.

Для проведения диагностики по установлению уровней сформированности навыков мотивного анализа учащихся экспериментального класса мы пользовались текстом сказки «Три медведя».

Для реализации этой задачи детям показали иллюстрацию к сказке «Три медведя» и предложили ее рассмотреть, вспомнить содержание сказки и ответить на вопросы учителя (Приложение 1).

Два первых задания – это задания закрытого типа, где учащийся должен выбрать ответ из предложенных вариантов, а третье и четвертое задания – открытого типа, где учащимся необходимо самим написать правильный ответ.

1. Как называется сказка? Глядя на иллюстрацию, нужно узнать персонажей, то есть соотнести изображение с виденными ранее иллюстрациями, и

вспомнить название сказки, затем выбрать из нескольких вариантов ответа верный. Если дети читали или рассматривали раньше книжку с иллюстрациями, то они легко отвечают на этот вопрос.

15 учащихся экспериментального класса дали правильный ответ, 4 ученика ошиблись в названии сказки, но узнали её и два ученика не справились с заданием.

2. Какой момент сказки изображен на иллюстрации?

Учащимся необходимо было выбрать правильный ответ из нескольких предложенных, соотносящийся с иллюстрацией.

14 учащихся справились с заданием, 5 учащихся затруднились в ответе и 2 ученика не выполнили задание.

3. Назовите персонажей сказки, которых нарисовал художник.

Данное задание вызвало затруднение у учащихся экспериментального класса. Все дети назвали девочку Машенькой, однако, в сказке говорится только о «девочке».

5 учеников вспомнили, что папу-медведя зовут Михайло Иванович, маму-медведицу – Настасья Петровна, а медвежонка – Мишутка.

9 учащихся вспомнили, что медвежонка зовут – Мишутка, но не смогли назвать имена медведицы и медведя.

7 учащихся назвали персонажей так: «медвежонок», «медведица» и «медведь», а девочку назвали «Машенька».

Данное задание вызвало затруднение, но общими усилиями класса были названы правильные имена персонажей.

4. В какой последовательности появлялись персонажи сказки?

5 учащихся дали правильный ответ: «Девочка», «Михайло Иванович», «Настасья Петровна», «Мишутка».

6 учащихся сделали ошибку в последовательности появления семьи медведей, дав следующий ответ: «Девочка», «Мишутка», «Настасья Петровна», «Михайло Иванович».

10 учащихся дали неправильные ответы, путая местами персонажей сказки.

Опираясь на диагностический материал А.А. Максимовой, мы определили критерии и показатели сформированности навыков мотивного анализа у младших школьников (Табл. 2.1.).

Таблица 2.1.

**Критерии и показатели уровней сформированности навыков
мотивного анализа у младших школьников**

Критерии	Показатели
7-8 баллов – высокий уровень	
Базовые литературные знания	- объем теоретико-литературных знаний и способность применять их в анализе художественного текста как целостности;
	- знание историко-литературных и биографических фактов;
	- начитанность;
	- речевая грамотность (устная и письменная).
Литературно-творческая деятельность	- способность к сочувствию, сопереживанию (эмпатия);
	- способность к творчеству (креативность);
	- развитость письменной речи.
Навыки мотивного анализа	- самостоятельность оценок и суждений;
	- умение рассуждать на литературные, нравственные темы;
	- восприятие иных точек зрения;
	- выделение главного и второстепенного.
5-6 баллов – средний уровень	
Базовые литературные знания	- средний объем теоретико-литературных знаний и способность применять их в анализе художественного текста как целостности;
	- знание историко-литературных и биографических фактов на начальном уровне;
	- начитанность;
	- средний уровень речевой грамотности.
Литературно-творческая деятельность	- способность к сочувствию, сопереживанию (эмпатия);
	- способность к творчеству (креативность);
	- низкая развитость письменной речи.
Навыки мотивного анализа	- самостоятельность оценок и суждений;
	- слабое умение рассуждать на литературные, нравственные темы;
	- отсутствие умения восприятия иных точек зрения;
	- средний уровень выделения главного и второстепенного.

1-4 балла – низкий уровень	
Базовые литературные знания	- низкий объем теоретико-литературных знаний и способность применять их в анализе художественного текста как целостности;
	- низкий уровень знаний историко-литературных и биографических фактов;
	- низкий уровень начитанности;
	- отсутствие речевой грамотности (устной и письменной).
Литературно-творческая деятельность	- способность к сочувствию, сопереживанию (эмпатия);
	- низкий уровень способности к творчеству (креативность);
	- неразвитость письменной речи.
Навыки мотивного анализа	- несамостоятельность оценок и суждений;
	- слабое умение рассуждать на литературные, нравственные темы;
	- отсутствие умения восприятия иных точек зрения;
	- отсутствие умения выделения главного и второстепенного.

Полученные результаты по проведенной диагностике мы поместили в таблицу 2.2.

Таблица 2.2.

Диагностика сформированности навыка мотивного анализа учащихся
на констатирующем этапе

№	Список класса	Результаты выполненных заданий в баллах					Уровни сформированности навыка			
		Баллы за каждое задание*				Общее кол-во баллов	Высокий	Средний	Низкий	
		1 зад.	2 зад.	3 зад.	4 зад.					
1	Коля А.	2	2	1	1	6		+		
2	Настя А.	0	1	1	0	2			+	
3	Никита Б.	1	0	1	0	2			+	
4	Саша Г.	2	2	1	2	7	+			
5	Лиза З.	2	2	1	2	7	+			
6	Варя И.	1	1	1	0	3			+	
7	Иоан К.	0	1	1	0	2			+	
8	Лена К.	2	1	1	0	4			+	
9	Софья К.	2	2	1	2	7	+			
10	Аня Л.	2	2	1	2	7	+			
11	Сёма Л.	2	2	1	2	7	+			
12	Катя Л.	2	2	1	1	6		+		
13	Дима М.	2	2	1	1	6		+		
14	Коля М.	2	2	1	1	6		+		
15	Аня О.	2	2	1	1	6		+		
16	Тимофей П.	1	0	1	0	2			+	
17	Настя Р.	2	2	1	0	5		+		
18	Катя Р.	2	2	1	0	5		+		
19	Кирилл У.	2	2	1	0	5		+		
20	Тимофей Ф.	1	1	1	0	3			+	
21	Маша Ц.	2	2	1	1	6		+		
		*Баллы за каждое задание: 0 баллов – не верно; 1 балл – ча- стично верно; 2 балла – верно.								
Итого: количество учащихся							5	9	7	
%							23,81	42,86	33,33	

7 учащихся (33,33%) обладают низким уровнем сформированности навыка мотивного анализа, у 9 учащихся (42,86%) наблюдается средний уровень и всего лишь 5 учащихся (23,81%) обладают высоким уровнем.

Для наглядного представления полученных результатов мы разработали диаграмму (Рис. 2.1.).



Рис. 2.1. Уровни сформированности навыка мотивного анализа художественных произведений на констатирующем этапе

Таким образом, данные, полученные в результате проведения педагогической диагностики, позволили нам определить уровень сформированности навыка мотивного анализа художественных произведений учащихся экспериментального класса: 7 учащихся (33,33%) показали низкий уровень, 9 учащихся (42,86%) обладают средним уровнем, и всего лишь 5 учеников (23,81%) показали высокий уровень сформированности навыка мотивного анализа художественных произведений. Необходимо отметить, что дети наибольшие знания показали в определении названия сказки и описании сюжета сказки. Большая часть детей частично смогла назвать всех персонажей сказки. При этом наименьшие успехи дети показали в знании текста сказки, т. к. не все ученики смогли пересказать правильно текст.

Таким образом, систематизировав данные полученные в результате проведения диагностики со сказкой «Три медведя» в 1 «А» классе, мы установили, что значительная часть школьников не справляется с предложенными им заданиями по выявлению знания сюжета произведений. Знание текста и сюжета произведения является основой для начала работы по формированию навыка мотивного анализа, поэтому важно на начальном этапе ознакомления со сказками провести работу, позволяющую приобрести некоторый опыт рассмотрения структуры народной сказки. Исходя из данного этапа эксперимента, мы поставили перед собой задачу повысить уровень сформированности навыка мотивного анализа художественных произведений. По нашему мнению, в экспериментальном классе необходимо организовать планомерную работу по формированию данного навыка.

На формирующем этапе исследования были поставлены следующие задачи:

- организовать целенаправленную работу по формированию навыка мотивного анализа у учащихся экспериментального класса на уроках литературного чтения;

- разработать уроки литературного чтения по теме исследования и апробировать положения гипотезы.

На основании методики работы с кумулятивными сказками, предложенной Л.Е. Стрельцовой, Н.Д. Тамарченко, которая строится из следующих этапов:

1) наблюдение за простейшим сюжетом эпической кумулятивной сказки. Определение последовательности появления персонажей. Изображение цепочки персонажей и последовательности событий с помощью схемы;

2) изображение персонажей с помощью иллюстраций, а также закрепление последовательности их появления в сказке и состава словесной формулы с помощью рисунков-схем.

3) сравнение способов словесного оформления событий. Уяснение роли

стилистических формул в сказке-цепочке.

Л.Е. Стрельцова, Н.Д. Тмарченко считают, что устный, игровой этап ознакомления со сказками-цепочками позволит первоклассникам приобрести некоторый опыт рассмотрения строения (состава) народной сказки. Теперь им предстоит применить полученный опыт к новой учебной ситуации – читая текст, увидеть в нем не только очередность появления персонажей, но и повторяющуюся словесную формулу. Новым в учебной работе учеников-читателей станет определение правил присоединения персонажей и способов построения словесной формулы по мере продвижения действия от начала к концу истории.

Повторяются и развиваются те же учебные действия наблюдения, названия, узнавания, сравнения, обобщения, но качество этих действий (то есть уровень различения структурных элементов текста) становится иным.

С целью формирования навыка мотивного анализа художественного произведения нами был проведен урок на основе кумулятивной сказки «Нет козы с орехами» (Приложение 2).

1. Ученикам предлагается договорить пропущенные в тексте сказки строчки, которые у них лежат на партах в распечатанном виде. Нужно только понять, в какой последовательности их читать.

Выбранный вариант работы с текстом предполагает пристальное рассмотрение текста с целью увидеть, как складывается словесная формула и как появляются все новые персонажи. В содержании вопросов к тексту сказки последовательно подсказываются повторяющиеся элементы словесной формулы и способ их соединения. Такие учебные действия более наглядны и результативны, но и в них заложено достаточное интеллектуальное напряжение.

Детям предлагается посчитать, сколько раз повторяется в сказке обращение: «Добро же...»?

Из какого количества звеньев состоит каждое обращение?

Большинство детей справились с заданием, ответив, что обращение «Добро же...» повторяется девять раз и служит для присоединения нового персонажа от начала цепочки – «Добро же коза..., волк..., медведь..., и т.д.

Словесная формула строится по нарастанию, включая в свой состав все новые звенья: «Волк нейдет козу гнать, нет козы с орехами, нет козы с калеными», «Медведь нейдет волка драть, волк нейдет козу гнать, нет козы с орехами...» и т. д.

2. Кроме того детям дается задание найти в сказке тот момент, когда фраза-цепочка начинает двигаться в обратном направлении. Из какого количества звеньев она составлена?

3. Далее ученикам предлагается нарисовать схему действия сказки «Нет козы с орехами». Для начала учитель просит нарисовать учеников действующих лиц: Козел коза волк медведь люди дубье топор камень огонь вода ветер. После этого детям дается задание изобразить каждое звено сказки отдельно.

В результате дети должны с помощью учителя закончить схему так, чтобы все звенья соединились в одну цепочку (Рис. 2.2)

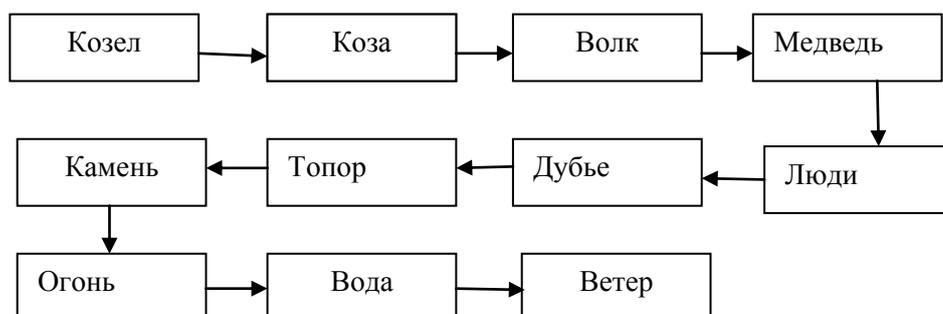


Рис. 2.2. Схема действия сказки «Нет козы с орехами»

Помимо всего прочего, нами был проведен урок с кумулятивной сказкой, предложенной детям на первом этапе работы – «Три медведя».

После того, как дети получили опыт работы со сказками-цепочками, вернемся к сказке «Три медведя» и попробуем провести более сложную работу,

направленную на зарождение первоначальных представлений о правилах построения сказки-цепочки.

В результате проделанной на первом этапе работы, ученики не могли не заметить, что по ходу истории в данной сказке появляются все новые персонажи. Теперь детям предлагается присмотреться к персонажам более пристально. Для этого необходимо снова обратиться к иллюстрации, которая уже рассматривалась.

На доске рисуется таблица из 5 колонок. На иллюстрации к сказке «Три медведя» изображен заключительный этап, поэтому картинку мы поместим в последнюю колонку. Детям необходимо заполнить колонки таблицы персонажами в той последовательности, в которой они появлялись (Таблица 2.4. Приложение 2.).

Следующее задание заключается в том, чтобы ученики не только вписали персонажей, но и описали события, при которых они появились.

Далее детям предлагается рассказать те же события в обратном порядке. Следует попробовать пересказать полученный результат перестановки персонажей: приходит медвежонок, приходит медведица, приходит медведь, приходит девочка. Для выполнения этого задания детям так же раздали таблицы для заполнения (Таблица 2.5. Приложение 2.).

В результате чего, дети пришли к выводу, что в обратном порядке эта сказка не рассказывается. Такое упражнение представляет собой первоначальный шаг в сопоставлении двух вариантов события – «правильного» и деформированного, то есть простейшее наблюдение за появлением персонажей и установление причины (правила) такого порядка (например, цепочка).

После того, как дети поняли, что так сказку рассказывать нельзя учеников необходимо спросить, почему история не складывается в обратном порядке.

В этом задании реализуется попытка словесно выразить свои наблюдения за построением сказки. Очень важно, чтобы дети подробно проговорили те

факты, сопоставление которых позволило им сразу сказать – нельзя так рассказывать.

Примерное рассуждение учеников выглядело следующим образом: в сказке сначала девочка приходит в дом медведей и кушает из их посуды, сидит на их стульях, спит на кровати, а только потом медведи все это обнаруживают. Если рассказывать наоборот, то получается, что сначала медведи обнаруживают, что у них в доме кто-то был, а только потом приходит девочка. Это не так, как в этой сказке, но смешно.

Далее детям дается задание найти такой эпизод сказки, когда перестановка событий невозможна. Задание предполагает перебор событий, позволяющий запоминать персонажей и моменты их появления. Научаясь практически делить сюжет на события и переставлять их, дети приходят к выводу, что перестановка событий окажется невозможной, если в центр поместить первый или последний эпизоды сказки.

Предлагаемая игра-деформация содействует запоминанию словесной формулы сказки, набора персонажей и «рисунка» сюжета (последовательность встреч, накопление в одном месте, насылка или отсылка).

Подумайте, что в этом случае меняется в сказке? Рассуждения о том, не все ли равно, в какой очередности появляются персонажи в истории, могут подвести первоклассников к мысли (представлению, догадке), что появление персонажей в сказке-цепочке подчиняется какому-то правилу.

Какая сказка вам больше нравится, народная или переделанная? Почему? Задание предполагает обмен читательскими впечатлениями, которые напрямую зависят от строения текста. Появляется объективно наличествующий для всех читателей-учеников предмет обсуждения. Происходит сравнение вариантов деформированных текстов и попытка словесно выразить результаты своих наблюдений и предпочтений.

На контрольном этапе исследования мы ставили следующие задачи исследования:

- выявить динамику сформированности навыков мотивного анализа художественного произведения у учащихся экспериментального класса на уроках литературного чтения;

- подвести итоги экспериментальной работы и сделать выводы о проделанной работе.

На контрольном этапе обрабатывались, обобщались и обсуждались результаты исследования, проводилась их количественная и качественная обработка; осуществлялась теоретическая интерпретация выводов и положений.

Для установления динамики сформированности навыка мотивного анализа учащихся экспериментального класса мы пользовались той же методикой Л.Е. Стрельцовой, Н.Д. Тмарченко, которая использовалась на констатирующем этапе. Нами была использована сказка «Маша и медведь». На иллюстрации изображен медведь, который сел на пенек съесть пирожок и Машенька в коробке. Детям необходимо было выполнить ряд заданий (Приложение 1).

1. Как называется сказка? (повторение действий узнавания)

Все дети успешно справились с заданием и назвали верное название сказки «Маша и медведь».

2. Назовите персонажей сказки. Вспомните, кто еще появляется в этой истории? (повторение действий узнавания и называния).

11 учащихся перечислили всех персонажей сказки: Машенька, бабушка, дедушка, подружки, медведь.

7 учащихся назвали всех персонажей кроме подружек.

3 учащихся назвали только Машу и медведя.

3. Какой момент действия изображен?

9 учащихся 1 «А» класса верно назвали фрагмент сказки:

Сяду на пенёк,

Съем пирожок!

А Машенька из короба опять:

Вижу, вижу!

Не садись на пенёк,
Не ешь пирожок!
Неси бабушке,
Неси дедушке!

5 учащихся процитировали фрагмент с ошибками.

6 учащихся пересказали фрагмент своими словами без потери смысла.

И только 1 учащийся не справился с заданием.

Поскольку задание вызвало трудности у части учеников, фрагмент сказки был прочитан в классе вслух.

4. Попробуйте рассказать сказку от начала и до конца и не ошибиться.

Выполнение задания предполагает не пересказ сказки, а точное воспроизведение ее текста по памяти или по книге с тем, чтобы ученики обратили внимание на повторение словесных формул. При этом детям было предложено рассказывать сказку по цепочке, то есть от ученика к ученику, чтобы дети почувствовали удовольствие (своего рода азарт) от запоминания формул и правильного их воспроизведения.

9 учащихся правильно рассказали сказку.

7 учащихся процитировали фрагмент с ошибками.

4 учащихся пересказали фрагмент своими словами без потери смысла.

И только 1 учащийся не справился с заданием.

Таким образом, в результате проделанной работы, было выявлено, что ученики стали намного увереннее воспринимать сюжет сказок и понимать структуру их построения.

Полученные результаты по данной диагностике мы поместили в таблицу 2.6.

Таблица 2.6.

Диагностика сформированности навыков мотивного анализа учащихся
на контрольном этапе

№	Список класса	Результаты выполненных заданий в баллах					Уровни сформированности навыка			
		Баллы за каждое задание*				Общее кол-во баллов	Высокий	Средний	Низкий	
		1 зад.	2 зад.	3 зад.	4 зад.					
1	Коля А.	2	1	2	1	6		+		
2	Настя А.	2	1	0	1	4			+	
3	Никита Б.	2	1	2	1	6		+		
4	Саша Г.	2	2	1	1	6		+		
5	Лиза З.	2	2	2	2	8	+			
6	Варя И.	2	1	1	0	4			+	
7	Иоан К.	2	1	1	1	5		+		
8	Лена К.	2	1	1	1	5		+		
9	Софья К.	2	2	2	2	8	+			
10	Аня Л.	2	2	2	2	8	+			
11	Сёма Л.	2	2	2	2	8	+			
12	Катя Л.	2	1	1	1	5		+		
13	Дима М.	2	2	1	2	7	+			
14	Коля М.	2	2	1	2	7	+			
15	Аня О.	2	2	2	2	8	+			
16	Тимофей П.	2	1	1	1	5		+		
17	Настя Р.	2	2	2	2	8	+			
18	Катя Р.	2	2	2	2	8	+			
19	Кирилл У.	2	1	1	1	5		+		
20	Тимофей Ф.	2	1	1	1	5		+		
21	Маша Ц.	2	2	1	1	6		+		
		*Баллы за каждое задание: 0 баллов – не верно; 1 балл – частично верно; 2 балла – верно.								
Итого: количество учащихся							9	10	2	
%							42,86	47,62	9,52	

Таким образом, 9 учащихся (42,86%) показали высокий уровень сформированности навыка мотивного анализа, у 10 учащихся (47,62%) – средний уровень и всего лишь 2 учеников (9,52%) обладают низким уровнем сформированности навыка мотивного анализа.

Для наглядного представления полученных результатов мы предлагаем диаграмму (Рис. 2.3.).

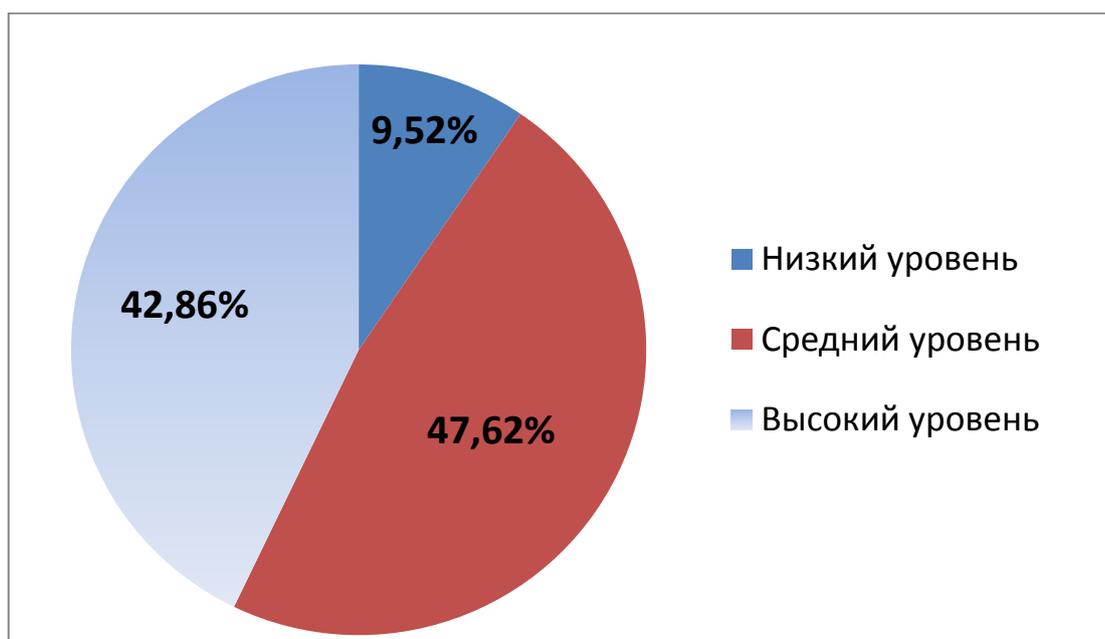


Рис. 2.3. Уровни сформированности навыков мотивного анализа художественных произведений на контрольном этапе

Для установления динамики сравним результаты первичной и итоговой диагностики уровней сформированности познавательных универсальных учебных действий в экспериментальном классе (Рис. 2.4.).

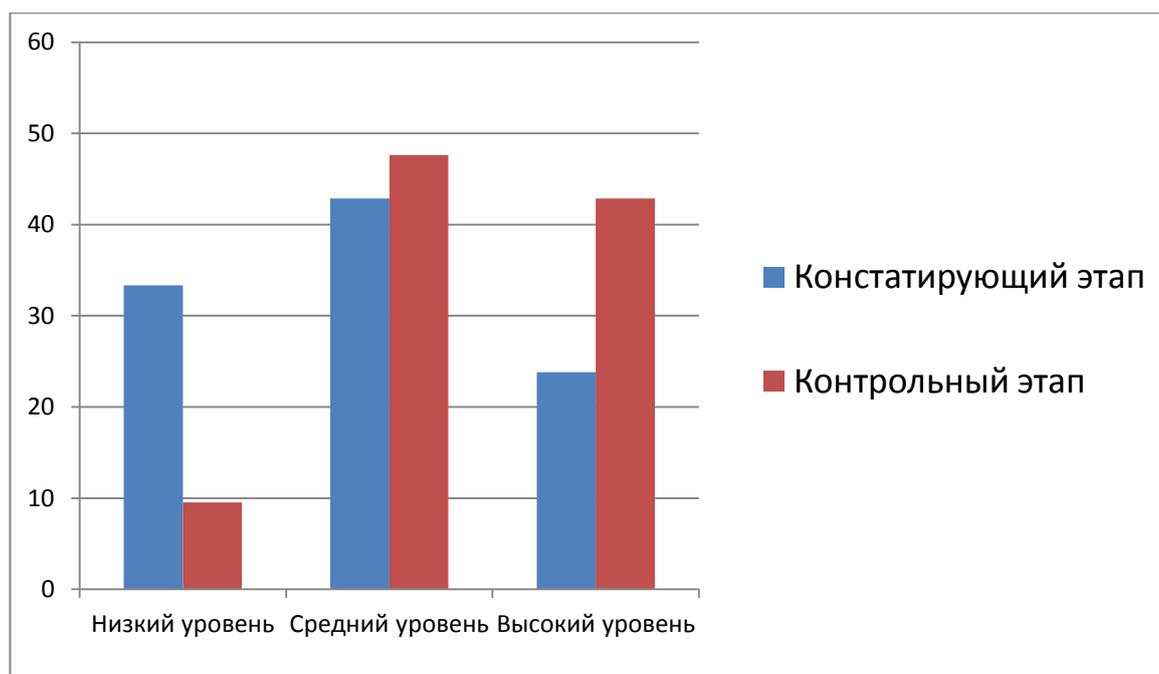


Рис. 2.4. Динамика сформированности навыков мотивного анализа учащихся экспериментального класса

Из диаграммы, очевидно, что наблюдается положительная динамика в формировании мотивного анализа художественных произведений у учащихся экспериментального класса. Количество учащихся с высоким уровнем сформированности познавательных универсальных учебных действий составило 42,86%, что на 19,05% больше, чем при первичном обследовании. Количество учащихся с низким уровнем сформированности познавательных универсальных учебных действий уменьшилось на 23,81% и составило 9,52%. Количество учащихся, имеющих средний уровень сформированности познавательных универсальных учебных действий, повысилось на 4,76% и составило 47,62%.

Благодаря полученным результатам контрольного этапа, мы установили положительную динамику в овладении мотивного анализа. Полученные данные свидетельствуют о том, что проведенная работа велась в нужном направлении и дала положительный результат.

Таким образом, мы видим, что проведение уроков, направленных на работу с кумулятивными сказками оказал положительно влияние на изменение правильного восприятия сюжета и понимания структуры построения сказок.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На сегодняшний день уже на стадии начального образования школьников педагоги прибегают к мотивному анализу художественных текстов. Понимание младшими школьниками мотивов поведения литературных персонажей имеют значительное воспитательное значение, а также позволяют развивать мышление, логику, речь, формирует собственное мнение у детей.

В связи с этим в данной выпускной квалификационной работе особое внимание было уделено изучению теоретических аспектов мотивного анализа в начальной школе, а также экспериментальной работе в рамках данной темы. Раскрыв содержание данных вопросов, были решены основные задачи, поставленные в начале работы.

Изучив теоретические основы мотивного анализа в начальной школе, было выявлено:

- в основе мотивного анализа лежит понятие мотив. Мотив как феномен повествования является предметом специальных научных исследований, он рассматривается с различных точек зрения. Однако, любой мотив носит образный характер. В том или ином художественном произведении он приобретает индивидуальный характер.

- суть мотивного анализа состоит в том, что за единицу анализа берутся не традиционные термы – слова, предложения, а мотивы, основным свойством которых является то, что они, будучи кросс-уровневыми единицами, повторяются, варьируясь и переплетаясь с другими мотивами, в тексте.

- процесс мотивного анализа в начальной школе начинается с осмысления поступков героев, изображенных в произведении. Знакомясь с содержанием рассказа, младший школьник сопоставляет, сравнивает различные поступки персонажей и вычленяет те из них, которые позволяют судить о мотивах, абстрагируясь от всего второстепенного и случайного в поведении действующих лиц.

Анализ педагогического опыта показал, что методика формирования навыков мотивного анализа литературного текста является многоэтапным процессом. Это связано с тем, что для подготовки учеников к мотивному анализу текста необходимо: установить контакт с учениками; выявить и проанализировать их личные качества и знания, учитывая их достоинства и недостатки выработать методику по их устранению или минимизации; определить методику по формированию навыков мотивного анализа на уроках литературного чтения.

Проанализировав педагогический опыт, мы пришли к выводу, что наиболее эффективной методикой формирования навыка мотивного анализа для младших школьников является работа с кумулятивными сказками, предложенной Л.Е. Стрельцова и Н.Д. Тамарченко.

В ходе исследования была проведена работа с учащимися 1-го класса по выявлению уровня сформированности навыка мотивного анализа, а также по формированию данного навыка на основе работы с кумулятивными сказками. Для того, чтобы более точно определить уровень навыков мотивного анализа у учащихся, а также определить наиболее эффективную методику по формированию навыков мотивного анализа учеников младших классов на уроках литературного чтения была проведена серия уроков.

Констатирующий этап исследования показал низкий уровень правильных ответов при работе с кумулятивными сказками по методике Л.Е. Стрельцовой. Поэтому целесообразно было проведение дальнейшей работы по формированию навыка мотивного анализа на основе работы с кумулятивными сказками.

На контрольном этапе были получены следующие данные:

- количество учащихся с высоким уровнем сформированности познавательных универсальных учебных действий увеличилось на 19,05%;
- количество учащихся с низким уровнем сформированности познавательных универсальных учебных действий уменьшилось на 23,81%;
- количество учащихся, имеющих средний уровень сформированности познавательных универсальных учебных действий, повысилось на 4,76%.

Следовательно, проведение уроков, направленных на работу с кумулятивными сказками оказал положительно влияние на изменение правильного восприятия сюжета и понимания структуры построения сказок.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Амроян И.Ф. Современные судьбы произведений детского фольклора, имеющих традиционную цепевидную композицию / И.Ф. Амроян. – Атриум. Серия Филология, 1997. – С.18-24.
2. Арзамасцева И.Н. Детская литература : учебник для студентов вузов, обуч. по спец. «Педагогика и методика начального образования» и направ. подготовки «Педагогика» / И.Н. Арзамасцева, С. А. Николаева. – 7-е изд., стер. – М. : Академия, 2011. – 576 с.
3. Борисова В.В. Малая проза Ф.М. Достоевского / В. В. Борисова. – Вестн. Башкир. гос. пед. ун-та: Уфа, 2011. – 144 с.
4. Борисова В.В. Христианская диалогия Ф.М. Достоевского / В.В. Борисова. Вестн. Башкир. гос. пед. ун-та: Уфа, 2012. – 147 с.
5. Веселовский А.Н. Поэзия чувства и «сердечного воображения» / А.Н. Веселовский (1838-1906); Науч. ред., предисл., пер. А.Е. Махова; Худож. Л.Е. Каирский. – М. : INtRADA, 1999. – 448 с.
6. Ведерникова Н.М. Мотив и сюжет волшебной сказки / Н.М. Ведерникова // Филологические науки. – 1970. – № 2. – С. 58-65.
7. Гаспаров Б.М. Литературные лейтмотивы / Б.М. Гаспаров. – М.: Академия, 1995. – 412 с.
8. Гриценко З.А. Детская литература. Методика приобщения детей к чтению: Учебное пособие для студентов вузов, обуч. по спец.: «Русский язык и литература», «Дошкольная педагогика и психология», «Педагогика и методика дошкольного образования», «Педагогика и методика начального образования» / З.А. Гриценко. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2011. – 314 с.
9. Дирксен Дж. Искусство обучать: как сделать любое обучение нескучным и эффективным / Дирксен Джули ; пер. с англ. О. Долговой. – 2-е изд. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 276 с.
10. Захаров В.Н. Символика христианского календаря в произведениях

Достоевского / В.Н. Захаров – Петрозаводск, 2010. – 121 с.

11. История педагогики и образования: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / З.И. Васильева. – 6-е изд., перераб. – М.: Академия, 2011. – 432 с.

12. Коджаспирова Г.М. Педагогика: учебник для студентов вузов, обучающихся по пед. спец. (ОПД.Ф.02 «Педагогика») / Г.М. Коджаспирова. – М.: КноРус, 2010. – 744 с.

13. Корепанова М.В. Основы педагогического мастерства: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Дошкольная педагогика и психология» / Корепанова Марина Васильевна, Гончарова Ольга Витальевна, Лавринец Ирина Александровна; рец.: А.Г. Гогоберидзе и др. – М.: Академия, 2010. – 240 с.

14. Кубасова О. В. Литературное чтение : учебник для 4 класса общеобразовательных организаций : в 4 ч. ч. 1 / О. В. Кубасова. – 11-е изд. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2014. – 192 с.

15. Лазарева В.А. Технология анализа художественного текста на уроках литературного чтения в начальной школе / В.А. Лазарева. – 3-е изд., дополн. – М.: Институт инновации в образовании им. Л.В. Занкова: Издательский дом «ОНИКС 21 век», 2003. – 96 с.

16. Левинтон Г.А. К проблеме изучения повествовательного фольклора / Г.А. Левинтон // Типологические исследования по фольклору. – М., 1975. – С. 307-308.

17. Лойтер С.М. О жанровой специфике кумулятивной сказки. // Проблемы изучения русского устного народного творчества: Республиканский сборник. Вып.6. – М.: МОГПИ им. Н.К.Крупской, 1979. – С.18-28.

18. Локалова Н.П. Как помочь слабоуспевающему школьнику: Психодиагностические таблицы: причины и коррекция трудностей при обучении младших школьников русскому языку, чтению и математике / Н.П. Локалова. – М.: Ось-89, 2010. – 234 с.

19. Лотман Ю.М. О русской литературе: История русской прозы. Теория литературы / Ю.М. Лотман. – СПб.: Искусство-СПБ, 1997. – 846 с.
20. Лакоценина Т.П. Современный урок, Альтернативные уроки, часть 4 / Т.П. Лакоценина, Е.Е. Алимova, Л. М. Оганезова. – Ростов н/Д. : Учитель, 2007. – 240 с.
21. Макисмова А.А. Мотивный анализ как способ развития воображения читателя // Взаимодействие вуза и школы в преподавании отечественной литературы: Художественный текст как предмет изучения в школе и вузе Материалы V всероссийской научно-практической конференции. Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. – 2013. – С. 103-108.
22. Мелетинский Е.М. Структурно-типологическое изучение сказки. // Пропп В.Я. Морфология сказки. Изд. 2-е. – М., Главная редакция восточной литературы изд-ва "Наука", 1969. – С. 134-166.
23. Методика обучения литературе в начальной школе: учебник для студентов вузов, обучающихся по направлению «Педагогика» / под ред. М.П. Воющиной. – М.: Академия, 2010. – 285 с.
24. Народные русские сказки: Из сборника А.Н. Афанасьева. Вступит. статья и словарь малоупотреб. и обл. слов В.П. Аникина. – М.: Худож. лит., 1979. – 348 с.
25. Нестандартные уроки: пособие для учителей, студентов педагогических специальностей и других педагогических работников / авт.-сост.: А.Р. Борисевич, В.Н. Пунчик, В.А. Макаренко. – Минск: Красико-Принт, 2011. – 176 с.
26. Образовательно-инновационные технологии: теория и практика: монография для преподавателей, научных работников, практиков. кн. 16 / под общ. ред. О.И. Кирикова ; И.В. Абрамова и др. – М.: Наука; Воронеж: ВГПУ, 2013. – 162 с.

27. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р.В. Овчарова. – М.: Сфера, 2012. – 238 с.

28. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Педагогика и психология» и «Педагогика» / А.П. Панфилова. – М.: Академия, 2013. – 192 с.

29. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей / авт.-сост.: М.В. Буланова-Топоркова и др.; под общ. ред. В.С. Кукушкина ; рец.: Т.Д. Молодцова, И.А. Цатурова. – 2-е изд., испр. и доп. – Ростов н/Д: МарТ, 2012. – 336 с.

30. Плотникова Е.Б. Воспитывающее обучение: учебное пособие для студентов вузов / Е.Б. Плотникова. – М.: Академия, 2013. – 176 с.

31. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов вузов / Е.В. Полат, М.Ю. Бухаркина. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2012. – 366 с.

32. Попов В.А. История педагогики и образования: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / В.А. Попов; под ред. В.А. Сластенина; ред.: Э.В. Онищенко. М.М. Плоткин. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2012. – 208 с.

33. Примерные программы начального общего образования: в 2 ч. ч. 1. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2012. – 317 с.

34. Программы четырехлетней начальной школы / авт.-сост. Р.Г. Чуракова; Проект «Перспективная начальная школа». – 4-е изд., испр. – М.: Академкнига/Учебник, 2013. – 197 с.

35. Пропп В.Я. Морфология сказки / В.Я. Пропп. – Ленинград: АКАДЕМИА, 1928. – 149 с.

36. Пропп В.Я. Кумулятивная сказка / В.Я. Пропп, Фольклор и действительность: Избранные статьи, – М.: Наука, 1976. – С. 241-257.

37. Психология и педагогика: учебник для студентов вузов, бакалавров / под ред. П.И. Пидкасистого; Б.З. Вульфова и др. – М.: Юрайт: Высшее образование, 2010. – 715 с.
38. Путилов Б.Н. Веселовский и проблемы фольклорного мотива / Б.Н. Путилов. СПб.: Питер, 1992. – 79 с.
39. Ромм Т.А. История социальной педагогики: учебное пособие для студентов, обучающихся по спец. 31300 «Социальная педагогика» / Т.А. Ромм. – Ростов н/Д : Феникс, 2010. – 352 с.
40. Рыжкова Т.В. Теоретические основы и технологии начального литературного образования / Т.В. Рыжкова. – М.: Издательский центр «Академия», 2007, – 416.
41. Самыгин С.И. Педагогика: для студентов вузов / С.И. Самыгин, А.Т. Латышева, А.Сущенко. – 4-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 156 с.
42. Сборник программ к комплекту учебников «Начальная школа XXI века» / ред.: Л.О. Савчук, О.П. Москвина. – 3-е изд., дораб. и доп. – М.: Вентана-Граф, 2011. – 165 с.
43. Силантьев И.В. Мотивный анализ как область предметно-методологической интеграции школьных дисциплин литературы и русского языка / И.В. Силантьев // Педагогические заметки. – 2011. – №4. – С. 25-57.
44. Силантьев И.В. Поэтика мотива / И.В. Силантьев. – М.: Языки славянской культуры, 2010. – 296 с.
45. Смирнова Е.О. Детская психология: Учебник для студентов педагогических вузов, обучающихся по специальности 030900 «Дошкольная педагогика и психология» / Е.О. Смирнова. – 3-е изд., перераб. – СПб.: Питер, 2010. – 299 с. 30. Современный педагог: издание адресовано педагогам-предметникам, а также аспирантам, магистрантам и студентам педагогических вузов / авт.-сост.: Е.П. Семёнова, В.Н. Пунчик. – Минск: Красико-Принт, 2009. – 173 с.
46. Современная начальная школа: теория и практика: материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием),

Хасавюрт, 16-17 мая 2012 года / Дагестанский гос. пед. ун-т; под ред.: М.С. Сулейманова и др. – Хасавюрт: Б.И., 2012. – 317 с.

47. Стрельцова Л.Е. Мастерская слова / Л.Е. Стрельцова, Н.Д. Тамарченко. – М.: ЮВЕНТА, 2001. – 143.

48. Сухаревская Е.Ю. Интегрированное обучение в начальной школе: Пособие для учителей / Е.Ю. Сухаревскаяю – Ростов н/Д: Феникс, 2013. – 350 с.

49. Томашевский Б.В. Теория литературы. Поэтика: Учеб. пособие / Вступ. статья Н.Д. Тамарченко; Комм. С.Н. Бройтмана при участии Н.Д. Тамарченко. – М.: Аспект Пресс, 2011. – 334 с.

50. Тюпа В.И. Словарь мотивов как научная проблема / В.И. Тюпа, Е.К. Ромодановская. Новосибирск: Арта, 1996. – 192 с.

51. Шатин Ю.В. Мотив и контекст / Ю.В. Шатин. Новосибирск: Арта, 1995. – 203 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Материалы констатирующего и контрольного этапа исследования**Л.Е. Стрельцова, Н.Д. Тamarченко****Сказки-цепочки****(Методика рассмотрения и анализа народной кумулятивной сказки в начальной школе)**

Самым простым, доступным и наглядным материалом для знакомства первоклассников с последовательностью событий (сюжетом) является кумулятивная сказка. По отношению к окружающей ребенка действительности эта сказка представляет собой чистый вымысел, словесную игру в нанизывание, нагромождение событий и персонажей в соответствии с избранной словесной формулой (формульные сказки) («Нет козы с орехами», «Кочеток и курочка» и др.) или первоначальной причиной (эпические сказки). («Лисичка со скалочкой», «Мена» и др.)

Предметом целенаправленной учебной деятельности первоклассников при рассмотрении сказок-цепочек становится выявление связей между персонажем, местом действия и событием при устной, игровой форме учебной работы, и наблюдения за описанием событий и построением словесных формул на этапе чтения текстов. Прделанная работа, как мы предполагаем, будет способствовать зарождению первых шагов начинающего читателя к адекватному пониманию художественного произведения.

Учебный материал

В качестве учебного материала нами отобраны сказки-цепочки (кумулятивные), многие из которых хорошо известны первоклассникам. Расположены сказки последовательно от самых простых («Репка», «Теремок», «Колобок») к довольно сложным, таким как «Мена» и «Как старуха нашла лапоть». Учебный материал представлен тремя видами — текстами народных сказок, иллюстрациями к отдельным эпизодам сказок и схемами сюжетов-цепочек, заданиями к иллюстрациям и текстам.

Этот учебный материал организован таким образом, чтобы само его расположение (выбор, последовательность текстов, разделение на части) имело обучающий характер, т.е. стимулировало и провоцировало наблюдение, узнавание, сравнение, обобщение объективно присутствующих в текстах народных сказок художественных фактов.

Отобранные сказки распределены по восьми разделам. Каждый из разделов имеет название в соответствии с основным предметом, на который направлена учебная работа первоклассника.

Первые четыре раздела: «Узнай историю по одному из событий», «Что после чего случается?», «Кто за кем появляется?» и «Как нарастают события в цепочке» содержат иллюстрации к фрагментам сказок, рисунки-таблицы и рисунки-схемы. Они предполагают и планируют устную форму воспроизведения текста сказки с элементами игры, инсценировки, чтения по ролям.

Следующие три раздела: «Связь слов в цепочке событий», «С чего все началось и чем закончилось?», «История за историей» предлагают вниманию учеников тексты народных сказок-цепочек. В этом случае предметом непосредственного наблюдения и размышления становятся словесные формулы сказки, способы построения этих формул и правила их соединения.

Заключает главу восьмой раздел: «Кто виноват или Тип персонажа в сказке», в котором обобщаются полученные учениками наблюдения. Предполагается, что прделанная работа позволит первоклассникам сделать в достаточной степени самостоятельные выводы о строении сказки-цепочки и смысле ее сюжета.

Учебное задание

Задание (или типовая задача) состоит из нескольких вопросов, направляющих внимание ученика на предмет наблюдений. Каждый раздел представляет новый тип задания. При этом способ выполнения задания, усвоенный из предыдущего раздела, включается в решение

задания следующего раздела. Таким образом, в последнем разделе реализуются все действия, усвоенные при выполнении заданий предшествующих разделов.

Виды учебных действий, запланированные в содержании заданий первых четырех разделов:

1. Наблюдение за простейшим сюжетом эпической кумулятивной сказки. Определение последовательности появления персонажей. Изображение цепочки персонажей и последовательности событий с помощью схемы.

2. Изображение персонажей с помощью иллюстраций, а также закрепление последовательности их появления в сказке и состава словесной формулы с помощью рисунков-схем.

3. Сравнение способов словесного оформления событий. Уяснение роли стилистических формул в сказке-цепочке.

Виды учебных действий, запланированные в пятом, шестом и седьмом разделах:

1. На основе сравнения нескольких сказок различение видов цепочек и типов персонажей.

2. Определение главного персонажа сказки, его роли в событиях. Выявление моментов, в которых действие переходит от одного персонажа к другому

3. Сравнение начальных событий сказки-цепочки и ее финала. Выяснение причин, по которым события присоединяются друг к другу от начала и до конца истории.

4. Первоначальное представление об устойчивости и повторяемости схемы- цепочки и смысле традиционного линейного сюжета.

5. Сочинение-подражание по заданному типу сюжетной схемы.

Предполагаемый результат

Ученик-первоклассник научается внимательно относиться к художественному тексту, усваивает простейшие мыслительные действия, позволяющие развивать способность к выявлению, запоминанию, узнаванию, сравнению и обобщению однотипных фактов и обозначению их соответствующими терминами (персонаж, действие, последовательность действий, событие, тип персонажа и т.д.)

Он узнает правила, по которым складывается сказка-цепочка, и, возможно, приобретает интерес к сочинению похожих историй.

Узнай историю ПО ОДНОМУ ИЗ СОБЫТИЙ

Учитель последовательно показывает детям иллюстрации к нескольким знакомым сказкам. Ученикам предлагается, рассматривая каждую из них, вспомнить содержание сказки и не ошибиться в ответах.

Диагностика навыка мотивного анализа сказки «Три медведя»



1. Как называется сказка?

Глядя на иллюстрацию, нужно узнать персонажей, то есть соотнести изображение с виденными ранее иллюстрациями, и вспомнить название сказки, затем выбрать из нескольких вариантов ответа верный.

- А) «Маша и медведь»;
- Б) «Три медведя»;
- В) «Теремок».

2. Какой момент сказки изображен на иллюстрации?

Необходимо выбрать правильный ответ из нескольких предложенных, соотносящийся с иллюстрацией.

- А) Девочка пришла в гости к медведям;
- Б) Девочка моет окно в доме у медведей;
- В) Девочка убегает из дома медведей.

3. Назовите персонажей сказки, которых нарисовал художник.

Ответ: _____

4. В какой последовательности появлялись персонажи сказки?

Ответ: _____

Оценка результатов

За каждое задание ставится от 0 до 2 баллов:

- 0 баллов – не верно;
- 1 балл – частично верно;
- 2 балла – верно.

Общий результат

- 7-8 баллов – высокий уровень;
- 5-6 баллов – средний уровень;
- 1-4 балла – низкий уровень.

Диагностика навыка мотивного анализа сказки «Маша и медведь»



1. Как называется сказка?

А) «Маша и медведь»;

Б) «Три медведя»;

В) «Теремок».

2. Назовите персонажей сказки. Вспомните, кто еще появляется в этой истории?

Ответ: _____

3. Какой момент действия изображен? Прочитайте данный фрагмент.

4. Попробуйте рассказать сказку от начала и до конца и не ошибиться.

Оценка результатов

За каждое задание ставится от 0 до 2 баллов:

0 баллов – не верно;

1 балл – частично верно;

2 балла – верно.

Общий результат

7-8 баллов – высокий уровень;

5-6 баллов – средний уровень;

1-4 балла – низкий уровень.

Материалы формирующего этапа исследования

План-конспект урока внеклассного чтения

Тема: «Кумулятивная сказка «Нет козы с орехами».

Цель: создание условий на уроке для знакомства со сказкой «Нет козы с орехами».

Задачи:

Предметные: содействовать полноценному восприятию литературного текста; совершенствованию навыка выразительному чтению произведения; развитие умения определять жанр произведения и его особенности, понимать нравственный смысл сказки; создание и реализация педагогических условий формирования навыков мотивного анализа у младших школьников; формированию **личностных УУД:** умение осознавать значимость чтения, проявлять эмоциональную отзывчивость на прочитанное;

Метапредметные: способствовать формированию УУД:

а) **регулятивных:** принимать и сохранять учебную задачу, планировать свое действие в соответствии с поставленной задачей;

б) **познавательных:** осознанно воспринимать литературное произведение; определять тему и главную мысль литературного произведения, строить речевое высказывание в устной форме, самостоятельно находить в тексте ответ на заданный вопрос;

с) **коммуникативных:** формировать собственное мнение и позицию, принимать участие в групповом обсуждении заданий, в том числе творческих.

Оборудование: Книга Л. Н. Толстой «Сказки»; презентация, сигнальные карточки.

Ход урока:

Этап урока	Время	Содержание деятельности на уроке	Формы и приемы деятельности
1.Орг. момент	2 мин.	1.Проверка готовности учащихся к уроку. -Прозвенел уже звонок, Сядьте тихо и неслышно, И скорей начнём урок. Будем мы писать, трудиться, Ведь заданья нележки. Вам, друзья, нельзя лениться, Так как вы ученики. 2.Речевая разминка: а) постановка правильного речевого дыхания: упр. «Задуй свечу!». б) развитие интонационной выразительности речи. На – на – на – во дворе растёт ... (сосна). Но – но – но – завтра мы пойдем в ... (кино).	Правило: говорить всегда на выдохе Работа с чистоговоркой (Слайд 1)
2.Проверка дом./зад.	7-8 мин.	Выборочное чтение стихотворения наизусть.	
3.Подготовительная работа перед чтением текста	8 мин.	1.Определение и формулировка темы и задач урока. - Ребята, сегодня мы с Вами продолжим изучение кумулятивных сказок, и я предлагаю Вам, познакомиться с новой сказкой «Нет козы с орехами».	Беседа. Фронтальный опрос

		<p>2.Беседа, настраивающая на восприятие в произведении. -На основе заголовка и опорных слов подумайте и выскажите свои предположения по содержанию рассказа. Опорные слова: <i>козел коза, орехи.</i></p> <p>5.Техническая подготовка перед чтением текста: ЛЫки ЛЫками с калёнными</p> <p>6.Словарная работа: - Дети, прочитайте значение непонятных слов на слайде. Лыко – внутренний слой коры дерева. Каленый – разожженный докрасна, обжаренный. Дубье – палки, дубинки. Нейдет – не хочет идти.</p>	<p>Прием прогнозирования текста. (Слайд 2)</p> <p>Слайд 3</p> <p>Выяснение значений слов, без понимания которых затрудняется восприятие текста. Слайд 4 (на слайде изображения с этими словами)</p>
4.Первичное чтение текста	3-4 мин.	Чтение текста учителем и проверка высказанных предположений по содержанию.	Слайд 5 (иллюстрация к сказке)
5.Беседа после первичного чтения текста	2-3 мин.	<p>Беседа по вопросам. -Ребята, подтвердились ли ваши предположения по содержанию текста? -А какие чувства вы испытывали, когда я читала это произведение? - Какого жанра это произведение? (сказка) - Почему вы так решили?</p>	Фронтальный опрос
6.Повторное чтение по частям	10-12 мин.	<p>- Ребята давайте прочитаем сказку по цепочке. - Посчитайте, сколько раз повторяется в сказке обращение: «Добро же...». - Найдите в сказке тот момент, когда фраза-цепочка начинает двигаться в обратном направлении. Из какого количества звеньев она составлена?</p>	Коллективное чтение. Фронтальный опрос
7.Физкультминутка	2 мин.	<p>Давай коза попрыгаем, попрыгаем, попрыгаем; И ножками подрыгаем, подрыгаем, подрыгаем; И ушками похлопаем, похлопаем, похлопаем; Копытцами потопаем, потопаем, потопаем.</p>	Слайд 6
8.Анализ произведения	8-10 мин.	<p>1.Моделирование сказки. - Попробуйте нарисовать схему действия сказки «Нет козы с орехами». - Для начала нарисуйте цепочку действующих лиц (Козел коза волк медведь люди дубье топор камень огонь вода ветер) - Теперь попробуйте изобразить каждое звено сказки. Как бы закончить схему так, что-</p>	<p>Фронтальный опрос</p> <p>Работа у доски Слайд 7 (на слайде высвечивается правильная схема)</p>

		<p>бы все звенья соединились в одну цепочку.</p> <p>2. Работа по восстановлению пропущенных слов.</p> <p>- Попробуйте «досказать» пропущенные в тексте сказки строчки. Они у вас перед глазами. Нужно только сообразить, в какой последовательности их читать.</p> <p>Пошел козел лыки драть, а коза орехи рвать. Пришел козел с лыками – нет козы с орехами.</p> <p>Нет козы с орехами, нет козы с калеными! - Ну, добро же, коза! Пошлю на тебя волка. Волк нейдет козу гнать.</p> <p>Нет козы с орехами, нет козы с калеными! - Добро же, волк! Нашлю на тебя медведя. Медведь нейдет волка драть, ----- -----, -----! - Добро же, медведь, пошлю на тебя людей. Люди неидут медведя стрелять, ----- -----, -----, -----! - Добро же, люди! Пошлю на вас дубье. Дубье нейдет людей бить,----- -----, -----, -----! Добро же, дубье! Пошлю на тебя топор. Топор нейдет дубье рубить, ----- -----, -----, -----, -----! Добро же, топор! Пошлю на тебя камень. Камень нейдет топор тупить, ----- -----, -----, -----, -----! - Добро же камень! Пошлю на тебя огонь! Огонь нейдет камень палить, ----- -----, -----, -----, -----, -----! - Добро же, огонь! Нашлю на тебя воду. Вода нейдет огонь заливать, ----- -----, -----, -----, -----!</p>	
--	--	--	--

		-----, ----- -----, ----- -----, -----! - Добро же вода! Пошлю на тебя ветер. Ветер пошел воду гнать, вода пошла огонь заливать, огонь пошел камень палить, камень пошел топор тупить, топор пошел дубье рубить, дубье пошло людей бить, люди пошли медведя стрелять, медведь пошел волка драть, волк пошел козу гнать. Пришла коза с орехами, пришла коза с калеными.	
9.Обобщающая беседа	3 мин.	Беседа по вопросам. - О чем эта сказка? - Какое настроение вызвала у вас эта сказка? - Чему учит эта сказка? - О чем новом узнали Вы не уроке?	Беседа
10.Информация о домашнем задании	1-2 мин.	- Выразительное чтение. - Нарисовать иллюстрацию к сказке (по желанию).	Слайд 8
11.Рефлексия	1 мин.	- Если вам было интересно на уроке, вы получили новые знания, прикрепите на доску солнышко, а если было скучно и неинтересно – тучку. - Молодцы! Вы сегодня активно работали на уроке, старались узнать новое, поэтому посмотрите, сколько на доске солнышек. Они осветили наш класс и радуются вашим успехам.	Слайд 9 (на слайде изображение солнца с тучей)
12.Подведение итогов урока	1 мин.	Оценка учителем работы класса и отдельных учащихся	

План-конспект урока литературного чтения
Тема: «Кумулятивная сказка «Три медведя».

Цель: создание условий на уроке для закрепления знаний о кумулятивных сказках, повторения сказки «Три медведя».

Задачи:

Предметные: содействовать полноценному восприятию литературного текста; совершенствованию навыка выразительному чтению произведения; понимать нравственный смысл сказки; создание и реализация педагогических условий формирования навыков мотивного анализа у младших школьников; формированию **личностных УУД:** умение осознавать значимость чтения, проявлять эмоциональную отзывчивость на прочитанное;

Метапредметные: способствовать формированию УУД:

а) **регулятивных:** принимать и сохранять учебную задачу, планировать свое действие в соответствии с поставленной задачей;

б) **познавательных:** осознанно воспринимать литературное произведение; определять тему и главную мысль литературного произведения, строить речевое высказывание в устной форме;

с) **коммуникативных:** формировать собственное мнение и позицию, принимать участие в коллективном обсуждении заданий, в том числе творческих.

Оборудование: Учебник «Литературное чтение»; презентация, сигнальные карточки.

Ход урока:

Этап урока	Время	Содержание деятельности на уроке	Формы и приемы деятельности
1.Орг. момент	2 мин.	<p>1.Проверка готовности учащихся к уроку. -Прозвенел уже звонок, Сядьте тихо и неслышно, И скорей начнём урок. Будем мы писать, трудиться, Ведь заданья нележки. Вам, друзья, нельзя лениться, Так как вы ученики.</p> <p>2.Речевая разминка: а) постановка правильного речевого дыхания: упр. «Подуй на листочек!». Исходное положение. Встать ровно, расправить плечи, голову держать прямо, улыбаться. Представьте, что у вас на ладошке лежит маленький березовый листочек. Выдохните, вдохните и задержите дыхание (2 сек.), плавно подуйте на листочек так, чтобы он полетел далеко-далеко; б) развитие интонационной выразительности речи. - Ну, Весна, как дела? (высоко, вопрос) - У меня уборка. (низко) - Для чего тебе метла? (высоко, вопрос) - Снег мести с пригорка. (низко) (Слайд)</p>	<p>Правило: говорить всегда на выдохе</p> <p>Работа с четверостишьем, чтение строчек стиха разным тоном и тембром. Слайд 1.</p>
2.Проверка дом./зад.	7-8 мин.	Выборочное чтение стихотворения наизусть.	Слайд 2 (иллюстрация к произ-

			ведению).					
3.Подготовьте льная работа перед чтением текста	8 мин.	1.Определение и формулировка темы и задач урока. - Ребята, сегодня мы с Вами закрепим знания кумулятивных сказок, и я предлагаю Вам вспомнить сказку «Три медведя». 2.Актуализация знаний. - Кто вспомнит, что такое кумулятивная сказка? Чем она отличается от других сказок? - Кто вспомнит, о чем сказка «Три медведя»?	Беседа. Фронтальный опрос					
4.Первичное чтение текста	3-4 мин.	Чтение текста учителем.	Слайд 3 (иллюстрация к сказке)					
5.Беседа после первичного чтения текста	2-3 мин.	Беседа по вопросам. - Итак, перечислите персонажей сказки? - Где происходят события?	Фронтальный опрос					
6.Повторное чтение по частям	10-12 мин.	- Ребята давайте прочитаем сказку по цепочке.	Коллективное чтение.					
7.Физкультминутка	2 мин.	Мишка вылез из берлоги, Огляделся на пороге. (Повороты влево и вправо.) Чтоб скорей набраться сил, Головой медведь крутил. (Вращения головой.) Наклонился взад-вперёд, Вот он по лесу идёт. (Наклоны вперёд-назад.) К турнику я подхожу, Перекладину беру, Мышцы дружно напрягаю, Стройным, крепким быть желаю! Чтобы сильным стать и ловким, Приступайте к тренировкам!	Слайд 4					
8.Анализ произведения	8-10 мин.	Моделирование сказки. На доске рисуется таблица из 5 колонок. На иллюстрации к сказке «Три медведя» изображен заключительный этап, поэтому картинка помещается в последнюю колонку. - Дети, заполните колонки таблицы персонажами в той последовательности, в которой они появлялись. <table border="1" data-bbox="620 1751 1070 1908"> <tr> <td>Девочка</td> <td>Михало Иванович</td> <td>Настасья Петровна</td> <td>Мишутка</td> <td></td> </tr> </table> - А теперь опишите события, при которых появлялись эти персонажи? (учитель по цепочке спрашивает детей)	Девочка	Михало Иванович	Настасья Петровна	Мишутка		Фронтальный опрос. Коллективная работа Работа у доски Слайд 5 (на слайде высвечивается правильная таблица)
Девочка	Михало Иванович	Настасья Петровна	Мишутка					

		<p>На доске рисуется новая таблица из пяти колонок, где детям необходимо расставить персонажей в обратном порядке.</p> <p>- Расставьте персонажей в обратном порядке.</p>  <table border="1" data-bbox="794 349 1241 524"> <tr> <td>Ми-шутка</td> <td>Настасья Петровна</td> <td>Михайло Иванович</td> <td>Девочка</td> </tr> </table> <p>- Перескажите события сказки в обратном порядке.</p> <p>Дети пришли к выводу, что в обратном порядке эта сказка не рассказывается.</p> <p>- Почему история не складывается в обратном порядке? (в сказке сначала девочка приходит в дом медведей и кушает из их посуды, сидит на их стульях, спит на кровати, а только потом медведи все это обнаруживают. Если рассказывать наоборот, то получается, что сначала медведи обнаруживают, что у них в доме кто-то был, а только потом приходит девочка).</p> <p>- Найдите такой эпизод сказки, когда перестановка событий невозможна.</p> <p>Дети приходят к выводу, что перестановка событий окажется невозможной, если в центр поместить первый или последний эпизоды сказки.</p>	Ми-шутка	Настасья Петровна	Михайло Иванович	Девочка	Слайд 6.
Ми-шутка	Настасья Петровна	Михайло Иванович	Девочка				
9.Обобщающая беседа	3 мин.	<p>Беседа по вопросам.</p> <ul style="list-style-type: none"> - О чем эта сказка? - Какое настроение вызвала у вас эта сказка? - Чему учит эта сказка? - О чем новом узнали Вы на уроке? - Какая сказка вам больше нравится, народная или переделанная? Почему? 	Беседа				
10.Информация о домашнем задании	1-2 мин.	<ul style="list-style-type: none"> - Выразительное чтение. - Нарисовать иллюстрацию к сказке (по желанию). 	Слайд 7				
11.Рефлексия	1 мин.	<ul style="list-style-type: none"> - Если вам было интересно на уроке, вы получили новые знания, прикрепите на доску солнышко, а если было скучно и неинтересно – тучку. - Молодцы! Вы сегодня активно работали на уроке, старались узнать новое, поэтому посмотрите, сколько на доске солнышек. Они осветили наш класс и радуются вашим успехам. 	Слайд 8 (на слайде изображение солнца с тучей)				
12.Подведение итогов урока	1 мин.	Оценка учителем работы класса и отдельных учащихся					

**Карточки для заполнения по сказке «Три медведя»
в прямом и обратном порядке**

Таблица 2.4.

Пример заполнения таблицы по сказке «Три медведя» в прямом порядке

1	2	3	4	5
Девочка	Михало Иванович	Настасья Петровна	Мишутка	

Таблица 2.5.

Пример заполнения таблицы по сказке «Три медведя» в обратном порядке

5	4	3	2	1
	Мишутка	Настасья Петровна	Михайло Иванович	Девочка