

Учебно-методическое пособие

**Формирование познавательных универсальных учебных действий обучающихся в процессе начального языкового образования
(на материале краеведения)**

Содержание

Введение.....	3
1. Понятие о метапредметности и метапредметных универсальных учебных действиях.....	
2. Характеристика познавательных универсальных учебных действий.....	
3. Потенциал краеведения в формировании познавательных универсальных учебных действий на уроках русского языка.....	
4. Использование лингвокраеведческого материала в процессе учебно-исследовательской деятельности на внеурочных занятиях в начальной школе (из опыта работы).....	
Заключение.....	
Библиографический список.....	

ВВЕДЕНИЕ

В современных социокультурных и экономических условиях происходят значительные изменения в понимании качества образования, в связи с чем модификации подвергается социальный заказ школе: наблюдается отход от традиционной характеристики качества (уровень полученных знаний). Основными компонентами качества наряду с предметными знаниями и умениями признаются метапредметные универсальные учебные действия, что закреплено в федеральном образовательном стандарте.

Отличительной особенностью как предшествующего Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, так и обновленного, принятого в 2021 году, является деятельностный характер, в связи с чем главная цель определяется как всестороннее развитие личности обучающихся. В настоящее время именно образование рассматривается в качестве главного фактора социальной успешности личности. Однако, для того, чтобы образование отвечало этим требованиям, оно должно формировать людей, способных к поиску новых знаний и принятию нестандартных и самостоятельных решений. Такой подход обусловлен тем, что современный мир стремительно меняется, а знания, полученные обучающимися в школе, быстро устаревают и требуют обновления. И поэтому востребованными становятся не конкретные результаты обучения, а умения учиться и добывать новые знания и самостоятельно получать информацию. В связи с такими задачами, стоящими перед современной системой начального образования, Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования выделяет в качестве основных метапредметные образовательные результаты. В обновленном стандарте определены требования к следующим метапредметным результатам освоения учениками программ начального общего образования: универсальные познавательные учебные действия, универсальные коммуникативные действия, универсальные регулятивные действия (ФГОС НОО, 2022). Такие требования стандарта свидетельствуют о том, что у современного младшего школьника должны быть сформированы умения получать и обрабатывать информацию и применять ее для решения практических задач. Такие умения являются универсальными для как всех школьных предметов, так и для основных сфер человеческой деятельности. Таким образом, анализ Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования убедительно показывает, что процесс обучения должен быть направлен как на формирование универсальных учебных действий, в том числе познавательных, так и на формирование способности их использования в учебной, познавательной и социальной практике.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы свидетельствует о несомненной актуальности вопросов, связанных с различными аспектами формирования у учеников начальной школы метапредметных универсальных учебных действий. В течение последних десятилетий вопросы достижения учащимися метапредметных образовательных результатов, а также вопросы формирования общеучебных универсальных учебных действий анализировались многочисленными авторами, среди которых Н.М. Горленко, В.Б. Лебединцев, О.В. Запятая, Т.Ф. Ушева С.Г. Воровщиков, Д.В. Татьянченко, Н.М. Степаном, Л.Н. Чипишева, Г.А. Цукерман, Е.Л. Мельникова, Г.В. Александрова и др. В настоящее время авторским коллективом под руководством А.Г. Асмолова разработана концепция универсальных учебных действий (Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карabanова, Н.Г. Салмина, С.В. Молчанов).

Среди общеучебных универсальных учебных действий особое место занимают познавательные учебные действия, которые являются важной составляющей различных видов функциональной грамотности младших школьников. Структура познавательных универсальных учебных действий, а также методы и приемы их формирования рассматриваются учеными-психологами (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов и др.) и учеными-педагогами (Т.В. Смолеусова, Г.В. Соболева, И.С. Тактарова, И.А. Садыкова, Н.А. Чуланова, Т.Н. Черняева и др.).

Формирование познавательных учебных действий происходит в процессе обучения различным школьным предметам, в том числе и русскому языку, который является главным предметом в системе начального образования. Учебный предмет «Русский язык» обладает значительным потенциалом в формировании познавательных универсальных учебных действий. В связи с этим актуальными являются вопросы использования дидактического потенциала уроков русского языка для формирования познавательных учебных действий.

Несмотря на широту и многоаспектность изучения проблемы формирования познавательных УУД, малоизученными являются вопросы использования в данном процессе материалов краеведения. Анализ содержания познавательных универсальных действий, их классификаций в соответствии с современными требованиями убедил нас, что средства краеведения обладают значительным дидактическим и развивающим потенциалом для формирования познавательных УУД.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы, а также наш собственный опыт работы в качестве учителя начальных классов позволяет утверждать, что умелое, творческое, целенаправленное применение средств краеведения позволит добиться существенных результатов в формировании познавательных УУД. В ходе краеведческой деятельности младшие школьники будут овладевать навыками познавательной, исследовательской,

собирающей краеведческой работы; у них будет формироваться как интерес к исследовательской деятельности, так и интерес к истории и культуре «малой» родины.

Однако, несмотря на столь важное значение краеведческой деятельности, она в силу различных причин не заняла того места в образовательном процессе начальной школы, которая должна была занять. До настоящего времени нет соответствующего дидактического материала, методических рекомендаций или методических пособий, которые можно было бы использовать на уроках русского языка для формирования познавательных УУД средствами краеведения.

1.1. Понятие о метапредметности и метапредметных универсальных учебных действиях

В соответствии с требованиями ФГОС НОО главным в изучении любого школьного предмета является не набор знаний, а система универсальных учебных действий, которыми должен овладеть обучающийся. Именно универсальные учебные действия рассматриваются стандартом в качестве метапредметного результата начального образования.

Анализ ФГОС НОО показывает, что в нем в качестве требований к результатам освоения основной образовательной программы определяются личностными, предметными и метапредметными результатами. Последние предполагают, что младшие школьники в процессе обучения должны овладеть универсальными учебными действиями, которые предполагают наличие у ученика начальной школы разнообразных «умений информационно-логического, организационного характера, широким спектром умений и навыков использования средств информационных и коммуникационных технологий для сбора, хранения, преобразования и передачи различных видов информации, базовыми навыками исследовательской деятельности, основами продуктивного взаимодействия и сотрудничества со сверстниками и взрослыми, то есть всем арсеналом средств, позволяющих человеку успешно учиться в течение всей жизни, реализуя идею непрерывного образования и соответствуя вызовам XXI века» (Ушева, 2012). В связи с этим в новом столетии в отечественной системе образования произошел переход к новому – «метапредметному» – измерению результатов образования учащихся, что в свою очередь, обусловило пристальное внимание исследователей к вопросам метапредметного содержания образования. Различные аспекты данной проблемы стали объектом внимания таких авторов, как А.В. Хуторской, Ю.В. Скрипкина, Ю.В. Громыко, Т.Ф. Ушева, Н.И. Аксенова и др.

Установка обновленного стандарта, принятого в 2022 году, на метапредметный результат обучения обусловила пристальное внимание психологов, педагогов и методистов к понятиям «метапредмет» и «метапредметность», и поэтому «всё чаще в профессиональном словаре современного педагога появляются такие понятия, как «метапредметное

обучение», «метапредметные умения» и т.п. Все эти понятия объединяет иноязычная приставка *мета*, синонимичная русским «за», «над» и придающая этим понятиям значение «всеобщее», «интегрирующее», «универсальное» (Скрипкина, 2010).

Приставка *мета-*, заимствованная из греческого языка, выражает следующие значения: «после, следующее, за», а также «через», «между». Являясь частью сложных слов, элемент *мета* может иметь разную семантику. Так, в электронном Философском словаре *мета* – это «следование за чем-либо, переход к чему-либо другому, перемену состояния, превращение, напр.: *метагенез, метатеза*» (Философский словарь, электронный ресурс). В Толком словаре иностранных слов элемент *мета* имеет помету «в логике» и определяется следующим образом: «относящийся к системам, которые служат для описания других систем, напр.: *метатеория, метаязык* (Крысин, 2018, 201). А.В. Хуторской отмечает, что «приставка *мета* стала означать более высокий уровень обобщения, универсальности, интегральности, «то, что следует после физики» (Хуторской, 2012).

Понятие метапредметности в отечественной педагогической науке активно разрабатывалось представителями научной школы А.В. Хуторского, который определяет «метапредметность как выход за предметы, но не уход от них. Метапредмет – это то, что стоит за предметом или за несколькими предметами, находится в их основе и одновременно в корневой связи с ними. Метапредметность не может быть оторвана от предметности» (Хуторской, 2012). Ученый считает, что метапредметное содержание образования и метапредметную деятельность учащегося необходимо рассматривать «в связке с соответствующим предметным содержанием и предметной деятельностью» (Хуторской, 2012). А.В. Хуторской подчеркивает, что метапредметность является важнейшей частью любой образовательной системы и любого типа обучения, если оно направлено на фундаментальность и человекообразность. В настоящее время, по мнению А.В. Хуторского, «метапредметность – необходимое условие эвристического обучения, «знания не передаются учителем, а рождаются в собственной деятельности учащегося» (Хуторской, 2012).

Метапредметное содержание является составной частью любой учебной дисциплины. Ю.В. Громько определяет метапредметное содержание образования как «деятельность, обеспечивающую процесс обучения, при изучении любого учебного предмета. Данная деятельность не относится к конкретному учебному предмету» (Громько, 2000). Автор выделяет и характеризует «принцип «метапредметности», который, по его мнению, «заключается в обучении общим техникам, способам, средствам, операциям мыслительной деятельности, которые лежат поверх предметов, но используются при работе с любым материалом учебного предмета» (Громько, 2000).

Таким образом, понятия «метапредметность» и «метапредметное

содержание» являются одними из самых актуальных в современной психолого-педагогической науке. Обусловлено это тем, что в качестве ведущей цели современного образования провозглашается развитие личности обучающихся. Эта цель заявлена в обновленном ФГОС НОО, в котором указывается, что учебный процесс должна быть направлен, во-первых, на формирование различных универсальных учебных действий, во-вторых, на развитие способности использования универсальных действий в учебной, познавательной и социальной деятельности. Именно универсальные учебные действия рассматриваются в современной психолого-педагогической науке как главный метапредметный результат, которого должны достичь обучающиеся.

Вопросы формирования метапредметных универсальных учебных действий в настоящее время в связи с особой актуальностью данной проблемы являются объектом внимания педагогов и психологов как в фундаментальных, так и в прикладных исследованиях. Эта проблема анализируется в различных аспектах: потенциал учебно-воспитательного процесса в формировании УУД (Ю.К. Бабанский, М.М. Поташник, Н.Ф. Талызина, П.П. Гальперин и др.), активизация познавательной деятельности учащихся (А.П. Аристова, С.Г. Воровщиков, А.К. Громцева, Е.В. Ковалева, Н. А. Лошкарева, А.В. Усова, Т.И. Шамова и др.), мотивация учения школьников (А.К. Маркова, Н.П. Морозова, Г.И. Щукина, В.Ф. Паламарчук, Д.В. Татьянченко и др.).

В современных психолого-педагогических исследованиях разработана концепция универсальных учебных действий, авторами которой является группа ученых под руководством А.Г. Асмолова (Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина, С.В. Молчанов). Термин «универсальные учебные действия» в широком значении интерпретируется как умение учиться, то есть способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В пособии «Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе» данный термин толкуется в более узком значении как «совокупность способов действий учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению навыков и знаний» (Асмолов, 2008, 26).

В современном ФГОС НОО определены требования к следующим метапредметным результатам освоения обучающимися программ начального общего образования:

- универсальные познавательные учебные действия (базовые логические и начальные исследовательские действия, а также работу с информацией);
- универсальные коммуникативные действия (общение, совместная деятельность, презентация);

- универсальные регулятивные действия (саморегуляция, самоконтроль) (ФГОС НОО, 2022).

Ученые-педагоги отмечают, что проблема формирования у младших школьников общеучебных умений включает два аспекта. Первый заключается в том, чтобы научить учеников начальной школы самостоятельно овладевать знаниями, вторая - научить детей применять имеющиеся знания в учении и практической деятельности.

Познавательные УУД характеризуются в психолого-педагогической литературе как основные среди универсальных учебных действий, выделенных в образовательном стандарте. Приоритетность характеризуемых УУД обусловлена тем, что именно познавательная деятельность является ведущим видом деятельности обучающихся, цель которой - приобретение информации об объектах и явлениях реальной действительности и овладение знаниями. Следовательно, от уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий зависит способность ребенка получать и усваивать информацию, то есть учиться.

2. Характеристика познавательных универсальных учебных действий

Вопросы формирования познавательных универсальных учебных действий давно интересовали психологов и педагогов, что нашло отражение в исследованиях С.Г. Воровщикова, П.И. Пидкасистого, Г.К. Селевко, Н.Ф. Талызиной, Т.И. Шамовой, Г.И. Щукиной и др.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что вопросы формирования познавательных универсальных действий тесно связаны с проблемами познавательной деятельности в целом. Авторы говорят о гносеологическом и интегративном характере познавательной деятельности, в процессе которой должно происходить становление субъектности обучающихся (А.Г. Асмолов, Н.Б. Крылова, А.Н. Тубельский и др.), формирование мотивированной познавательной активности (И.А. Зимняя, И. Лингарт и др.), внутренней познавательной потребности с учетом склонностей к гуманитарным или точным наукам с позиций настоящего и будущего (Л.И. Божович, А.К. Маркова и др.).

Вопросами формирования познавательных универсальных действий занимались такие авторы, как А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарский, С.Г. Воровщиков и др., в работах которых представлены различные классификации познавательных УУД, различные методы, приемы их формирования. Педагогами и методистами рассматриваются различные возможности формирования познавательных универсальных учебных действий: в условиях профильных классов (С.В. Чопова), средствами проектной технологии (Л.А. Теплоухова), в работе с тематическим и рефлексивным языковыми портфелями при обучении русскому языку (Т.М. Шахова).

В работах известных отечественных психологов описывается структура познавательных УУД, методы и приемы их формирования (Л.С.

Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдова.

В обновленном ФГОС НОО, по которому российская начальная школа начала работать с 2021 году, универсальные учебные действия четко сформулированы, систематизированы и упорядочены. Так, познавательные универсальные действия, которым являются объектом нашего внимания, в последнем ФГОС НОО разделены на три подгруппы:

- 1) базовые логические,
- 2) начальные исследовательские действия,
- 3) работа с информацией (ФГОС НОО, 2022).

В стандарте, который действовал в начальной школе с 2009 г., выделялось такое же количество познавательных универсальных учебных действий, но назывались они по-иному: логические учебные действия, общеучебные действия, поставка и решение проблемы. Следовательно, в обновленном ФГОС НОО было сохранено количество видов познавательных универсальных учебных действий, однако при этом авторы изменили их содержание и названия. Новая трактовка познавательных УУД показывает, что приоритеты отдаются исследовательским действиям и работе с информацией.

В обновленном стандарте ФГОС НОО сформулированы следующие требования к познавательным универсальным учебным действиям:

«1) базовые логические действия:

- сравнивать объекты, устанавливать основания для сравнения, устанавливать аналогии;
- объединять части объекта (объекты) по определенному признаку;
- определять существенный признак для классификации, классифицировать предложенные объекты;
- находить закономерности и противоречия в рассматриваемых фактах, данных и наблюдениях на основе предложенного педагогическим работником алгоритма;
- выявлять недостаток информации для решения учебной (практической) задачи на основе предложенного алгоритма;
- устанавливать причинно-следственные связи в ситуациях, поддающихся непосредственному наблюдению или знакомых по опыту, делать выводы;

2) базовые исследовательские действия:

- определять разрыв между реальным и желательным состоянием объекта (ситуации) на основе предложенных педагогическим работником вопросов;
- с помощью педагогического работника формулировать цель, планировать изменения объекта, ситуации;
- сравнивать несколько вариантов решения задачи, выбирать наиболее подходящий (на основе предложенных критериев);
- проводить по предложенному плану опыт, несложное исследование по установлению особенностей объекта изучения и связей между объектами (часть – целое, причина – следствие);

- формулировать выводы и подкреплять их доказательствами на основе результатов проведенного наблюдения (опыта, измерения, классификации, сравнения, исследования);
 - прогнозировать возможное развитие процессов, событий и их последствия в аналогичных или сходных ситуациях;
- 3) работа с информацией:
- выбирать источник получения информации;
 - согласно заданному алгоритму находить в предложенном источнике информацию, представленную в явном виде;
 - распознавать достоверную и недостоверную информацию самостоятельно или на основании предложенного педагогическим работником способа ее проверки;
 - соблюдать с помощью взрослых (педагогических работников, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся) правила информационной безопасности при поиске информации в сети Интернет;
 - анализировать и создавать текстовую, видео, графическую, звуковую, информацию в соответствии с учебной задачей;
 - самостоятельно создавать схемы, таблицы для представления информации» (ФГОС НОО, 2022)

Значимость познавательных УУД в современном образовании обусловлена необходимостью реализации системно-деятельностного подхода, который является методологической основой образовательного стандарта. В соответствии с данным подходом знания не даются обучающимся в готовом виде; они «открывают» их сами в процессе самостоятельной исследовательской деятельности с помощью базовых логических действий и в работе с информацией. Чтобы овладеть предметными результатами, младшие школьники должны научиться самостоятельно добывать знания и использовать их при решении тех или иных задач.

В соответствии с требованиями нового ФГОС НОО предметные планируемые результаты в рабочих программах должны формулироваться в деятельностной форме - в виде действий. Для планирования познавательных учебных действий при написании рабочих программ и выборе современных заданий рекомендуется использовать следующие глаголы: *сравнивать, объединять, классифицировать, находить, выявлять, устанавливать связи, аналогии, делать выводы, выбирать, формулировать цель, наблюдать, делать выводы, доказывать, прогнозировать, находить согласно алгоритму, распознавать информацию, анализировать, соблюдать правила, создавать информацию.*

Формирование универсальных учебных действий происходит в ходе образовательного процесса и, следовательно, успешность данного процесса зависит от содержания тех или иных учебных предметов. И поэтому перед учителем стоит задача отбора дидактического материала,

обладающего развивающим и обучающим потенциалом для формирования метапредметных универсальных учебных действий. Считаем, что таким материалом может быть краеведение, применение которого находит разнообразное применение в современной начальной школе. Анализ разнообразного опыта применения краеведения показывает, что такой материал представляется дидактически ценным для обеспечения овладения младшими школьниками процессом приобретения новых знаний. Это обусловлено тем, что обязательным компонентом школьного краеведения является исследовательская деятельность учащихся. В процессе использования краеведения решаются две задачи: первая – это научная, предусматривающая исследование объекта, темы; вторая – это педагогическая, предусматривающая приобщение обучающихся к творческой деятельности и использование собранных материалов в учебно-воспитательном процессе.

3. Потенциал краеведения в формировании познавательных универсальных учебных действий на уроках русского языка

Организуя образовательный процесс, учитель начальных классов должен предусмотреть овладение содержательной и процессуальной сторонами каждого из метапредметных УУД. Для успешного решения данной задачи могут использоваться различные методы, приемы работы, различные технологии и формы работы. Важную роль в формировании УУД играет отбор содержания образования, использование эффективных, ярких и интересных учебных заданий.

В соответствии с требованиями образовательного стандарта начального общего образования метапредметность является основным требованием к организации образовательного процесса, смысл которого состоит «в обучении школьников общим приемам, техникам, схемам, образцам мыслительной работы, которые лежат над предметами, поверх предметов, но которые воспроизводятся при работе с любым предметным материалом» (Громыко, 2000).

Познавательные УУД являются одним из наиболее значимых метапредметных образовательных результатов. Сформированность познавательных универсальных учебных действий является гарантией успешного обучения по всем школьным предметам, а также гарантией успешности в будущей взрослой жизни. В связи с особым значением познавательных УУД в современной психолого-педагогической науке активно обсуждаются вопросы формирования данных универсальных учебных действий.

Объектом нашего внимания являются методические условия использования краеведения в процессе начального языкового образования. Использование краеведческих материалов на уроках русского языка согласуется с провозглашаемым современной наукой

идеями регионализации начального образования. Формирование регионального компонента – одна из задач, которая стоит перед современным начальным образованием, для решения которой учитель может использовать на уроках краеведческий материал. В соответствии с требованиями образовательного стандарта перспективными являются исследования, в которых разрабатываются концепции формирования познавательных УУД младших школьников с учетом специфики регионального лингвосоциума. С позиций современной лингводидактики понятие «регион» трактуется как «образ ближайшего пространства обучающегося, отражающий субъективный опыт познания окружающей действительности» (Насырова, 2013, 10). В современных исследованиях указывается на необходимость формирования у обучающихся «региональной идентичности» под которой понимается осознание учеником своей принадлежности к конкретному региону и региональному сообществу. Следовательно, необходимость обращения к краеведческому материалу обусловлена тем, что «каждый регион страны отличается от других своеобразием исторического развития, специфическими природными условиями, социально-демографическим составом населения, особенностями языка, культуры, быта, духовной жизни. Поэтому в формировании знаний и умений подрастающего поколения естественна опора на местный фактический материал, связанный с условиями среды обитания того района, края, в котором живут учащиеся».

Таким образом, краеведение является важнейшим методическим ресурсом современного образования. Именно краеведческая работа, являясь доступной и интересной, социально-значимой деятельностью, позволяет учителю создать условия для формирования познавательных универсальных учебных действий, а школьникам получить возможности для освоения способов и приемов познавательной деятельности, а также для получения знаний о природе, истории, культуре родного края.

Несомненно, что краеведческий материал представляется дидактически ценным для обеспечения овладения учащимися самим процессом приобретения знаний. Это связано с тем, что обязательным компонентом школьного краеведения является исследовательская деятельность учащихся, в процессе которой развиваются познавательные УУД. Краеведческий материал дает учителю возможность создать на уроках русского языка развивающую среду, организовать исследовательскую деятельность младших школьников, в процессе которой ученик будет занимать субъектную позицию.

Краеведческая работа на уроках русского языка может быть организована в двух направлениях. Первое направление можно определить как собственно краеведческое, связанное с использованием на уроках русского языка неязыкового краеведческого материала (подбор предложений, текстов, содержащих в себе информацию об истории, природе, богатстве родного края). Второе направление определяется как

лингвокраеведческое, которое предусматривает использование на уроках русского языка собственно лингвистического краеведческого материала.

Остановимся на особенностях реализации в процессе начального языкового образования собственно краеведческого направления, успешность которого зависит от использования следующих дидактических принципов:

1) принцип доступности и учета возрастных особенностей учащихся.

Краеведческий материал должен соответствовать уровню развития младших школьников и их интересам. Содержание краеведческих сведений, предлагаемых учащимся, тематика и формы работы должны определяться с учетом возрастных особенностей детей.

2) принцип систематичности и последовательности в изучении краеведческого материала.

Краеведческая работа на уроках русского языка должна носить систематический и комплексный характер, и ни в коем случае не быть набором разрозненных сведений, сообщаемых учащимся. Кроме того, краеведческие объекты должны изучаться всесторонне и комплексно.

Применительно к урокам русского языка данный принцип предусматривает следующее. Учителю, реализующему краеведческий подход, следует четко продумать поэтапное, по классам, введение краеведческих сведений в структуру уроков русского языка. Для этого нужно продумать так называемые «сквозные» краеведческие темы, отобрать краеведческую лексику и краеведческие тексты в соответствии с темами.

В то же время необходимо подчеркнуть, что систематичность использования краеведческого материала вовсе не означает, что краеведческие сведения должны включаться в план каждого урока. Считаем, что целесообразно использовать краеведческий материал при изучении каждого раздела с учетом грамматической, лексической, орфографической темы.

Основной дидактический материал, который может использовать учитель с целью формирования познавательных УУД, это краеведческая лексика и краеведческие тексты.

Краеведческая лексика - это лексика, отражающая природные, бытовые, культурные, исторические особенности региона. В программе «Социокультурное образование младших школьников (на региональном материале) в процессе изучения родного языка» (авторы В.В. Демичева, О.И. Еременко, Т.В. Яковлева) выделено несколько тематических групп краеведческой лексики и отобраны слова, оставляющие основу этих групп применительно к Белгородской области.

На уроках русского языка должна проводиться систематическая и целенаправленная работа, направленная на обогащение речи младших школьников лексикой краеведческой тематики. Под обогащением речи в методике понимается усвоение детьми новых, ранее неизвестных им слов, уточнение семантики уже известных слов, овладение нормами

употребления изучаемых слов. Такое понимание словарной работы позволяет в работе над краеведческой лексикой выделить следующие дидактические задачи: пополнение словаря младших школьников новыми словами краеведческой тематики; уточнение семантики слов краеведческой тематики; формирование умения употреблять краеведческую лексику в собственных высказываниях.

Основу словарной работы, направленной на обогащение словаря младших школьников краеведческой лексикой, должно составить представление о существующих связях между предметами, явлениями, характерными для региона, в нашем случае – Белгородской области. При этом учащиеся должны осознать принадлежность части функционирующих в их речи слов к краеведческой лексике.

В процессе начального языкового образования эффективным средством организации краеведческой работы является краеведческий текст. Современная лингводидактика одним из частных принципов изучения русского языка признает принцип текстоцентризма, то есть «принцип признания текста в качестве важнейшей единицы в обучении родному языку» (Обучение русскому языку в школе, 2004, 55). Выбор текста в качестве дидактической единицы находит теоретическое обоснование в исследованиях, связанных с функциональным подходом к описанию языковых единиц, а также в учении о речевой деятельности в психологии и психолингвистике. Текстоцентрическая организация позволяет в процессе изучения различных языковых единиц показать учащимся их текстообразующую функцию, что является очень важным, поскольку школьники должны знать, что «каждая единица языковой системы обладает специфическими свойствами, в том числе и такими, которые позволяют ей сыграть свою особую роль в создании связного высказывания на содержательном или строевом уровне» (Ипполитова, 1993, 104). Кроме того, текстоцентрическая организация урока дает возможность не только формировать речевые умения и навыки учащихся, но в полной мере реализовать воспитательную функцию учебного предмета «русский язык». Воспитание учащихся с помощью привлекаемых для занятий текстов имеет давнюю традицию и обычно успешно осуществляется в ходе учебного процесса. Обращение к краеведческому тексту, который будет знакомить учащихся с обычаями и традициями региона и одновременно использоваться как средство формирования учебно-познавательных умений и навыков, также отвечает этой традиции.

«Краеведческий текст – это грамматическое и смысловое единство, повествование об истории, экологии, политике, культуре, природе и людях края, области, города или района» (Лингвистическое краеведение, 2005, 104). Иными словами, своим содержанием краеведческий текст должен знакомить младших школьников с природными, экономическими, языковыми, культурными особенностями региона, края.

В процессе реализации краеведческого подхода перед учителем встает задача подбора краеведческих текстов. Трудность в подборе текста

заключается в том, что последний должен удовлетворять многим требованиям и совмещать в себе разнообразные качества одновременно: «по содержанию он должен быть понятным детям, по характеру орфограмм - соответствовать программе и разделам» (Текучев, 1980, 257). При обороте краеведческих текстов следует руководствоваться следующими критериями:

- краеведческая направленность, то есть наличие в тексте сведений о природе, культурных традициях края, известных людях и т.п.;
- художественная ценность текста, наличие изобразительно-выразительных средств языка;
- наличие изучаемых языковых явлений (языковых единиц, грамматического материала, изучаемых орфограмм или пунктограмм);
- возможность осуществления на основе анализа текста функционального подхода к изучению языковых явлений. В предъявляемых на уроке текстах функции языковых единиц должны быть отчетливо видны, чтобы учащиеся могли осознать их текстообразующую функцию.

На уроках русского языка в начальной школе могут использоваться различные формы работы с краеведческими текстами. Это, во-первых, словарная работа, направленная на выяснение семантики новых слов, содержащихся в краеведческих текстах. Во-вторых, лингвистический анализ текста, содержащего краеведческие сведения (определение темы, озаглавливание текста, определение функционального типа, оставление плана и т.п.). Наиболее значимая форма работы - это создание собственных текстов. И поэтому эффективным представляется использование краеведческих текстов на уроках развития речи. При этом могут применяться следующие задания: пересказ содержания текста, изложения с творческим заданием, мини-сочинения.

Краеведческие тексты призваны расширять знания учащихся о родном крае, родном городе, селе, его истории и т.п. Именно такие тексты являются методическим средством, которое служит основой создания на уроках русского языка не только обучающей, но и развивающей речевой среды. В процессе работы с краеведческими текстами на уроках русского языка происходит развитие, совершенствование чувства языка, а также приобщение школьников к региональной культуре.

Второе направление краеведческой работы – лингвокраеведческое. Лингвокраеведение – это раздел языкознания, который изучает языковую ситуацию края, региона в тесной связи с историей и современным укладом жизни. В методическом аспекте под лингвокраеведением понимают ознакомление школьников с региональными языковыми особенностями, то есть с региональной лексикой, фразеологией, ономастикой, речевым этикетом, творчеством местных писателей и поэтов, язык местных СМИ. В начальной школе, учитывая возрастные особенности младших школьников, целесообразным признается использование такого регионального языкового материала, как диалектная и ономастическая лексика.

Обращение к диалектной лексике возможно в процессе изучения практически всех разделов русского языка, но наиболее удачным, на наш взгляд, будет ее использование при изучении лексики. Сейчас в начальной школе учащиеся знакомятся с такими понятиями, как многозначные и однозначные слова, прямое и переносное значение слова, синонимы, антонимы и др. При усвоении практически всех этих понятий уместным и целесообразным будет обращение к диалектным лексемам, сравнение их с общеупотребительными словами русского языка. Так, в процессе формирования понятия «синонимы» можно организовать наблюдение над синонимическими отношениями в лексике говора. Предварительно рассказав учащимся, что говор богат синонимами, что синонимы в говоре образуются в основном двумя путями: столкновение диалектного слова со словами литературного языка, столкновение слов говора со словами других говоров, учащиеся вместе с учителем могут проследить, как ведут себя диалектные слова, вступая в синонимичные отношения, выделить типы диалектных синонимов. Например, синонимы с тождественным значением, между которыми нет ни семантических, ни стилистических расхождений: *окрошка* – *квас*, *макать* – *кунать*, *петь* – *играть*, *плакать* – *кричать*; синонимы, между которыми наблюдаются семантические отличия: *цыплята* – *курчата*¹. *Цыплята* – слово литературное, *курчата* – местное, характерное для говора нашего села. Между этими словами следующая дифференциация: *цыплята* – ‘птенцы инкубаторские’, а *курчата* – ‘птенцы, выведенные курицей’. На дом детям можно дать задание: проследить, какие слова из выявленных синонимических рядов используют в своей речи дедушка или бабушка, мать, отец, старшие или младшие братья и сестры, в каких ситуациях они используют те или иные слова.

Весьма продуктивным и целесообразным будет использование диалектной лексики в процессе изучения морфемики и словообразования, что обусловлено специфической особенностью диалектных слов. Диалектные слова обычно сохраняют живые словообразовательные связи с производящей основой, и поэтому легче поддаются морфемному и словообразовательному анализу. Так, например, в белгородских говорах, наряду с литературным словом *полотенце*, используются и диалектные формы: *рушник* и *утирка*. И если словообразовательная структура лексемы *полотенце* сейчас уже не осознается без обращения к этимологии (*полотенце* – это небольшой кусок полотна, то есть мотиватором является слово *полотно*), то диалектные слова *рушник* и *утирка* сохраняют и поныне ясную словообразовательную структуру. Название *рушник* связано со словом *рука*; это кусок ткани, предназначенный для вытирания рук. А лексема *утирка* образована от слова *утираться* (*вытираться*), то есть это кусок ткани, предназначенный для вытирания. Словообразовательная

¹ Здесь и далее приводятся примеры диалектных слов, бытующих в говорах Белгородской области.

структура этих слов довольно проста, и поэтому в начальной школе можно организовать над нею наблюдение, сравнив слово литературное и диалектное.

В процессе семантизации устаревших слов как на уроках русского языка, так и чтения возможно привлечение диалектизмов, поскольку во многих случаях в диалектной языке сохранились устаревшие слова и формы. Например, при объяснении устаревшего слова *стезя* можно напомнить учащимся, что в их родном говоре используется однокоренное слово *стежка*, вспомнить, что оно означает (тропинка, дорожка) и на основе этого семантизировать слово *стезя*. Обратиться к подбору однокоренных слов из диалектной речи можно при объяснении слова *снедь* (еда, кушанье), так как в диалектной речи сохранились однокоренные слова *снедать* (завтракать), *снеданье* (завтрак).

Использование диалектной лексики позволит учителю создавать на уроках русского языка проблемные ситуации, в ходе решения которых учащиеся будут вовлекаться в процесс активного творческого мышления. Например, чтобы познакомить учащихся с типами диалектных слов, можно предложить ряд диалектных названий (*вышня, морква, играть (песню), прызьба*). Этим диалектным лексемам дети должны были найти эквиваленты в литературном языке и самостоятельно установить, чем диалектные слова отличаются от литературных. Таким образом определяется и тип диалектного слова. В процессе такой работы учащиеся, пытаясь найти ответ, будут строить гипотезы, а задача учителя – выбрать наиболее верные ответы, чтобы подвести детей к правильному решению. Хотим подчеркнуть, что открытие, сделанное учеником, как бы мало оно не было, побуждает его инициативу, воспитывает самостоятельность, формирует развитие познавательных способностей.

Кроме того, в процессе работы с диалектизмами учащимся могут быть предложены выполнение индивидуальных заданий, которые предусматривают самостоятельный поиск ответов на те или иные вопросы, обращение к словарям (толковым, этимологическим, словообразовательным), справочной литературе. Приведем примеры таких заданий:

1. В говоре нашего села первые весенние цветы называются *пролесками* и *рясками*. А как эти цветы называются в литературном языке? Определи, от каких слов и каким способом словообразования образованы эти слова в говоре нашего села и в литературном языке.

2. Вместо слова *ужинать* старые жители нашего села говорят ..., а вместо *завтракать* - ... Как ты думаешь, почему они так говорят. Если в современном русском языке слова, однокоренные этим словам?

3. Подчеркни слова, которые являются названиями старинных кушаний, ранее употреблявшихся в пищу жителями нашего села.

Печево, лежанка, кушак, соломата, плетень, тюря, кулешь, затируха.

Если можешь, объясни, что представляют из себя эти кушанья.

4. Какого человека жители нашего села называют *гладким, справным, натурным, балакучим, балахменным*. Дай определение.

Работая в диалектных условиях, учитель, конечно, должен обучать школьников литературному языку. Однако при этом литературный язык не должен вытеснить местный говор. Воспитание любви и уважения к местному говору – важнейшая задача учителя сельской школы. Но при этом необходимо формировать у младших школьников умения уместного использования диалектных слов. Т.Н. Плешковой определены случаи уместного употребления диалектных явлений в речевой деятельности, к которым относится: устная речь в условиях бытового общения с носителями говора; обозначение этнических реалий, не имеющих эквивалентов в литературном языке; собственное высказывание (например, сочинение на местном материале); анализ художественного произведения, в процессе которого на уровне восприятия происходит обучение использованию явлений диалекта как средств выразительности речи (Плешкова, 2003).

В условиях любой сельской школы открываются широкие возможности для наблюдения над местным диалектом. Школьники могут выявить фонетические, грамматические, лексические черты местного говора, увидеть слова и формы, которые сохранились с древнейших времен, обнаружить множество слов, которым нет эквивалентов в литературном языке, что дает возможность показать детям лексическое богатство говоров и функции местных слов. Продуманное использование диалектных слов, во-первых, позволит проводить формирование языковых умений и навыков на местном языковом материале, хорошо знакомом учащимся, во-вторых, даст возможность по-новому подойти к организации учебной деятельности и будет способствовать более осознанному и прочному усвоению программы по русскому языку. Следует отметить и практическую направленность работы, направленной на изучение местного говора. Происходящее в настоящее время нивелирование диалектов, утрата ими черт, отличающих их друг от друга и от литературного языка, - это утрата части языкового богатства, обеднение общенародного языка. Собирая и записывая диалектную лексику, учителя сельских школ вместе со своими учениками могут внести определенный вклад в сохранение диалектов, которые являются феноменом культурного национального наследия.

Опыт использования краеведческого и лингвокраеведческого материала в процессе начального языкового материала свидетельствует о том, что среди познавательных УУД, формируемых в процессе краеведческой работы, можно выделить следующие: поиск и выделение новой информации, коммуникативное сотрудничество в процессе работы над проектами, логическая работа по сравнению, классификация объектов. Считаем, что краеведение как системное познание учащимися родного края является важным фактором обучения младших школьников. Средства краеведения являются эффективным педагогическим

инструментарием и включают краеведческий материал (объекты материальной и духовной культуры родного края) и краеведческую деятельность, специально стимулируемую педагогом.

Краеведческий материал способствует формированию познавательных УУД, так как его введение в процесс обучения активизирует мыслительную деятельность учащихся; способствует более осознанному усвоению учащимися учебного материала, конкретизируя его; позволяет вести учащихся от близких, доступных непосредственному наблюдению фактов и явлений, к глубоким выводам и обобщениям. Дидактический потенциал краеведческой деятельности заключается в том, что она помогает выработке у учащихся умений и навыков практического применения полученных знаний в жизни. Активная поисково-исследовательская работа является эмоциональным стимулом творческой мысли учащихся, способствует формированию познавательного интереса учащихся и мотивации осознанного овладения школьниками универсальными учебными действиями.

Наш опыт использования краеведческого материала свидетельствует о том, что формирование познавательных универсальных учебных действий у младших школьников средствами краеведения осуществляется успешно при следующих педагогических условиях:

- в процессе изучения дисциплин учебного плана осуществляется систематическое использование краеведческого материала и вооружение школьников основами краеведческих знаний;
- учащиеся включены в поисково-исследовательскую краеведческую деятельность с поэтапным увеличением в ней доли самостоятельности в соответствии с их возрастными особенностями и возможностями;
- создаётся атмосфера эмоционального подъема младших школьников во всех элементах краеведческой деятельности;
- обеспечивается взаимодействие педагогов, родителей и учреждений дополнительного образования в организации краеведческой деятельности младших школьников;

Применение краеведения в процессе преподавания русского языка помогает решить не только образовательные, но и воспитательные задачи, стоящие перед учителем. Использование местного материала обогащает содержание объяснения учителя и придает ему конкретный характер. Краеведческий материал способствует прочному закреплению полученных знаний, повышает качество усвоения учащимися нового материала, облегчает последующую домашнюю и практическую работу над ним. Несомненно, что включение краеведческого материала в структуру уроков русского языка будет активизировать познавательную деятельность учащихся, стимулировать воображение, одновременно приобщая

школьников к культурным, нравственным, эстетическим ценностям региона.

4. Использование лингвокраеведческого материала в процессе учебно-исследовательской деятельности на внеурочных занятиях в начальной школе (из опыта работы)

Средством достижения метапредметных образовательных результатов, которые обозначены во ФГОС НОО, может выступать учебно-исследовательская деятельность, в процессе которой младшие школьники овладевают различными способами действия, необходимыми в повседневной жизни. Значительным потенциалом в организации такой деятельности обладают внеурочные занятия, на которых может быть организована работа по формированию познавательных УУД. В качестве дидактического материала на таких внеурочных занятиях может применяться лингвокраеведческий материал.

Следует отметить, что термин «исследовательская деятельность» занимает важнейшее место в системе дидактических понятий, активно используемых современной педагогикой, психологией и частными методиками. Однако чаще эта деятельность именуется учебно-исследовательской, что, на наш взгляд, является более корректным и терминологически верным обозначением, так как таким образом разграничивается научное и учебное исследование, различия между которыми состоят прежде всего в целях: научное исследование направлено на открытие новых знаний, цель учебного исследования – развитие учащихся средствами исследовательской деятельности и приобретение исследовательских навыков и умений. Кроме того, в процессе учебно-исследовательской деятельности учащиеся открывают субъективно новые для них знания, в то время как цель научного исследования – получение объективно нового результата, производство новых знаний.

Учебно-исследовательская деятельность младших школьников – это творческая деятельность, направленная на постижение окружающего мира и открытие детьми новых знаний. Обучение путем исследований в современной образовательной практике рассматривается как один из эффективных способов познания окружающей действительности. Каждому ребёнку дарована от природы склонность к познанию и исследованию. Правильно поставленное обучение должно совершенствовать эту склонность, способствовать развитию соответствующих умений и навыков. А.И. Савенков справедливо указывает на то, что «главная задача учебно-исследовательской деятельности в образовании – развивать природную потребность ребенка в познании, совершенствовать его исследовательские способности» (Савенков, 2005, 98).

Считаем, что для организации учебно-исследовательской деятельности в начальной школе следует более активно использовать потенциал внеурочных занятий. В Примерной основной образовательной программе внеурочная деятельность трактуется, как «лично

ориентированное взаимодействие педагога и ребенка, целью которого является обеспечение условий развития ребенка, становление его как личности в школьные годы» (Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения: Начальная школа, 2010). Для достижения этой цели нами была разработана программа внеурочной деятельности по русскому языку для лингвистического кружка-лаборатории «Названия родного села», в основу которой положена учебно-исследовательская деятельность.

В качестве объекта учебно-исследовательской деятельности предлагаем использовать лингвокраеведческий материал, в частности, микротопонимы, под которыми в лингвистике понимаются индивидуализированные названия малых географических объектов, особенностей местного ландшафта (лесов, полей, урочищ, водоемов и т.п.). Так, в нашем случае таким объектом стали микротопонимы села Шелаево Валуйского района Белгородской области.

Выбор именно этого лингвокраеведческого материала обусловлен несколькими причинами. Во-первых, деревенская микротопонимия значительно богаче и консервативнее, чем городская, так как в ней представлены разные топонимические классы (микрогидронимы, микрооронимы и т.д.), а городскую составляют в основном названия улиц, отдельных зданий или частей города. Во-вторых, сельская микротопонимия складывалась естественным путем, Она выполняет не только ориентировочную, но и эстетическую функцию, поэтому она образна, экспрессивна. А городские названия в большинстве своем созданы искусственно, официальные, необразны, идеологически нагружены.

Микротопонимическая лексика дает яркое представление об особенностях региона – его физико-географических (ландшафт, рельеф), исторических, языковых и других характеристиках. В микротопонимах запечатлена народная память о том или ином событии, человеке, с которым связано возникновение этого названия, каком-то бытовом факте. Например, одно из мест на реке в Валуйском р-не называется *пралья*. Это слово в современном русском языке относится к устаревшим словам. Оно образовано от глагола *прать*, что значит «стирать, выминая, колотить вальком, пральником». В «Толковом словаре живого великорусского языка В.И. Даля приводится следующий пример употребления этого слова: *Белье стирают дома, а прут и полощут на речке*. В современном русском языке глагол *прать*, сущ. *пральник* не сохранились, одно однокоренные слова *прачка*, *прачечная* остались. Видимо, это место названо так потому, что когда-то в старину здесь стирали и полоскали белье.

Следует подчеркнуть, что при разработке программ внеурочной деятельности на лингвокраеведческом материале учитель начальных классов может столкнуться с определенными трудностями, одна из которых – отсутствие необходимой лингвистической литературы. Дело в том, что проблемы региональной лингвистики часто являются

недостаточно разработанными, в частности, нет ни одного специального исследования, посвященного детальному рассмотрению микротопонимии Белгородской области. И поэтому перед учителем встает задача самостоятельного сбора, анализа и описания такого материала. В нашем случае необходимо было выделить тематические группы микротопонимов, определить принципы номинации, которые положены в основу названия. В ряде случаев установить мотивирующую основу бывает очень сложно. Конечно, если лес называется *Дальний* или *Круглый*, то очевидно, что здесь в основе номинации лежит расположение объекта или его форма. Однако разгадать тайну других названий не всегда представляется возможным. Так, мы обратили внимание, что леса в Белгородской области часто называют *Обногой*, однако установить происхождение данного названия не удалось.

В процессе анализа региональных названий учитель должен учитывать и тот факт, что многие микротопонимы (в особенности утратившие мотив номинации или возникшие на заимствованной основе) часто семантизируются местным населением через призму народной этимологии. Например, одно из мест в селе Шелаево называется *Парня*. Местные жители считают, что так оно называется потому, что здесь раньше собирались парни - молодые люди села. Однако лексема *парня*, как свидетельствует словарь В.И. Даля, имела ранее следующее значение: пар, паровое поле; обычно оно служило и выгоном. Видимо, ранее в этой части села находились земли, отводимые под пар, паровые поля.

Следует подчеркнуть, что использование лингвокраеведческого материала позволяет учителю на внеурочных занятиях создать так называемые исследовательские ситуации, в ходе которых ученик включается в решение реальных исследовательских задач, например, собрать языковой материал определенной тематики, проследить семантическую эволюцию слова, выявить исторический корень слова и т.п. В настоящее время технология создания исследовательских ситуаций на уроках в начальной школе рассматривается как эффективное средство достижения метапредметных результатов обучения (Э.К. Никитина, О.А. Коваленко). Исследовательская ситуация должна мотивировать младших школьников на исследовательское поведение, в результате чего они овладевают новыми способами деятельности. В нашем случае учащиеся должны научиться собирать языковой материал, систематизировать и анализировать его, делать выводы.

Считаем, что микротопонимическая лексика обладает значительным потенциалом для создания исследовательских ситуаций на внеурочных занятиях с младшими школьниками. Это обусловлено следующими специфическими особенностями этого пласта лексики. Микротопонимы в большинстве своем обладают прозрачной семантической структурой, что позволяет выявить мотив номинации и определить информационное содержание названия: лес *Дальний*, значит находится далеко от села, лес *Ближний* – находится рядом с селом, овраг *Глиннице* назван так потому,

что раньше здесь добывали глину. Такая прозрачность мотивации делает микротопонимы доступными для исследования детей младшего школьного возраста. Кроме того, большое количество микротопонимов обладает особой образностью и экспрессивностью. Например, одно из мест на реке в с. Шелаево называется *Жабокрюковка*. Младшие школьники могут самостоятельно определить мотивирующий признак этого названия. Дело в том, что река здесь делает крюк, а лягушачьи концерты в этом месте являются обычным явлением в теплое время года.

В тоже время микротопонимы, бытующие в речи жителей села Шелаево, представляет собой сложную совокупность названий, которые относятся к разным топонимическим классам, отражающим особенности ландшафта региона, его истории, языка и т.п. Данный пласт лексики представлен значительным количеством номинаций, данные наименования могут быть классифицированы по разным основаниям: по тематическим группам, по происхождению, особенностям словообразования. Микротопонимы – это интересный и разнообразный регионально маркированный языковой материал, который необходимо использовать в процессе учебно-исследовательской деятельности.

Программа кружка-лаборатории, построенная на материале микротопонимии, рассчитана на учащихся 4 класса. Она включает следующие темы:

1. Понятие об ономастике как одном из разделов лингвистики, понятие об антропонимике.
2. Топонимы – это язык земли (понятие и топонимике, типы топонимов, значение топонимов в жизни общества).
3. Микротопонимы и их типы.
4. Названия улиц, переулков родного села, названия частей селения.
5. Названия особенностей рельефа (понятие о микрооронимах).
6. Названия водных источников: прудов, ручьев, частей рек, мест купания на реке (понятие о микрогидронимах и их типах).
7. Названия колодцев и родников (понятие о микроспелионимах).
8. Названия дорог, тропинок в с. Шелаево (понятие о микродромонимах).
9. Названия полей и лугов в селе Шелаево (понятие и микроагронимах).
10. Названия лесов и садов в родном селе (понятие о микродремонимах).

Учебно-исследовательская деятельность, организуемая на внеурочных занятиях, включала три традиционных этапа: подготовительный, поисково-деятельностный и оценочно-результативный. На первом, подготовительном, этапе мы ставили цель – вызывать интерес детей к именам собственным, познакомить их с основными типами онимов, с важнейшими способами номинации, используемыми в ономастике, то есть мы стремились вооружить детей такими лингвистическими знаниями, которые будут востребованными в процессе

учебно-исследовательской деятельности, направленной на изучение сельской микротопонимии.

Цель второго, поисково-деятельностного, этапа - организовать учебно-исследовательскую деятельность, направленную на развитие личности, приобретение функционального навыка исследования языка. Для реализации этой цели необходимо было решить следующие задачи: создать условия для развития умения наблюдать за объектами окружающего мира с целью получения информации (в нашем случае в качестве таких объектов выступала речь земляков, названия родного села); вовлечь детей в выполнение исследовательских заданий.

Основой практической работы на внеурочных занятиях является сбор микротопонимов. Чтобы облегчить учащимся сбор регионального языкового материала и нацелить их на сбор микротопонимов, по каждой теме нами были разработаны специальные вопросники. Например, к занятию по теме «Названия улиц, переулков нашего села, названия частей селения», учащимся можно предложить ответить на следующие вопросы:

1. Сколько улиц в нашем селе?
2. Как они называются? Запиши эти названия.
3. Как называется улица, на которой ты живешь?
4. Почему эта улица так называется?

5. Некоторые улицы нашего села, кроме официальных, имеют и неофициальные названия. Запиши эти названия.

6. Имеет ли такое неофициальное название улица, на которой ты живешь? Можешь ли ты объяснить, почему улица имеет такое название?

Собранный материал фиксировался и записывался на отдельные карточки с обязательным объяснением этимологии названия. Карточка составляется по следующей схеме: 1) микротопоним; 2) вид объекта (лес, поле, ручей и др.); 3) этимология названия. Приведем пример оформления таких карточек:

Подлес

1. Название части улицы Садовой.
2. Улица названа так, потому что находится недалеко от леса.

Сапог

1. Название поля.
2. Названо так по форме (поле имеет форму сапога).

В результате такой работы был создан словарь микротопонимов села Шелаево, авторами-составителями которого стали младшие школьники. При создании словаря использовался тематический принцип расположения материала, то есть микротопонимы были разделены на группы, называющие определенные объекты: названия улиц и частей села; названия полей и лугов, названия водных объектов и т.п. В процессе работы по составлению словаря учащиеся были разделены на группы, каждая из которых занималась составлением какого-либо фрагментов словаря, посвященного одной из тематических групп. Приведем пример

фрагмента словаря, в котором нашли отражение онимы, называющие улицы и части села.

1. *Поляна* – неофициальное название части улицы Заречной. 1) место, которое находится за рекой Оскол, изобилующее многотравьем; 2) эта территория стала называться поляной потому, что в этом месте было чистое поле, поляна, а затем возник небольшой хутор.

2. *Партизан* - название части улицы Советской. Раньше эта часть села входила в колхоз «Красный партизан». Колхоз позже влился в колхоз «Красный Путиловец», а территорию так и продолжают называть *Партизан*.

3. *Выгон* – центральная часть села. Названо так потому, что от этого места начинали гнать скот на пастбище, то есть жители Шелаево выгоняли скот, а затем пастухи гнали его на пастбище.

4. *Путиловская* – часть села Шелаево. Названа так, потому что эта часть села входила ранее в состав колхоза «Красный Путиловец».

5. *Уткин край* - название части улицы Светлой. Названа так потому, что в том месте жители держали много уток.

6. *Аркатов край* – территория села, принадлежащая роду Аркатовых.

7. *Мамаев куток* - место, где жил Шелаев Фёдор Тихонович по прозвищу *Мамай*, которое получил потому, что отличался жестокостью во время раскулачивания.

В процессе учебно-исследовательской деятельности, осуществляемой на данном этапе, у учащихся формируются первоначальные представления о деятельности лингвиста-исследователя; на доступном материале происходит овладение содержательной стороны исследовательских умений (умений анализировать, сравнивать, ставить вопросы, высказывать предположения, делать выводы). На данном этапе использовались экскурсии (в библиотеку, в школьный краеведческий музей, в районный краеведческий музей), встречи с коренными жителями села.

Следует подчеркнуть, что эффективность учебно-исследовательской деятельности значительно усиливается, если привлечь к ней родителей младших школьников. Родители помогали в поисках источников информации, поддерживали и поощряли детей, оказывали им помощь в оформлении результатов исследования и др. Родители обязательно приглашались на итоговые внеурочные занятия, где учащиеся докладывали результаты своей исследовательской деятельности.

Любая учебно-исследовательская работа должна быть доведена до какого-либо конкретного результата. Таким результатом является признание завершенности работы учителем, а также (что более важно) публичное представление результатов исследования и их коллективное обсуждение. И поэтому в учебно-исследовательской деятельности обязательно необходим третий этап - оценочно-результативным, на котором имеет место представление результатов исследования и их оценка. Форма работы, используемая на данном этапе, - защита

исследовательских работ. Каждая исследовательская работа была посвящена одной группе микротопонимов, например: названия частей села, названия полей и лугов, названия лесов и т.п. На этом этапе младшие школьники оформляют результаты исследования, учатся излагать добытую информацию и доказывать свою точку зрения. Кроме того, на данном этапе выполнялась коллективная работа, а именно: учениками была составлена карта с. Шелаево и его окрестностей, на которые были нанесены все выявленные ими микротопонимы. Одна из исследовательских работ была представлена впоследствии на областном этапе конкурса «Я исследователь» и заняла там первое место. Эта работа Светланы Симоненковой, тема которой «Названия улиц и частей села Шелаево». Также данная работа была представлена на Всероссийском конкурсе исследовательских работ в г. Сочи, где она заняла второе место.

Необходимо подчеркнуть, что оценка итогов детских исследований – это очень ответственная и сложная работа. Нами использовались разные способы оценивания. Так, было выбрано жюри для определения лучших докладов. Каждому члену жюри был предложен бланк для отметок с чётко обозначенными критериями: название темы, её познавательная ценность, оригинальность собранного материала, исследовательское мастерство, структура и логика работы, стиль изложения, правильность оформления, ответы на вопросы. В ходе выступления отметки ставились по трёхбалльной системе: 3 – высокий уровень, 2 – средний, 1 – низкий. Победитель определяется по результатам среднеарифметических расчётов. Однако принимали участие в исследовании все учащиеся, и многие из них также представили интересные работы, которые также необходимо было отметить и наградить. И поэтому использовался и другой способ оценивания: распределение детских исследований по номинациям, например: «За самую глубокую проработку темы», «За оригинальное название работы», «За лучшее оформление работы», «За лучшие ответы на вопросы» и др. Данный способ оценивания позволил поощрить практически все представленные работы, что очень важно для младших школьников, и мотивировать детей на дальнейшие лингвистические исследования.

Микротопонимы – это ценный источник познания истории и культуры «малой» родины. Расшифровывая такие названия, младшие школьники знакомятся с историческим прошлым родного села. Считаем, что это очень важно в российских условиях, поскольку в течение десятилетий под воздействием государственной идеологии из памяти людей сознательно искоренялись географические названия, связанные с народной историей, народными обычаями и традициями. И поэтому, можно утверждать, что такая внеурочная деятельность обладает значительным воспитательным потенциалом и будет направлена также и на достижение личностных результатов обучения.

В процессе организации учебно-исследовательской деятельности на базе Шелаевской школы нами использовался также и другой

лингвokraеведческий материал, а именно - зоонимическая лексика, которая является одним из самых древних пластов лексики во всех языках мира. В современной лингвистике зоонимические лексемы рассматриваются как часть ономастической лексики, в состав которой входят различные виды топонимов, формирующие в русской лексике класс названий разнообразных географических объектов, и антропонимы, в состав которых включают имена, отчества и фамилии людей. В «Словаре русской ономастической терминологии», автором которого является Н.В. Подольская, зоонимом называется «собственное имя (кличка) животного, в том числе домашнего, содержащегося в зоологическом саду, «работающего» в цирке, в охране, подопытного или дикого (*лошадь Бойцун, попугай Лима, лев в зоопарке Кипули*)» (Подольская, 1978, 58-59). Л.П. Крысин в «Толковом словаре иноязычных слов» дает такое же толкование данного термина: «зооним – собственное имя (кличка) животного как объект лингвистического изучения» (Крысин, 1998, 257).

Приведенные выше определения отражают «узкий» взгляд на зоонимическую лексику, в то время как есть и «широкий» подход к определению состава зоонимов, при котором к зоонимической лексике причисляют любые названия животных (*лиса, петух, медведь, щука, волк* и т.п.). На наш взгляд, более научным следует считать «узкое» толкование термина «зооним», который входит в ряд таких обозначений, как антропоним, гидроним, топоним, ойконим и др. Все данные термины называют различные разряды имен собственных, поэтому и зооним, следовательно, имя собственное. Слова же *лиса, заяц, слон* к именам собственным, конечно, не относятся, так они не являются названием единичных предметов, выделенных из ряда однородных.

Выбор в качестве дидактического материала для организации учебно-исследовательской деятельности на внеурочных занятиях зоонимической лексики обусловлен несколькими причинами. Во-первых, зоонимы обладают высоким лингвокультуроведческим потенциалом, поскольку отражают особенности национальной культуры, нравов и обычаев, преданий и верований. Зоонимы относятся к культурно маркированной лексике и является важной частью национальной языковой картины мира. А новый ФГОС НОО, продолжая традицию предыдущего стандарта, предусматривает реализацию культуроведческого подхода в процессе начального языкового образования, поскольку предметные результаты по учебному предмету «Русский язык» должны обеспечивать: «первоначальное представление о многообразии языков и культур на территории Российской Федерации, о языке как одной из главных духовно-нравственных ценностей народа» (Харитонов, 2015, 19). Несомненно, что зоонимическая номинация представляет собой яркое и самобытное явление, которое отражает национально-культурную специфику языка.

Во-вторых, зоонимы – часть региональной языковой картины, и в зоонимике проявляется ономастическое творчество региональной

языковой личности. В зоолексике отражается история общения человека с домашними животными, и поэтому, исследуя зоонимы, ученики могут увидеть, как изменялось это общение, какие факторы на него влияли, и как это отражалось в языке. Работа по изучению и анализу зоонимической лексики, организованная на внеурочных занятиях, будет способствовать развитию языковой личности обучающихся и формированию у детей представления о региональной языковой картине мира.

В то же время мы должны отметить, что сбор зоонимических лексем представляет определенную трудность. Такие имена собственные как правило нигде не фиксируются, так как ими пользуются члены одной семьи или какого-либо одного ограниченного коллектива людей. Зоонимические словари практически отсутствуют. Еще одна сложность обусловлена малоизученностью русской зоонимии, состав которой может быть рассмотрен с различных точек: тематические группы, способы словообразования, тип мотивации (мотивированное – немотивированное название), характер номинации. Сложности изучения и анализа зоонимов обусловлены также высоким уровнем подвижности и изменчивости данного лексического пласта, что особенно проявляется в последние годы. Если в недавнем прошлом основные видовые классы в русской зоонимии составляли клички коров, лошадей, собак и кошек, то в последние десятилетия состав зоонимии претерпел серьезные изменения. «Клички лошадей на многих территориях Северной и Центральной России начиная с 70-х гг. XX в. постепенно вышли из употребления по причине исчезновения самих животных в колхозных и совхозных хозяйствах. В настоящее время выходят из активного употребления клички коров в связи с резким уменьшением этих животных в частных хозяйствах... Периферийные классы сельских зоонимов (клички свиней, коз, овец, кур, гусей) также значительно сократились под воздействием социально-экономических факторов (старение сельского населения, нерентабельность частных хозяйств в условиях капитализма, проблема сбыта продуктов животноводства и пр.)» (Варникова, 2017, 4).

Кроме того, в процессе организации внеурочной деятельности на материале зоонимической лексики учитель непременно столкнется с отсутствием дидактического и методического материала. Научно-популярной лингвистической литературы о зоонимах, рассчитанной на младший школьный возраст, также не существует. И поэтому учителю необходимо изучить научную лингвистическую литературу и самому адаптировать этот материал для использования в процессе внеурочной деятельности в начальной школе.

Нами на материале зоонимической лексики была разработана программа внеурочной деятельности «Зоонимы села Шелаево» для учеников третьего или четвертого класса начальной школы. Объектом изучения и анализа на внеурочных занятиях стали зоонимы, бытующие в речи жителей села Шелаево.

При разработке тематики внеурочных занятий учитывался тот факт,

что зоонимы, как и все слова русского языка, имеют, и план выражения, и план содержания. В связи с этим зоонимическая лексика в лингвистической литературе характеризуется с двух точек зрения: формальной и смысловой организации. С точки зрения формальной организации описываются структурные типы зоонимов и их морфологический состав. Характеристика смысловой организации заключается в описании тематических и видовых групп зоонимов, а также способов номинации, используемых в зоонимической лексике.

Приведем примерную тематику внеурочных занятий, объектом изучения на которых является зоонимическая лексика.

1. Язык «малой» родины». Характеристика говора села Шелаева.
 2. Имена собственные в словарном составе русского языка.
- Понятие о зоонимии и зоонимах. Зоонимика – наука о зоонимах (кличках животных).
3. Способы сбора и фиксации зоонимической лексики.
 4. Видовые группы зоонимической лексики.
 5. Семантическая классификация зоонимов.
 - 5.1. Клички животных, отражающие характерные особенности нрава, поведения животного.
 - 5.2. Внешние признаки животного как источник появления кличек.
 6. Клички животных, образованные на базе антропонимов.
 7. Тематические группы лексики, используемые в русской зоонимии.
 8. Способы образования зоонимов.
 9. Типы зоонимов по частеречной принадлежности.
 10. Универсальные названия в зоонимии села Шелаево.
 11. Клички животных в моей семье.
 12. Словарь зоонимов села Шелаево.
 13. Итоговое занятие (защита проектных работ).

Внеурочные занятия проводились еженедельно. Первая и вторая тема, которые являются вводными, изучались в течение одного занятия; все остальные темы рассматривались в течение двух-трех занятий. Для внеурочной деятельности учителем отбирался познавательный и занимательный материал, который делал занятия интересными и привлекательными для младших школьников, что побуждало их включаться в исследовательскую деятельность по изучению зоонимов, бытующих в речи жителей родного села. В тоже время нужно подчеркнуть, что материал должен быть не только интересным, но и соответствовать возрастным особенностям младших школьников и в доступной форме знакомить детей со сложными лингвистическими понятиями. Приведем примерное содержание слова учителя, которое использовалось на втором занятии, цель которого – познакомить обучающихся с зоонимикой как особым разделом лингвистики и основными понятиями зоонимики.

В науке о языке существует специальный раздел, который

занимается изучением собственных имен существительных. Называется этот раздел ономастика. Термин этот образован от греческого слова **онима**, что значит «имя». В языке существует различные группы имен собственных, и поэтому ономастика включает несколько разделов, каждый из которых изучает отдельные разряды имен собственных. Эти отрасли ономастики имеют свои особые названия (на доске написаны названия разделов ономастики, а также слова, от которых образованы эти названия). Давайте определим, что изучают эти разделы ономастики.

Запись на доске: антропонимика - от греч. антропос – человек; топонимика - от греч. топос – место; зоонимика - от греч. зоо - животное.

Далее устанавливается, что антропонимика изучает имена людей, топонимика - географические названия. Зоонимика изучает собственные имена животных, то есть клички.

Для названия объектов изучения каждого раздела в ономастике также существуют специальные термины. Антропонимика изучает антропонимы, топонимика – топонимы, а зоонимика исследует зоонимы.

Ребята, современные ученые считают, что человек мыслит антропоцентрически. Что это значит? Чтобы понять значение этого слова, давайте определим из каких частей оно состоит. Мы видим две части: первая часть содержит греческий корень «антропос», значение которого вам уже знакомо – человек. Вторая часть содержит корень «центр». Значит центром всего современная наука считает именно человека. В центре ономастики тоже находится человек и его многочисленные наименования, которые образуют так называемую антропонимию. А рядом с располагаются те, кого принято называть «меньшими братьями человека», то есть животные. И поэтому второе по важности место в ономастике занимает зоонимия, которая включает совокупность зоонимов. Конечно, для человека важно также давать названия и тем местам, где он живет, тому, что его окружает. И поэтому в ономастике значительное место также принадлежит топонимии, которая является совокупностью топонимов.

По ходу занятия и знакомства с терминологией ономастической науки заполняется таблица, которая в сжатой и концентрированной форме отражает изучаемые лингвистические сведения. Приведем фрагмент таблицы:

1.	Антропонимика – раздел ономастики, который изучает имена людей.	Антропоним – собственное имя человека.	Антропонимия – совокупность антропонимов
2.	Зоонимика – раздел ономастики, который изучает собственные имена животных, то есть клички.	Зооним - собственное имя животного (кличка)	Зоонимия – совокупность зоонимов

Зоонимика - одна из самых молодых и малоизученных областей ономастики. Ученые-лингвисты объясняют это тем, что зоонимы редко фиксируются в каких-либо официальных документах, поэтому их обычно забывают, так как они исчезают с уходом из жизни их носителя.

Но в последние годы зоонимы начали активно изучаться, и в результате в зоонимических исследованиях даже появились термины для названия отдельных групп зоонимической лексики: клички лошадей именуется иппонимами. Название образовано от греческого слова *hippos* – лошадь; клички собак – это кинонимы (от греч. *kypos* - собака), а клички кошек называются фелинонимами - от лат. *felis* - кошка. Такие названия можно, наверное, придумать для каждого вида животных, например: названия птиц – орнитонимы, бизонов – бизонимы и т.д. Ребята, попробуйте придумать по такому образцу свои названия различным видам животных (ученик придумывают названия).

Человек обязательно дает имена – клички, тем животным, которые находятся рядом с ним. В русском языке есть пословицы, которые говорят о том, что у животного обязательно должна быть кличка: Корова без клички – мясо. У всякой собаки своя кличка.

Но конечно, не каждому животному человек дает имя. Как вы думаете, каким животным люди прежде всего придумывают клички? (ученики высказывают предположения).

Резюмируя ответы учащихся, учитель отмечает, что главное условие для получения животным клички – это его участие в жизни человека. И поэтому люди придумывают имена тем животным, которые живут рядом с человеком: кошки, собаки, а также коровы, козы, то есть все домашние животные. А знаете ли вы, что в слове «животное» тот же корень, что в слове «жизнь» и «живет». И буквальное значение этого слова – то, что живет, живет, вероятно, рядом с человеком. И поэтому даже совсем крошечные питомцы, такие как хомячки, попугаи, попадая в жилище человека, получают имя. Также обязательно получают имена те животные, с которыми человека связывают «производственные» отношения: коровы, лошади. Обязательно имеют клички животные – артисты цирка, собаки, которые служат на границе или таможне.

Таким образом, зоонимия отражает историю общения человека с домашними животными. На выбор имени животного влияют разные факторы. Это, конечно, традиции, а также нормы и правила языка. Кроме того, выбор клички часто обусловлен вкусом хозяина, его творческими способностями. Выбор имени для животного – это процесс сложный, особенно если хозяин животного хочет выбрать какую-либо оригинальную кличку. От выбора клички могут зависеть взаимоотношения с животным, и выбранное имя может влиять на характер домашнего животного.

На наших внеурочных занятиях мы будем изучать и анализировать клички животных, которые используют жители нашего села и постараемся разобраться, по каким признакам называют животных шелаевцы, как образуются такие названия, какие группы зоонимов можно выделить в

зоонимии нашего села. И я надеюсь, что к концу этого учебного года мы с вами сможем составить словарь зоонимов села Шелаево, в котором будет не один десяток имен.

Поскольку для успешной организации работы по сбору зоонимической лексики необходимо было прежде всего вооружить младших школьников навыками сбора и фиксации зоонимов, то уже на третьем занятии ученикам были предложены специальные опросники, которые они могли использовать в процессе сбора кличек животных, а также образцы оформления карточек, на которых записывалась информация о словах, являющихся кличками животных. Учащимся был предложен следующий вариант оформления карточки: кличка животного (зооним), указание вида зоонима (названием какого животного является зооним), объяснение происхождения зоонима (если таковое было найдено), пример употребления зоонима, фамилия и имя ученика, оформившего карточку. Приведем примеры оформления таких карточек:

Роза

1. Кличка козы.
2. Кличка возникла на основе имени собственного.
3. Коза Роза дает много молока.
4. Горохов Алеша.

Ушастик

1. Кличка котенка.
2. Кличка дана на основе внешних признаков (у котенка большие уши).
3. Ушастик – очень игривый котенок.
4. Шелаева Рита.

Результатом такой работы по сбору зоонимической лексики стало составление словаря зоонимов, бытующих в селе Шелаево. В роли информантов в процессе сбора зоонимов для учеников выступали родители, ученики других классов, соседи, жители села Шелаево, и учитель мотивировал младших школьников привлечь к опросу как можно большее количество информантов. Всего в течение учебного года было собрано почти пятьсот кличек животных, относящихся к разным видовым группам. Это клички собак, кошек, клички коров, лошадей, овец, свиней, коз, клички попугаев, хомяков, кроликов, морских свинок и т.п.

На внеурочных занятиях учителем создавались условия для включения обучающихся в учебно-исследовательскую деятельность и развития их исследовательских умений. В качестве исследовательских умений, которые необходимо формировать в процессе начального образования называются следующие: «умение видеть проблемы, выработать гипотезы, наблюдать, проводить эксперименты, давать определение понятиям, добывать информацию, проводить самостоятельное исследование, делать сравнения, давать оценку, доказывать правильность точки зрения, составлять внутренний план умственных действий, формулировать суждения» (Савенков, 2011, 175).

Практические при формировании всех вышеназванных умений может быть использована зоонимическая лексика. На внеурочных занятиях, проводимых А.М. Гороховой, младшие школьники занимались самостоятельным сбором зоонимических лексем, проводили различные наблюдения над этими наименованиями, в результате чего зоонимы классифицировались по различным признакам (семантическому, видовому, словообразовательному и др.). Описывая зоонимы, относящиеся к различным группам номинаций, младшие школьники учились доказывать свою точку зрения, формулировать выводы и суждения, давать определения зоонимическим понятиям.

Эффективным средством формирования исследовательских умений на внеурочных занятиях стало выполнение проектов. В течение учебного года младшими школьниками было выполнено две проекта. Первый из них носил индивидуальный характер и назывался «Клички животных в моей семье». Продуктом данной проектной деятельности являлся словарь зоонимов одной семьи. Ученики должны были записать клички животных, используемые в их семье, указать, к какому типу зоонимов они относятся, объяснить их происхождение.

Второй проект носил коллективный характер, и его продуктом являлся словарь зоонимов села Шелаево. Для выполнения проекта класс был разделен на творческие исследовательские группы (4-5 учеников), которые составляли зоонимический словарь какого-либо одного определенного типа (типов) зоонимов: 1) клички собак; 2) клички кошек; 3) клички коров и лошадей; 4) клички коз, свиней и кроликов; 5) клички попугаев, хомячков. Затем зоонимические словари, составленные группой учащихся, были объединены в один словарь, при составлении которого использовался тематический и алфавитный принцип. В результате такой работы учитель вместе с учениками внесли определенный вклад в создание национальных зоонимикон по всем видам кличек, что в настоящее время рассматривается как одна из «важнейших задач современной ономастики» (Сталтмане, 1989).

В течение учебного учащиеся представляли результаты своей учебно-исследовательской деятельности в различных формах. Кроме представления проектов, младшие школьники принимали участие в научно-практической конференции, которая проводилась на базе школы, выпускали лингвистическую газету, в которой размещался материал о региональных зоонимах, публиковали свои материалы в прессе. Двое учеников приняли участие в районном и областном конкурсе научно-исследовательских работ «Первые шаги в науку».

Опыт использования лингвокраеведческого материала в процессе внеурочной деятельности убедительно показал перспективность и эффективность региональных номинаций в формировании познавательных УУД. На внеурочных занятиях ученики овладевают базовыми логическими действиями, так как выполняют задания на классификацию региональных номинаций, определение существенных признаков, положенных в основу

классификации. Учитель, используя микротопонимы или зоонимы, имеет возможность создавать на внеурочных занятиях исследовательские ситуации, в процессе которых у младших школьников формируются умения сравнивать объекты, устанавливать основания для сравнения, выявлять аналогии. Исследуя региональные названия, младшие школьники овладели умением классифицировать объекты и выявлять признаки, положенную в основу той или иной классификации.

Кроме того, в процессе внеурочной деятельности, построенной на лингвокраеведческом материале, у младших школьников успешно формируются базовые исследовательские действия. Работая над выполнением проектов, дети сначала с помощью педагога, а затем и самостоятельно формулировали цель исследования, определяли его объект. Пользуясь разработанными учителем опросниками и образцами карточек для сбора регионального языкового материала, ученики проводили самостоятельные лингвистические исследования по предложенному плану. Описывая собранный языковой материал, младшие школьники учились формулировать выводы и подкреплять их доказательствами на основе результатов проведенного наблюдения (классификации, сравнения, исследования).

Несомненно, что важнейшим результатом внеурочной деятельности, направленной на формирование познавательных УУД, является овладение обучающимися различными умениями работы с информацией. Исследуя и анализируя микротопонимы и зоонимы, младшие школьники научились выбирать источник лингвистической информации, находить в том или ином источнике нужную информацию. В процессе знакомства с этимологией и историей микротопонимов и зоонимов дети научились распознавать достоверную и недостоверную информацию и оценивать ее. В процессе выполнения проектов, оформления словарей микротопонимов и зоонимов младшие школьники научились оформлять текстовую и графическую информацию в соответствии с учебной задачей, а самостоятельно создавать схемы, таблицы для представления информации языковой информации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Начальная школа - особый этап в жизни ребенка, так как образование, полученное здесь, служит базой для последующего обучения и развития. При этом на данном этапе развития психолого-педагогической и методической науки становится очевидным, что хорошая подготовка младшего школьника по конкретным предметам вовсе не означают его успешной дальнейшей социализации. Гораздо более важным признается овладение умениями и навыками исследовательской деятельности, для формирования которых в начальной школе должны быть созданы необходимые условия. Не случайно Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования в практику работы школы введено понятие «метапредметные результаты обучения», под которыми понимаются способы действия, гарантирующие успешное овладение всеми учебными предметами и позволяющие искать и находить решения лично и социально значимых проблем и задач.

В современном ФГОС НОО определены требования к различным метапредметным результатам. Приоритетными при этом признаются универсальные познавательные учебные действия, которые включают базовые логические и начальные исследовательские действия, а также работу с информацией. От уровня сформированности познавательных универсальных учебных действий зависит способность ребенка получать и усваивать информацию, то есть учиться.

Перед учителем стоит задача отбора дидактического материала, обладающего развивающим и обучающим потенциалом для формирования познавательных УУД. Таким материалом является краеведение, которое в настоящее время находит разнообразное применение в современной начальной школе. Анализ разнообразного опыта применения краеведения показывает, что такой материал может быть успешно использоваться в процессе приобретения учащимися новых знаний и формирования новых умений. Ученые-методисты и учителя-практики подтверждают, что важнейшим элементом школьного краеведения является исследовательская деятельность учащихся. Однако, несмотря на столь важное значение краеведческой деятельности, она в силу различных причин не заняла того места в образовательном процессе начальной школы, которая должна была занять. До настоящего времени нет соответствующего дидактического материала, методических рекомендаций или методических пособий, которые можно было бы использовать на уроках русского языка для формирования познавательных УУД средствами краеведения.

Нам опыт организации краеведческой работы свидетельствует о том, что краеведческий материал представляется дидактически ценным для овладения учащимися познавательными УУД. Обязательный компонент школьного краеведения – это

исследовательская деятельность, в процессе которой у учеников формируются познавательные УУД. Краеведческий материал дает учителю возможность создать на уроках русского языка развивающую среду, организовать исследовательскую деятельность младших школьников, в процессе которой ученик будет занимать субъектную позицию.

Опыт использования краеведческого и лингвокраеведческого материала на уроках русского языка и на внеурочных занятиях убедительно показал перспективность и эффективность региональных номинаций в формировании познавательных УУД. В процессе краеведческой работы младшие школьники овладевают базовыми логическими действиями, такими как классификация, сравнение, установление аналогии. Кроме того, краеведческий материал позволяет учителю организовать работу, направленную на формирование базовых исследовательских действий (формирование цели и объекта исследования, формулирование выводов и т.п.). Важнейшим результатом краеведческой работы, направленной на формирование познавательных УУД, является овладение обучающимися различными умениями работы с информацией (выбор источника информации, оформление информации и т.п.).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аксенова Н.И. Системно-деятельностный подход как основа формирования метапредметных результатов // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. - СПб.: Реноме, 2012.
2. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская. - М., 2008.
3. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения // Педагогика. – 2009. - №4.
4. Варникова Е.Н. Зоонимы: место в ономастическом пространстве / Вопросы ономастики. - 2011. - 1(10).
5. Варникова Е.Н., Зимичева Н.Н. Зоонимикон современной деревни (на материале кличек животных с. Горицы Вологодской области) / Вестник ВОГУ. - 2017. - № 2.
6. Воровщиков С.Г., Татьянченко Д.В. Универсальные учебные действия как метапредметный компонент содержания основного общего образования / Справочник заместителя директора школы. - 2012. - №5.
7. Горленко Н.М., Лебединцев В.Б., Запятая О.В., Ушева Т.Ф. Структура универсальных учебных действий и условия их формирования // Народное образование. - 2012. - №4.
8. Громько Н.В. Мыследеятельностная педагогика и новое содержание образования. Метапредметы как средство формирования рефлексивного мышления у школьников [Электронный ресурс]. – URL: <http://1314.ru/node/24> (дата обращения: 28.12.2022).
9. Громько Ю.В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). - Минск, 2000.
10. Демичева В.В., Еременко О.И., Яковлева Т.В. Социокультурной образование младших школьников (на региональном материале) в процессе изучения русского языка: программа для общеобразовательных учебных заведений Белгородской области. Начальное общее образование. – Белгород: ИПЦ «ПОЛИТЕРРА», 2007.
11. Еременко О.И., Горохова А.М. Использование регионального языкового материала в процессе учебно-исследовательской деятельности // Начальная школа. - 2017. - № 4.
12. Ипполитова Н.А. Текст в системе обучения русскому языку: учебное пособие. - М.: Наука: Флинта, 1998.
13. Кадоло Т.А. Региональный лексический компонент на уроках русского языка / Вестник ТГПУ. - 2012. - № 2 (117).
14. Катлинская Л.П. Словообразовательная синхрония в новой лингвистической парадигме / Русский язык: исторические судьбы и современность: материалы Международ. конгресса исследователей

- русского языка. – М.: Изд-во Москов. гос. ун-та, 2001.
15. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. – М., 1998.
 16. Лингвистическое краеведение / Л.А. Захарова, Н.Г. Нестерова, Г.Н. Старикова, Е.В. Мороз; Под ред. Н.Г. Нестеровой. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 2005.
 17. Марудова А.С. К вопросу о содержании термина «зооним» / Идеи. Поиски. Решения: IX междунар. науч. практ. конф. – Минск: БГУ, 2015.
 18. Насырова А.А. Формирование регионально-ориентированной коммуникативной компетенции бакалавра лингвистики: автореф. дисс. ... к. пед. н. - Калининград, 2013.
 19. Никитина Э.К., Коваленко О.А. Технология создания исследовательских ситуаций на уроках в начальной школе / Начальная школа плюс До и После. – 2013. - № 3.
 20. Обухов А.С. Исследовательская позиция и исследовательская деятельность: что и как развивать? // Исследовательская работа школьников. - 2003. - № 4.
 21. Обучение русскому языку в школе: учебное пособие для студентов педагогических вузов / Под ред. Е.А. Быстровой. - М.: Дрофа, 2004.
 22. Плешкова Т.Н. Бережное отношение к материнскому языку // Русская словесность. – 2003. - № 1.
 23. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. – М.: Наука, 1978.
 24. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения: Начальная школа / Сост. Е.С. Савинов. – М.: Просвещение, 2010.
 25. Савенков А.И. Виды исследований школьников / Одаренный ребенок. – 2005. - № 2.
 26. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. – Самара: Издательский дом «Федоров», 2011.
 27. Скрипкина Ю.В. Метапредметный подход в новых образовательных стандартах: вопросы реализации. Новые образовательные стандарты. Метапредметный подход [Электронный ресурс]: Материалы пед.конф. / М.: ЦДО «Эйдос», 2010. – URL: <http://eidos.ru/shop/ebooks/220706/index.htm> (дата обращения 30.11.2023)
 28. Смолеусова Т.В. Требования обновленного ФГОС НОО к познавательным универсальным учебным действиям как составляющей различных видов функциональной грамотности обучающихся / Интерактивное образование: электронная газета. – Выпуск №101. - Июнь – 2022.
 29. Соболева Г.В., Тактарова И.С., Садыкова И.А. Познавательные универсальные учебные действия / [Электронный ресурс] // URL: <http://sgls.admsurgut.ru/win/download/1747/> (Дата обращения: 15.03.2024).

30. Сталтмане В.Э. Ономастическая лексикография. - М., 1989.
31. Ступницкая М. Диагностика уровня сформированности общеучебных умений и навыков. - М.: Школьный психолог. – 2006. - № 7.
32. Ушева Т.Ф. Формирование метапредметных умений учащихся: метод. пособие / Т.Ф. Ушева. – Иркутск: ИГЛУ, 2012.
33. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2023.
34. Философский словарь [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.philosophydic.ru/metafizika> (дата обращения: 21.12.2022).
35. Харитонов Н.П. Исследуем природу: Учебно-методическое пособие по организации исследовательской деятельности школьников. – М., 2015.
36. Хуторской А.В. Метапредметное содержание и результаты образования: как реализовать федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) [Электронный ресурс] // Эйдос: Интернет-журнал. – 2012. – № 1. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0229-10.htm>. (дата обращения: 20.11.2013).
37. Хуторской А.В. Метапредметное содержание образования с позиций человекообразности [Электронный ресурс] // Персональный сайт. – 2012. – URL: <http://khutorskoj.ru/be/2012/0302/index.htm> (дата обращения: 21.11.2023).
38. Хуторской А.В. Метапредметный подход в обучении: науч.-метод. пособие. - М.: Эйдос; Изд-во Института образования человека, 2012.
39. Чуланова Н.А. Нормативный контекст определения «познавательные универсальные учебные действия» / Современные проблемы науки и образования. - 2014. - №6.