

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Институт педагогики и психологии детства
Кафедра русского языка и методики его преподавания в начальных классах

**Развитие текстовых умений младших школьников
на уроках русского языка**

Выпускная квалификационная работа
(магистерская диссертация)

Квалификационная работа
допущена к защите
зав. кафедрой М.Л. Кусова

дата подпись

Руководитель ОПОП:
М. Л. Кусова

подпись

Исполнитель:
Горбунова Екатерина
Алексеевна,
обучающийся ТМНО - 1501z

подпись

Научный руководитель:
Кусова Маргарита Львовна,
д.филол. н, профессор

подпись

Екатеринбург 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ТЕКСТОВЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	10
1.1 Методологические основы начального общего образования.....	10
1.2 Целевые ориентиры обучения русскому языку в начальной школе.....	14
1.3 Особенности развития младших школьников.....	19
1.4 Особенности овладения текстовыми умениями обучающимися на уровне ООП НОО.....	30
ГЛАВА 2. МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ТЕКСТОВЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА.....	34
2.1 Анализ методического обеспечения развития текстовых умений младших школьников на уроках русского языка.....	38
2.2 Инклюзивное образование как стратегия образовательной деятельности.....	59
ГЛАВА 3. ОПЫТНО – ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ТЕКСТОВЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	70
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	88
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	90
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	96
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	99
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	103
ПРИЛОЖЕНИЕ 4.....	106
ПРИЛОЖЕНИЕ 5.....	109
ПРИЛОЖЕНИЕ 6.....	112
ПРИЛОЖЕНИЕ 7.....	115
ПРИЛОЖЕНИЕ 8.....	119

ПРИЛОЖЕНИЕ 9.....	126
-------------------	-----

ВВЕДЕНИЕ

Среди бесконечного разнообразия педагогических тем существует одна на данный момент достаточно новая. Это тема инклюзивного образования. Тема, поднятая не так давно в связи с тем, что в нашей стране **1 сентября 2016** вступили в силу утвержденные Министерством образования и науки Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) для обучающихся с инвалидностью. Также были разработаны методические рекомендации, направленные руководителям органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования ВК- 452/07, от 11 марта 2016. Теперь инклюзивное образование законодательно закреплено и становится государственной гарантией на всех ступенях образования. Введен стандарт образования, то есть совокупность требований, обязательных при реализации ООП НОО учреждениями, прописаны требования к результатам образования и структуре основных образовательных программ НОО, к условиям их реализации.

В результате указанных государственных решений огромное количество педагогических проблем приходится рассматривать сквозь призму инклюзивного образования. Следовательно, можно говорить о несомненной **актуальности** заявленной нами темы.

С другой стороны современное общество предъявляет высокие требования к качеству образования и сейчас проблема инклюзии в образовании, оформленная как приоритет образовательной политики и обеспечения прав детей с ОВЗ является предметом для дискуссий в профессиональных и родительских сообществах.

С позиции науки тема развития текстовых умений младших школьников на уроках русского языка прекрасно разработана, такими замечательными педагогами, как Т.А. Ладыженская, М.С. Соловейчик. К данной теме обращались в своих работах М.Л. Кусова и С.В. Плотникова. Но в условиях инклюзивного образования, когда в классах есть дети с

ограниченными возможностями здоровья, появилась необходимость адаптации программных средств и, следовательно, в полной мере разработанные методики не подходят. Это говорит о необходимости разработки и включения в уроки таких заданий, которые бы отвечали требованиям инклюзии.

Как показывает анализ практики, в современной школе обучаются разные категории детей, которым мы должны обеспечить успешное освоение образовательных программ, однако в образовательной деятельности условия инклюзивного образования не учитываются, в том числе и при формировании текстовых умений.

В результате возникают **противоречия**:

- в аспекте реализации инклюзивного образования и непоследовательным реагированием образовательных учреждений на изменения;
- между уровнем теоретической обоснованности развития текстовых умений младших школьников на уроках русского языка и недостаточной изученностью данного процесса в условиях массовой школы при реализации инклюзии;
- между степенью разработанности методики формирования текстовых умений на уроках русского языка и отсутствием методического обеспечения формирования текстовых умений младших школьников в условиях инклюзивного образования, суть которого состоит в определении методического обеспечения, ориентированного на образовательные запросы общества.

Указанные противоречия требуют нового концептуального подхода к теме «Развитие текстовых умений младших школьников», суть которого состоит в подборе оптимальных заданий, учебных средств, обеспечивающего образовательные запросы общества.

В данной диссертации тема «Развитие текстовых умений младших школьников на уроках русского языка» будет рассмотрена с учетом

особенностей инклюзивного образования, так как автор, работая в школе, столкнулась с тем, что традиционные формы и методы не всегда подходят, когда в классе одновременно обучаются и дети одаренные, и дети, имеющие проблемы в развитии, и дети условного «среднего» уровня.

Цель исследования – на основе известных в науке положений разработать и экспериментально проверить методическое обеспечение, направленное на развитие текстовых умений младших школьников на уроках русского языка в условиях инклюзивного образования.

В соответствии с поставленной целью необходимо было решить следующие **задачи**:

- изучить литературу, посвященную особенностям восприятия учебного текста детьми младшего школьного возраста и выявить причины плохого понимания информации, заключенной в тексте;
- разработать диагностику, позволяющую, по возможности, достоверно определить уровень развития текстовых умений младших школьников;
- разработать и провести апробацию методического обеспечения, направленную на формирование текстовых умений младших школьников на уроках русского языка в условиях инклюзивного образования;
- оценить результат проведённой работы;
- сделать вывод.

В диссертацию введены ограничения: развитие текстовых умений рассматривается на материале учебного текста, так как данный текст традиционно является сложным для восприятия младшими школьниками и порождения.

Объект исследования – процесс развития текстовых умений младших школьников в условиях инклюзивного образования.

Предмет исследования – методическое обеспечение развития текстовых умений младших школьников в условиях инклюзивного образования.

Гипотеза исследования развития текстовых умений:

- 1) ...если при постановке учебной задачи предлагаются варианты (одна и та же учебная задача представляется по - разному, с учетом категории детей);
- 2) ...если реализация принципа доступности осуществляется с учётом разных категорий детей;
- 3) ...если задания и текстовый материал строго дозированы по объёму, то формирование текстовых умений будет наиболее эффективно.

В рамках данной работы было проведено педагогическое исследование, направленное на исследование уровня развития текстовых умений младших школьников. Затем была подобрана, переработана и дополнительно разработана система упражнений, предусматривающая работу по развитию текстовых умений, выделенных Т.А. Ладыженской.

В соответствии с поставленными задачами в исследовании использовались следующие **методы**:

- теоретические: изучение и анализ лингвистической, психолого-педагогической, дидактической и методической литературы по теме исследования; анализ действующих программ и учебников для начальной школы;
- наблюдение за учебным процессом, тестирование учащихся, изучение и обобщение опыта преподавания русского языка;
- проведение педагогического эксперимента в 2-3 классе; количественный и качественный анализ работ учащихся;
- педагогическое наблюдение за деятельностью учителей и учащихся в учебном процессе;
- констатирующий и обучающий эксперименты; изучение продуктов деятельности младших школьников, полученных в результате проведенной работы.

Опытно — поисковой базой исследования служил 2 «В» и 3 «В» класс (в общей сложности 27 человек) школы № 208, Железнодорожного района города Екатеринбурга.

Этапы реализации исследования

1. *Подготовительный этап.* Информационно-аналитический:

- изучалась и анализировалась литература по теме исследования; определялись основные параметры исследовательской работы.

(Июнь 2016)

2. *Основной этап.*

Разрабатывалась гипотеза исследования, определялись задачи, отрабатывался понятийный аппарат. На этом этапе была составлена программа констатирующего и обучающего экспериментов, организована работа с целью определения педагогических условий необходимых для качественного развития текстовых умений младших школьников на уроках русского языка. (Ноябрь – декабрь 2016г.)

3. *Заключительный этап.*

На третьем этапе был осуществлён анализ результатов опытно – поисковой работы. На этом этапе проходила систематизация и обобщение результатов исследования. (Апрель — май 2017 г).

Элементы новизны данного исследования заключаются в том, что:

1) определена совокупность подходов для разработки методического обеспечения формирования текстовых умений;

2) выявлено, что методический аппарат учебников по русскому языку для начальной школы в недостаточной степени включает дифференцированные задания, что особенно очевидно в процессе анализа данного методического аппарата с позиции реализации инклюзивного образования;

3) методическое обеспечение формирования текстовых умений младших школьников в условиях инклюзивного образования опирается на следующие принципы:

- ориентация на индивидуально – психологические, клинические особенности детей с ОВЗ;
- дозированность объёма изучаемого материала;
- систематичности и повторения изученного;
- инвариантности (изменение содержания программы, комбинирования разделов, введение корректировки)

Выводы и практические наработки, полученные в результате опытно – поисковой работы можно использовать в дальнейшем, при планировании работы по развитию текстовых умений на уроках русского языка в 4 классе.

Внедрение результатов исследования проводится сейчас при продолжении работы в 4классе 208 школы.

Диссертация состоит из введения, трёх глав, заключения, списка литературы и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ТЕКСТОВЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1 Методологические основы начального общего образования

При обращении к понятию методологических основ начального общего образования, сначала мы должны определиться с самим понятием Фундаментального ядра содержания образования. Если сказать кратко, то фундаментальное ядро – это, с одной стороны, обобщенные запросы и ожидания личности, общества, государства, а с другой - система научных знаний, объединённых в Фундаментальное ядро.

Какова же **концепция** Фундаментального ядра содержания общего образования.

Итак, «фундаментальное ядро содержания общего образования — это базовый документ, который необходим для создания базисных учебных планов, программ, учебно - методических материалов и пособий»[48].

Основное предназначение Фундаментального ядра в системе нормативного сопровождения стандартов —«определение системы базовых национальных ценностей; системы основных понятий, относящихся к областям знаний, представленным в младшей школе; и системы ключевых задач, которые обеспечивают формирование универсальных видов учебной деятельности»[48].

Методологическая основа Фундаментального ядра содержания общего среднего образования — принципы фундаментальности и системности, традиционные для отечественной школы. С этой позиции основное внимание уделяется расхождению во взглядах с одной стороны – сторонников сохранения исторически сложившейся российской системы образования, ориентированной на высокий научный уровень содержания общего образования, то есть – фундаментальность знания; и, с другой стороны, приверженцев целесообразности перехода к принятой в ряде стран мира системе обучения, для которой характерен существенно более низкий уровень изложения основ наук по сравнению с уровнем российской школы.

Все предшествующие разработки стандартов образования в качестве исходной методологической основы, определяющей объем содержания образования, использовали обязательный минимум содержания образования. В результате большинство педагогов понятие «стандарт образования» и понятие «обязательный минимум» воспринимали как синонимы.

Теоретическая основа Фундаментального ядра содержания общего среднего образования — это ранее сформулированные в отечественной педагогике идеи:

- «ядра» и «оболочки» школьных курсов (А. И. Маркушевич);
- выделения «объема знаний» по предмету (А. Н. Колмогоров);
- культурологического подхода к формированию содержания образования (М. Н. Скаткин, И. Я. Лернер, В. В. Краевский);
- системно - деятельностного подхода (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин, Л. В. Занков, В. В. Давыдов, А. Г. Асмолов, В. В. Рубцов).

Концепция Фундаментального ядра объединяет описанные идеи «ядра» и «оболочки», «объема знаний», выделения допредметного этапа, системно - деятельностного подхода. В результате, разработка Фундаментального ядра осуществлялась с учетом следующих рамочных ограничений:

1) определение четких границ контуров научного содержания образования;

2) отказ от деталей, которые имеют методическую природу и конкретные методические решения. Фундаментальное ядро определяет только объем знаний, которым должен овладеть выпускник школы, не распределяя предлагаемое содержание по конкретным предметам и ступеням обучения;

3) в краткой форме представлено описание областей знаний, предъявляемых для изучения в современной школе, но не конкретных предметов[48].

Если говорить про особенности отбора и включения материала в Фундаментальное ядро, то нужно обратить внимание на причины невключения: в Фундаментальное ядро не должен входить архаичный, малозначительный и излишне детализированный материал; не нужно включать в него понятия и идеи, смысл которых не может быть достаточно понятен и полно раскрыт школьнику[48].

Создание Фундаментального ядра — первый и основной этап разработки нового содержания. Последующие этапы: разработка концепций предметных областей — планируемые результаты обучения на выходе из ступеней обучения (начальная, основная и старшая школы) — базисный учебный план и примерные программы предметов — учебно-методические комплексы нового поколения. Важное значение имеет широкое обсуждение содержания Фундаментального ядра в научном и педагогическом сообществах, а также организация работы по апробации и внедрению нового содержания. Одновременно с разработкой нового содержания школьного образования должна вестись работа по соответствующему обновлению содержания педагогического образования. Базовым положением служит тезис о том, что развитие личности зависит от сформированности у неё (личности) определённого уровня универсальных учебных действий, которые выступают как основа воспитательного и образовательного процессов.

По мнению разработчиков Стандарта «системно-деятельностный подход обеспечивает достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования и создает основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, компетенций, видов и способов деятельности»[8].

Среди личностных, метапредметных и предметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования особо выделяются следующие линии:

- преемственность дошкольного, начального общего, основного и среднего (полного) общего образования;

- учитывание индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся, учёт видов деятельности и форм общения для определения целей образования и воспитания и путей их достижения;

- готовность и способность обучающихся к саморазвитию, мотивации к обучению и познанию;

- формирование основ умения учиться и способности к самоорганизации (готовности к освоению и реализации учебной деятельности);

- освоение специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания в ходе изучения учебного предмета.

В результате, стоит обратить внимание, что приоритеты, обозначенные Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования, обуславливают актуальность исследования проблемы готовности учащихся к обучению на основе методологии системно - деятельностного подхода:

- определение психологической структуры учебной деятельности и ее развитие на разных уровнях образования;

- определение содержания готовности к обучению;

- разработку технологий и методов структурно-индивидуальной диагностики готовности к обучению.

1.2. Целевые ориентиры обучения русскому языку в начальной школе

В системе школьного образования русский язык это не только предмет изучения, но и средство обучения, уровень владения которым определяет

степень успешности в овладении всеми школьными предметами и качество образования в целом.

Основные цели изучения русского языка в школе:

- формирование представлений о русском языке как языке русского народа, государственном языке Российской Федерации, средстве межнационального общения, сплочения и единения народов России;
- формирование знаний об устройстве системы языка и закономерностях ее функционирования на современном этапе;
- обогащение словарного запаса и грамматического строя речи, овладение культурой устной и письменной речи, видами речевой деятельности, правилами и способами использования языка в разных условиях общения;
- овладение важнейшими общепредметными умениями и универсальными способами деятельности (извлечение информации из лингвистических словарей различных типов и других источников, включая СМИ и Интернет; информационная переработка текста)[39].

Указанные выше цели реализуются на основе личностно ориентированного и деятельностного подходов к обучению и воспитанию в процессе развития мыслительной и речевой деятельности школьника, формирования его лингвистической, языковой, коммуникативной и культуроведческой компетенций. В соответствии с целями курса фундаментальное ядро содержания образования по русскому языку состоит из двух взаимосвязанных компонентов. Раздел «Речь» предусматривает овладение понятиями речевой деятельности и речевой коммуникации; развитие умений создавать тексты различной функциональной и коммуникативной направленности. Раздел «Языковая система» предусматривает освоение основ лингвистики, системы ее ключевых понятий, явлений и фактов. Если мы обратимся к целевым ориентирам обучения русскому языку в начальной школе, то они ясно обозначены в

примерной основной образовательной программе начального общего образования [39].

Давайте рассмотрим, каковы *целевые ориентиры обучения русскому языку в начальной школе*. В результате изучения курса русского языка при получении начального общего образования, обучающиеся научатся осознавать язык как основное средство человеческого общения. Как явление национальной культуры. У учащихся начнет формироваться эмоционально-ценностное отношение к русскому и родному языкам, стремление к их грамотному использованию. Русский язык и родной язык станут для учеников основой всего процесса обучения, средством развития их мышления, воображения, интеллектуальных и творческих способностей [39].

В процессе изучения языка обучающиеся получают возможность реализовать в устном и письменном общении (в том числе с использованием средств ИКТ) потребность в творческом самовыражении, научатся использовать язык с целью поиска необходимой информации в различных источниках для выполнения учебных заданий. У выпускников, успешно освоивших основную образовательную программу начального общего образования, будет сформировано отношение к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры человека. Они получат начальные представления о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета, научатся ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, что станет основой выбора адекватных языковых средств для успешного решения коммуникативной задачи при составлении несложных устных монологических высказываний и письменных текстов. У них будут сформированы коммуникативные учебные действия, необходимые для успешного участия в диалоге: ориентация на позицию партнера, учет различных мнений и согласование различных позиций в сотрудничестве,

склонность к более точному выражению собственного мнения и позиции, умение задавать вопросы [39].

Выпускник на уровне начального общего образования:

- научиться признавать безошибочное письмо как один из показателей собственного уровня культуры[46];
- будет иметь возможность применять орфографические правила и правила постановки знаков препинания (в объеме изученного) при записи собственных и предложенных текстов, научиться проверять написанное[46];
- приобретёт первую очередь представления о системе и структуре русского и родного языков: познакомится с разделами изучения языка – фонетикой и графикой, лексикой, словообразованием (морфемикой), морфологией и синтаксисом; в объеме содержания курса научится находить, характеризовать, сравнивать, классифицировать такие языковые единицы, как звук, буква, часть слова, часть речи, член предложения, простое предложение, что послужит основой для дальнейшего формирования общеучебных, логических и познавательных (символично-моделирующих) универсальных учебных действий с языковыми единицами[46].

В результате изучения курса у выпускников, освоивших основную образовательную программу начального общего образования, будет развит учебно-познавательный интерес к новому учебному материалу и способам решения новой языковой задачи, что заложит основы успешной учебной деятельности при продолжении изучения курса русского языка и родного языка на следующем уровне образования[46].

Если мы обратимся к стандарту образования и рассмотрим **Раздел II. Пункт 9** Стандарта, то увидим, что Стандарт устанавливает совершенно определённые и конкретные требования к личностным, метапредметным и предметным результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования. Требования, согласно стандарту, делятся на личностные (как то «...сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки

обучающихся...»), метапредметные (например, «...обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться...») и предметные (включающие «...освоенный обучающимися в ходе изучения учебного предмета опыт специфической для данной предметной области деятельности по получению нового знания...»)[46].

В **Пункте 12.1. Стандарта**, в разделе «Филология. Русский язык. Родной язык» указано:

1) формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания;

2) осознание обучающимися того, что язык представляет собой явление национальной культуры и главное средство человеческого общения, понимание значения русского языка как государственного языка Российской Федерации, языка межнационального общения;

3) сформированность позитивного отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека;

4) овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета; умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач;

5) овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач[46].

Проанализировав планируемые результаты можно заметить, что они разделены на два больших раздела:

1) выпускник научится...;

2) выпускник получит возможность научиться...;

Содержание этих разделов полностью отражает требования Стандарта, как в параграфе требований к результатам обучения, так и в параграфе «Филология».

Единственно, возникает вопрос, насколько требования стандарта учитывают возможности разных категорий детей обучающихся в условиях массовой школы.

Рассмотрим программы, используемые в ОО 208, которая являлась базовой площадкой для проведения исследования.

«Школа России»- это учебно-методический комплекс (УМК) для начальных классов общеобразовательных учреждений, который обеспечивает достижение результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования и полностью соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС). Комплекс построен на классических принципах дидактики [41]. Развивающая личностно-ориентированная система обучения «Перспективная начальная школа» - это учебно-методический комплект (УМК) для начальной школы. Проект «Перспективная начальная школа» - результат многолетней работы коллектива сотрудников РАН, АПК и ППРО, МГУ, МГПУ. Концептуальные положения программы соотнесены с требованиями ФГОС НОО. Программа построена на основе системно – деятельностного подхода[40].

Любой учебно-методический комплект, какой бы не выбрала школа, функционирует в соответствии с Государственным стандартом начального общего образования и предназначен для массовой школы. Исходя из этого, созданы средства обучения для учащихся (учебники, рабочие тетради) и учителей (книги, методические рекомендации, поурочные планирования и др.). Формы, средства и методы обучения направлены на формирование у младшего школьника предпосылок, а затем умений учебной деятельности.

1.3. Особенности развития младших школьников

Младший школьный возраст— один из самых важных и ответственных периодов в жизни человека. Именно в этом возрасте начинается целенаправленное обучение и воспитание. В младшем школьном возрасте меняется основной вид деятельности. От игры ребёнок переходит к учебной деятельности, которая, в данный период, играет решающую роль в формировании и развитии всех психических свойств и качеств ребёнка. Конечно, учиться ребёнок будет не только в начальных классах школы, но именно в начальных классах закладывается всё то, что будет развиваться и укрепляться с возрастом.

Границы младшего школьного возраста, совпадающие с периодом обучения в начальной школе, устанавливаются в настоящее время с 6-7 до 9-10 лет. В этот период происходит активное физическое и психофизиологическое развитие ребенка, которое обеспечивает возможность систематического обучения в школе. Прежде всего, динамично развиваются головной мозг и нервная система, совершенствуется их работа. По данным физиологов, к 7 годам кора больших полушарий головного мозга является уже в значительной степени зрелой. Однако несовершенство регулирующей функции коры проявляется в свойственных детям данного возраста особенностях поведения, организации деятельности и эмоциональной сферы: младшие школьники легко отвлекаются, не способны к длительному сосредоточению, возбудимы, эмоциональны. В младшем школьном возрасте отмечается неравномерность психофизиологического развития у разных детей. Сохраняются и различия в темпах развития мальчиков и девочек: девочки опережают мальчиков. Указывая на это, некоторые авторы приходят к выводу, что фактически в младших классах "за одной и той же партой сидят дети разного возраста: в среднем мальчики моложе девочек на год-полтора, хотя это различие и не в календарном возрасте"[30].

Начало обучения в школе ведет к качественному изменению социальной роли ребенка. Ребёнок становится «взрослым (большим)», имеет

теперь важные социальные обязанности «ходить в школу (учиться)», выполняя которые получает общественную оценку .«Учеба является обязательной, общественно значимой деятельностью. За нее он несет ответственность перед учителем, школой, семьей. Жизнь ученика подчинена системе строгих, одинаковых для всех школьников правил» (В. С. Мухина, 1985). Главное, что появляется во взаимоотношениях ребенка и общества — это новая система требований, предъявляемых к ребенку в связи с его новыми обязанностями, важными не только для него самого и его семьи, но и для общества. Его начинают рассматривать как человека, вступившего на первую ступень лестницы, ведущей к гражданской зрелости. Вместе с новыми обязанностями школьник приобретает и новые права. Он может претендовать на серьезное отношение со стороны взрослых к своему учебному труду; он имеет право на свое рабочее место, на необходимое для его занятий время, тишину; он имеет право на отдых, на досуг. Получая за свой труд хорошую оценку, он имеет право на одобрение со стороны окружающих, требует от них уважения к себе и своим занятиям. Исследования показывают, что большинство маленьких школьников очень любят учиться. Это отчетливо видно из их отношения к отметкам. Ученики долгое время воспринимают отметку как оценку своих стараний, а не качества проделанной работы. Стремление к положительным взаимоотношениям со взрослыми организует поведение ребенка: обычно он считается с их мнениями и оценками, старается выполнять правила поведения [6].

В результате в рамках учебной деятельности складываются особые психофизиологические новообразования, которые отражают самые важные достижения в развитии младших школьников и становятся основой для развития на следующем возрастном этапе [6].

Как было ранее сказано, ведущей в младшем школьном возрасте становится учебная деятельность. Ведущая роль учебной деятельности в этом процессе не исключает и не заменяет того, что младший школьник

активно включен и в другие виды деятельности, в ходе которых совершенствуются и закрепляются новые достижения ребенка. С другой стороны, согласно Л.С. Выготскому, «специфика младшего школьного возраста состоит в том, что цели деятельности задаются детям преимущественно взрослыми». Учителя и родители определяют, что можно и что нельзя делать ребенку, какие задания выполнять, каким правилам подчиняться и т.д. Одна из типичных ситуаций такого рода - выполнение ребенком какого-либо поручения, цель которого и способ выполнения определили взрослые [6].

Таким образом, на протяжении всего младшего школьного возраста происходит активное физическое и психофизиологическое развитие ребёнка, что приводит к смене социальных ролей, а также начинает складываться новый тип отношений с окружающими людьми. Значит, основными особенностями младшего школьного возраста являются:

- качественное изменение социальной роли ребенка;
- изменение ведущего вида деятельности – с игровой на учебную;
- развитие нового познавательного отношения к действительности.

Особенности учебной деятельности в младшем школьном возрасте.

«Л. С. Выготский один из первых четко сформулировал мысль, что готовность к школьному обучению со стороны интеллектуального развития ребенка заключается не столько в количественном запасе представлений, сколько в уровне развития интеллектуальных процессов, то есть в качественных особенностях детского мышления»[6, с.172]. Именно формирование «умения учиться» и является одной из главных задач младшего школьного возраста. Самая главная сложность, которая встаёт на пути формирования этого «умения учиться» - это мотив, с которым ребёнок пришёл в школу.

Мотив часто совсем не связан с той деятельностью, которую ребёнок должен в школе выполнять. У ребёнка поменялась социальная роль – «он большой (взрослый)», то есть значимая социально оцениваемая деятельность,

а в школе, прежде всего, нужна познавательная мотивация. Специфика учебной деятельности – присвоение элементов научных знаний, следовательно, часть содержания учебной деятельности – это понятия, законы, общие способы деятельности при решении учебно-практических задач, поэтому мы можем говорить о том, что условия формирования и осуществления учебной деятельности создаются в школе.

Цель и результат учебной деятельности в школе обычно совпадают. Ребёнок под руководством учителя начинает пользоваться научными понятиями. Характеристика учебной деятельности включает пять основных параметров: структуру, мотивы, целеполагание, эмоции, умение учиться.

Развитие познавательных процессов в младшем школьном возрасте выражается в том, что из действий непроизвольных, совершающихся непреднамеренно в контексте игровой или практической деятельности, они превращаются в самостоятельные виды деятельности, имеющие свою цель, мотив и способы выполнения.

Благодаря регулярной учебной деятельности активно развивается память, что связано с необходимостью запоминать и заучивать учебный материал. В итоге развивается произвольное запоминание. Ребёнку становится важно не только *что* запомнить, но и *как* запомнить. Учебная деятельность будет осуществляться в школе на протяжении многих лет, но только в начальной школе она является ведущей. Также необходимо помнить о том, что младшие школьники имеют определённые особенности восприятия учебного материала, которые отличаются у разных групп обучающихся «развитие этой познавательной потребности идет неодинаково у разных детей. У одних она выражена очень ярко и имеет, так сказать, «теоретическое» направление. У других она больше связана с практической активностью ребенка. Конечно, такое различие обусловлено прежде всего воспитанием. Есть дети, которые рано начинают ориентироваться в окружающей их практической жизни, легко научаются бытовым практическим навыкам, но у которых слабо выражен тот «бескорыстный»

интерес ко всему окружающему, который характеризует детей-«теоретиков». У этих последних наблюдается яркая форма проявления периода вопросов «почему?» и «что это такое?», а также периоды особого интереса к отдельным интеллектуальным операциям и «упражнения» в них. Точно так же как некоторые дети по 100 и более раз могут открывать и закрывать дверь, упражняясь в соответствующих движениях, так эти дети «упражняются» то в актах сравнения, то в актах обобщения, то в актах измерения и т. п.» [6, с. 174].

Следовательно, успешное осуществление учебной деятельности возможно только тогда, когда младший школьник приучится управлять своим поведением и перейдёт от своих «хочу» к требуемым учителем и школьной дисциплиной «надо», то есть сформируются основы произвольного внимания. Это позволит ребёнку сознательно ставить цели своей деятельности, искать способы достижения желаемого, преодолевать трудности.

Сейчас в нашей стране активно продвигается концепция инклюзивного образования. Но дети с инклюзией все разные, и часть из них имеет серьезные проблемы в части формирования учебных навыков, что также добавляет проблем при адаптации ребёнка в школе.

Концепция инклюзивного образования основана на социальной модели отношения к другим. Эта модель предполагает изменение институтов общества таким образом, чтобы они содействовали включению в активную социальную жизнь другого (человека иной расы, вероисповедания, культуры, человека с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ)). При этом предполагается такое изменение социальных институтов, чтобы включение других в жизнь общества отвечало интересам всех его членов, а также помогало развитию их способности к самостоятельной и полноценной жизни, обеспечению равенства прав всех членов общества и т. д. [1].

Уже второй год наши школы должны соответствовать требованиям ФГОС при обучении детей с особенностями развития и специальными

образовательными нуждами. По новым стандартам все учителя обязаны уметь работать с особенными детьми, а в учебном заведении должны быть созданы условия для разных групп людей с инвалидностью (неслышащих, слабослышащих, незрячих, слабовидящих, детей с нарушением опорно-двигательного аппарата). С 1 сентября 2016 вступили в силу утвержденные Министерством образования и науки Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) для обучающихся с инвалидностью, в котором говорится, что с внедрением новых стандартов, любой ребенок сможет учиться в том образовательном учреждении, в котором захочет он или выберут его официальные представители. Отсутствие специалистов в образовательной организации не является причиной отказа.[1] В результате, сейчас, практически в каждом классе появились дети с особыми возможностями здоровья (ОВЗ), которых также нужно обеспечить качественным образованием. Проблема в том, что крайне затруднен сам процесс включения ребенка с нарушениями в развитии, в программу обучения массовой школы, крайне затруднена сама возможность организации образовательного процесса и аттестации, особенно на второй ступени обучения, когда добавляются сложности, связанные с предметным образованием.

Ко всему прочему, надо хорошо понимать, что говорить о том, является ли данный ребёнок «особым» мы можем только после того, как будет проведена экспертиза. То есть ребёнок вместе с родителями должен сходить на психолого-медико-педагогическую комиссию (ПМПК) и получить рекомендации по обучению, в зависимости от поставленного диагноза [2]. Если этого не сделано (а на комиссию родители с ребёнком идут только по желанию), то ребёнок считается «обычным» и обучается на общих основаниях. Чаще всего учителя дают рекомендацию о прохождении ПМПК родителям, дети которых особенно отличаются от основной массы учеников класса в плане интеллектуального развития, что является вполне объяснимым. Именно дети с ОВЗ по интеллектуальным нарушениям

оказываются не готовы к обучению в массовой школе и имеют, в дальнейшем, серьёзные проблемы в обучении.

Какие же особенности должны иметь уроки для основной массы детей с ограниченными возможностями здоровья по интеллектуальному развитию. Поскольку это дети с ослабленной памятью, высокой утомляемостью, замедленным восприятием, отставанием в развитии внимания, то надо понимать, что такие дети имеют ещё и своеобразные особенности мыслительной деятельности. Упражнения, с которыми чаще всего справляются обычные школьники, часто недоступны для детей с ОВЗ. Эти особенности проявляются на всём протяжении их обучения в начальной школе, поэтому учебная работа должна строиться с учетом особенностей этих детей. А именно: частая смена видов деятельности, физкультминутки на уроках, многократное повторение – обязательные элементы в работе с детьми с нарушениями в интеллектуальном развитии. Педагоги должны постоянно корректировать образовательные программы для более успешного обучения таких детей. В классе, с которым я работаю на данный момент 6 таких детей. Адаптированную образовательную программу имеет только один, так как остальные родители считают, что с детьми всё в порядке. Трое из указанных детей с ОНР, они пришли из речевого детского сада. Один получил тяжёлую родовую травму. Ещё один из семьи алкоголезависимых, и один - имеет слабый присмотр родителей, то есть социальную запущенность. Ещё один ребёнок имеет диагноз *гиперактивность*, что также привносит определённые особенности в обучение. Таким образом, самым главным приоритетом в работе с такими детьми является индивидуальный подход с учетом специфики психики и здоровья каждого ребенка. Наибольшую сложность для обучения в условиях инклюзии представляют дети с интеллектуальными нарушениями.

Обратимся к гипотезе П.Я. Гальперина, что умственные действия – итог преобразования внешнего материального действия во внутреннее, результат переноса внешнего действия в план восприятия, представлений и

понятий. В процессе переноса, который осуществляется поэтапно, происходят изменения действия по различным направлениям, названным автором параметрами [9]. По каждому параметру действие характеризуется каким-нибудь одним показателем, сочетание показателей по всем параметрам дает представление о состоянии действия в целом. Действие как элементарное образование, сохраняющее все основные особенности человеческой деятельности, было всесторонне изучено П.Я. Гальпериным, его учениками и последователями. Прежде всего, была проанализирована структура действия. В работах А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна внимание было сосредоточено лишь на мотивационно-целевом аспекте действий. П.Я. Гальперин настоятельно подчеркивал необходимость изучения всех элементов структуры, в том числе операционных. Особо следует остановиться на элементе, впервые выделенном им и названном ориентировочной основой действия (ООД). На протяжении всех последующих лет исследований этот элемент всегда был на первом плане. Исследование содержания ООД показало, что она включает в себя, во-первых, знания (полные или неполные) об объективных условиях успешного выполнения действия, связанных с данной предметной областью. Во-вторых, в состав ООД входят сведения (также полные или неполные) о самом действии: о цели, составе и последовательности выполнения входящих в него операций и т.д. [9]

Изучение особенностей ООД привело к выделению трех типов ориентировочной основы действия, каждый из которых создает условия для формирования умений и навыков:

- 1) неполная ориентировочная основа, при которой обучаемому выдается образец выполнения действия (как делать) и его конечный продукт (что делать), но по существу нет указаний о правильности выполнения действия. Такой тип ориентировки свойственен условиям недостаточного первоначального познания. Характерен он и для неорганизованного, стихийного обучения (научения). Действие, формируемое на такой

ориентировочной основе, складывается по принципу проб и ошибок. В действие включены лишние операции, результат неустойчив. Само действие плохо переносится в измененные условия, не имеет обобщенности [9];

2) полнота ориентировочной основы для отдельных образцов, когда добавляются указания о правильности выполнения действия, осуществляется анализ материала в части его соответствия выполняемому действию. При этом пробы и ошибки в обучении являются уже случайными. Операции формируемого действия отнесены к условиям, в намеченном объеме обобщены. Результат действия стабилен, перенос в новые условия налажен, однако знания, формируемые на этой ориентировочной основе, являются эмпирическими, т.е. в них нет отделения случайного, ситуативного от закономерного, существенного. В знаниях нет действительной понятийности [9];

3) полная ориентировочная основа – осуществляется последовательное обучение анализу новых заданий, выделение опорных точек и условий их правильного выполнения. Это умение опираться на основные единицы материала, на единицы действия и на законы их сочетания, на методы выделения того и другого. Обучающиеся учатся самостоятельно строить ориентировочную основу будущего действия. При таком условии действие формируется гибким, оно полностью переносится, поскольку сами условия формирования понятны для учащихся, т.е. раскрываются в своем внутреннем строении. Знания устойчивы и понятийны. Формируется опосредованный теоретический подход к вещам, и общие результаты обучения не зависят по существу от предшествующих индивидуальных умений учащихся [9].

П. Я. Гальперин неоднократно подчеркивал, что для формирования полноценного действия необходима строгая систематичность отработки этапов и на каждом из них – свойств действия. Эта систематичность связана с тем, что каждая более высокая форма образуется на основе предыдущей. Обратим внимание на указанные П.Я. Гальпериным этапы. Если обратить внимание на современный контингент учащихся массовой школы, где в

каждом классе обучаются по несколько «особых» детей, то можно сделать вывод, что только планомерная работа с учётом полной ориентировочной основы позволит «особым» детям получить возможный для них максимум знаний.

Рассмотрим этапы формирования полноценного действия.

Первый этап отличается установлением ориентировочной основы будущего действия. Основным моментом данного этапа является ознакомление на практике с составом будущего действия, а также с требованиями, которым в конечном итоге оно (действие) должно соответствовать.

Второй этап формирования умственного действия связан с его продуктивным освоением, которое осуществляется с использованием предметов.

Третий этап связан с продолжением освоения заданного действия, но уже без опоры на реальные предметы. На данном этапе происходит перенесение действия из внешнего, наглядно-образного плана во внутренний план. Главным отличием данного этапа становится использование внешней (громкой) речи в качестве заместителя действий с реальными предметами. П.Я. Гальперин считал, что перенос действия в речевой план означает прежде всего речевое выполнение определенного предметного действия, а не его озвучивание.

Стоит обратить внимание, что дети с интеллектуальными нарушениями относительно качественно выполняют действия, пока проговаривают вслух. Если «особый» ребёнок переносит речь во внутренний план, то действие качественно не выполняется, так как в речи «про себя» ребёнок либо забывает нужное проговорить, либо забывает выполнить проговоренное.

На *четвертом этапе* освоения умственного действия происходит отказ от внешней речи. Осуществляется перенос внешнеречевого выполнения действия целиком во внутреннюю речь. Конкретное действие выполняется с проговариванием «про себя». Данный этап недоступен большому количеству

детей с ОВЗ по интеллектуальному признаку, остальным же требуется гораздо больше времени на освоение данного этапа, и не факт, что он будет освоен качественно.

На *пятом этапе* действие выполняется полностью во внутреннем плане, с необходимыми сокращениями и преобразованиями, с дальнейшим уходом выполнения данного действия из сферы сознания (то есть постоянного контроля над его выполнением) в сферу интеллектуальных умений и навыков. То есть знания не просто передаются, они добываются учеником в процессе его собственной деятельности (например, учебной). В процессе выполнения такой деятельности большое значение имеют умения, связанные с осуществлением содержательного анализа и проектирования продуктов деятельности [9]. Вероятно, в таком случае можно говорить о том, что не все дети с ОВЗ способны (в силу особенностей развития и вида инклюзии) успешно пройти все пять этапов формирования умственных действий, что также приносит определённые учебные проблемы. Данный этап недоступен детям с интеллектуальными нарушениями в силу особенностей развития данных детей. Эта особенность детей с ОВЗ проявляется во всех видах работы, например при определении, является ли предложенная для определения запись текстом или не является.

Гальперин П. Я. писал: “Психологическая эволюция идет от развернутого внешнего действия с частными объектами к максимально обобщенному, сокращенному и автоматизированному действию, которое выполняется в идеальном плане и с понятиями, как с новыми объектами”. Вместе с тем он отмечал, что приведенная последовательность развития действия является “идеальной конструкцией”, в которой отмечается не фактическое формирование действия, а лишь то, что должно оказаться наличным в полноценном действии.

К концу 60-х схема образования умственных действий превратилась в развитую теорию происхождения конкретных психических процессов и явлений, подтвержденных многочисленными экспериментальными

исследованиями (Л.И. Айдарова, Г.А. Буткин, М.Б. Волович, И.А. Володарская, Л.С. Георгиев, М.М. Гохлернер, А.Н. Ждан, И.П. Калошина, Л.Ф. Обухова, Н.С. Пантина, А.И. Подольский, З.А. Решетова, Н.Г. Салмина, В.П. Сохина, Н.Ф. Талызина, Х.М. Тепленькая и др.). Это было отражено в диссертационной работе П.Я. Гальперина “Основные результаты исследования по проблеме “формирование умственных действий и понятий. Теория П.Я. Гальперина позволила по-новому подойти к проблеме творчества и к проблеме развивающего обучения. Предложенный Гальпериным подход успешно прошел испытание при исследовании повышено эмоциональных видов деятельности, а также при формировании различных профессионально-производственных умений. Результаты этих исследований не только экспериментально подтвердили корректность выдвинутой П.Я. Гальпериным начальной схемы перехода внешних материальных действий во внутренние, идеальные, но и значительно дополнили первоначальное представление об этом процессе. Первоначальная схема образования умственных действий превратилась в развитую теорию происхождения конкретных психических процессов и явлений.

1.4 Особенности овладения текстовыми умениями младшими школьниками

В школе нет ни одного урока, на котором бы дети не говорили и не слушали, а часто и читали, и писали. Безусловно, учителя на всех предметах следят за речью учащихся, объясняют значения новых (незнакомых для учащихся) слов, нередко оценивают последовательность ответа, его выразительность и т.д. Однако только на уроках русского языка задача развития речи решается целенаправленно в определенной системе с опорой на лингвистические знания и осмысление речевого опыта школьников. Именно уроки русского языка создают ту базу, на которую должны опираться учителя-предметники, чтобы успешно (экономно и эффективно)

решать задачи развития речи школьников на межпредметном уровне. Если, например, на уроках русского (родного) языка ученики осознают структуру текста типа рассуждения и научатся создавать такие тексты, они смогут более доказательно и четко отвечать на вопросы, которые начинаются словом "Почему...", на уроках истории, химии, математики и т.д.

Работа по овладению текстовыми умениями проводится на всех уроках изучения школьного курса русского языка. Много внимания уделяется развитию связной речи и в т. ч. формированию текстовых умений. Т.А. Ладыженская, Н.Е. Богуславская, М.Т. Баранов, М.С. Соловейчик внесли значительный вклад в изучение данной проблемы. Ими сформулированы текстовые умения младших школьников, подготовлены методики преподавания, изданы учебники (например, М.С. Соловейчик «Русский язык в начальных классах. Теория и методика преподавания»; М.Т. Баранов «Методика преподавания русского языка в школе»). Однако предлагаемые указанными авторами методики не предполагают осознанное восприятие и составление текста. Так, при подготовке к сочинению не объясняется необходимость предварительной работы со словом. В широком смысле текстовые умения – это умения работать текстом. По мнению Т.А. Ладыженской, текстовые умения – это умения определять тему текста, его заголовок, основную мысль, ключевые слова, начальное и завершающее предложение. Т.А. Ладыженская называет в их числе такие умения, как ориентирование в построении текста, деление текста на смысловые части и умение анализировать каждую часть, передавать содержание текста, выделять главное, определять фактическую и эмоциональную информацию. Комплекс текстовых умений может быть представлен в виде 4 групп: умения информационно-содержательного характера, обеспечивающие содержательную сторону текста; структурно - композиционные умения, связанные с построением текста; собственно речевые умения, обеспечивающие правильность, ясность, богатство речи; умения совершенствовать текст[4].

Т.А. Ладыженская указала на специальные умения, которым нужно учить в школе, развивая навыки связной речи у учащихся, и которые должны помочь говорящему (пишущему) создавать текст, стать на точку зрения слушателя (читателя), реализовать как можно лучше свой замысел.

К этим умениям относятся:

- умение раскрывать тему высказывания;
- умение раскрывать основную мысль высказывания;
- умение собирать материал к высказыванию;
- умение систематизировать собранный к высказыванию материал;
- умение совершенствовать написанное;
- умение строить высказывания в определенной композиционной форме;
- умение выражать свои мысли правильно, точно, ясно и по возможности ярко [Ладыженская 1995].

М.С. Соловейчик выделяет следующие текстовые умения, которые необходимо, по ее мнению, формировать у младших школьников:

- понимать тему текста и раскрывать ее в своем высказывании;
- понимать основную мысль “чужой” речи, осознавать ее и развивать в своей;
- располагать предложения в нужной (по логике мысли) последовательности и связывать их между собой;

М.С. Соловейчик выделяет следующие группы умений, необходимых для создания собственных текстов:

- 1) связанные с планированием содержания высказывания;
- 2) обеспечивающие реализацию плана, т.е. формирование мыслей;
- 3) позволяющие контролировать свою речь и совершенствовать текст.

К числу умений, необходимых для планирования содержания текста, относятся:

- а) умение осознавать тему высказывания и его основную мысль;

б) умение намечать ход развития мысли, возможные микротемы, их последовательность, содержание каждой части [45].

Все эти группы умений строятся на речевых видах деятельности: чтение, слушание, письмо, говорение. Но для того чтобы ученик смог применять данные умения, успешно определяя тему, основную мысль текста, на начальном этапе обучения он должен овладеть навыками грамотного построения предложения, создания текста. Лишь тогда он будет понимать, о чем говорит или пишет [45].

Кроме того, к текстовым умениям относятся: умение делить текст на части, определять содержание каждой части, составлять план, во время чтения самостоятельно излагать вопросы и находить ответы в читаемом тексте. Для формирования текстовых умений младшим школьникам на уроках русского языка необходимы не только знания, но и такие качества, как хорошая учебная мотивация, целеустремленность, усидчивость, внимание, терпение. То есть именно те качества, которые чаще всего страдают у детей с ОВЗ.

ГЛАВА 2. МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ТЕКСТОВЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Методика преподавания русского языка не бедна общими курсами, адресованными учителям – как практикующим, так и готовящимся: имена Ф. И. Буслаева, А. Д. Алферова, Н. К. Кульмана, П. О. Афанасьева, А. П. Текучева, Н. С. Рождественского, С. П. Редозубова, Н. П. Каноныкина, Т. Г.

Рамзаевой и многих других подтверждают это. Но время течет, накапливается новое – в языкознании, в дидактике, в психологии, в организации образовательных систем, в требованиях социального развития общества. Длительное время методика обучения развивалась, имея в виду коллективное обучение, в условиях системы уроков. Авторы, разумеется, не ставят под сомнение эти организационные формы обучения. Но нельзя не учитывать целей индивидуального обучения, особенно домашнего, семейного, а также все возрастающую роль самообучения, поискового, исследовательского характера методики[14].

Предметом методики обучения является процесс обучения русскому языку, причем понятие обучение включает в себя:

- а) содержание обучения, языковой материал, который изучается, языковые умения, которые должны быть усвоены;
- б) деятельность учителя по отбору и способу подачи материала учащимся, по организации их учебного труда, по их развитию, по выявлению их знаний и умений;
- в) деятельность учащихся по усвоению знаний, их творческий труд по применению знаний, выработка умений и навыков.

Результат обучения также входит в объем понятия предмет методики как его важнейшее звено. Деятельность учащихся и учителя методика рассматривает как взаимодействие, как совместную деятельность, как сотрудничество при ведущей роли учителя.

Задачи методики. Методика решает четыре задачи: *первая* - определение целей и задач обучения русскому языку как родному, то есть «зачем изучать»;

вторая - «чему учить», т.е. определение содержания обучения; обоснование и составление программы, подбор учебников и учебных комплексов для учащихся, пособий. Методика определяет максимум знаний, умений по языку, критерии их выявления и оценки.

Третья задача - «как учить»: разработка методов и приемов обучения, составление технологических карт или конструкторов уроков и их циклов, методических пособий и учебного оборудования.

Четвертая - «как контролировать усвоенное», т.е. определение критериев оценки, способов и методов контроля.

Русский язык, давая знания и формируя умения, развивает учащихся. Развитие учащихся - это процесс их перехода из одного представления о языке в качественно новое, более совершенное и более сложное, это становление их научно - лингвистического мировоззрения. Наиболее типичными параметрами этого процесса являются: сформированный у школьников лингвистический взгляд на язык, чутье языка (языковая зоркость), самостоятельный перенос знаний на новый материал, самоконтроль в пользовании языком. Проблема выбора наиболее эффективных методических приёмов по развитию у младших школьников текстовых умений, умелого выбора учителем методических приёмов из всего их многообразия с учётом психолого-педагогических особенностей детей достаточно актуальна на этапе начального образования. Один из наиболее результативных приёмов работы для развития текстовых умений – это работа с текстом.

Основной прием работы с текстом в процессе развития у учащихся соответствующих умений — анализ текста. Чаще всего для анализа подбираются тексты (или элементы текстов) с учетом характера формируемого умения и конкретных задач, стоящих перед учителем на данном этапе обучения. Анализ элементов текста затем используется в работе по развитию связной речи учащихся. Содержанием подобной работы является озаглавливание текста (подбор заголовка, выбор заголовка из ряда возможных, сравнение заголовков и т. п.); определение темы и основной мысли высказывания; анализ композиционного оформления текста; составление плана; составление вопросов к тексту; определение способов соединения предложений и частей текста; определение стиля,

жанра, типа текста; определение роли языковых средств в передаче содержания текста и т. п. Для обучения учащихся умению использовать необходимые языковые средства в процессе создания текста используются следующие виды упражнений: восстановление в тексте опущенных элементов — слов, словосочетаний, описательных оборотов; восстановление депунктированного текста; подбор синонимов к определенным элементам текста — сцепляющим словам, изобразительно-выразительным средствам и т. п. — с целью исключения повторов, для соблюдения стилистической окраски, для более точной передачи содержания.

Задания к упражнениям подобного рода дают учащимся возможность применить на практике полученные знания о правилах построения текстов, потренироваться в использовании тех или иных средств, обеспечивающих грамотное высказывание.

Роль текстовых умений в обучении русскому языку младших школьников.

Текстовые умения являются одними из наиболее важных по своей значимости в системе общеучебных умений, так как являются базовыми для многих из них: умения работать со статьями учебников, выделять главное и т.д.

Они формируются на основе знаний о тексте, которые, в свою очередь опираются на знания о стилях и типах речи, композиции текста, теме и основной мысли текста и т.п.

Вся текстовая деятельность осуществляется определенным набором текстовых умений, которые можно объединить в три большие группы:

- умения воспринимать текст;
- умения воспроизводить текст;
- умения создавать собственный текст.

Все эти группы умений строятся на речевых видах деятельности: чтение, слушание, письмо, говорение.

Многие дети, приходя в школу, не владеют данными видами умений, но и заканчивая начальную школу, нельзя сказать, что все 100% владеют данными умениями. Значит, эти умения необходимо развивать.

Для обучения учащихся построению высказываний в определённой заданной форме используются разнообразные упражнения на составление текста из предложенных учителем предложений, готовых частей текста, которые выданы не последовательно, а в «рассыпаном» виде. Хороши также задания на дополнение текста недостающими частями, на распространение текста, например, прилагательными. Разный подбор прилагательных даст разную эмоциональную окраску текста.

Исключение из текста лишних (не соответствующих теме, повторяющихся и т.п.) частей заставляет обучающихся вчитываться в содержание текста. Для развития умения прогнозировать содержание текста выполняются задания на составление продолжения заданного текста. И более сложные виды работы: на составление текста по аннотации, прогнозирование содержания по названию и т.п.

В методике имеется множество заданий, большинство из которых недоступны детям с ОВЗ, особенно с особыми возможностями здоровья поразвитию интеллекта, так как основана на логических операциях.

Вывод: Эта методика рассчитана на одну категорию детей – дети массовой школы.

2.1. Анализ программного обеспечения развития текстовых умений у младших школьников на уроках русского языка

Методическое обеспечение — это комплекс всех средств, необходимых для эффективного обучения. Это то, что помогает это обучение провести.

Цель данного параграфа — проанализировать действующие в нашей школе УМК по русскому языку для начальной школы и установить,

предусмотрена ли в них возможность развития текстовых умений на уроках русского языка.

В МАОУ СОШ 208 действует рабочая программа по русскому языку, предназначенная для обучающихся начальных классов (1-4 классы). Программа составлена в соответствии с ФГОС НОО, Основной образовательной программой ОО [42].

В системе предметов общеобразовательной школы курс русского языка реализует познавательную и социокультурную цели.

Познавательная цель предполагает ознакомление учащихся с основными положениями науки о языке и формирование на этой основе знаково-символического восприятия, логического мышления и воображения учащихся.

Социокультурная цель изучения русского языка включает формирование коммуникативных компетенций учащихся как показателя общей культуры человека, развитие устной и письменной речи.

Для достижения поставленных целей изучения русского языка в начальной школе необходимо решение следующих практических **задач**:

- *развитие* речи, мышления, воображения школьников, умения выбирать средства языка в соответствии с особенностями и условиями общения;
- *освоение* первоначальных знаний о лексике, фонетике, грамматике русского языка;
- *овладение* умениями правильно писать и читать, участвовать в диалоге, составлять несложные монологические высказывания и письменные тексты-описания и тексты-повествования небольшого объема;
- *воспитание* позитивного эмоционально-ценностного отношения к русскому языку, чувства сопричастности к сохранению его уникальности и чистоты; пробуждение познавательного интереса к языку, стремления совершенствовать свою речь.

В начальном обучении предмет «Русский язык» занимает ведущее место, поскольку успехи в изучении русского языка во многом определяют результаты обучения школьника по другим школьным предметам, а также обеспечивают успешность его «проживания» в детском обществе.

В программе специально выделен раздел «Виды речевой деятельности», чтобы обеспечить ориентацию детей в целях, задачах, средствах и значении различных видов речевой деятельности.

Кроме того в программе выделен раздел – работа с текстом, где указано, что работа с текстом включает три направления:

- поиск информации и понимание прочитанного;
- преобразование и интерпретация информации;
- оценка информации.

Работа с текстом: поиск информации и понимание прочитанного[42]

Выпускник научится:

- находить в тексте конкретные сведения, факты, заданные в явном виде;
- определять тему и главную мысль текста;
- делить тексты на смысловые части, составлять план текста;
- вычленять содержащиеся в тексте основные события и устанавливать их последовательность; упорядочивать информацию по заданному основанию;
- сравнивать между собой объекты, описанные в тексте, выделяя 2—3 существенных признака;
- понимать информацию, представленную в неявном виде (например, находить в тексте несколько примеров, доказывающих приведенное утверждение; характеризовать явление по его описанию; выделять общий признак группы элементов);
- понимать информацию, представленную разными способами: словесно, в виде таблицы, схемы, диаграммы;

- понимать текст, опираясь не только на содержащуюся в нем информацию, но и на жанр, структуру, выразительные средства текста;
- использовать различные виды чтения: ознакомительное, изучающее, поисковое, выбирать нужный вид чтения в соответствии с целью чтения;
- ориентироваться в соответствующих возрасту словарях и справочниках.

Выпускник получит возможность научиться:

- использовать формальные элементы текста (например, подзаголовки, сноски) для поиска нужной информации;
- работать с несколькими источниками информации;
- сопоставлять информацию, полученную из нескольких источников.

Работа с текстом: преобразование и интерпретация информации

Выпускник научится:

- пересказывать текст подробно и сжато, устно и письменно;
- соотносить факты с общей идеей текста, устанавливать простые связи, не показанные в тексте напрямую;
- формулировать несложные выводы, основываясь на тексте; находить аргументы, подтверждающие вывод;
- сопоставлять и обобщать содержащуюся в разных частях текста информацию;
- составлять на основании текста небольшое монологическое высказывание, отвечая на поставленный вопрос.

Выпускник получит возможность научиться:

- делать выписки из прочитанных текстов с учетом цели их дальнейшего использования;
- составлять небольшие письменные аннотации к тексту, отзывы о прочитанном.

Работа с текстом: оценка информации

Выпускник научится:

- высказывать оценочные суждения и свою точку зрения о прочитанном тексте;
- оценивать содержание, языковые особенности и структуру текста; определять место и роль иллюстративного ряда в тексте;
- на основе имеющихся знаний, жизненного опыта подвергать сомнению достоверность прочитанного, обнаруживать недостоверность получаемых сведений, пробелы в информации и находить пути восполнения этих пробелов;
- участвовать в учебном диалоге при обсуждении прочитанного или прослушанного текста.

Выпускник получит возможность научиться:

- сопоставлять различные точки зрения;
- соотносить позицию автора с собственной точкой зрения;
- в процессе работы с одним или несколькими источниками выявлять достоверную (противоречивую) информацию[10].

Требования программы приводят нас к пониманию роли текстовых умений в обучении русскому языку младших школьников.

Мы проанализировали несколько учебно-методических комплексов по русскому языку для учащихся 2 - 3 классов. Целью анализа было выявление возможностей данных УМК для развития у учащихся текстовых умений [42].

При анализе мы определяли:

- наличие в учебнике заданий, побуждающих ученика находить или раскрывать *тему* высказывания;
- наличие в учебнике заданий, побуждающих ученика находить *основную мысль* высказывания;
- наличие в учебнике заданий, побуждающих ученика *собирать материал* при подготовке высказывания;
- наличие в учебнике заданий, побуждающих ученика *систематизировать* собранный к высказыванию *материал*;

- наличие в учебнике заданий, побуждающих ученика *совершенствовать* (редактировать) написанное;
- наличие в учебнике заданий, побуждающих ученика строить высказывание в *определенной композиционной форме*;
- наличие в учебнике заданий, побуждающих ученика выражать свои мысли точно правильно ясно.

Анализ комплексов выполняется по годам обучения, кроме того, определялось:

- общее количество упражнений, направленных на развитие текстовых навыков в учебнике;
- процентное выражение объёма упражнений помещённых в учебнике, направленных на развитие текстовых навыков в учебнике и упражнений на другие виды работы.

УМК Канакиной В.П., Горецкого В. Г., программа «Школа России» 2 класс[24,25].Сводная таблица общего количества упражнений, направленных на развитие текстовых навыков, помещённых в 1 и 2 частях учебника, **2 класс**, программа «Школа России» Приложение 1.

Таблица 1

Сводная таблица данных по упражнениям на развитие текстовых умений младших школьников 2 класс, УМК «Школа России»

Текстовые умения	Количество упражнений в учебнике	% соотношение объёма заданий к общему
------------------	--	---

		объёму упражнений
Побуждающие ученика находить или раскрывать <i>тему</i> высказывания	35	11,5%
Побуждающие ученика находить <i>основную мысль</i> высказывания	31	10,25
Задания, побуждающие ученика <i>собирать материал</i> при подготовке высказывания	13	4,3%
Задания, побуждающие ученика <i>систематизировать</i> собранный к высказыванию <i>материал</i>	14	4,6%
Задания, побуждающие ученика <i>совершенствовать</i> (редактировать) написанное	13	4,3%
Задания, побуждающие ученика строить высказывание в <i>определенной композиционной форме</i>	23	7,59%
Задания, побуждающие ученика выражать свои мысли точно, правильно, ясно.	21	6,9%

Проанализировав таблицу, мы обратили внимание, что наибольший объём заданий во 2 классе приходится на развитие умений находить или раскрывать тему высказывания и находить основную мысль высказывания, и, чуть меньший объём, на задания, побуждающие ученика строить высказывание в определенной композиционной форме и выражать свои мысли точно, правильно, ясно. Мы предполагаем, что данный выбор авторов учебника не случаен, так как в начале обучения именно эти умения позволят обучающимся не только наладить качественную коммуникацию внутри

класса, но и быть успешным на уроках при составлении как устных ответов, так и письменных. Также учебники 2 класса были проанализированы на наличие дифференцированных заданий, которых обнаружено не было.

Таблица 2

Общее количество упражнений на развитие текстовых умений в учебнике
«Школа России» 2 класс

Общее количество упражнений	Количество упражнений на развитие текстовых умений	Процентное соотношение	Дифференцированные задания.
301	50	16,6%	—

Общее количество упражнений учебника 301, из них 50 упражнений на развитие текстовых умений. В процентном соотношении получается, что задания на развитие текстовых умений составляют 16,6%.

Дифференцированных заданий нет. Мы можем сравнить эти данные с данными полученными после анализа учебников программы «Перспективная начальная школа». Ту же работу проведем, анализируя учебники 3 и 4 классов по используемым в ОО программам.

УМК Канакиной В.П., Горецкого В. Г., программа «Школа России» 3 класс [26,27].Сводная таблица общего количества упражнений, направленных на развитие текстовых навыков, помещённых в 1 и 2 частях учебника, **3 класс**, программа «Школа России». Приложение 2.

Таблица 3

Сводная таблица данных по упражнениям на развитие текстовых умений младших школьников. 3 класс, УМК «Школа России».

Текстовые умения	Количество упражнений в учебнике	% соотношение объёма заданий к общему объёму упражнений
Побуждающие ученика находить или раскрывать <i>тему</i> высказывания	65	11,7%
Побуждающие ученика находить <i>основную мысль</i> высказывания	60	10,9%
Задания, побуждающие ученика <i>собирать материал</i> при подготовке высказывания	27	4,9%
Задания, побуждающие ученика <i>систематизировать</i> собранный к высказыванию <i>материал</i>	22	4%
Задания, побуждающие ученика <i>совершенствовать</i> (редактировать) написанное	23	4,2%
Задания, побуждающие ученика строить высказывание в <i>определённой композиционной форме</i>	39	7%

Продолжение таблицы 3

Задания, побуждающие ученика выражать свои мысли точно правильно ясно	24	4,3%
---	----	------

Проанализировав таблицу, мы обратили внимание, что наибольший объём заданий в 3 классе всё также приходится на развитие умений находить или раскрывать тему высказывания и находить основную мысль высказывания, и, обращается внимание на задания, побуждающие ученика

строить высказывание в определенной композиционной форме. Также учебники 3 класса были проанализированы на наличие дифференцированных упражнений. В учебниках 3 класса по русскому языку под редакцией В. П. Канакиной, В. Г. Горецкого они не обнаружены.

Таблица 4

Общее количество упражнений в учебнике на развитие текстовых умений «Школа России», 3 класс

Общее количество упражнений	Количество упражнений на развитие текстовых умений	Процентное соотношение	Дифференцированные задания
547	76	13,8%	—

Общее количество упражнений учебника 547, из них 76 упражнений на развитие текстовых умений. В третьем классе, в целом упражнений на развитие данных умений больше, но процентная доля относительно всего объёма заданий снижается.

УМК Канакиной В.П., Горецкого В.Г., программа «Школа России» 4класс[28,29]. Сводная таблица общего количества упражнений, направленных на развитие текстовых навыков, помещённых в 1 и 2 части учебника, **4 класс**, «Школа России». Приложение 3.

Таблица 5

Сводная таблица данных по упражнениям на развитие текстовых умений младших школьников. 4 класс, УМК «Школа России».

Текстовые умения	Количество упражнений в учебнике	% соотношение объёма заданий к общему объёму упражнений

Побуждающие ученика находить или раскрывать <i>тему</i> высказывания	44	7,3%
Побуждающие ученика находить <i>основную мысль</i> высказывания	48	7,6%
Задания, побуждающие ученика <i>собирать материал</i> при подготовке высказывания	25	4%
Задания, побуждающие ученика <i>систематизировать</i> собранный к высказыванию <i>материал</i>	25	4%
Задания, побуждающие ученика <i>совершенствовать</i> (редактировать) написанное	21	3,4%
Задания, побуждающие ученика строить высказывание в <i>определенной композиционной форме</i>	39	6,2%
Задания, побуждающие ученика выражать свои мысли точно правильно ясно	25	4%

Проанализировав таблицу, мы обратили внимание, на то, что наибольший объём заданий в 4 классе всё также приходится на развитие умений находить или раскрывать тему высказывания и находить основную мысль высказывания. Обращают на себя внимание задания, побуждающие ученика строить высказывание в определенной композиционной форме, их доля среди заданий на развитие текстовых умений тоже увеличивается. Дифференцированных заданий нет.

Таблица 6

Общее количество упражнений в учебнике на развитие текстовых умений «Школа России», 4 класс

Общее	Количество	Процентное	Дифференциро -
-------	------------	------------	----------------

количество упражнений	упражнений на развитие текстовых умений	соотношение	ванные задания
601	57	9,4%	—

Сведём полученные результаты в одну диаграмму, которая покажет общий процент упражнений на развитие текстовых умений от всего количества заданий («Рис. 1»).



Рис.1.Процент упражнений на развитие текстовых умений от всего количества заданий учебника по годам обучения. УМК «Школа России»

Ряд 1 показывает процент упражнений на развитие текстовых умений от всего количества заданий учебника по годам обучения. УМК «Школа России».

Общее количество упражнений учебника 601, из них 57 упражнений на развитие текстовых умений. В четвёртом классе, в целом упражнений в учебниках больше, на развитие текстовых умений меньше, и процентная доля заданий, относительно всего объёма заданий тоже ниже. Поскольку ни в одном учебнике дифференцированные задания не были найдены, то данная колонка не вставлена в рисунок – диаграмму.

Проведём тот же анализ учебников по русскому языку УМК «Перспективная начальная школа» 2, 3, 4 классы.

УМК Каленчук М. Л., Чуракова Н. А., Малаховская О. В. программа «Перспективная начальная школа» 2 класс[40]. Сводная таблица общего количества упражнений, направленных на развитие текстовых навыков, помещённых в 1, 2, 3 частей учебника, **2 класс**, «Перспективная начальная школа» [15, 16, 17]. Приложение 4.

Таблица 7

Сводная таблица данных по упражнениям на развитие текстовых умений младших школьников. 2 класс, УМК «Перспективная начальная школа»

Текстовые умения	Количество упражнений в учебнике	% соотношение объёма заданий к общему объёму упражнений
Побуждающие ученика находить или раскрывать <i>тему</i> высказывания	28	7,3%
Побуждающие ученика находить <i>основную мысль</i> высказывания	29	7,5%

Продолжение таблицы 7

Задания, побуждающие ученика <i>собрать материал</i> при подготовке высказывания	11	2,9%
Задания, побуждающие ученика <i>систематизировать</i> собранный к высказыванию <i>материал</i>	8	2%
Задания, побуждающие ученика <i>совершенствовать</i> (редактировать) написанное	6	1,6%

Задания, побуждающие ученика строить высказывание в <i>определенной</i> <i>композиционной форме</i>	19	4,9%
Задания, побуждающие ученика выражать свои мысли точно правильно ясно	6	1,6%

Проанализировав таблицу, можно заметить, что в учебниках данного комплекта также уделяется больше внимания развитию умений, побуждающих ученика находить или раскрывать тему высказывания и побуждающих ученика находить основную мысль высказывания. На третьем месте по частотности стоят умения, побуждающие ученика строить высказывание в определённой композиционной форме. Обратив внимание на приложение 4, можно заметить, что практически весь массив заданий на развитие текстовых умений находится во 2 части учебника.

Таблица 8

Общее количество упражнений на развитие текстовых умений в
учебнике
«Перспективная начальная школа» 2 класс

Общее количество упражнений	Количество упражнений на развитие текстовых умений	Процентное соотношение	Дифференциро- ванные задания
--------------------------------	---	---------------------------	------------------------------------

378	51	13,4%	—
-----	----	-------	---

Если мы сравним данные показатели с данными по УМК «Школа России», то заметим, что процент упражнений в учебниках данной УМК ниже. Дифференцированных заданий также нет.

УМК Каленчук М. Л., Чуракова Н. А., Малаховская О. В. программа «Перспективная начальная школа» 3 класс [40]. Сводная таблица общего количества упражнений, направленных на развитие текстовых навыков, помещённых в 1, 2, 3 частей учебника, **3 класс**, «Перспективная начальная школа» [18, 19, 20] Приложение 5.

Таблица 9

Сводная таблица данных по упражнениям на развитие текстовых умений младших школьников. 3 класс, УМК «Перспективная начальная школа»

Текстовые умения	Количество упражнений в учебнике	% соотношение объёма заданий к общему объёму упражнений
------------------	----------------------------------	---

Продолжение таблицы 9

Побуждающие ученика находить или раскрывать <i>тему</i> высказывания	26	6%
Побуждающие ученика находить <i>основную мысль</i> высказывания	25	5,5%
Задания, побуждающие ученика <i>собирать материал</i>	5	1,2%

при подготовке высказывания		
Задания, побуждающие ученика <i>систематизировать</i> собранный к высказыванию <i>материал</i>	6	1,4%
Задания, побуждающие ученика <i>совершенствовать</i> (редактировать) написанное	5	1,2%
Задания, побуждающие ученика строить высказывание в <i>определенной композиционной форме</i>	15	3,5%
Задания, побуждающие ученика выражать свои мысли точно правильно ясно	23	5,3%

Проанализировав данную таблицу, можно увидеть, что в учебниках данного комплекта также уделяется больше внимания развитию умений, побуждающих ученика находить или раскрывать тему высказывания и побуждающих ученика находить основную мысль высказывания. На третьем месте по частотности стоят умения, побуждающие ученика выражать свои мысли точно правильно ясно. Обратив внимание на приложение 5, можно заметить, что практически весь массив заданий на развитие текстовых умений находится также во 2 части учебника.

Таблица 10

Общее количество упражнений на развитие текстовых умений в учебнике «Перспективная начальная школа» 3 класс

Общее количество упражнений	Количество упражнений на развитие текстовых умений	Процентное соотношение	Дифференцированные задания

425	36	8,5%	—
-----	----	------	---

Наблюдается общее снижение объёма заданий на развитие текстовых умений в учебниках 3 класса. Дифференцированных заданий нет.

УМК Каленчук М. Л., Чуракова Н. А., Малаховская О. В. программа «Перспективная начальная школа» 4 класс[40]. Сводная таблица общего количества упражнений, направленных на развитие текстовых навыков, помещённых в 1, 2, 3 частей учебника, **4 класс**, «Перспективная начальная школа» [21, 22, 23]. Приложение 6.

Таблица 11

Сводная таблица данных по упражнениям на развитие текстовых умений младших школьников. 4 класс, УМК «Перспективная начальная школа»

Текстовые умения	Количество упражнений в учебнике	% соотношение объёма заданий к общему объёму упражнений
Побуждающие ученика находить или раскрывать <i>тему</i> высказывания	14	2,7%
Побуждающие ученика находить <i>основную мысль</i> высказывания	14	2,7%

Продолжение таблицы 11

Задания, побуждающие ученика <i>собирать материал</i> при подготовке высказывания	15	2,9%
Задания, побуждающие ученика <i>систематизировать</i> собранный к высказыванию <i>материал</i>	12	2,3%

Задания, побуждающие ученика <i>совершенствовать</i> (редактировать) написанное	5	1%
Задания, побуждающие ученика строить высказывание в <i>определенной</i> <i>композиционной форме</i>	15	2,9%
Задания, побуждающие ученика выражать свои мысли точно правильно ясно	11	2,2%

Продолжает снижаться общий объём заданий на развитие текстовых умений в учебниках 4 класса. Наименьшее количество заданий на совершенствование, редактирование текста. Чуть больший объём заданий на подбор материала при подготовке высказывания и на построение высказывания в определённой композиционной форме. Судя по таблице (приложение 6), основной массив заданий для текстовой работы в УМК «Перспективная начальная школа» расположен во 2 части учебника, так же как и во 2, в 3 и 4 классах. Дифференцированных заданий нет.

Таблица 12

Сводная таблица данных по объёму и процентному соотношению упражнений на развитие текстовых умений в учебниках 4 класса УМК «Перспективная начальная школа»

Общее	Количество	Процентное	Дифференцирован-
-------	------------	------------	------------------

количество упражнений	упражнений на развитие текстовых умений	соотношение	ные задания
512	17	3,3%	—

В четвертом классе в учебниках УМК «Перспективная начальная школа» развитию текстовых умений уделяется минимальное количество времени. Всего 3,3%. Данные представлены в рисунке 2, который показывает процент упражнений на работу с текстом по годам обучения.

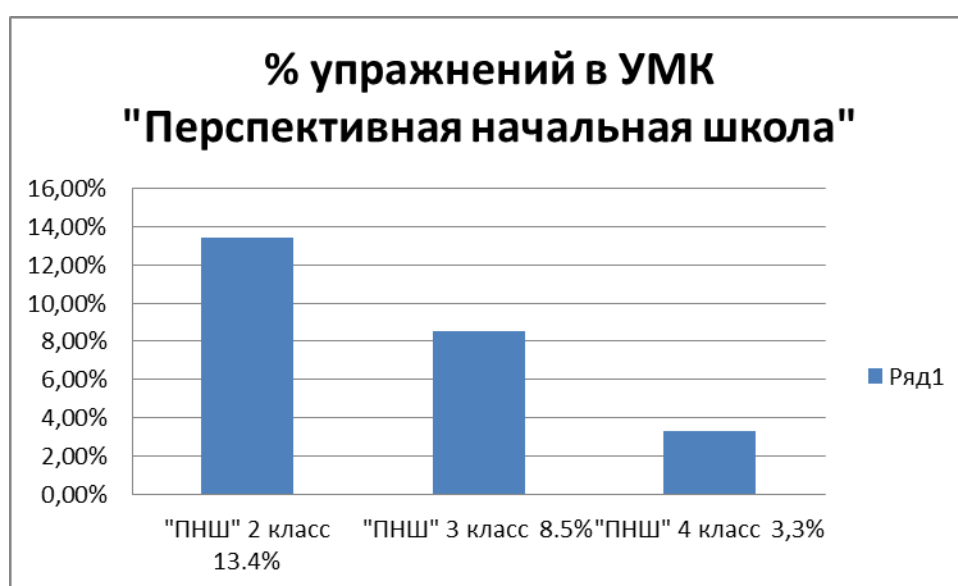


Рис. 2. Процент упражнений на развитие текстовых умений от всего количества заданий учебника по годам обучения. УМК «Перспективная начальная школа»

Ряд 1 показывает процент упражнений на развитие текстовых умений от всего количества заданий учебника по годам обучения. УМК «Перспективная начальная школа».

В четвёртом классе, в целом упражнений в учебниках больше, на развитие текстовых умений меньше, и процентная доля заданий, относительно всего объёма заданий тоже ниже. Поскольку ни в одном

учебнике дифференцированные задания не были найдены, то данная колонка не вставлена в рисунок – диаграмму.

Таблица 13

Данные анализа учебников по русскому языку под редакцией В. П.

Канакиной, В. Г. Горецкого

Текстовые умения	% упражнений на текстовое умение по классам						Дифференцированные задания
	2		3		4		
	Кол-во упр	%	Кол-во упр	%	Кол-во упр	%	
Побуждающие ученика находить или раскрывать тему высказывания	35	11,5%	65	11,7%	44	7,3%	—
Побуждающие ученика находить основную мысль высказывания	31	10,3%	60	10,9%	48	7,6%	—
Задания, побуждающие ученика собирать материал при подготовке высказывания	13	4,3%	27	4,9%	25	4%	—
Задания, побуждающие ученика систематизировать собранный к высказыванию материал	14	4,6%	22	4%	25	4%	—

Продолжение таблицы 13

Задания, побуждающие ученика совершенствовать (редактировать) написанное	13	4,3%	23	4,2%	21	3,4%	—
Задания, побуждающие ученика строить высказывание в определенной	23	7,59%	39	7%	39	6,2%	—

композиционной форме							
Задания, побуждающие ученика выражать свои мысли точно правильно ясно	21	6,9%	24	4,3%	25	4%	—

Обратим внимание на процентное соотношение заданий на развитие текстовых умений по классам. При разном количестве упражнений помещённых в учебнике, процент от общего количества остаётся примерно тот же. И только к 4 классу процентное соотношение начинает меняться.

Таблица 14

Данные анализа учебников по русскому языку под редакцией
Каленчук, Н. А. Чуракова, О. В. Малаховская

Текстовые умения	% упражнений на текстовое умение по классам						Дифференцированные задания
	2		3		4		
	Кол-во упр	%	Кол-во упр	%	Кол-во упр	%	
Побуждающие ученика находить или раскрывать тему высказывания	28	7,3%	26	6%	14	2,7%	—
Побуждающие ученика находить основную мысль высказывания	29	7,5%	25	5,5%	14	2,7%	—

Продолжение таблицы 14

Задания, побуждающие ученика собирать материал при подготовке высказывания	11	2,9%	5	1,2%	15	2,9%	—
Задания, побуждающие ученика систематизировать собранный к высказыванию материал	8	2%	6	1,4%	12	2,3%	—

Задания, побуждающие ученика совершенствовать (редактировать) написанное	6	1,6%	5	1,2%	5	1%	—
Задания, побуждающие ученика строить высказывание в определенной композиционной форме	19	4,9%	15	3,5%	15	2,9%	—
Задания, побуждающие ученика выражать свои мысли точно правильно ясно	6	1,6%	23	5,3%	11	2,2%	—

Общая диаграмма ,показывающая процентное соотношение заданий на развитие текстовых умений к общему числу заданий учебника УМК «Перспективная начальная школа» будет выглядеть следующим образом.

Совместим оба рисунка, для сравнения.

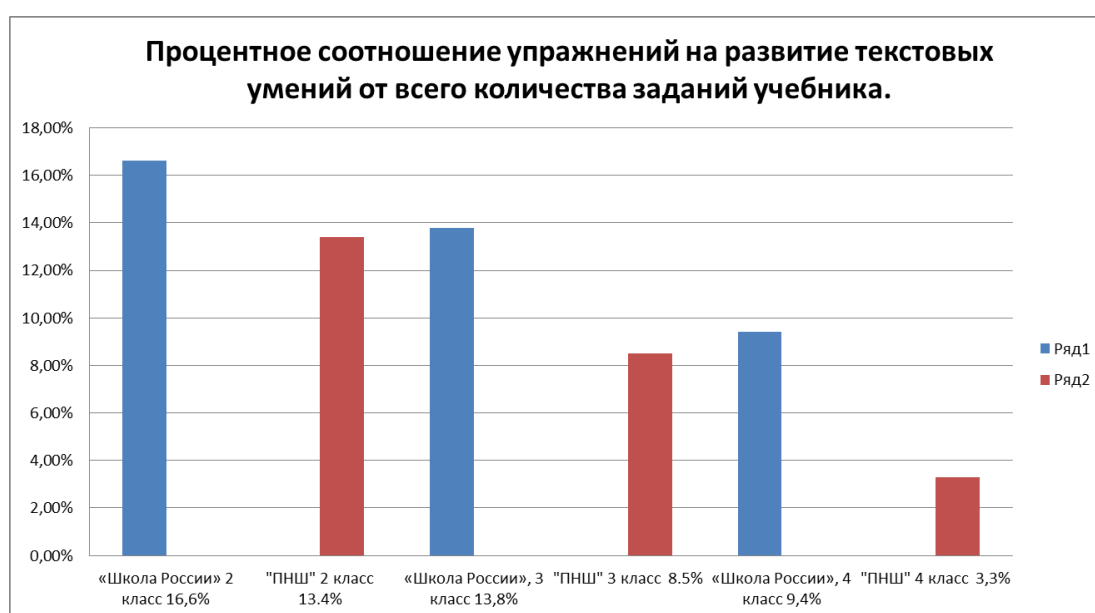


Рис.3. Сводная диаграмма процентного соотношения упражнений на развитие текстовых умений от всего количества заданий учебника по годам обучения

Ряд 1 показывает объём заданий в УМК «Школа России».

Ряд 2 показывает объём заданий в УМК «Перспективная начальная школа».

На диаграмме хорошо видно, что объём заданий в УМК «Школа России» больше, чем в УМК «Перспективная начальная школа», как по годам обучения, так и процентном соотношении количества упражнений на развитие текстовых умений от общего числа упражнений. Дифференцированные задания отсутствуют (поэтому мы не вставили эту колонку в диаграмму).

Примеры заданий из указанных УМК представлены в Приложении 7.

2.2 Инклюзивное образование как стратегия образовательной деятельности

В России для детей с ограниченными возможностями здоровья создана и успешно функционирует система специального образования. В этих учреждениях созданы особые условия для занятий с такими детьми, работают врачи, специальные педагоги. Но во многом из-за обособленности специальных/коррекционных образовательных учреждений уже в детстве происходит разделение общества на здоровых и инвалидов. В результате обучения дети с ограниченными возможностями здоровья в специальных условиях – конкурентность их на образовательном рынке низкая и тяга к продолжению образования невелика по сравнению с выпускниками обычных общеобразовательных школ [38]. Как пишет Михальченко К.А в своей статье «Инклюзивное образование – проблемы и пути решения»: «Современная система образования полноценно принимает в себя только тех, кто отвечает её определенным требованиям, детей со стандартными возможностями, способными обучаться по общей для всех программе и показывать результаты успеваемости, нормальные для всех. В результате нередко получается, что дети с особыми образовательными потребностями выпадают из общего образовательного процесса, так как для работы с ними педагогический состав общеобразовательных учреждений не обладает

необходимыми знаниями в области коррекционной и специальной педагогики».

Предлагаемая в настоящее время альтернатива такой системы – совместное обучение ребят с ограниченными возможностями здоровья и детей без особенностей в обычных, общеобразовательных школах [2]. Зададимся вопросом, что такое инклюзия.

Инклюзивное (франц. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю) или включенное образование – термин, используемый для описания процесса обучения детей с особыми потребностями в общеобразовательных (массовых) школах.

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создает особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности [2]. Инклюзивное образование – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями[38].

Совместное (инклюзивное) обучение признано всем мировым сообществом как наиболее гуманное и наиболее эффективное. Совместное обучение детей с различными потребностями – это реальный способ воспитания у современных учеников толерантности и активного участия в жизни и судьбе тех их сверстников, которым в силу их особенностей труднее жить, чем другим. Инклюзия — центральная идея развития современного образования, затрагивающая глубокие социальные и ценностные изменения нашего общества. В основе инклюзии лежит идея *включающего общества*. Она означает, что любой человек (другой расы, вероисповедания, культуры, человек с ограниченными возможностями здоровья), может быть включен в общественные отношения. Важно, чтобы это включение содействовало интересам *всех* членов общества, росту их способности к самостоятельной

жизни, обеспечению равенства их прав во всех видах деятельности. За этим стоит глубокая философская проблема — проблема отношений «Я и Другой», проблема формирования нашего сознания в условиях социального взаимодействия [2].

Наше общество состоит из разных людей, не все они могут быть одинаково приняты в обществе. Открытость имеет границы, и одной из этих границ должно быть сохранение собственной идентичности. При отсутствии сохранения собственной идентичности вторжение другого будет восприниматься как враждебное, разрушительное, и будет встречать сопротивление. Формирование представления о чем-либо новом в сознании людей имеет свои особенности. С одной стороны, то, к чему мы привыкли, менять в общественном сознании трудно[16]. Но ситуация с инклюзивным образованием достаточно сложна. С одной стороны вопрос инклюзивного образования рассматривается достаточно давно, с другой стороны — инклюзивное образование не обеспечено нормативными актами.

Инклюзивный подход в образовании стал возможен благодаря тому, что в современном обществе вместе с медицинской терминологией определения инвалидности появилась и социальная «модель», которая утверждает, что причина инвалидности не в заболевании, а в том, как окружающие относятся к людям, имеющим нарушения здоровья.

Какова история развития инклюзивного образования в России.

2008 - 24 сентября 2008 года Россия подписала Конвенцию о правах инвалидов [10].

Рекомендации Министерства образования и науки РФ от 18.04.2008 по созданию условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами в субъекте Российской Федерации. Конвенция направлена на обеспечение полного участия лиц с ограниченными возможностями здоровья в гражданской, политической, экономической, социальной и культурной жизни общества, ликвидацию дискриминации по признаку инвалидности, защиту инвалидов и

осуществление ими всех прав человека и основных свобод, а также на создание эффективных правовых механизмов обеспечения этих прав. «Действующее законодательство в настоящее время позволяет организовывать обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья в обычных ... образовательных учреждениях, ... не являющихся коррекционными, ... в одном классе с детьми, не имеющими нарушений развития»[10].

В декабре 2010 года Государственная Дума Российской Федерации приступила к практической работе по изменению российского законодательства в целях приведения его в соответствие с Конвенцией о правах инвалидов – в рамках подготовки к ратификации Конвенции. Установленные даты принятия необходимых изменений в целом ряде Законов Российской Федерации – с 1 января 2013 года и с 1 июля 2013 года. В мае 2012 года Государственная Дума Российской Федерации принимает закон о ратификации Конвенции ООН о правах инвалидов. 3 мая закон был подписан Президентом РФ Д.А. Медведевым [37].

С 1 сентября 2016 вступают в силу утвержденные Министерством образования и науки Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) для обучающихся с инвалидностью[37].

Первые шаги инклюзивного образования в России оказались сразу семимильными – без глубокого общественного и профессионального обсуждения, без обеспечения образовательных учреждений тьюторами (сопровождающими), без сокращения наполняемости классов до 6-8 обучающихся и т.д. и т.п. Так высокая идея на практике начала превращаться в профанацию [2]...

Главная проблема введения инклюзивного образования – не в “стереотипах и предрассудках”, не в “низкой культуре педагогов” и не в “неготовности” учителей “принять” детей-инвалидов. И даже не в том, что учителей не снабдили конкретными методическими разработками и технологиями обучения разных категорий детей-инвалидов, предложив лишь

общие философские постулаты, изложенные в идеализированных концепциях и озвученные в рамках многочисленных семинаров и прочих мероприятий “в помощь педагогам”.

Современное образование ориентировано на реализацию возможностей инклюзивного образования, однако для его успешной организации недостаточно декларировать саму идею, необходимы ещё и организационные и технологические условия для инклюзии детей – инвалидов [1]

Принципы инклюзивного образования

Инклюзивное образование включает в себя ряд важных ценностных установок:

- признание для общества равной ценности всех учеников и педагогов;
- повышение степени участия всех учеников школы во всех сторонах школьной жизни и одновременное снижение уровня изолированности некоторых групп учащихся;
- изменение педагогических методов работы школы таким образом, чтобы школа могла полностью соответствовать разнообразным потребностям всех учеников, проживающих рядом со школой;
- анализ, изучение и преодоление барьеров на пути получения знаний и полноценного участия в школьной жизни для всех учащихся школы, а не только для тех, кто имеет инвалидность или специальные образовательные потребности;
- проведение реформ и изменений, направленных на благо всех учеников школы в целом, а не только какой-либо одной группы;
- различия между учениками – это ресурсы, способствующие педагогическому процессу, а не препятствия, которые необходимо преодолевать;

- признание роли школ не только в повышении академических показателей учащихся, но и в развитии социальных ценностей местных сообществ;

- признание того, что инклюзия в образовании – это один из аспектов инклюзии в обществе.

Исходя из принципов инклюзивного образования была сформулирована новая парадигма образовательных отношений:

- ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;

- все люди нуждаются друг в друге;
- подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений [3];

Дэвид Митчелл, признанный международный эксперт в области инклюзивного образования, утверждает, что «успех инклюзивного образования зависит от того, рассматривается ли оно как часть системы, в которой школа является звеном более крупной системы (общества)» Заблуждением является то, что инклюзивное образование создается только для детей с инвалидностью.

Современные исследователи отмечают, что среди стран с наиболее совершенными законодательствами в области инклюзивного образования можно выделить Канаду, Кипр, Данию, Бельгию, ЮАР, Испанию, Швецию, США и Великобританию. В этих и многих других странах инклюзивное образование существует уже 30–40 лет. Формирование инклюзивного образования является стратегическим направлением Детского фонда ООН (ЮНИСЕФ) [3]. В Италии законодательство поддерживает инклюзивное образование с 1971 года. Италия стала апробационной площадкой инклюзивной модели образования для остального мира. Количество детей с особыми образовательными потребностями, обучающихся в массовых школах, превышает 90%. Ранний период итальянцы называют «дикой

интеграцией». Главной целью была социализация и адаптация детей в школьное сообщество таким образом, чтобы у всех было чувство принадлежности. И с самого начала принятие и уважение отличий, как неотъемлемых черт личности, ставилось на первый план. Отмечается, что особенность итальянского подхода заключается в тесном взаимодействии школ со специалистами организаций, относящихся к сфере здравоохранения, которые осуществляют диагностику и терапию. Среди этих специалистов врачи, психологи, социальные работники, медсестры, логопеды, функциональные и физические терапевты [3].

Инклюзивное образование в Великобритании существует во взаимодействии со специальным образованием, которое имеет в этой стране давнюю историю и традиции. И хотя инклюзивное образование законодательно закреплено и развивается, но специальные отдельные школы продолжают функционировать, и рассматриваются как часть образовательного пространства для тех детей, чьи родители выбрали для них такой путь обучения.

В США действует закон, принятый в 1990 году, который называется Акт об образовании лиц с нарушениями. Он гарантирует бесплатное соответствующее нуждам ребенка обучение в системе народного образования. Родители имеют право требовать от школ заключения об учебных возможностях ребенка, в котором дается обоснование наличия или отсутствия нарушений в развитии у ребенка. На школу возлагается обязанность выявлять детей с ограниченными возможностями. Закон дает право на получение не только специального образования, но и получение дополнительных услуг (транспорт, логопедические занятия, помощь психолога, аудиологическое обследование и пр.)

Большинство детей с особыми нуждами в Швеции включены в обычные классы, в которых они получают необходимую поддержку (помощь в классе от специального педагога или ассистента и пользование специальными вспомогательными средствами). Дети с выраженными

нарушениями слуха, зрения, умственной отсталостью, с сочетанными нарушениями получают образование в специальных школах, которые дифференцированы по типам нарушений. И могут обучаться там до достижения ими 21–23 лет. Специальные школы для умственно отсталых детей интегрированы в общеобразовательную школу путем размещения классов в ее здании [3].

Давайте рассмотрим, что же происходит с инклюзивным образованием в России. Вероятнее всего, на данный момент, наша школа не готова к инклюзии. Наше образование в настоящее время скорее стремится к тому, чтобы стать инклюзивным, т.е. подходящим для любого ребенка с учетом индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей. Наверняка, для решения этой очень сложной задачи потребуется много времени. Закон «Об образовании» конечно же закрепляет не только понятие инклюзивного образования, но и ряд важных условий, прямо влияющих на инклюзивный потенциал российского образования. Во–первых, специальные образовательные условия – «условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» [22].

Во – вторых: необходимость адаптированной образовательной программы для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья с учетом особенностей их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости обеспечивающая коррекцию нарушений

развития и социальную адаптацию указанных лиц. Опыт составления таких программ у учителей в основной массе отсутствует – это новое явление для нашей образовательной практики. В новых Федеральных образовательных стандартах начальной и основной школы предусмотрено создание специальных условий для обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), их комплексное психолого-медико-педагогическое сопровождение, и главное – создание индивидуального учебного плана для детей с ОВЗ и одарённых детей [37]. Это представляет особую сложность, так как эти дети находятся в одном классе. Поэтому можно сказать, что инклюзия творится в классе, на уроке. Создается учителем. Поэтому, какие же рекомендации могут дать специалисты и работающие в данной области учителя:

- принимать учеников с инвалидностью также и как любых других ребят в классе;
- включать их в те же виды деятельности, что и всех остальных детей, но ставить разные (в зависимости от нарушения) задачи;
- вовлекать всех учеников в групповые формы работы;
- использовать разнообразные активные методы обучения – манипуляции, игры, проекты, исследования.

Особенности организации образовательной деятельности для лиц с ОВЗ

В образовательном учреждении, в котором применяются основные адаптированные образовательные программы, допускается совместное обучение следующих категорий учащихся:

- с задержкой психического развития и с расстройством аутистического спектра, интеллектуальное развитие которых сопоставимо с задержкой психического развития;

- с умственной отсталостью и учащихся с расстройством аутистического спектра, интеллектуальное развитие которых сопоставимо с умственной отсталостью (не более одного ребенка на один класс) [37].

Для учащихся с расстройством аутистического спектра, интеллектуальное развитие которых сопоставимо с задержкой психического развития, на период адаптации к нахождению в образовательной организации (от полугода до 1 года) организуется специальное сопровождение. Общая спецификация образовательных условий каждый раз должна быть модифицирована и индивидуализирована в соответствии возможностям и особенностям данного ребенка. Так, например, материально-техническое обеспечение, как один из неотъемлемых компонентов специальных условий, в максимальной степени будет присутствовать при создании инклюзивного образовательного пространства для детей с нарушениями слуха и зрения. Для детей с расстройствами аутистического спектра технические средства обучения (ТСО) не будут иметь такого превалирующего значения. Для данной категории детей главным из специальных условий будет наличие специальным образом подготовленных сопровождающих (тьюторов) и другие организационно-педагогические условия. Как правило, основные рекомендации по форме, виду образовательной программы и специальным образовательным условиям родители ребенка получают на психолого-медико-педагогической комиссии. В этих же рекомендациях «прописываются» и направления деятельности специалистов консилиума образовательного учреждения [31].

На основании нормативных документов, анализа методической литературы и проведённого исследования мы пришли к следующим выводам:

1. Государство признаёт принцип равных возможностей в области начального, среднего и высшего образования для детей, молодёжи и взрослых, имеющих инвалидность, в интегрированных структурах. Государство обязано обеспечивать включение образования инвалидов в

систему общего образования. Признание равных возможностей разных категорий детей предполагает включение инклюзии как формы организации образовательной деятельности.

2. Главный принцип инклюзии – не ребёнок подстраивается под условия среды, а среда системы образования подстраивается под ребёнка. Что является утопией.

3. Учителя не имеют конкретных методических разработок и технологий, есть только принципы – постулаты.

4. Нет тьюторов, нет логопедического и психологического сопровождения для детей с ОВЗ, все проблемы вынужден решать учитель в одиночку. Затруднён процесс включения ребёнка в образовательную среду, неясен процесс аттестации, проблемы с предметным образованием.

5. Дети с ОВЗ по интеллектуальным нарушениям не могут самостоятельно выполнять работу, ни по карточкам, ни отдельные задания. В результате, они используют львиную долю времени учителя, оставляя «обычных» детей без внимания.

6. Организация образовательной деятельности в современной школе такова, что все школьники в одном классе обучаются по одному УМК, анализ УМК показал, что в нём присутствуют задания на все виды текстовых умений, но в разном объёме. Но в этих УМК отсутствуют дифференцированные задания. Очевидно, что данные учебники не ориентированы не только на разные категории детей, но и на разные группы детей.

ГЛАВА 3. ОПЫТНО - ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ТЕКСТОВЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В рамках данной работы была проведена опытно – поисковая работа, направленное на исследование уровня развития текстовых умений младших школьников. Затем была подобрана, переработана и дополнительно

разработана система упражнений, предусматривающая работу по развитию текстовых умений, выделенных Т.А. Ладыженской.

К этим умениям относятся:

- умение раскрывать тему высказывания;
- умение раскрывать основную мысль высказывания;
- умение собирать материал к высказыванию;
- умение систематизировать собранный к высказыванию материал;
- умение совершенствовать написанное;
- умение строить высказывания в определенной композиционной форме;
- умение выражать свои мысли правильно, точно, ясно и по возможности ярко [Ладыженская 1995].

Чтобы получить наиболее полную картину того, как реализуется содержание текстовой работы на уроках русского языка в начальной школе были опрошены учителя начальных классов 208 школы и проведено посещение уроков русского языка учителей начальных классов.

Учителям предлагалось ответить на следующие вопросы:

1. Развитие каких основных умений при работе с текстами Вы считаете наиболее важным на уроках русского языка?
2. Какие умения должны быть сформированы у ученика младших классов при работе с учебным текстом?
3. Как Вы организуете работу с учебными текстами, представленными в учебнике?
4. Какие сложности Вы испытываете при обучении младших школьников работе с учебным текстом?

Опрос педагогов выявил, что наиболее важными умениями, которые должны быть сформированы на уроках русского языка являются:

- отличать текст от набора предложений, озаглавливать его, отвечать на вопросы по тексту;

- умение находить *тему* и определять основную мысль высказывания;

- делить текст на части и составлять его план;
- пересказывать чужой текст и создавать свой.

Основная масса учителей указали, что учат создавать учебные тексты на основе коллективно составленного плана, с помощью вопросов. Отмечают, что обучающиеся владеют этим умение на среднем и низком уровне. Соответственно, специально диагностика сформированности умений не проводится.

Среди сложностей при обучении младших школьников работе с учебным текстом выделяют следующее:

- бедность словарного запаса младших школьников;
- плохое восприятие и понимание текста младшими школьниками;
- малый кругозор учащихся.

Для разработки методики исследования уровня развития текстовых умений младших школьников была проведена опытно – поисковая работа.

Цель работы в определении уровня овладения текстовыми навыками и в определении основных затруднений учащихся при развитии текстовых умений.

Поставлены следующие задачи:

1. Определить параметры анализа сформированности текстовых умений младших школьников.
2. Определить содержание диагностического материала.
3. Определить исходный уровень сформированности текстовых умений младших школьников.

Опытно – поисковая работа проводилась в школе 208. Охват 27 человек - обучающихся 2 класса. Для проведения диагностики нами были разработаны критерии, показатели и уровни сформированности текстовых умений.

Входная диагностика проводилась малыми группами. Учащимся предлагался учебный текст соответствующий их возрастным особенностям, вопросы и задания, которые нужно было выполнить после прочтения текста:

1. Из предложенных отрывков №1 и №2 выбрать текст, обосновать свой выбор;
2. Предлагался лист с набором предложений разделённый пунктирными линиями. Нужно было, разрезав лист по пунктирным линиям и переставив эти фрагменты получить связный текст;
3. Найти главную мысль составленного текста и подчеркнуть её;
4. Озаглавить полученный текст;
5. Объяснить, что нового узнал из текста.

2 класс

1. Прочитай эти группы предложений. Которая из них является текстом? Почему?
2. Составьте из данных фрагментов текста рассказ. Разрежьте листок по пунктирным линиям и наклейте фрагменты в нужном порядке.
3. Найди главную мысль текста. Подчеркни.
4. Озаглавь этот текст.
5. Что нового узнал из текста.

Расшифровка результатов:

1. *Нахождение текста (по заданию 1).*
2 балла – внятное объяснение, является ли набор предложений текстом;
1 балла – объяснение, в котором допущена 1- 2 ошибки, не препятствующая пониманию общего смысла ответа.
0 баллов – объяснения нет, либо оно неверно.
2. *Составление из данных фрагментов текста рассказа.*
2 балла ставится, если текст восстановлен полностью, правильно.

1 балл ставится, если при восстановлении текста допущены 1-2 ошибки, не препятствующие пониманию общего смысла текста.

0 баллов ставится, если текст восстановлен с ошибками, препятствующими его пониманию или текст не восстановлен

3. *Найди главную мысль текста. Подчеркни.*

1 балл – если правильно подчеркнута главная мысль

0 баллов – главная мысль не подчеркнута или подчеркнута неправильно.

4. *Озаглавь этот текст.*

2 балла ставится, если заголовок отражает основную идею или тему текста.

1 балл – если заголовок приведён, но он имеет общий характер,

0 баллов – заголовка нет, или он не соответствует теме текста.

5. *Что нового узнал из текста.*

2 балла – конкретно указали новое

1 балл - всё новое, «ничего не знали»

0 баллов - не выполнили задание.

Результаты диагностики представлены в таблице 15.

Таблица 15

Результаты выполнения задания учащимися 2 класса, в количественном аспекте выполнения заданий

Вопрос	Варианты ответов	Количественный уровень выполнения задания
Прочитай эту группу	Ответили на вопрос	4

предложений. Является ли она текстом? Почему?	Ответили с ошибками Не выполнили задание	18 5
Разрежьте листок по пунктирным линиям и наклейте фрагменты в нужном порядке. Составьте из данных фрагментов текста рассказ.	Выполнили задание. Выполнили задание с ошибками. Не выполнили задание	7 18 2
Найди главную мысль текста. Подчеркни.	Выполнили задание. Не выполнили задание	19 8
Озаглавь этот текст.	Выполнили задание. Выполнили задание с ошибками Не выполнили задание	6 17 4
Что нового узнал из текста.	Конкретно указали новое. Всё новое, «ничего не знали» Не выполнили задание	9 13 5

Опираясь на представленную выше расшифровку результатов, определим уровень развития текстовых умений каждого обучающегося.

Высокий уровень 8 – 9 баллов;

Оптимальный 6 – 7 баллов;

Достаточный 4 – 5 баллов;

Критический 2 – 3 балла.

В результате всех обучающихся можно разделить на 4 группы по уровню развития текстовых умений, что отражено в таблице 16.

Таблица 16.

Уровень сформированности текстовых умений у детей 2 класса

Начало года

(Входная диагностика)

Уровень	Количество человек	%
Высокий уровень	4	14,8%
Оптимальный	8	29%
Достаточный	9	33,5%
Критический	6	22,2%

Мы выделили четыре уровня сформированности умений работать с учебным текстом: высокий, оптимальный, достаточный и критический, обладающие следующими характеристиками.

В первую группу с высоким уровнем развития текстовых умений включаем 4 человек, которые по результатам диагностики набрали 8 – 9 баллов. Во второй группе - 8 человек, у них оптимальный уровень развития текстовых умений. Третья группа – 9 человек достаточный уровень развития текстовых умений и, наконец, четвёртая группа с критическим уровнем развития текстовых умений – 6 человек.

Высокий уровень 8 – 9 баллов;

Оптимальный 6 – 7 баллов;

Достаточный 4 – 5 баллов;

Критический 2 – 3 балла.

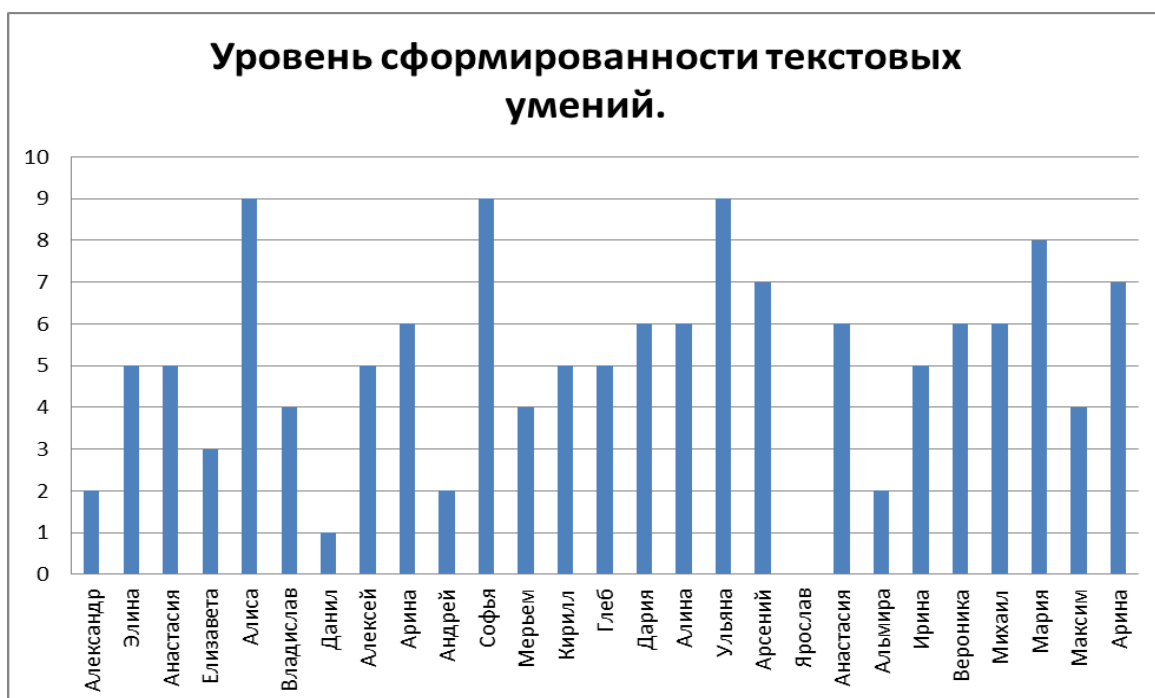


Рис.3.Уровень сформированности текстовых умений у детей 2 класса

Мы выделили четыре уровня сформированности умений работать с учебным текстом: высокий, оптимальный, достаточный и критический, обладающие следующими характеристиками.

На высоком уровне находятся 4 человека: Алиса, Софья, Ульяна и Мария.

На оптимальном уровне – 8 человек: Арина, Дария, Алина, Арсений, Анастасия, Вероника, Михаил и Арина.

На достаточном уровне – 9 человек: Элина, Анастасия, Владислав, Алексей, Мерьям, Кирилл, Глеб, Ирина и Максим.

На критическом уровне развития текстовых умений – 6 человек: Александр, Елизавета, Даниил, Андрей, Ярослав и Альмира.

Рассмотрим каждое задание отдельно.

1. Прочитай эту группу предложений. Является ли она текстом? Почему?

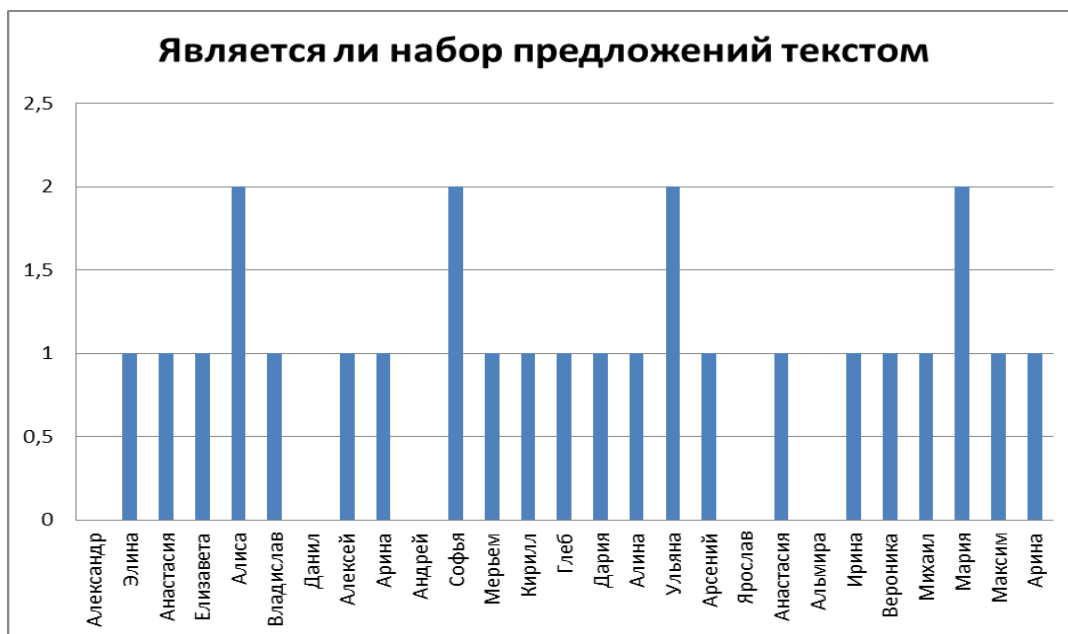


Рис.4.Является ли набор предложений текстом

Справились успешно с заданием 4 человека; ответили с ошибками в объяснении – 18 человек; 5 человек с заданием не справились. Персоналии можно посмотреть на рисунке.

2. Составьте из данных фрагментов текста рассказ.

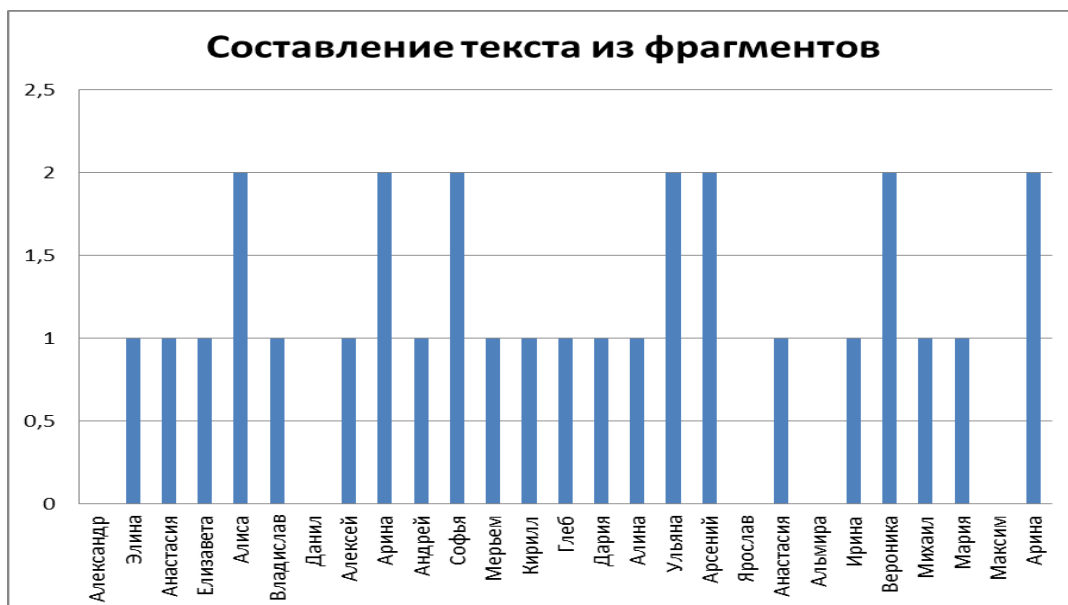


Рис. 5. Составление текста из фрагментов

Успешно справились с заданием 7 человек; допустили ошибки в ответе – 15 человек; 5 человек с заданием не справились. Персоналии выделены на рисунке.

3. Найди главную мысль текста. Подчеркни.

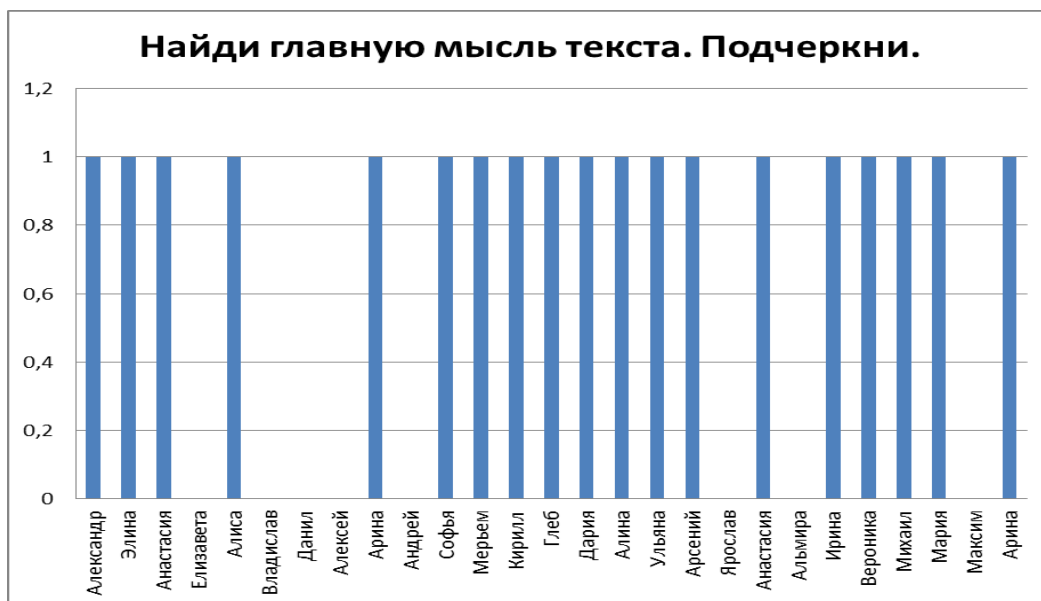


Рис. 6 Найди главную мысль текста. Подчеркни

Успешно справились с заданием 19 человек, они нашли главную мысль и подчеркнули её; 8 человек с заданием не справились. Персоналии выделены на рисунке.

4. Озаглавь полученный текст.

Успешно справились с заданием 6 человек; допустили ошибки в ответе – 15 человек; 5 человек с заданием не справились. Персоналии выделены на рисунке ниже.



Рис. 7. Озаглавливание полученного текста

4. Что нового узнал из текста.

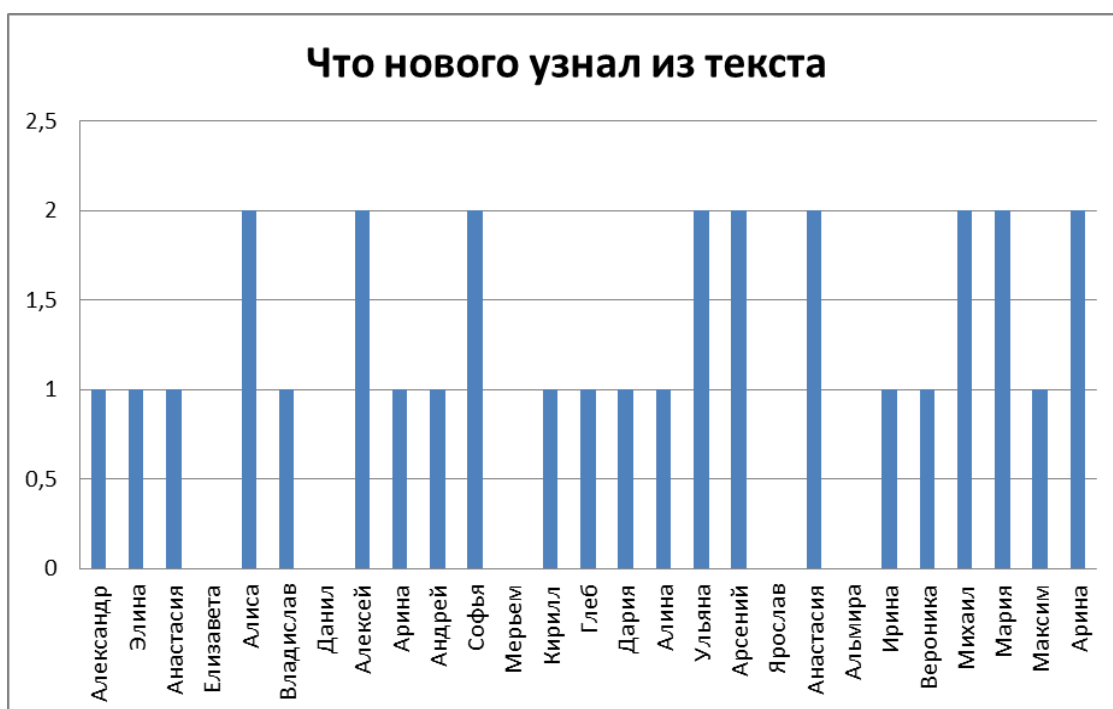


Рис. 8. Что нового узнал из текста

Справились успешно с заданием 9 человек, они конкретно указали то новое, что узнали; 13 человек указали, что в тексте всё новое, «ничего не знали». Не выполнили задание 5 человек. Персоналии можно увидеть на рисунке.

Диагностическое исследование показало, что *критический* уровень развития текстовых умений показали 22, 2% младших школьников. Обучающиеся данной группы затрудняются определить, текст находится перед ними или набор предложений. Для них представляют сложность задания, в которых нужно составить текст из его частей. Не могут найти главную мысль текста. Сложности с озаглавливанием. Не могут объяснить, что из предложенного текста они уже знали и откуда, а что для них оказалось неизвестным.

На *достаточном* уровне – 33,5% обучающихся. Они не затрудняются в определении, текст перед ними или нет, но допускают ошибки в объяснении. Составляют из фрагментов связный текст, но тоже допускают ошибки. Находят и подчеркивают главную мысль. Озаглавливают текст, но если заголовок и приведён, он имеет общий характер. В большинстве случаев отличают известное им, от неизвестного, но откуда узнали, указать не могут.

На *оптимальном* уровне – 29% обучающихся. Эти дети легко определяют, является ли предложенный набор предложений текстом. Оставляют текст из фрагментов, находят главную мысль, озаглавливают. При выполнении заданий могут допускать ошибки. Хорошо отделяют известное от неизвестного. Могут объяснить, откуда получена информация.

На *высоком* уровне находятся 14,8% обучающихся. Они качественно выполняют все виды заданий. Практически не допускают ошибок, либо допускают незначительные.

Результаты оказались следующие:

Класс условно можно разделить на 3 группы по успеваемости

1. Хорошо подготовленные дети, отлично справляющиеся с учебной нагрузкой. (4 человека)

2. Основная масса детей. Достаточно успешные, но при этом «звёзд с неба» не хватающие. В этой же группе дети с кардиологическими нарушениями и проблемами со зрением. В этой же группе ребёнок с серьёзными нарушениями поведенческой сферы, при этом успешный в учебной деятельности, в этой же группе ребёнок с эпилепсией (17 человек)

3. Несколько человек с грубыми нарушениями мелкой моторики, логопедическими проблемами, нарушениями интеллектуальной деятельности и морально волевых качеств личности, при этом, только 1 из них прошёл районную МПМППК, о чём есть соответствующий документ (6 человек).

Для успешного развития текстовых умений также необходимо достаточное количество разнообразных упражнений. Поэтому в ходе работы помимо текстов учебника использовались достаточное количество дополнительного материала из разных источников и составленного самостоятельно. Сложность заданий постепенно увеличивалась, при этом учитывался уровень развития обучающихся.

Опытно – поисковая работа включала следующую *систему заданий*:

1. сравнение, сопоставление небольшого текста и отдельных предложений, не объединённых общей темой;
2. определение темы текста, озаглавливание текста;
3. выделение в тексте опорных слов, воспроизведение текста по опорным словам;
4. определение основной мысли текста;
5. выделение в тексте начала, середины и концовки;
6. придумывание к рассказу начала, середины или конца;
7. выбор наиболее подходящего начала или концовки к тексту;
8. восстановление деформированного текста;
9. составление содержательного и точного простого плана;
10. создание текстов на определённую тему: по опорным словам, по плану, по одной из частей.

Для работы использовался дополнительный материал:

1. Крылова О.Н. Чтение. Работа с текстом. № класс. М.: «Экзамен», 2016.
 2. Крылова О.Н. Контрольные работы по русскому языку. 2 класс. М. : «Экзамен», 2014.
 3. Тикунова Л.И., Канакина В.П. Сборник диктантов и творческих работ. М.: «Просвещение». 1992
 4. Самостоятельно составленные задания для детей с ОВЗ.
- Примеры заданий представлены в приложении 8.

К концу 3 класса учащиеся, отличающиеся *высоким и оптимальным* уровнем сформированности умений работать с учебным текстом, отличают учебный текст от других текстов, доказывая собственную точку зрения; достаточно легко и быстро находят ключевые слова, помогающие понять тему текста и увидеть, что это учебный текст.

Учащиеся, находящиеся на *достаточном* уровне сформированности умений работать с текстом, определяют учебный текст, но не могут аргументировать свой ответ; ключевые слова выделяют с ошибками; в выделении признаков учебного текста допускают ошибки.

Если учащиеся затрудняются определить учебный текст, неправильно выделяют ключевые слова в тексте, не выделяют признаки текста, то данный уровень является *критическим*.

В конце 3 класса проводится повторная диагностическая работа по заданиям того же типа, что и в начале года. Сами задания должны быть сложнее. Результаты работы оформляются в таблицу.

Таблица 17

Результаты выполнения задания учащимися 3 класса,
в количественном аспекте выполнения заданий

Вопрос	Варианты ответов	Количественный уровень выполнения задания
Прочитай эту группу предложений. Является ли она текстом? Почему?	Ответили на вопрос	13
	Ответили с ошибками	11
	Не выполнили задание	1
Разрежьте листок по пунктирным линиям и наклейте фрагменты в нужном порядке. Составьте из данных фрагментов текста рассказ.	Выполнили задание.	11
	Выполнили задание с ошибками.	14
	Не выполнили задание	2
Найди главную мысль текста. Подчеркни.	Выполнили задание.	22
	Не выполнили задание	5
Озаглавь этот текст.	Выполнили задание.	10
	Выполнили задание с ошибками	17
	Не выполнили задание	—
Что нового узнал из текста.	Конкретно указали новое.	8
	Всё новое, «ничего не знали»	16
	Не выполнили задание	3

Опираясь на представленную выше расшифровку результатов, определим уровень развития текстовых умений каждого обучающегося.

Высокий уровень 8 – 9 баллов;

Оптимальный 6 – 7 баллов;

Достаточный 4 – 5 баллов;

Критический 0 – 3 балла.

В результате всех обучающихся можно разделить на 4 группы по уровню развития текстовых умений, что отражено в таблице 16.

Таблица 18.

Уровень сформированности текстовых умений у детей 3 класса

Конец года

(Итоговая диагностика)

Уровень	Количество человек	%
Высокий уровень	7	25,9%
Оптимальный	10	37,3%
Достаточный	7	25,9%
Критический	3	11,1%

В первую группу с высоким уровнем развития текстовых умений включаем 7 человек, которые по результатам диагностики набрали 8 – 9 баллов. Во второй группе - 10 человек, у них оптимальный уровень развития текстовых умений. Третья группа – 7 человек достаточный уровень развития текстовых умений и, наконец, четвёртая группа с критическим уровнем развития текстовых умений – 3 человека.

Рисунок – диаграмма показывает уровень текстовых умений конца 3 года обучения, после проведённой работы.

Ряд 1 показывает уровень сформированности текстовых умений у детей 3 класса.

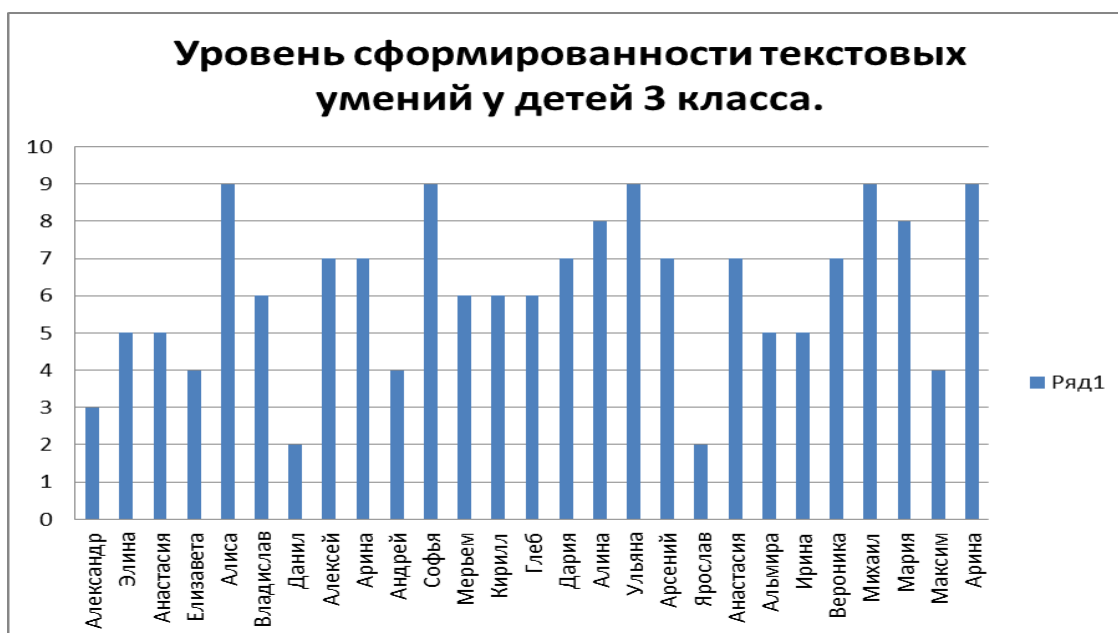


Рис.9.Уровень сформированности текстовых умений у детей 3 класса

Составим общую диаграмму, которая покажет начальный и конечный уровни класса.

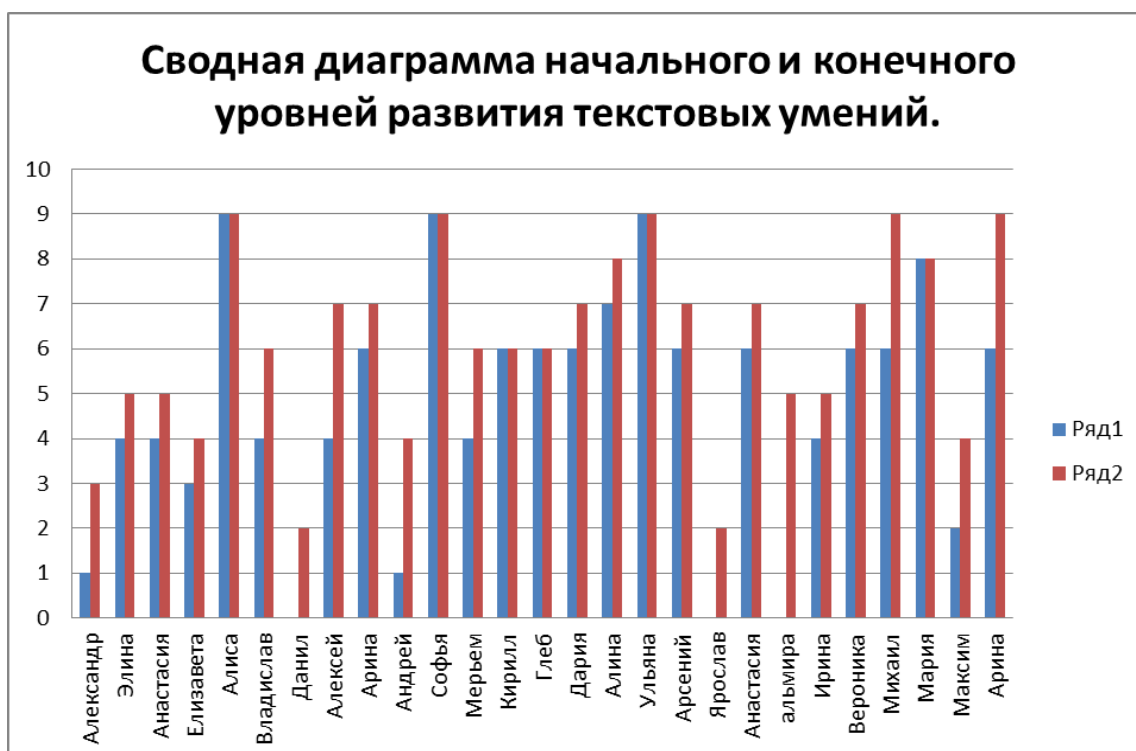


Рис. 10.Начальный и конечный уровни развития текстовых умений класса

Ряд 1. Результаты входной диагностики перед началом опытно – поисковой работы.

Ряд 2. Результаты итоговой диагностики после проведения опытно – поисковой работы.

Анализ результатов входной диагностики выявил в среднем низкий уровень сформированности умений в области развития текстовых умений обучающихся ООП НОО и отсутствие дифференцированных заданий для детей с ОВЗ, что доказывает актуальность исследуемой нами проблемы.

Опытно – поисковая работа включала в себя следующую систему заданий и упражнений, которые вводились в уроки:

1. Сравнение, сопоставление небольшого текста и отдельных предложений, не объединенных общей темой;
2. Определение темы текста, озаглавливание текста;
3. Выделение в тексте опорных слов, воспроизведение текста по опорным словам;
4. Определение основной мысли текста;
5. Выделение в тексте начала, середины и концовки;
6. Придумывание к рассказу начала, середины или конца;
7. Выбор наиболее подходящего начала или концовки к тексту;
8. Восстановление деформированного текста;
9. Создание текстов на определенную тему: по опорным словам, по плану, по одной из части.

Итоговая диагностика проводилась точно также как и входная, но тексты были сложнее.

Результаты опытно – поисковой работы доказали эффективность предложенной системы упражнений и подтвердили выдвинутую гипотезу о том, что для успешного развития текстовых умений младших школьников необходимо предлагаются варианты при постановке учебной задачи (одна и та же учебная задача должна представляться по - разному с учетом категории детей);

Составлять задания необходимо с учетом индивидуальных особенностей детей, то есть реализовывать принцип доступности.

Задания и текстовый материал нужно дозировать по объёму.

Примеры результатов работы помещены в Приложение 9.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Поставленная в работе гипотеза исследования развития текстовых умений решена следующим образом.

- Изучена литература посвященная особенностям восприятия учебного текста детьми младшего школьного возраста и выявлены причины плохого понимания информации, заключенной в тексте;

- разработана диагностика, позволяющая, по возможности, достоверно определить уровень развития текстовых умений младших школьников;

Работа по развитию текстовых умений младших школьников на уроках русского языка рассматривается в соответствии с двумя основными группами принципов:

- Общедидактическими принципами (принципами дидактики): выделяются принципы научности, сознательности и активности, доступности, систематичности, последовательности, прочности, наглядности, связи теории с практикой, обучения с жизнью, воспитания в процессе обучения, развивающего обучения, проблемного обучения.

- Методическими: вызывание речевой активности у учащихся, углубление смыслового восприятия учебного текста, формирование некоторых понятий текста, проведение упражнений, развивающих связную речь, в системе.

- Работа по развитию текстовых умений младших школьников на уроках русского языка учащихся, рассматривалась с позиций системного подхода. Раскрыто содержание системы работы по развитию текстовых умений: описан характер необходимых знаний, приведена классификация коммуникативно-речевых умений, представлены требования в отношении упражнений по развитию связной речи по Т.А. Ладыженской.

- Анализ учебно-методической литературы, программ, наблюдение за учебным процессом, обобщение педагогического опыта учителей,

результаты опытно – поисковой работы доказали необходимость использования специальной системы упражнений для развития связной речи младших школьников в процессе работы над текстом.

- Опытно – поисковая работа включала следующую систему упражнений:

- 1) сравнение, сопоставление небольшого текста и отдельных предложений, не объединенных общей темой;
- 2) определение темы текста, озаглавливание текста;
- 3) выделение в тексте опорных слов, воспроизведение текста по опорным словам;
- 4) определение основной мысли текста;
- 5) выделение в тексте начала, середины и концовки;
- 6) придумывание к рассказу начала, середины или конца;
- 7) выбор наиболее подходящего начала или концовки к тексту;
- 8) восстановление деформированного текста;
- 9) составление содержательного и точного простого плана;
- 10) создание текстов на определенную тему: по опорным словам, по плану, по одной из части.

Важнейшими из дидактических принципов, положенных в основу системы текстовых упражнений, являлись принципы систематичности, доступности и последовательности.

- Результаты входной и итоговой диагностики свидетельствуют о том, что выдвинутая нами гипотеза о том, что для успешного развития текстовых умений младших школьников на уроках русского языка необходимы варианты при постановке учебной задачи; реализация принципа доступности; дозированность по объёму, то формирование текстовых умений будет наиболее эффективно.

- Это доказывает необходимость систематического включения в процесс обучения младших школьников упражнений по развитию текстовых умений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алехина, С. В. Принципы инклюзии в контексте развития современного образования [Текст] / С. В. Алехина // Психологическая наука и образование. – 2014.– № 1. – С. 5–16.
2. Алёхина, С. В. Инклюзивный подход в образовании в контексте проектной инициативы «Наша новая школа» [Электронный ресурс] // Психолого-педагогическое обеспечение национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». МГППУ, 2010. URL:<http://www.inclusive-edu.ru/stat/1/254/> (дата обращения 18.02 2017)
3. Банч, Гэри Поддержка учеников с нарушением интеллекта в условиях обычного класса[Текст]: пособие для учителей / [Гэри Банч](#). – Toronto : Inclusion Press, 2008. – 64 с.
4. Баранов, М. Т. Методика преподавания русского языка в школе[Текст]: Учебник для студ. высш. пед. учеб.заведений / М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов; Под ред. М. Т. Баранова. М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 368с.
5. Битянова, М. Р. Развивающие возможности урока [Текст] / М. Р. Битянова, Т. В. Меркулова // Педагогический университет «Первое сентября», 2014. — 44 с.
6. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. [Текст] / Л. И. Божович. — Санкт – Петербург: Питер, 2008. — 398 с.
7. Воробьёва, Т. В. Использование исследовательских методов в лексической работе на уроках русского языка в основной школе [Текст] : диссертация:13.00.02 / Т. В. Воробьёва; Урал. гос. пед. ун-т — Екатеринбург, 2007. — 259с.
8. Выготский, Л. С. Психология развития человека [Текст]/ Л. С. Выготский— М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 113бс.
9. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий» [Электронный

ресурс]: Доклад, представленный на соиск. уч. степени д-ра психол. Наук / Моск. государств. ун-т им. М. В. Ломоносова. — М., 1965. — 51 с. — URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=163317>(дата обращения 24.07 2017)

10. Горбунова, Е. А. О современных проблемах инклюзивного образования [Текст]/ Е. А. Горбунова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2016. — №5. — С.37 — 41.

11. Горецкий, В. Г. Азбука.1 класс [Текст]: учеб. для общеобразоват. учреждений 2-х частях. ФГОС / В. Г. Горецкий, В. А. Кирюшкин, Л.А. Виноградская, М. В. Бойкина. — М. : Просвещение, 2011. — 128с.

12. Давыдов, В. В. Теоретические основы развивающего обучения [Текст]/ В. В.Давыдов//Начальная школа. — 1999. — №7. — С.12 — 18.

13. Зубарев Д. Глава Минобрнауки: Развитие инклюзивного образования не подразумевает закрытия коррекционных школ [Электронный ресурс] // Деловая газета «Взгляд». URL: <http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2012/07/01/chto-takoe-inklyuzivnoe-obrazovanie> (дата обращения: 30.08. 2017)

14. Казакова, В. И. Развитие выразительности речи младших школьников [Текст]: диссертация:13.00.02/В.И. Казакова; Урал. гос. пед. ун-т — Екатеринбург, 1998. — 143с.

15. Каленчук, М. Л. Русский язык.2 класс. В 3 ч. Ч. 1[Текст]: учебник: / М. Л. Каленчук, Н. А. Чуракова, О. В. Малаховская. — М.: Академкнига, 2011. — 160 с.

16. Каленчук, М. Л. Русский язык.2 класс В 3 ч. Ч. 2 [Текст]: учебник: / М. Л. Каленчук, Н. А. Чуракова, О. В. Малаховская. — М.: Академкнига, 2014. — 160 с.

17. Каленчук, М. Л. Русский язык. 2 класс. В 3 ч. Ч. 3[Текст]: учебник: / М. Л. Каленчук, Н. А. Чуракова, О. В. Малаховская. — М.: Академкнига, 2011. — 176 с.

18. Каленчук, М. Л. Русский язык. 3 класс. В 3 ч. Ч. 1 [Текст]: учебник / М. Л. Каленчук, Н. А. Чуракова, О. В. Малаховская. – М.: Академкнига, 2011. – 192 с.
19. Каленчук, М. Л. Русский язык. 3 класс. В 3 ч. Ч. 2 [Текст]: учебник / М. Л. Каленчук, Н. А. Чуракова, О. В. Малаховская. – М.: Академкнига, 2011. – 176 с.
20. Каленчук, М. Л. Русский язык. 3 класс В 3 ч. Ч. 3 [Текст]: учебник / М. Л. Каленчук, Н. А. Чуракова, О. В. Малаховская. – М.: Академкнига, 2011. – 192 с.
21. Каленчук, М. Л. Русский язык. 4 класс. В 3 ч. Ч. 1 [Текст]: учебник / М. Л. Каленчук, Н. А. Чуракова, О. В. Малаховская. – М.: Академкнига, 2014. –: 192 с.
22. Каленчук, М. Л. Русский язык. 4 класс. В 3 ч. Ч. 2 [Текст]: учебник / М. Л. Каленчук, Н. А. Чуракова, О. В. Малаховская. – М.: Академкнига, 2011. – 160 с.
23. Каленчук, М. Л. Русский язык. 4 класс. В 3 ч. Ч. 3 [Текст]: учебник / М. Л. Каленчук, Н. А. Чуракова, О. В. Малаховская. – М.: Академкнига, 2014. – 192 с.
24. Канакина, В. П. Русский язык. 2 класс. Ч. 1 [Текст]: учеб. для общеобразоват. учреждений в 2-х частях. / В. П. Канакина, В. Г. Горецкий. – М.: Просвещение, 2011. – 143с.
25. Канакина, В. П. Русский язык. 2 класс. Ч. 2 [Текст]: учеб. для общеобразоват. учреждений в 2-х частях. / В. П. Канакина, В. Г. Горецкий. – М.: Просвещение, 2013. – 159 с.
26. Канакина, В. П. Русский язык. 3 класс. Ч. 1 [Текст]: учеб. для общеобразоват. учреждений в 2-х частях. / В. П. Канакина, В. Г. Горецкий. – М.: Просвещение, 2013. – 160 с.
27. Канакина, В. П. Русский язык. 3 класс. Ч. 2 [Текст]: учеб. для общеобразоват. учреждений в 2-х частях. / В. П. Канакина, В. Г. Горецкий. – М.: Просвещение, 2012. – 152с.

28. Канакина, В. П. Русский язык. 4 класс. Ч. 1 [Текст]: учеб. для общеобразоват. учреждений в 2-х частях. / В. П. Канакина, В. Г. Горецкий. – М.: Просвещение, 2012. – 159 с.
29. Канакина, В. П. Русский язык. 4 класс. Ч. 2 [Текст]: учеб. для общеобразоват. учреждений в 2-х частях. / В. П. Канакина, В. Г. Горецкий. – М.: Просвещение, 2011. – 143с.
30. Капинос, В. И. Развитие речи: теория и практика обучения [Текст]/ В. И. Капинос, Н. Н. Сергеева, М. С. Соловейчик, М.: ТОО "Фирма "ЛИНКА-пресс", 1994. – 191с.
31. Ковалева, Т. М. Профессия «Тьютор» [Текст] / Т. М. Ковалева, Е.И. Кобыща, С. Ю.Попова (Смолик), А. А.Теров, М. Ю.Чередалина; под ред. С. Ю.Поповой (Смолик). – Тверь: «СФК-офис», 2012. – 244 с.
32. Крылова, О. Н. Русский язык: 3 класс: контрольно – измерительные материалы [Текст] / О. Н. Крылова - М. : «Экзамен» 2014. - 94 с.
33. Кусова, М. Л. Комплексный анализ текста при изучении русского языка в основной школе [Текст]/ М. Л. Кусова //Филологический класс.—2005. — №13. — С.21 — 26.
34. Ладыженская, Т. А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения [Текст]: Учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / Т. А. Ладыженская.— М.: Просвещение, 1986.— 127 с.
35. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – 3-е класс изд., стер. – М.: развития Издательский центр «Академия», 2007. – 464 с.
36. Об утверждении положения о психолого-медико-педагогической комиссии. Приказ Минобрнауки РФ от 20.09.2013 №1082 [Текст]/ Письмо Минобразования возрастным РФ от 27.03.2000 N 27/901-6 «О такой психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательного учреждения» //Минобрнауки России. – 2015.

37. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Текст] / Приказ от 19 декабря 2014 г. N 1599. Зарегистрировано была в Минюсте России 3 февраля 2015 г. N 35850

38. Пашенцев, Д. А. Права и обязанности в правовом статусе личности: проблемы взаимоотношений [Электронный ресурс] /Д.А. Пашинцев // Евразийский юридический журнал. –2008. –№ 3(5) .URL: <http://www.pressa-rf.ru/cat/1/publ/4520/> (дата обращения 16. 01. 2017)

39. Примерная основная образовательная программа начального общего образования [Текст]/ Реестр примерных основных образовательных программ: Примерная основная образовательная программа начального общего образования (протокол от 8 апреля 2015 г. № 1/15) – 560 с.

40. Программа «Перспективная начальная школа» (ФГОС) [Электронный ресурс]// Программы ООП НОО . 2016. URL: <https://schoolguide.ru/index.php/progs/perspekt-fgos.html> (дата обращения 05.06.17)

41. Программа «Школа детей России» (ФГОС) [Электронный ресурс]// Программы ООП НОО . 2016. URL: <https://schoolguide.ru/index.php/progs/shkola-rossii.html> (дата обращения 06.05.17)

42. Рабочая программа начального общего образования по русскому языку для 1-4 классов [Текст] / Разработчики: Безуглая Е .Ю., Боронникова Е. Г., Горбунова Е. А., Горелова О. Г., Керимова А. Н., Краева О. А., Потеряева Е. В. МАОУ СОШ № 208 с углубленным изучением отдельных предметов. Екатеринбург. –2016.

43. Репкин, В. В. Формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте [Текст] /В. В. Репкин //Начальная школа.–1999.–№7. – С.19— 24.

44. Роль психолого-медико-педагогического (психолого-педагогического) консилиума при введении ФГОС [Электронный ресурс] // Институт проблем инклюзивного образования МГППУ. URL: <http://www.inclusive-edu.ru> (дата обращения 24 мая 2016).

45. Соловейчик, М. С. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения [Текст] / М.С. Соловейчик. – М.: Академия: 1997.

46. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Текст]/ Приказ Минобрнауки РФ от «6» октября 2009 г. № 373(с изменениями на 18 мая 2015 года)URL

47. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Текст] / № - 273 – ФЗ от 29 декабря 2012 URL: <http://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/> (дата обращения 21.05.2017)

48. Фундаментальное ядро содержания общего образования [Текст] / Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. — 4-е изд., дораб. — М. : Просвещение, 2011. — 79 с.

49. Храмова, Е. Ю. Обучение младших школьников работе с учебно-научным текстом на уроках русского языка [Текст]: диссертация : 13.00.02 / Е. Ю. Храмова. Урал. гос. пед. ун-т — Екатеринбург, 2012. — 211с.

50. Шипулина, И.А., Взаимосвязанное формирование у младших школьников информационных умений при работе с таблицами [Текст] / И. А. Шипулина, Г.С. Щеголева. Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург alan777shien@mail.ru rugalina89@mail.ru (дата обращения 21.07.17)

51. Шуритенкова, В. А. Особенности формирования грамматических понятий в начальной школе [Текст] / В. А. Шуритенкова // Филологический класс. — 2005. — №13. — С.15 — 21.

Таблица 19

Сводная таблица общего количества упражнений, направленных на развитие текстовых навыков, помещённых в 1 и 2 частях учебника, **2 класс**, программа «Школа России»

Текстовые умения	Перечень упражнений №№ 1 часть	% соотношение объёма заданий к общему объёму упражнений	Перечень упражнений №№2 часть	% соотношение объёма заданий к общему объёму упражнений
Задания, побуждающие ученика находить или раскрывать <i>тему</i> высказывания	12, 13, 14, 16, 18, 19, 39, 47, 76, 113, 114, 133, 140, 177, 182, 191, 208	8,1%	9, 50, 66, 115, 121, 127, 143, 144, 145, 146, 159, 164, 165, 170, 180, 181, 182, 192	9,3%
Задания, побуждающие ученика находить <i>основную мысль</i> высказывания	2, 3, 12, 13, 15, 16, 18, 47, 114, 133, 140, 177, 192	6,2%	9, 50, 66, 113, 115, 121, 127, 143, 144, 145, 146, 159, 170, 173, 180, 181, 182, 187	9,3%

Задания, побуждающие ученика <i>собрать материал</i> при подготовке высказывания	19, 47, 76, 114, 133, 177, 191	3,4%	66, 115, 127, 146, 170, 180, 181	3,6%	
Задания, побуждающие ученика <i>систематизировать</i> собранный к высказыванию <i>материал</i>	19, 47, 76, 114, 133, 177, 191	3,4%	66, 101, 115, 127, 146, 170, 181	3,6%	
Задания, побуждающие ученика <i>совершенствовать</i> (редактировать) написанное	19, 47, 76, 114, 133, 177, 191	3,4%	66, 115, 127, 146, 170, 181	3,1%	

Задания, побуждающие ученика строить высказывание в определенной композиционной форме	19, 47, 76, 77, 97, 113, 114, 133, 160, 177, 191, 208	5,7%	22, 50, 66, 101, 115, 126, 127, 146, 170, 180, 181	5,7%
Задания, побуждающие ученика выражать свои мысли точно правильно ясно	5, 10, 19, 47, 66, 67, 133, 176, 177, 191	4,8%	66, 101, 113, 122, 127, 146, 159, 169, 170, 180, 181	5,7%

Таблица 20

Сводная таблица общего количества упражнений, направленных на развитие текстовых навыков, помещённых в 1 и 2 частях учебника, **3 класс**, программа «Школа России»

Текстовые умения	Перечень упражнений №№1 часть	% соотношение объёма заданий к общему объёму упражнений	Перечень упражнений №№2 часть	% соотношение объёма заданий к общему объёму упражнений
Задания, побуждающие ученика находить или раскрывать тему высказывания	1, 4, 11, 12, 14, 16, 19, 23, 26, 40, 88, 92, 93, 101, 102, 128, 129, 151, 162, 163, 191, 204, 207, 212, 222, 238, 241, 244, 252, 256, 263, 276, 278	11,8%	6, 7, 12, 21, 27, 38, 62, 63, 73, 101, 104, 108, 116, 121, 132, 153, 155, 170, 171, 180, 194, 200, 213, 233, 236, 242, 251, 256, 265, 266, 267, 268	11,9%
Задания, побуждающие ученика находить основную мысль высказывания	1, 4, 11, 12, 19, 26, 41, 88, 92, 101, 114, 128, 151, 162, 192, 204, 207, 212, 222, 238, 241, 244, 252, 256, 263, 276, 278	9,5%	6, 7, 12, 21, 27, 38, 62, 63, 73, 101, 104, 108, 116, 121, 132, 153, 155, 162, 170, 171, 180, 194, 198, 213, 233, 236, 242, 251, 256, 265, 266, 267, 268	8,5%

Продолжение таблицы 20

Задания, побуждающие ученика <i>собрать материал</i> при подготовке высказывания	4, 16, 26, 92, 102, 114, 212, 238, 241, 256	3,5%	7, 12, 21, 27, 63, 73, 101, 108, 121, 122, 140, 142, 154, 180, 210, 238, 268	6,3%
Задания, побуждающие ученика <i>систематизировать</i> собранный к высказыванию <i>материал</i>	4, 16, 26, 92, 114, 212, 238	2,5%	7, 12, 27, 63, 73, 101, 108, 121, 140, 142, 154, 180, 210, 238, 268	5,6%
Задания, побуждающие ученика <i>совершенствовать</i> (редактировать) написанное	92, 114, 129, 204, 212, 238, 263, 278	2,8%	7, 12, 73, 104, 108, 119, 121, 139, 140, 142, 154, 180, 238, 256, 268	5,6%
Задания, побуждающие ученика строить высказывание в <i>определенной</i> <i>композиционной форме</i>	4, 16, 26, 40, 88, 92, 114, 151, 191, 204, 212, 222, 238, 241, 252, 256, 278	5,9%	7, 12, 63, 73, 101, 104, 108, 119, 120, 121, 122, 139, 140, 142, 154, 163, 180, 210, 238, 251, 266, 268	8,1%

Продолжение таблицы 20

Задания, побуждающие ученика выражать свои мысли точно правильно ясно	4, 26, 88, 92, 212, 238, 241	2,6 %	12, 63, 73, 101, 108, 119, 120, 121, 122, 139, 140, 163, 180, 210, 238, 266, 268	6,3%
---	---------------------------------	----------	--	------

Таблица 21

Сводная таблица общего количества упражнений, направленных на развитие текстовых навыков, помещённых в 1 и 2 части учебника,
4 класс, «Школа России»

Текстовые умения	Перечень упражнений №№1 часть	% объёма заданий к общему объёму упражнений	Перечень упражнений №№2 часть	% объёма заданий к общему объёму упражнений
Задания, побуждающие ученика находить или раскрывать тему высказывания	2, 4, 7, 8, 9, 11, 13, 27, 31, 56, 68, 87, 110, 180, 233, 247, 273	6,2%	9, 14, 21, 22, 36, 77, 78, 96, 99, 107, 128, 138, 144, 162, 170, 179, 221, 222, 227, 228, 242, 252, 253, 256, 278, 298, 307, 310, 325	8,8%
Задания, побуждающие ученика находить основную мысль высказывания	2, 5, 7, 8, 9, 11, 13, 27, 31, 56, 68, 87, 110, 161, 180, 233, 247, 273	6,5%	9, 14, 21, 22, 36, 77, 78, 96, 99, 107, 128, 138, 144, 162, 170, 179, 221, 222, 227, 228, 242, 252, 253, 256, 258, 278, 298, 307, 310, 325	9,3%

Продолжение таблицы 21

Задания, побуждающие ученика <i>собрать материал</i> при подготовке высказывания	2, 4, 8, 11, 13, 68, 115, 134, 161, 247	3,6%	15, 22, 57, 85, 107, 138, 162, 227, 228, 242, 252, 258, 285, 294, 325	4,6%
Задания, побуждающие ученика <i>систематизировать собранный к</i> <i>высказыванию материал</i>	2, 4, 27, 31, 56, 68, 115, 134, 161, 247	4,3%	15, 22, 57, 85, 99, 107, 162, 222, 227, 228, 242, 252, 294	4%
Задания, побуждающие ученика <i>совершенствовать</i> (редактировать) написанное	2, 4, 8, 11, 13, 31, 56, 68, 105, 134, 161, 180, 247, 273	5,4%	22, 135, 227, 228, 242, 252, 294	2%
Задания, побуждающие ученика строить высказывание в <i>определенной</i> <i>композиционной форме</i>	2, 4, 11, 27, 31, 56, 110, 115, 134, 161, 180, 247, 273	5,1%	14, 15, 21, 22, 57, 77, 78, 85, 99, 107, 138, 142, 153, 162, 170, 179, 222, 227, 228, 242, 252, 253, 259, 278, 285, 294, 298, 310, 325	7,6%

Продолжение таблицы 21

Задания, побуждающие ученика выражать свои мысли точно правильно ясно	2, 11, 13, 68, 105, 115, 134, 161, 180, 247, 273	4%	15, 22, 57, 85, 153, 179, 222, 227, 228, 242, 252, 278, 294, 325	4,3%
---	---	----	---	------

Таблица 22

Сводная таблица общего количества упражнений, направленных на развитие текстовых навыков, помещённых в 1, 2, 3 частей учебника,
2 класс, «Перспективная начальная школа»

Текстовые умения	Перечень упражнений №№ 1 часть	% объёма заданий к общему объёму упражнений	Перечень упражнений №№ 2 часть	% объёма заданий к общему объёму упражнений	Перечень упражнений №№ 3 часть	% объёма заданий к общему объёму упражнений
Задания, побуждающие ученика находить или раскрывать тему высказывания	—	—	3, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 17, 19, 20, 24, 27, 28, 29, 30, 34, 26, 38, 41, 52, 53, 54, 57, 59, 60, 61, 62	45,2%	—	—
Задания, побуждающие ученика находить основную мысль высказывания	—	—	3, 5, 6, 8, 10, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 28, 31, 34, 35, 36, 38, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 61, 62,	9,3%	—	—

Продолжение таблицы 22

Задания, побуждающие ученика <i>собирать материал</i> при подготовке высказывания	—	—	14, 16, 31, 34, 42, 43, 44, 50, 57, 59, 61	4,6%	—	—
Задания, побуждающие ученика <i>систематизировать</i> собранный к высказыванию <i>материал</i>	80	0,42%	14, 16, 31, 42, 57, 59, 61	4%	—	—
Задания, побуждающие ученика <i>совершенствовать</i> (редактировать) написанное	—	—	14, 42, 43, 56,	2%	22, 23	1%

Задания, побуждающие ученика строить высказывание в <i>определенной</i>	80	1,5%	4, 14, 16, 29, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 56, 57, 59, 61	7,6%	—	—
Задания, побуждающие ученика выражать свои мысли точно правильно ясно	80	0,4%	7, 16, 57, 59, 61	4,3%	—	—

Таблица 23

Сводная таблица общего количества упражнений, направленных на развитие текстовых навыков, помещённых в 1, 2, 3 частей учебника,
3 класс, «Перспективная начальная школа»

Текстовые умения	Перечень упражнений №№ 1 часть	% объёма заданий к общему объёму упражнений	Перечень упражнений № № 2 часть	% объёма заданий к общему объёму упражнений	Перечень упражнений № № 3 часть	% объёма заданий к общему объёму упражнений
Задания, побуждающие ученика находить или раскрывать тему высказывания	162	0,61%	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 22, 25, 28, 30, 31, 33, 34, 36, 40, 44, 45, 46, 47, 48	52%	—	—
Задания, побуждающие ученика находить основную мысль высказывания	162	0,61%	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 25, 26, 28, 30, 31, 33, 34, 36, 40, 44, 45, 47, 48	8,3%	—	—

Задания, побуждающие ученика <i>собирать материал</i> при подготовке высказывания	—	—	30, 31, 32, 48	8%	54	0,46%
Задания, побуждающие ученика <i>систематизировать собранный к</i> <i>высказыванию материал</i>	—	—	30, 31, 37, 44, 48	10%	—	—
Задания, побуждающие ученика <i>совершенствовать</i> (редактировать) написанное	54, 55	1,2%	30, 31,	4%	208	0,64%

Продолжение таблицы 23

Задания, побуждающие ученика строить высказывание в <i>определенной композиционной</i>	—	—	9, 10, 11, 19, 26, 27, 30, 31, 36, 37, 38, 44, 45, 48	26%	54	0,64%
Задания, побуждающие ученика выражать свои мысли точно правильно ясно	54, 55, 90	1,38%	2, 3, 7, 8, 12, 13, 18, 19, 25, 26, 28, 30, 31,34, 36, 40, 41,	38%	39, 54, 58	1,8%

Таблица 24

Сводная таблица общего количества упражнений, направленных на развитие текстовых навыков, помещённых в 1, 2, 3 частей учебника, **4 класс, «Перспективная начальная школа»**

Текстовые умения	Перечень упражнений №№ 1 часть	% объёма заданий к общему объёму упражнений	Перечень упражнений №№ 2 часть	% объёма заданий к общему объёму упражнений	Перечень упражнений №№ 3 часть	% объёма заданий к общему объёму упражнений
Задания, побуждающие ученика находить или раскрывать тему	—	—	1, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 16, 19, 23, 30, 36, 44	31,8%	—	—
Задания, побуждающие ученика находить основную мысль высказывания	—	—	1, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 16, 19, 23, 30, 36, 44	31,8%	—	—

Задания, побуждающие ученика <i>собрать материал</i> при подготовке высказывания	—	—	3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 16, 19, 23, 30, 36, 44	34%	—	—
Задания, побуждающие ученика <i>систематизировать собранный к</i> <i>высказыванию материал</i>	—	—	3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 16, 19, 36, 44	27%	—	—
Задания, побуждающие ученика <i>совершенствовать (редактировать)</i> написанное	—	—	9, 16, 19, 36, 44	11,3%	—	—

Продолжение таблицы 24

Задания, побуждающие ученика строить высказывание в <i>определенной композиционной форме</i>	—	—	1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 19, 30, 36, 44	31,8%	8	0,52%
Задания, побуждающие ученика выразить свои мысли точно правильно ясно	—	—	1, 3, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 19, 36, 44	25%	—	—

Примеры заданий из УМК «Школа России»

В учебнике мы можем встретить задания направленные на развитие умения находить тему и основную мысль высказывания, например учебник русского языка 3 класс, 1 часть стр. 8, упражнение 6. Задание: «Как вы поняли это высказывание?». Также имеются задания, побуждающие ученика строить высказывание в определенной композиционной форме. Например в задании № 26 на стр. 17 (2 часть), нужно оформить высказывание в виде текста – описания, и для выполнения данной цели даются дополнительные вопросы.

Нужно отметить, что в учебниках данного УМК такие виды работы встречаются достаточно часто, они хорошо продуманы, имеют познавательную направленность и, в основном, представляют интерес для учащихся.

6. Прочитайте.

На краю обрыва ст..яла берёза. На берёзе висело гр..чиное гнездо. Недавно там появились мал..н..кие гр..чата².

Однажды ноч..ю началась сильная буря. Она стала раскачивать берёзу из стор..ны в стор..ну.

Берёзе было трудно д..ржаться за край обрыва, но она не сд..валась. Берёза б..ролась не только за свою ж..знь, но и за ж..знь мал..н..ких гр..чат. Это придавало ей силы, и берёза устояла.

Всё кончилось х..рошо.

В. Степанов

 ● Определите тему и главную мысль текста. Придумайте к тексту заголовок, в котором будет отражена главная мысль.

● О чём самом главном говорится в каждой части? Озаглавьте каждую часть.

● Объясните правописание слов с пропущенными буквами. Выпишите из текста трудные слова.

● Запишите заголовок. Подготовьтесь к письму по памяти каждой части.

Рис 11. Учебник страница 6

На этой же странице учебника дано ещё одно упражнение, направленное на составление текста по картинке, озаглавливание и запись полученного текста. Данный вид работы предполагает подбор опорных слов для записи полученного текста, выбор наиболее удачных конструкций высказывания. Обращается внимание на то, какие части речи используются для создания рассказа и, соответственно, какой текст получится у ребёнка: повествование, описание или рассуждение.

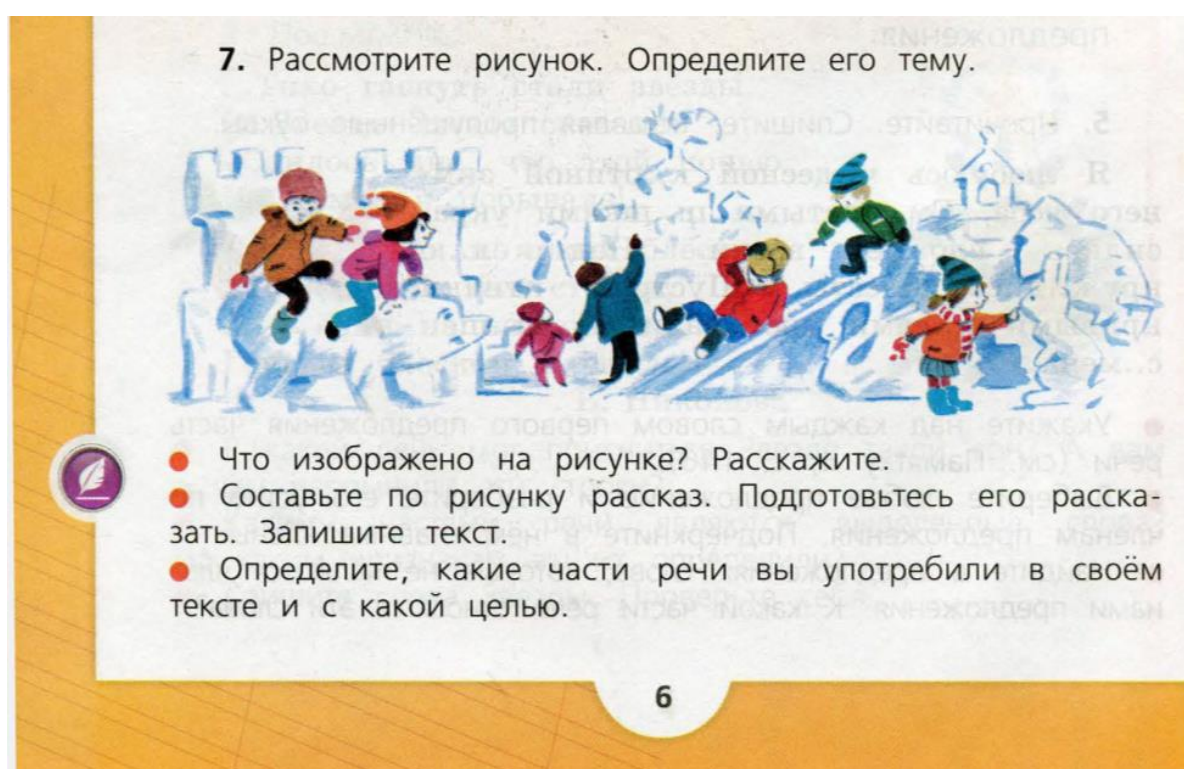


Рис 12. Учебник страница 6, вторая половина

На одной и той же странице 2 упражнения направленные на развитие текстовых умений. Как то:

- определение темы и главной мысли текста;
- придумывание заголовка;
- деление текста на части и озаглавливание каждой части.

В УМК Чураковой Н.А., Каленчук М.Л., Малаховской О.В., Байковой Т.А. «Перспективная начальная школа»

В учебниках по русскому языку упражнений на развитие текстовых умений не много, но они объёмны и достаточно сложны. Самостоятельно «среднему» ученику с подобной работой будет справиться сложно.

Например, учебник 3 класса 3 часть, упр. 1-2 на стр. 8 - 9. Задание на определение цели текста, цели высказывания предложения, нахождение предложения по заданной цели.

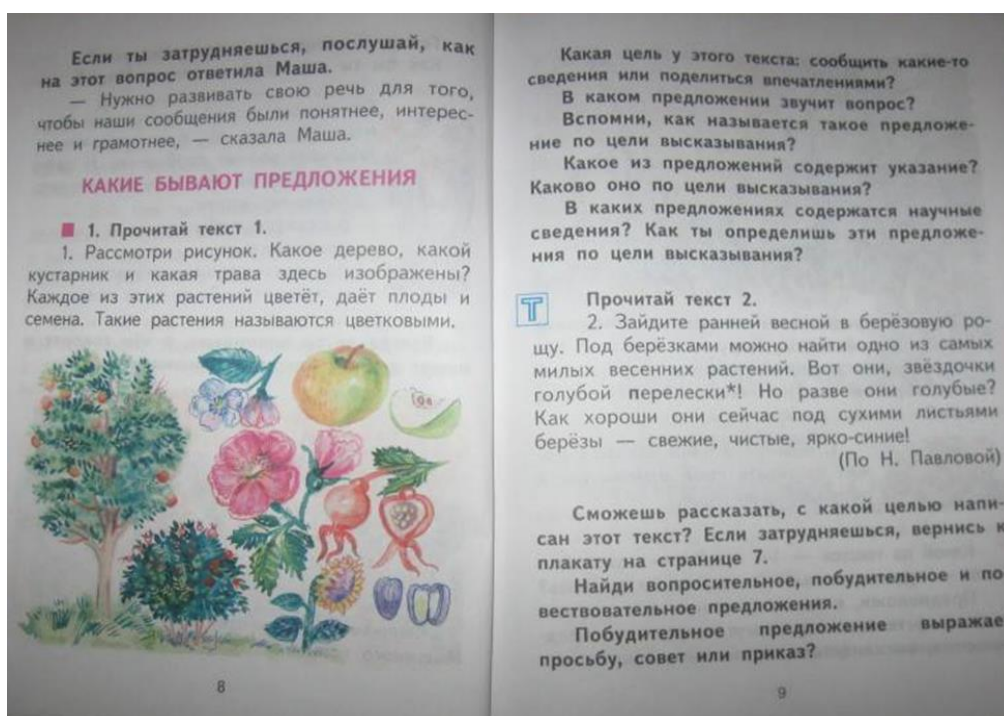


Рис 13 Учебник страница 8

Также в данном УМК большая работа ведётся по обучению детей написанию изложений, например, стр.72, текст «Зелёные бабочки» и стр. 73 «Как написать поздравление», где с помощью вопросов, подробно отвечая на которые письменно, ребёнок получает связный текст. Здесь же указывается, кого дети могут поздравить с праздником. Дополнительно обращается внимание на орфограммы, которые встречаются в тексте и могут быть использованы учеником в самостоятельной записи.

ПИСЬМЕННОЕ ИЗЛОЖЕНИЕ

44. Прочитай текст.

ЗЕЛЁНЫЕ БАБОЧКИ

На тополях лопнули почки. Из каждой почки вылезли листик, похожий на бабочку.

Воробьи расселись по ветвям и стали склёвывать клейких зелёных бабочек. Угощаются и посматривают то вверх, то вниз. Один глазок вверх — нет ли ястреба? Другой вниз — не лезет ли кошка?

(По Н. Сладкову)



О каких зелёных бабочках рассказывает писатель?

Какая тема в первой части текста? А во второй? Какая основная мысль второй части текста?

Просмотри текст с точки зрения трудных написаний. Обрати внимание на знак тире в предложениях. Прочитай текст ещё раз. Закрой. Напиши изложение.

72

АЗБУКА ВЕЖЛИВОСТИ

Как написать поздравление

— Наконец наступила весна! — обрадовался Миша.

— Скоро первый весенний праздник — 8 Марта, — сказал Торк.

— Давайте поздравим Анишит Йокоповну, — предложила Маша.

Придумай своё поздравление для Анишит Йокоповны.

Вспомни, из каких частей состоит поздравление.

Как лучше обратиться к Волшебнице?

Какие пожелания могли бы её порадовать?

Можешь написать поздравление Волшебнице от себя лично, а можешь вместе с ребятами из класса.



Не забудь поздравить с Женским днём маму, бабушку, свою учительницу!

12
стр.
98

73

Рис 14 Учебник страница12

Примеры заданий опытно - поисковой работы проводившейся во 2 – 3 классе школы № 208.

1. Поменяй строки так, чтобы получился связный текст.

Он был маленький и мокрый.
Вдруг она увидела маленького котёнка.
Котёнок поел и громко замурлыкал.
Мама его покормила.

Вечером после дождя Наташа вышла
во двор.

Девочка принесла котёнка домой.

2. Найди и подчеркни главную мысль текста. Озаглавь текст.

Каждый зверёк спасается от своих врагов. Зайку выручают его быстрые ножки. Пушистая белка легко убегает от врага по деревьям. У ёжика своя хорошая защита — колючки. Многих зверей выручает цвет их шубки.

В конце предложений поставить нужные знаки. Подчеркнуть слова, которые необходимо писать с большой буквы.

В парк пришла золотая осень деревья оделись в яркий наряд
долго падают на землю кленовые листья как хороши они
а вы любите осень

3. Определи сказку по ключевым словам

Муха – горюха, Комар – пискун, Лягушка – квакушка, Мышка
Погрызуха, теремок, жить – поживать.

4. . Прочитай слова из знакомой тебе сказки. Угадай, что это за сказка.
Найди одно лишнее слово в этом ряду слов.

Лиса, журавль, в гости, каша, тарелка, окрошка, кувшин, конец.

5. Отметь, что такое тема текста:

- Это то, о чём хотел сказать автор читателю;
- Это структура текста;
- Это то, о чём или о ком говорится в тексте;
- Это пересказ текста.

6. Прочитай про Айболита. Можно ли сказать, что вы прочитали текст?
Почему?

Жил-был доктор Айболит. Он был добрый. Больше всего на свете доктор любил зверей. К нему приходили лечиться черепахи, лисицы и козы, прилетали журавли и орлы. Всех лечил добрый доктор Айболит.

7. Пронумеруй предложения. Можно ли их поменять местами?
Почему?

Повадился медведь в деревню ходить. Чуть стемнеет – косолапый тут как тут. Решили охотники поймать зверя. Привезли они ловушку, медом обмазали, зерна насыпали. А Мишка все съел и был таков.

8. Прочитай текст. Обрати внимание на его заголовок. Определи тему текста. Найди в тексте два лишних предложения; они не соответствуют теме и заголовку. Прочитай текст без этих предложений.

Красавец павлин

Павлин – красивая птица. Он ставит хвост кругом, и на хвосте – синие кружочки с золотым и зеленым. А сам павлин блестит. На голове у него торчком стоят перышки, как иголки с шишечками. В зоопарке можно увидеть много диковинных зверей и птиц. С особым интересом посетители всегда рассматривают хищников.

9. Прочитай текст и найди в нем часть, которая не соответствует заголовку. Придумай к тексту другой заголовок, который объединил бы все предложения.

Тушканчики

Тушканчики – диковинные зверьки: тельце мыши, уши зайца, ноги кенгуру и львиный хвост с кисточкой! Днем спят, а бегают по ночам. И как бегают! Все зверьки на четырех ногах, а они на двух – как птицы!

Много диковинного в пустыне. Даже еж здесь не простой, а ушастый. Уши у него большие и очень чуткие. В пустыне с другими не прожить, очень уж тихо там по ночам. А глазами можно и близорукими обойтись – все равно ночью темным-темно.

По Н. Сладкову

10. Составь предложения из слов каждой строки. Запиши. Получился ли у тебя текст? Озаглавь его.

лесной, тихо, на, полянке, зимой
в, медведь, сладко берлоге, спит
кучей, уснул, под, хвороста, ёж
под, корой, зимует, пня, жук

Распространи предложения и отредактируй текст.

12. Прочитай текст. Всё ли понятно в тексте? В каких предложениях надо заменить слова? Продолжи отредактированный рассказ 2-3 предложениями.

Озаглавь получившийся текст.

Коля и Саша нашли в кустах гнездо В гнезде были птенцы. Они хотели их взять. Вдруг налетели вороны. Они стали их клевать. Они убежали...

13_____

В саду с ветки на ветку перелетает небольшая шустрая птичка, ростом поменьше воробья. Спинка у нее серая, грудка желтая, на голове черная бархатная шапочка. Это птица-синица. В сад она за добычей прилетела: за жучками и за гусеницами.

Большой вред наносят они садам. Одни грызут листья на фруктовых деревьях, другие портят плоды. Возьмешь яблоко, разломишь его пополам, а внутри червячок. Вот этих-то вредителей и ловит синица. Недаром ее называют сторожем наших садов. Увидит своим зорким глазом добычу, схватит ее клювом и съест.

1. Определи тему текста (О чем?)

2. Подбери и запиши заголовок

3. Определи тип текста: повествование, описание, рассуждение.

4. С какой птицей сравнивает автор синицу?

5. Заполни таблицу, используя слова текста

6. Заполни таблицу

О птице	Грудка	Головка
---------	--------	---------

7. Как в народе называют синицу?_____

8. Какой вред приносят садам жучки, червячки , гусеницы.

Подчеркни ответ в тексте.

9. Образуй разные формы слова.

Синица - _____,

14. Следующий вид работы, используемый на уроках, это перевод текстовой информации в табличную и обратно.

Работа по сопоставлению текста и таблицы организуется следующим образом.

Например:

Прочитайте текст.

Отчего бывает ветер?

Массы воздуха всегда находятся в движении. А происходит это потому, что теплый и холодный воздух меняются местами. Более легкий теплый воздух поднимается вверх, а более тяжелый холодный стелется понизу и занимает освободившееся место. Движение воздуха и есть ветер. (По М. Гумилевской)

После анализа содержания текста и выделения известных учащимся особенностей научного текста, идет работа с таблицей.

Рассмотрите таблицу. Какое задание нужно будет выполнить при работе с этой таблицей? (Заполнить все ячейки таблицы, дать ей название.)

Таблица 2. _____

<i>Воздух</i>	<i>Холодный воздух</i>	<i>Теплый воздух</i>
<i>Тяжелый или легкий?</i>		<i>Легкий</i>
<i>Куда движется?</i>	<i>Вниз</i>	

- *Что сравнивается в таблице? (Теплый и холодный воздух)*
- *Как называются столбцы? Прочитайте вопросы, на которые нужно ответить, заполняя строчки таблицы. (Тяжелый или легкий? Куда движется?).*

- *Но таблица заполнена не до конца. Где мы можем найти информацию, чтобы заполнить всю таблицу? (В тексте) Вставьте в таблицу необходимую информацию из текста.*

- *Какие слова вы вставили?*
- *Озаглавьте таблицу (Как образуется ветер и т.д.).*
- *Что общего у текста и таблицы? (Тема общая; и в тексте, и в таблице говорится о движении воздуха).*

Для проверки самостоятельно написанных сочинений предлагаю обучающимся следующие памятки:

Памятка 1. По содержанию написанного

1. Соответствует ли теме содержание текста?
2. Подтверждена ли фактами основная мысль?
3. Нет ли в тексте лишних слов, предложений, фактов?
4. Не надо ли в тексте что-то переставить?
5. Связаны ли между собой части текста и соседние предложения?

Части текста выделены красной строкой?

6. Правильно ли подобраны слова для раскрытия темы?
7. Как ты думаешь, интересно и понятно ли все написанное читателю?

Памятка 2. По орфографической грамотности написанного.

1. Прочитай написанный текст, не пропустил ли ты буквы?
2. Безударные гласные написаны правильно?
3. Слова со звонкими и глухими согласными написаны грамотно?
4. Не уверен – возьми орфографический словарь и проверь.

Самостоятельно составленные задания для детей с ОВЗ.

- На определение текста.

№1. Оса это насекомое. Мальчик увидел бабочку. Художник нарисовал птицу.

№2. Оса – это насекомое. У осы шесть лапок. Еще у осы есть жало.

- На создание собственного текста.

Купили мне новый самокат (телефон, рюкзак).

С этим одинаковым началом составь три текста, отвечая последовательно на вопросы:

Какой?

Почему?

Как это случилось?

- На создание собственного текста

Прочитай начало текста.

Однажды рано утром Витя с отцом отправились на охоту.

Когда они входили в лес, было совсем темно. Вдруг в кустах раздался треск сучьев...

Пользуясь планом, продолжи рассказ.

План

1) Раннее утро.

2) Треск сучьев.

3) В погоню.

4) Лоси на поляне.

5) Наутек.

- Выделение ключевых слов.

Попробуй по опорным словам определить сказку.

1) Дед, баба, Курочка ряба, яичко, мышка, лиса, кот.

УМК «Школа России»**Работа над сочинением по серии сюжетных картинок.**

3 класс 2 полугодие.

Детям предлагается рассмотреть рисунки и рассказать, что на них изображено. Далее работа строится как работа над сочинением. Обязательно подбираются и записываются на доску ключевые слова. Подбираются варианты начального предложения и завершающего.



- Что изображено на рисунках? Расскажите.
- Что смастерили ребята для птиц? Почему на кормушке был снег? Что сделали утром ребята? Кто прилетел к птичьей столовой? Что чувствовали ребята, наблюдая за птицами?
- Составьте по рисункам рассказ. Подготовьтесь его рассказать. Запишите составленный текст.

Полученные работы.

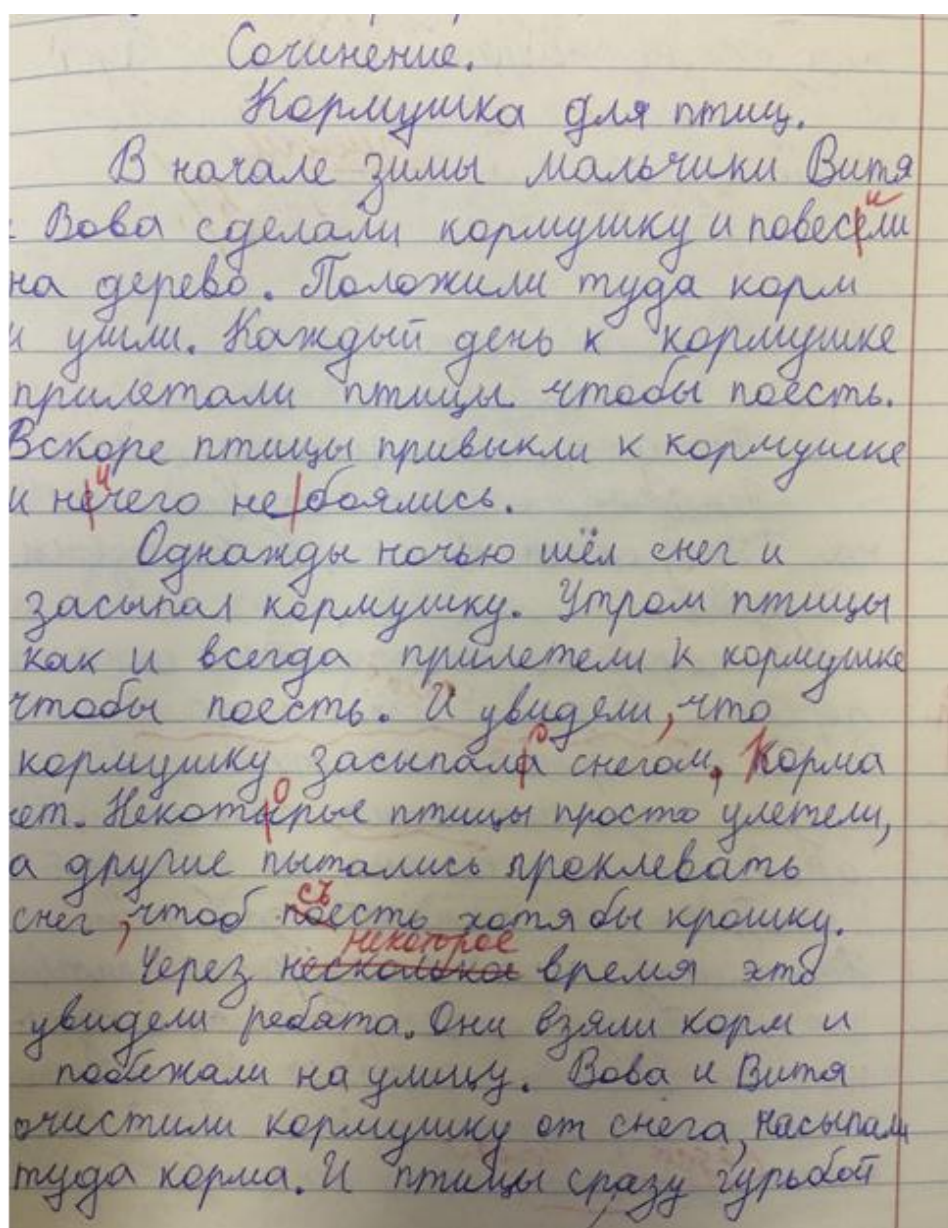
1. Работа Данила. Наблюдаются сложности выполнения всех видов речевых работ. Высказывания, которые Данил выстраивает коротки, тема не раскрывается, либо раскрывается плохо, не может самостоятельно подобрать материал к высказыванию, построение высказывания в определенной композиционной форме Данилу, на данном этапе обучения, недоступно. Имеются серьёзные проблемы с выражением собственных мыслей, особенно на отвлечённые темы. Подобрать заголовок пока не может. На бытовом уровне высказывается достаточно легко, хотя и не всегда правильно.

С помощью учителя перечисленные виды работ выполняет. К концу года стал использовать письменную инструкцию, старается вслух проговаривать пункты инструкции и записывать ответ. Редактирование собственной записи пока недоступно. Уровень работ низкий.

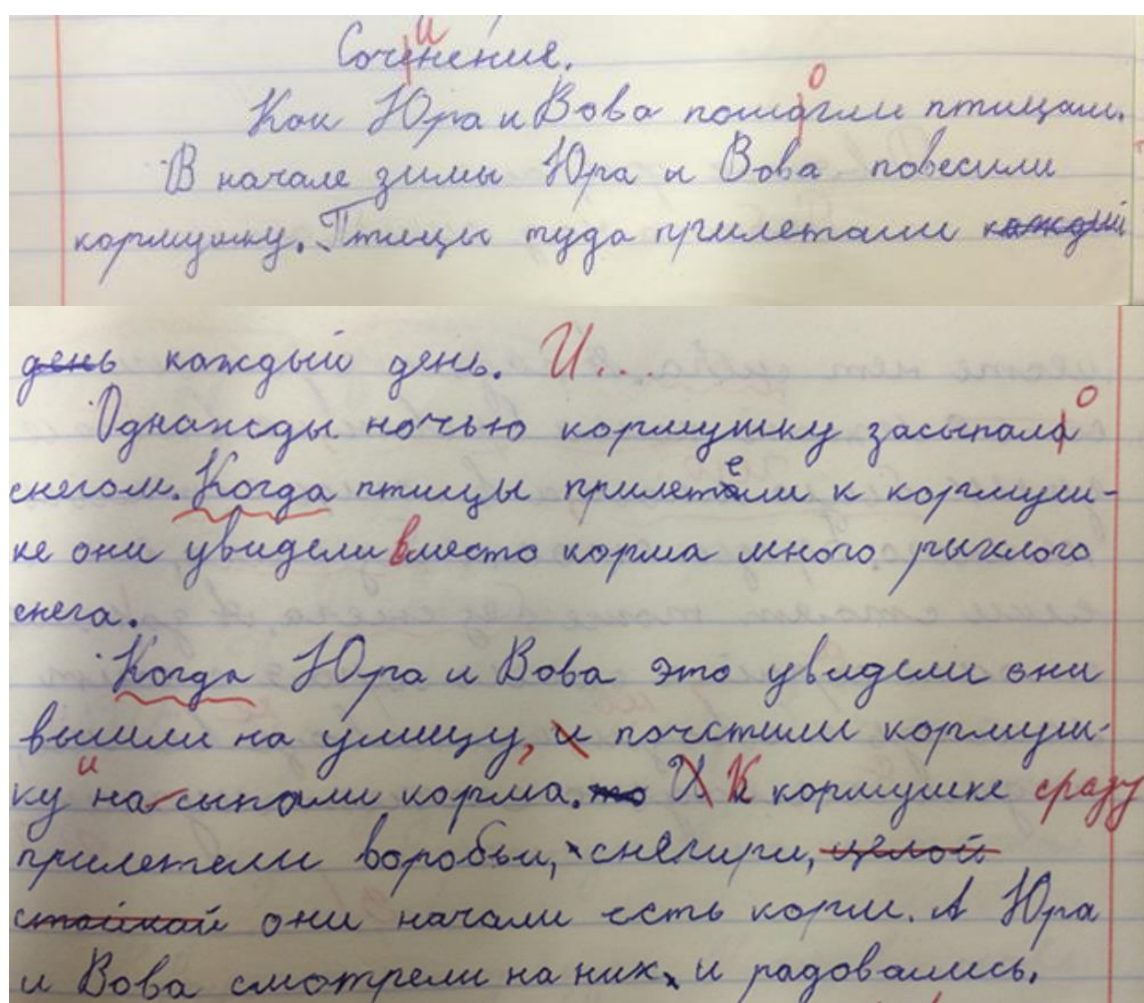
Сочинение.
Кормушка и птицы.
Долгожданный зимой ребята
~~построили~~^{сделали} кормушку для птиц.
Ночью зимой идёт снегопад
и засыпают кормушку снегом.

Мальчики увидели кормушку
со снегом и почистили от
снега и насыпали ~~корм~~^{корм}
в кормушку и сразу стали
птицы ~~предмет~~^{иде} и стали
есть корм. ~~и~~ Мальчики
наблюдали за птицами.
Не получилось.

2. Работа Алины. Умеет раскрывать тему высказывания, практически всегда справляется с раскрытием главной мысли. С помощью — может подобрать материал к сочинению. Умеет отделить в подобранном материале нужное от излишнего. Начала редактировать собственные тексты. Стараются строить высказывания в заданной форме. Проблемы с грамотностью записи и озаглавливанием. Помощь в любой форме принимает легко, использует качественно.



3. Работа Насти. Раскрывает тему высказывания с помощью, либо после качественного разбора. Практически всегда справляется с раскрытием главной мысли. Если торопится, может выпускать куски текста, хотя будет убеждена, что всё написала. Только с помощью – может подобрать материал к сочинению. Не всегда умеет отделить в подобранном материале нужное, от излишнего. Старается строить высказывания в заданной форме. Проблемы с грамотностью записи и озаглавливанием. Помощь в любой форме принимает легко, использует правильно.



4. Работа Максима. Сам тему высказывания может обозначить на словах, но грамотно и полно записать пока не может. Владеет малым активным словарным запасом, что отражается в его работах. Огрехов и ошибок в своих работах не видит, если указать (без разбора) в чём ошибка –

не понимает. Умение строить высказывания в определенной композиционной форме пока недоступно.

Поедем в февраль.
сочинении.
Коричневая для птиц.
Однажды ребятами пришла интерес-
ная мысль. Они сделали коричневого. И тогда
туда сели и ушли. Однажды после
ночного сна ребята коричневого засыпали сны.
и. Но ребята увидели, что коричневого
засыпало сном. Они её описали и по-
шли туда посмотреть. На следующий день

ребята увидели, что много птиц сидят
на коричневом. Они ребята с удовольствием
смотрели и радовались, что птицы сидят на
коричневом. Они были очень рады. кто?

Составление свободного высказывания по заданной теме.

Задание: представьте, что вы тоже участвуете в споре (по предыдущему заданию). Что бы вы сказали ребятам?

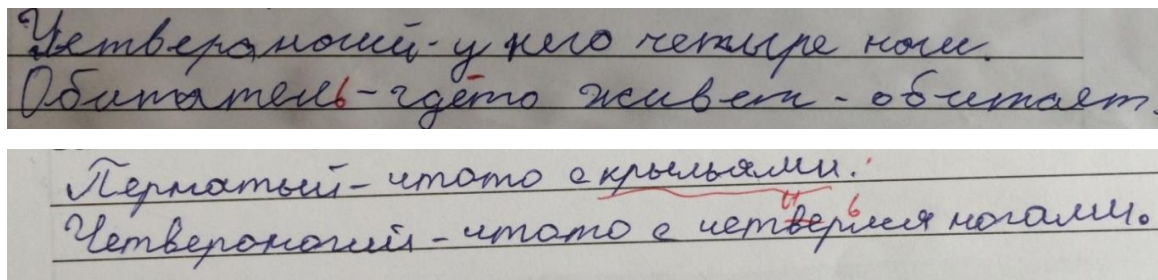
Лесушка помогает нам. Она ловит
мух и комаров и всяких других насекомых.
Если бы её не было мы жили бы в насекомых
и не могли бы выйти из дома.

удачи вам в споре по лесу
100 метров.

Задание.

Обсудите с соседом, что означают следующие слова: пернатый, четвероногий, ассортимент, достигать, обитатель, отметить. Выберите из них 2 слова **разных** частей речи. Запишите выбранные слова и их значения.

Умение объяснять значение слова, опираясь на контекст.



Итоговое сочинение, написанное 29 мая. Свободное высказывание на заданную тему.

1. Данное сочинение написано Михаилом. Ребёнок активный, подвижный, с хорошей речью, но при этом говорит и пишет медленно. Достаточно много читает, ленится проверять написанное, поэтому всегда есть ошибки. Диктанты пишет очень грамотно.

Чего я жду от
этого лета.

Это лето будет замечательное. Я жду
его.

Лето будет замечательное потому, что
у меня будет день рождения. На день
рождения мы пойдём в аквапарк.
Потом я поеду в Болгарию и буду
дегустировать и купаться в море.
А потом я приеду и буду помогать родо-
телям к новому учебному году!
Лето будет идеальное и очень хоро-
шее.

1. Данное сочинение написал ребёнок с нарушениями фонематического слуха и мелкой моторики. Арина активная девочка, фантазёрка и выдумщица. Очень хорошо рисует, но пишет не слишком хорошо. В учебной деятельности неряшлива.

Чего я жду от
этого лета.

Я думаю, что это лето
будет очень весёлым и тёплым.

Потому что мы с моими
сестрёчками будем на даче. Там
мы будем играть в разные игры.
Например: мы постараемся не спать,
и плавать в пруду, ходить в лес
за грибами. А ещё папа одолжит нам теле-
визор.

Вот такое лето пройдёт весёлым!

2. Следующее сочинение написано ребёнком с логопедическими проблемами (общее нарушение речи). Любые записи ребёнку даются тяжело, в устной речи наблюдается несогласование окончаний в высказывании, нарушение употребления категории рода и падежа. Нарушение логики высказывания. Занимается с логопедом. Прогресс есть, но не слишком большой.

Тамм. Ранил.
Цель я пишу от этого лета.
Ожидание: страх и грусть!!!
Аргументы: Я пишу проехать в деревню Верхотурье.
До деревни надо ехать 305 км. Я пишу
в деревне отдыхать, купаться и играть с друзьями.
Я пишу с друзьями пойти в поход на 9 ч. У нас
в деревне есть тайное логово в лесу. Я лес
знаю наизусть: там палатка и ещё одно
логово в под зёрнышек. У меня друзей в
деревне 30 друзей и больше. Потом я еду в
на новую квартиру и мы с мамой будем
делать новую обстановку, и я еду с мамой
в деревню. Там мама бабушка и дедушка.
Новая квартира находится в Серове. От Екатеринбу-
рга ехать 6 часов, а по времени 430 км.
Вывод: в деревне я пишу поиграть с друзьями,
и жить в новой квартире. И поиграть бабушке
сшить карточку.
Вернись к занятию.
Почему в ожидании страх?

3. Сочинение написано девочкой - отличницей. Ульяна умная, настойчивая, целеустремлённая. Любит и умеет учиться. Проблема при построении высказывания – остаться в рамках темы.

Трокопьева Ульяна
Чего я жду от
этого лета.
Я думаю, моё лето будет
замечательным.
Я с мамой, папой, Мироном
и с Аниной сначала полетим
в Китай. Папа сказал, что
мы будем жить в пятизвёздоч-
ном отеле. В Китае мы будем
одинадцать дней. Мы пойдём
в зоопарк, в аквариум и
«сеем чудеса мира». Но это
только предположение.
Потом мы поедём в Болгарию.
Там мы будем почти все
8 три месяца. Даже к сож^алению
споздаем в школу на шесть дней.
Там я с папой, мамой, Аниной,
Мироном и с друзьями будем
купаться в море. Я со своей
буду так развлекаться. Но и
конечно в поездке заниматься.

Ой, чуть не забыла! Ещё я с
 друзьями, с мамой и папой, с
 Аиной и Миронкой будем ещё
 купаться в бассейне. И с друзьями
 играть. Ах я так люблю лето!
 Получается моё лето будет
 просто ~~идеаль~~^{отлич}. Может быть и
 будут дни грустные, но очень
 мало. Я могу быть ~~много~~^{то}!
 Я знаю, всё не ~~сбудется~~^{сбудётся}! Но я
 очень надеюсь.
 Ну конечно на мелкие развлече-
 ния будем платить я с Аиной.
 Но это ничего не изменит.
 Мамочка! Как мы будем платить
 за мелкие развлечения?
 Я с Аиной будем мыть полы и
 один из нас будет дежурной
 по дому. И нас ~~ни~~^и кто не забыва-
 ет про ~~трудотиропию~~^{труд}.

4. Софья – очень развитый ребёнок, с хорошей речью и памятью. Легко заучивает сложные тексты. Достаточно легко пересказывает однократно прочитанный текст. Ей обязательно нужно дополнительное задание на уроке. Самолюбива.

Что я жду от этого лета
Я знаю, что это лето будет
весёлым и самым лучшим.
Мы всей семьёй после
летнего ^{дня} рождения поедим
на фирм. Мне будет страшно весе-
ло (я немножко боюсь летать на
самолёте). Мы будем там два
дня. Я думаю, там будет очень
жарко. Каждый день мы будем
ходить на море, плавать в
бассейне и пить красивые
коктейли. Это будет такое чудесное
лето. Потом я поеду к бабушке
в деревню. Мы с моими друзьями
будем собирать и продавать яблоки
(как прошлым летом). Будем
кататься на велосипедах, ездить
в магазин и устраивать
пикники.
Неважно где я буду летом
будет там тепло или холодно,

ужасно или прекрасно, главное
это лето я проведу со своими
родными и друзьями. Мы будем
весёлыми и каждый наш день
будет счастливым. Это лето
будет ярким и запоминаю-
щимся. Одним словом это лето
будет самым лучшим.

5. Ребёнок с ОНР. Из речевого детского сада. Видимо, имеются определённые интеллектуальные нарушения. АОП нет.

~~Что~~ я жду от лета.
 Я надеюсь что поеду к бабушке
 и Мама купит мне велосипед.
 Мы с друзьями будем делать
 шоу и я стану главой клана.
 Я жду с предвкушением и ~~встретить~~ ^{встретить}
 своих друзей, что бы они ~~наигрались~~
 лето будет удачным. ☺

6. Старательный работоспособный, но не очень внимательный.

Чего я жду от
 этого лета.
 Я очень жду этого лета. Я приеду
 в деревню и там все меня будут
 ждать. Дедушка наготовит еды,
~~пред~~ ^{не}дут все мои знакомые, бабушка
 растопит баню. И мы все будем
 отмечать окончание ~~трет~~ ^{треть}его
 класса.
 Потому что никто меня не
 видел ~~за~~ ^в все учебный год. Мы ~~види~~ ^{види}
 мся только по компьютеру и
 बातим по телефону.
 Я думаю, что все мне будут
 рады.

7. Ребёнок прошёл ПМППК. Имеет АОП по задержке умственного развития.

Челю я ждущ от
этого чела.

Я летом езжу в деревню,
а на ~~п~~рой день рожденья мне купят
квадратик. и ~~я~~ ~~я~~ впереди буду
работать и буду ходить на рынок
и ловить рыбку. и ~~ку~~ ~~ка~~ ^{тось} и жарить
рыбу и шашлык.

НОРМОКОНТРОЛЬ

ФИО Горбунова Екатерина Алексеевна
Кафедра РЯиМП
результаты проверки нормоконтроль пробдеи

Дата 30.10.17

Ответственный
нормоконтролер

ку
(подпись)

Кирилов В.И.
(ФИО)

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

о результатах проверки ВКР системой «Антиплагиат».

На основании контракта с ЗАО «Анти-Плагиат» № 3/5-17 от 09.03.2017 года «Обеспечение доступа к информации системы автоматизированной проверки текстов «Антиплагиат» проверена работа студента УрГПУ

ФИО ВКР 2017 Горбунова ЕА

института/факультета ИПиПД получены следующие результаты:

Оригинальный текст составляет **58.02%**

Дата 30.10.2017

Ответственный
подразделения

Т.В. Никулина
подпись

ОТЗЫВ
руководителя выпускной квалификационной работы
«Развитие текстовых умений младших школьников
на уроках русского языка»
магистранта Е.А. Горбуновой, обучающегося по ОПОП
«44.04.01 Педагогическое образование. Теория и методика начального общего
образования»

Магистрант Е.А. Горбунова при подготовке выпускной квалификационной работы проявила готовность корректно формулировать и ставить задачи своей деятельности, анализировать, диагностировать причины появления проблем, их актуальность, устанавливать приоритеты и методы решения поставленных задач. Данные качества особенно значимы, т.к. задачи научного исследования Е.А. Горбунова решала в режиме реального времени, в условиях образовательной деятельности, в которую включены разные категории детей.

В процессе написания ВРК магистрант проявила такие личностные качества, как самостоятельность, ответственность, добросовестность, аккуратность.

Обучающийся проявил умение рационально планировать время выполнения работы, благодаря чему при выполнении магистерской диссертации рационально распределено время для определения теоретических основ исследования, проведения контрольной части опытно-поисковой работы и формирующего этапа. Отметим, что формирующий этап предварен поиском решения задач в собственной деятельности при появлении в классе детей с ОВЗ.

При написании ВКР магистрант соблюдал график написания ВКР, систематично консультировался с научным руководителем, учитывал все замечания и рекомендации. Показал высокий уровень работоспособности, прилежания, интереса к данной деятельности, умение разумно соотносить потребности практики и возможности научного исследования.

Содержание ВКР систематизировано: имеются выводы, отражающие основные положения параграфов, глав ВКР.

Автор продемонстрировал умение делать самостоятельные обоснованные и достоверные выводы из проделанной работы, умение пользоваться научной литературой профессиональной направленности.

Заключение соотносено с задачами исследования, отражает основные выводы, представляет перспективы дальнейшей работы в данном направлении.

ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выпускная квалификационная работа магистранта Е.А. Горбуновой соответствует требованиям, предъявляемым к выпускной квалификационной работе и рекомендуется к защите.

Кусова Маргарита Львовна
Заведующий кафедрой русского языка и методики его преподавания в начальных классах,
доктор филологических наук,
профессор
18.10.2017

