

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

**Формирование метапредметных умений у младших школьников
в процессе обучения орфографии**

Выпускная квалификационная работа

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

дата

подпись

Исполнитель:
Цыбина Татьяна Андреевна,
обучающийся БН-42 группы

подпись

Научный руководитель:
Кусова Маргарита Львовна,
доктор филол. наук, профессор

подпись

Екатеринбург 2018

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|----|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 3 |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ОРФОГРАФИИ..... | 6 |
| 1.1. Анализ проблемы формирования метапредметных умений в современной педагогической науке и образовательной практике..... | 6 |
| 1.2. Коммуникация как психолого-педагогическое понятие..... | 15 |
| 1.3. Содержание и структура коммуникативных умений младших школьников..... | 21 |
| 1.4. Методы и приемы формирования коммуникативных умений младших школьников..... | 30 |
| ГЛАВА 2. АНАЛИТИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ОРФОГРАФИИ..... | 39 |
| 2.1 Диагностика уровня сформированности коммуникативных умений у младших школьников | 39 |
| 2.2 Комплекс упражнений, направленный на формирование коммуникативных умений младших школьников в процессе обучения орфографии..... | 48 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... | 54 |
| СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ..... | 56 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ 1..... | 62 |

ВВЕДЕНИЕ

Социально-экономические изменения, которые происходят в обществе, в системе школьного образования, диктуют введение новых подходов к развитию, обучению и воспитанию подрастающего поколения. В связи с этим основным направлением модернизации учебного процесса в начальной школе должно стать достижение личностных, метапредметных и предметных результатов усвоения основной образовательной программы. Основной задачей, является подготовка обучающихся начальной школы к самостоятельному решению различных организационных, познавательных и коммуникативных проблем.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования особое внимание уделяется метапредметным результатам усвоения образовательных программ, которые представлены регулятивными, коммуникативными, познавательными универсальными учебными действиями и проявляются в способности самостоятельно организовывать свою познавательную деятельность, в умении слаженно осуществлять сотрудничество с учителями и сверстниками, в умении планировать и прогнозировать и т.д. В связи с этим возникает необходимость в разработке методических материалов, которые будут способствовать формированию и дальнейшему развитию метапредметных умений младших школьников в процессе обучения, в частности орфографии.

Однако введение метапредметного подхода в образовательную практику затруднено тем, что на сегодняшний день еще не выработано четких представлений о его сущности, практически не показана содержательная составляющая метапредметных достижений обучающихся.

Таким образом, недостаточная разработанность проблемы формирования метапредметных компетенций обучающихся на уровне начального общего образования обусловили *актуальность нашего исследования.*

Актуальность рассматриваемой нами проблемы послужила основанием для выбора темы исследования: «Формирование метапредметных умений у младших школьников в процессе обучения орфографии».

Цель исследования – теоретически обосновать и разработать методическое обеспечение формирования метапредметных умений младших школьников в процессе обучения орфографии.

Объект исследования – процесс формирования метапредметных умений при обучении орфографии в начальных классах.

Предмет исследования – методическое обеспечение формирования метапредметных умений младших школьников в процессе обучения орфографии.

В исследовании введено ограничение. Рассматривается процесс формирования метапредметных коммуникативных умений, так как для младших школьников коммуникация становится значимой. Как утверждает известный психолог, М.И. Лисина в процессе коммуникативной деятельности у школьников формируется отношение к себе, к другим людям, к предметному миру. М.И. Лисина подчеркивает значение коммуникации, как важнейшего фактора познавательной деятельности, а ведущей деятельностью в младшем школьном возрасте является учебная, познавательная деятельность.

Для реализации поставленной цели необходимо решить следующие **задачи**:

- на основе анализа педагогической литературы изучить актуальное состояние проблемы формирования метапредметных умений младших школьников;
- выявить факторы и условия формирования метапредметных умений;
- определить сущность и структуру коммуникативных умений обучающихся начальной школы;
- подобрать диагностический материал для определения уровня сформированности коммуникативных умений младших школьников;

– проанализировать содержание современного учебного материала, обеспечивающее успешность формирования коммуникативных умений и дополнить его комплексом упражнений, направленным на формирование коммуникативных умений младших школьников при обучении орфографии.

Теоретико-методологическую основу исследования составили труды современных отечественных педагогов, посвященные обследованию проблемы метапредметных (надпредметных) умений (Л.Ф. Квитова, К.Ю. Колесина, М.Р. Леонтьева, А.В. Хуторской и др.), подходов к формированию метапредметных умений (Дж. Дьюи, Г.П. Щедровицкий, Б.И. Хасана, В.В. Краевский, А.В. Хуторской); формированию коммуникативных умений (Т.А. Ладыженская, В.В. Львов, Е.Ю. Никитина, М.С. Соловейчик, М.М. Разумовская и др.).

Для решения поставленных цели и задач были применены следующие **методы исследования:**

– теоретические: анализ, обобщение научных знаний по проблеме исследования.

– эмпирические: педагогическое наблюдение, тестирование (диагностические упражнения).

– методы обработки результатов исследования: статистические, математические.

База исследования. Базой исследования является Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 163, 2 «В» класс.

Структура ВКР. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ОРФОГРАФИИ

1.1. Анализ проблемы формирования метапредметных умений в современной педагогической науке и образовательной практике

Введение новых образовательных стандартов вызвало существенные изменения в теории и практике обучения. Переход современного общества на инновационный путь развития обусловил переоценку взглядов на содержание начального образования и значимость развития подрастающего поколения. Заметно повышается уровень требований к личности младшего школьника. Обучение необходимо выстраивать таким образом, чтобы обучающиеся могли самостоятельно определять и достигать поставленные цели, принимать решения, анализировать, сравнивать, прогнозировать нежелательные события, организовывать себя и свою деятельность, правильно выражать свои мысли, своевременно и адекватно решать практические и теоретические задачи в различных жизненных ситуациях на протяжении всей жизни [70].

Системно-деятельностный подход, лежащий в основе ФГОС, выделяет личностные, предметные и метапредметные результаты обучения и воспитания обучающихся.

Личностные результаты образовательной деятельности – система ценностных отношений обучающихся к себе, другим субъектам образования, самому образовательному процессу и его результатам.

Предметные результаты заключаются в усвоении знаний, умений и навыков, которые изучаются в рамках отдельного учебного предмета.

Метапредметные результаты – освоенные обучающимися способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях.

Современная стратегия обучения ориентирована на достижение младшими школьниками метапредметных результатов, которые выражаются универсальными учебными действиями. Таким образом, «формирование способности и готовности обучающихся реализовывать универсальные учебные действия позволит повысить эффективность образовательно-воспитательного процесса в начальной школе» [56].

А.Г. Асмолов определяет «универсальные учебные действия», как совокупность способов действия обучающегося, обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса [4].

Основными функциями универсальных учебных действий являются:

1. Обеспечение возможностей обучающихся самостоятельно реализовывать учебную деятельность, устанавливать учебные цели и находить пути и средства их достижения, контролировать и оценивать результаты деятельности;

2. Формирование условий для гармоничного развития личности и ее самореализации в процессе непрерывного образования; «обеспечение успешного усвоения знаний, формирования умений, навыков и компетентностей в любой предметной области» [4].

В исследованиях отечественных ученых (В.В. Краевского, О.Е. Лебедева, А.В. Хуторского и др.) метапредметный подход в образовательной деятельности означает переход к существенно новой парадигме подготовки обучающихся. Она основана на формировании способности обновления, способности изменения, способности движения, а также обучении младших школьников разнообразным способам деятельности, к числу которых относятся способы познавательной, коммуникативной и рефлексивной деятельности [31; 36; 77].

Анализ педагогической литературы позволил выделить различные подходы к понятию «метапредметное обучение».

1. Ценностно-целевой подход – связан с обучением школьников

основным «жизненным навыкам», которые объединяют в себе умения и способности, имеющие отношение к разным сферам человеческой жизни, и позволяющие решать задачи адаптации и развития. К основным жизненным навыкам можно отнести следующие: навыки принятия решений, коммуникативные навыки, навык постановки целей и др. Данный подход разработан в США и применяется почти в 30 странах мира и позволяет решать задачи развития и становления личности обучающихся [54].

2. Прагматический подход, предложенный Дж. Дьюи, основан на функционализме и инструментализме. По его мнению, познание должно быть направлено на создание способов преобразования полученного опыта в интересах человека. Сопровождаться надпредметными способами, инструментами деятельности: нахождением закономерностей, видовых и родовых признаков, включением предметов и явлений в более крупные системы и др. Однако, концептуальные положения теории Дж. Дьюи, подтверждающие идентичность природы, опыта детей и взрослых, не получили должного внимания в школьной практике [18].

3. Мыследеятельностный подход разработан Г.П. Щедровицким и направлен на развитие мыследеятельности школьников. По мнению автора, метапредметное обучение связано с оценкой своей способности реализовывать поставленную задачу и выбором метода действия для достижения цели и решения проблемы. Характеристика «метапредметности» в рамках данного подхода сводится к обучению метакогнитивным стратегиям деятельности: разработке плана действий, систематическому поиску и постоянной концентрации на задаче; сбору информации, выдвижению идей, построению гипотез, контролю понимания; самооценке [82].

4. Ситуативный подход – направлен на внепредметность, развитие природных способностей ребенка в ходе обучения. По мнению Б.И. Хасана выделяются два типа содержания:

– культурно-отчужденное, где материал уже представлен в определенном способе оформления (учебниках, словарях и др.);

– ситуативное, которое появляется как бы поверх предметного материала, при оформлении которого мы можем получить метапредметное содержание. В метапредметном обучении важной составляющей является самостоятельность школьников, их умение действовать в соответствии с культурной нормой, руководствуясь при этом личным мотивом [71].

5. Содержательный подход – опирается на особенности конструирования содержания образования. Существенный вклад в разработку данного подхода внесли В.В. Краевский, А.В. Хуторской и др. Данный подход раскрывает характеристики метапредметного содержания образования, фокусирующегося в виде «узловых точек», которые необходимы для создания целостного образа изучаемой действительности. В качестве таких «узловых точек», вокруг которых сосредотачивается изучаемый материал, выступают фундаментальные образовательные объекты, отражающие единство мира и концентрирующие в себе реальность познавательного бытия [31; 77].

По мнению М.М. Поташника, метапредметные умения необходимо «вводить в ткань обычных уроков по всем учебным дисциплинам или же осваивать их в рамках специальных занятий» [59].

Анализ подходов к метапредметному обучению дает возможность оценить спектр педагогических задач, стоящих перед педагогом в условиях модернизации системы образования. «Метапредметность» позволяет обучению осваивать обобщенные способы лично-значимой деятельности (познавательной, коммуникативной, рефлексивной и др.). Метапредметное обучение позволяет педагогу «выйти» за рамки предметной области для поиска оптимальных путей получения нового образовательного результата.

Понятие «метапредметность» состоит из приставки «мета» и корня «предмет». Мета (греч. meta) – приставка, означает «следование за чем-либо, после чего-либо», «расположение между чем-либо», «промежуток в пространстве или во времени», «переход из одного места или состояния в другое». Метапредметность обучения была заложена еще во времена Сократа, Платона и Аристотеля. Смысл обучения, по Сократу, состоит в том,

чтобы в процессе «совместного поиска» помочь ученикам прояснить их убеждения и принципы и прийти к фиксированным определениям и суждениям. В древнегреческом языке понятие «Метафизика», введенное Андроником Родосским, означала «то, что после физики» [58].

На современном этапе проблемами метапредметности занимались А.Г. Асмолов, А.В. Хуторской и Ю.В. Громыко, Н.С. Пурышева и О.А. Крысанова.

По мнению А.В. Хуторского, метапредметность представляет собой не уход от предметов вообще, а выход за их границы. В трактовке автора, метапредметность взаимосвязана с предметностью и противостоит общеучебной деятельности, так как последняя касается учения, а не предметов [77].

В научных трудах Ю.В. Громыко, метапредметность рассматривается как деятельность, не касающаяся конкретного учебного предмета, а обеспечивающая процесс обучения в рамках любого предмета [12].

В своих работах А.В. Хуторской в качестве средства формирования метапредметности предлагает ввести новые предметы («метапредметы»), построенные на фундаментальных образовательных объектах.

В качестве метапредметов Ю.В. Громыко выделил следующие: «Знание», «Знак», «Проблема», «Задача». При усвоении метапредмета «Знак» у обучающихся формируется способность выражать свои мысли с помощью схем. Метапредмет «Знание» формирует умение работать с понятиями, с системами знаний. Метапредмет «Проблема» развивает способность обсуждать и решать возникающие проблемы, используя техники позиционного анализа, диалога. На метапредмете «Задача» младшие школьники получают знания о разных типах задач и способах их решения [13].

Метапредметность, с точки зрения О.М. Корчажиной, это образовательная форма, которая опирается на традиционные учебные предметы, при этом в своей основе применяет мыследеятельностный тип

слияния учебного материала и рефлексивного отношения к базисным организованностям мышления [30].

Еще одна концепция метапредметности в обучении представлена в исследованиях Н.С. Пурышевой и О.А. Крысановой. Особое внимание авторы уделяют взаимосвязи понятия «универсальные учебные действия» с понятиями «общеучебные умения и навыки», «метапредметные (общекультурные) умения». Многогранность общеучебных умений и учебных действий ученые объясняют их проявлением на социальном, образовательном и личностном уровнях. Уровни сформированности данных умений определяются с учетом того, при решении каких задач демонстрирует его обучающийся: из различных учебных предметов (общеучебные умения) или выходящих за рамки учебных предметов (метапредметные умения) [60].

На основе вышеизложенного мы можем сделать вывод, что в педагогической литературе нет однозначного определения метапредметности.

Содержательной основой метапредметных умений является обобщенность способов действий или универсальных (метапредметных) учебных действий, которые позволяют самостоятельно получать новые знания, формировать умения, включая организацию данного процесса. Элементами метакомпетенции выделяют регулятивную, познавательную, коммуникативную компетенции [58].

Содержанием регулятивной компетенции является:

- умение ставить цели и руководствоваться ими в учебной деятельности, проявляя целеустремленность и настойчивость в их достижении;

- умение планировать свою деятельность и придерживаться плана в дальнейшей работе;

- умение контролировать процесс и результаты своей деятельности; умение адекватно воспринимать оценки;

– умение различать объективную трудность задачи и субъективную сложность.

Познавательная компетенция включает:

– умение самостоятельно определять и формулировать познавательные цели;

– умение производить поиск необходимой информации;

– умение осмысленно владеть устной и письменной речью;

– способность находить результативные способы решения задачи, опираясь на конкретные ее условия;

– умение выделять и формулировать проблему, а также способы ее решения; умение делать анализ объектов для выделения их признаков;

– умение определять недостающие компоненты, находить основания, критерии для сравнения, классификации объектов;

– умение определять причинно-следственные связи, устанавливать логические цепи рассуждений, выдвигать гипотезы и их обосновывать.

Основу коммуникативной компетенции составляют:

– умение слушать, слышать и понимать собеседника;

– умение планировать и слаженно осуществлять совместную деятельность, при этом правильно распределяя роли;

– умение вести диалог, дискуссию, правильно оформлять и выражать свои мысли в речевой форме; проявлять уважение и эмпатию в общении и сотрудничестве [58].

Метапредметные компетенции конкретизируют общий смысл метапредметных результатов усвоения основной образовательной программы начального общего образования. Вышеперечисленные элементы метапредметных компетенций обучающихся начальной школы взаимосвязаны и позволяют объединить их в одну целостную систему, в которой формирование и развитие каждой из компетенций возможно при касательстве ее с другими компетенциями и общей спецификой возрастного развития личности младших школьников.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что метапредметные компетенции младших школьников носят надпредметный характер; обеспечивают взаимосвязь всех этапов образовательного процесса; являются фундаментом организации и развития любой деятельности обучающихся независимо от ее специально-предметного содержания; обеспечивают периоды освоения учебного материала и формирование психологических способностей у младших школьников; способствуют целостностному общекультурному и познавательному развитию, саморазвитию обучающихся младшей школы [58].

На современном этапе развития общества и образования на первый план выдвигается следующая задача, это подготовить выпускников начальной школы к самостоятельному решению задачи или проблемы, до самостоятельной оценки полученных результатов. Данные требования продиктованы расширением круга проблем (коммуникативных, информационных, организационных) в различных сферах деятельности, к решению которых обучающиеся начальной школы должны быть подготовлены. В связи с этим становится актуальным формирование и развития у младших школьников метапредметных умений.

Под метапредметными умениями мы понимаем систему универсальных учебных действий, позволяющих младшим школьникам продуктивно выполнять регулятивные, познавательные и коммуникативные задачи.

В своих исследованиях Ю.В.Громыко, определяет метапредметные умения как присвоенные способы, надпредметные познавательные умения и навыки, которые находятся в основе мышления [12].

Таким образом, метапредметные умения играют важную роль при решении мыслительных задач. Основываясь на положениях мировоззренческой модели В.В. Давыдова, автор рассматривает «метапредметность», как обучение младших школьников, лежащее над предметами, а метапредметные умения как освоенные способы

мыслительной деятельности теоретического, критического, творческого характера и способы переработки информации. Ю.В. Громыко к метапредметным умениям относит способность выделить и проанализировать основное противоречие исследуемой проблемы с последующим нахождением способов и средств разрешения этих противоречий, формированием способов действия для решения различных задач.

Метапредметные умения работать с информацией рассмотрены в работах М.Л. Кусовой, Е.Ю. Храмковой. Исследователи трактуют данное понятие как умение анализировать данную информацию и переводить ее из одной знаковой системы в другую, применяя при этом усвоенные способы действий логического анализа, сравнения, синтеза, умения обобщать и т.д. [32; 72; 73],.

Рассмотрим классификацию метапредметных умений, основанную на научных трудах В.В. Краевского, А.В. Хуторского.

1. Когнитивные (познавательные) умения: правильно задавать вопросы, находить и обозначать причины явлений, формулировать проблему.

2. Креативные (творческие) умения: управлять своими чувствами, мыслями; отстаивать свою точку зрения; прогнозировать результаты своей деятельности; применять критичность.

3. Оргдеятельностные (методологические) умения: формировать и ставить цели учебной деятельности, создавать благоприятные условия для достижения этой цели; способность к рефлексивному мышлению, самоанализу и самооценке.

4. Коммуникативные умения: взаимодействия с педагогами и одноклассниками, с объектами окружающего мира, работать с информацией (находить, обрабатывать, передавать); исполнять различные социальные роли в коллективе.

5. Умения, как усвоенные пути саморазвития и самопознания; умения находить свое место в окружающем мире, в коллективе; умение обозначать

свои общечеловеческие и национальные стремления [31; 77].

Анализ образовательной практики показал, что начальная школа сегодня сталкивается с познавательной пассивностью обучающихся, их нежеланием учиться и заниматься, что приводит к несамостоятельности детей и к их неподготовленности активно и плодотворно включаться в различные виды деятельности, ставить цели, выполнять их, не пасовать перед трудностями, находить правильные пути решения проблем.

Таким образом, в настоящее время возрастает необходимость изменения стратегии обучения в начальной школе, нацеленность его на метапредметное обучение, основанное на диалоге, кооперации и сотрудничестве младших школьников с педагогом и одноклассниками, на развитие метапредметных умений.

В педагогической литературе нет однозначного определения метапредметных умений, но мы остановимся на том, что метапредметные умения – это система универсальных учебных действий, позволяющих младшим школьникам продуктивно выполнять регулятивные, познавательные и коммуникативные задачи. Метапредметные умения формируются при изучении разных предметных областей и востребованы в процессе их освоения. Мы выявили, что определение метапредметных умений основывается на следующих подходах: ценностно-целевом, прагматическом, мыследеятельностном, ситуативном и содержательном.

Проанализировав метапредметные умения младших школьников, конкретнее рассмотрим коммуникативные умения как составляющую метапредметных умений и их формирование при обучении орфографии.

1.2. Коммуникация как психолого-педагогическое понятие

Формирование коммуникативных умений младших школьников на сегодняшний день становится чрезвычайно актуальной проблемой, так как уровень их сформированности оказывает влияние на эффективность обучения детей, их социализацию и на развитие личности в целом.

Коммуникативные умения формируются и развиваются в процессе общения, поэтому для дальнейшего нашего исследования следует проанализировать такие понятия как «коммуникация», «общение», «коммуникативные умения».

В психолого-педагогической литературе выделяются два подхода к решению вопроса соотношения понятий «коммуникация» и «общение».

В первом подходе эти два понятия отождествляются. Так, в большом энциклопедическом словаре мы обнаруживаем следующее определение коммуникации: «Коммуникация – общение, передача информации от человека к человеку – специфическая форма взаимодействия» [8]. Современный словарь по педагогике трактует общение: «Общение (коммуникация) – это многоаспектные процессы конвергенции, установления и развития контактов, связей между субъектами, которые порождаются дифференциальными потребностями либо в совместной деятельности, либо в обмене различной информацией, а также для общей выработки конкретного плана действий» [64]. Также тождественность этих понятий мы наблюдаем в исследованиях российских ученых Ю.А. Каляевой, А.А. Леонтьева, Р.С. Немова, Н.В. Пилипко, Е.В. Руденского, И.И. Рыдановой, В.Д. Ширшова.

В соответствии со вторым подходом между этими двумя понятиями существует некоторое отличие. Во многих психолого-педагогических источниках понятие «коммуникация» рассматривается только как процесс передачи информации (Г.М. Андреева, А.В. Батаршев, Е.Е. Дмитриева, А.Б. Добрович, Я.Л. Коломинский) [3; 6; 16; 17; 29].

Понятие «общение» в психолого-педагогической литературе имеет несколько трактовок. Б.Ф. Ломов рассматривает общение как «взаимодействие субъектов», в процессе которого осуществляется связь между этими субъектами [42].

По мнению В.Н. Мясищева, «общение» – процесс взаимодействия конкретных личностей, определенным образом отражающих друг друга и

воздействующих друг на друга» [47]. В своей работе Я.Л. Коломинский определяет «общение» как «информационное и предметное взаимодействие» [29].

Наиболее расширенное определение «общению» дает Б.Д. Парыгин, который рассматривает данное понятие как «сложный многогранный процесс. Этот процесс может выступать, как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их воздействия друг на друга, и как процесс их сопереживания и взаимного понимания друг друга» [50].

Определение «общения» как самостоятельного вида деятельности прослеживается в работах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, Л.И. Лисиной, С.Л. Рубинштейна и др. [2; 11; 38; 39; 62].

По мнению А.Н. Леонтьева, общение, как и деятельность, включает в себя следующие компоненты: цель, мотив, результативность, нормативность [37].

М.И. Лисина предложила следующую структуру общения:

- цель общения – подразумевает установление отношений и достижение общего результата;
- предмет общения – субъект, с которым налаживаются отношения;
- мотивы общения – то, ради чего строится общение;
- средства общения – методы и формы, с помощью которых осуществляется действие общения;
- продукт общения – конечное образование материального и духовного характера, полученное в результате общения [39].

Исходя из доминирующей цели общения, выделяются следующие его блоки: информационный (цель – передача и обмен информацией); перцептивный (цель – восприятие, обмен чувствами, эмоциями); интерактивный (цель – разработка общей стратегии взаимодействия).

Можно сделать вывод, что общение является необходимым условием формирования и развития коммуникативной компетенции личности.

Рассмотрим понятие «коммуникативная компетенция».

Коммуникативная компетенция – способность ставить и решать определенные типы коммуникативных задач: определять цели коммуникации, оценивать ситуацию, учитывать намерения и способы коммуникации партнера, выбирать адекватные стратегии коммуникации, оценивать успешность коммуникации, быть готовым к осмысленному изменению собственного речевого поведения [40].

Основные умения, входящие в коммуникативную компетенцию:

- понимать то, что взгляды, отличающиеся от собственных, и разные точки зрения других людей имеют право на существование, в сотрудничестве и в общении учитывать различные мнения;

- уметь выражать собственное мнение и взгляды в понятной для других форме и задавать уточняющие вопросы на уяснение позиции собеседника;

- уметь осуществлять сотрудничество с педагогами и одноклассниками, приходить к общему принятию решения в совместной деятельности, разрешать конфликтные ситуации;

- уметь правильно и грамотно использовать речевые средства для решения коммуникативных задач, владеть монологической и диалогической формами речи;

- уметь адекватно передавать информацию и отображать предметное содержание и условия деятельности в устной и письменной речи; владеть элементами представления информации в схематичной форме [40].

Коммуникативные умения входят в общую структуру умений личности. Существуют различные трактовки понятия «умение». С.Л. Рубинштейн считает, что умения выступают в качестве объективных критериев способностей человека.

Л.А. Петровская трактует умение как единство знаний, навыков и творческих потенциалов человека [51].

По мнению Е.Е. Дмитриева, умение – это осознанное владение способом действия на основе знания, а также способ получения и

переработки информации [16].

К.К. Платонов, рассматривает умение как высшее человеческое качество, сформированность которого является целью образовательного процесса [56].

В педагогическом словаре умение интерпретируется как «освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков» [64].

В психолого-педагогической литературе выделяют две большие группы умений: простые (элементарные) и сложные (обобщенные).

Простые умения проявляются на основе полученных знаний, при устойчивости определенной части внешних условий. Структура таких действий не меняется. При постоянном повторении действия такое умение может быть доведено до уровня навыка.

Основой сложного умения является система ранее освоенных знаний, навыков и простейших умений. Общая структура их разнообразна, и способы их выполнения модифицируются и не могут быть автоматизированными. Сложные умения способствуют образованию новых творческих действий.

Анализ педагогической литературы позволил сделать вывод, что у ученых нет единой точки зрения на определение коммуникативных умений.

Так, А.М. Казарцева в трактовке коммуникативных умений опирается на речевой аспект как способ выполнения каких-либо речевых действий, которые базируются на приобретенных знаниях и навыках [25].

Под коммуникативными умениями Н.Ф. Долгополова определяет комплекс интеллектуально-коммуникативных действий, способствующих активному включению в целенаправленный процесс профессионального и социального взаимодействия [40].

Опираясь на тройственную структуру процесса общения, под коммуникативными умениями Ю.А. Каляева рассматривает способы выполнения информативных, перцептивных, интерактивных действий [26].

Определение коммуникативных умений младших школьников представлено в трудах Л.Р. Мунировой. Автор трактует данное понятие как осознанные коммуникативные действия обучающихся и их умение правильно управлять своим поведением в соответствии с задачами общения [46].

Таким образом, обобщая представленные выше определения и трактовки коммуникативных умений, мы подытоживаем: коммуникативные умения – это усвоенные субъектом способы реализации коммуникативных действий, которые зависят от сформированности его коммуникативных мотивов, потребностей, ценностных ориентации, знаний, навыков и определяющие готовность к общению.

В психологии при выделении структурных компонентов коммуникативных умений опираются на выделенные Г.М. Андреевой, коммуникативный, перцептивный и интерактивный блоки общения [3].

Коммуникативный блок – владение средствами вербального и невербального общения с целью передачи информации. Некоторые исследователи называют этот блок информационным.

Интерактивный блок – владение способами и методами психологического воздействия и взаимодействия.

Перцептивный блок – способность к восприятию, оцениванию и взаимопониманию людей.

По мнению Е.М. Алифанова, в структуру коммуникативных умений включил: умение контактировать, обмениваться информацией, принимать в расчет личностные особенности партнера [1].

Поскольку предмет нашего исследования касается коммуникативных умений младших школьников, то дальнейшей задачей является рассмотрение структуры коммуникативных умений детей этого возраста.

1.3. Содержание и структура коммуникативных умений младших школьников

Немаловажно начать формирование коммуникативных умений именно в младшем школьном возрасте.

Младший школьный возраст оптимальный период для формирования коммуникативных умений. Это объясняется тем, что начало обучения в школе связано с началом выполнения учебной деятельности, которая осуществляется в процессе общения педагога с обучающимися. Также происходят изменения в когнитивной, эмоциональной сфере ребенка, которые проявляются в произвольности большинства психических процессов (восприятия, внимания, памяти), а также в развитии у ребенка абстрактно-логических форм мышления и обучении его письменной речи. Формируются: эмоциональная выразительность, впечатлительность, отзывчивость, которые отражаются в интонациях, мимике ребенка. У младшего школьника происходят изменения в отношении к себе, к миру, обществу, окружающим людям. Это общее отношение выражается через отношение к учению, учителю, одноклассникам, школе в целом.

Возрастные особенности общения детей младшего школьного возраста рассматриваются в работах Р.С. Немова, Н.М. Неупокоевой, А.В. Петровского и других [48; 49; 52].

Коммуникативные умения младших школьников рассматриваются нами как усвоенные способы выполнения действий в процессе общения, обусловленные сформированностью у них коммуникативных мотивов, потребностей, ценностных установок и обеспечивающие им условия для личностного роста, социальной адаптации, самостоятельной деятельности на основе субъект-субъектных взаимоотношений.

По мнению ученых, характерными особенностями общения младших школьников являются:

- трансформация содержания общения, его мотивов, по отношению к дошкольному возрасту;

– подражательность (стремятся копировать поведение значимых взрослых); влияние отношений педагога с обучающимися на построение взаимоотношений детей в классе [40].

В психолого-педагогической науке выделяются факторы формирования коммуникативных умений младших школьников: модификация содержания общения, которая заключается во введении ребенка в новые социальные отношения; уменьшение импульсивных проявлений в процессе общения; влияние взаимоотношений с одноклассниками; формирования коммуникативных умений; влияние самооценки на развитие коммуникативной сферы ребенка [40].

Структура коммуникативных умений применительно к младшему школьному возрасту рассматривалась в трудах Г.М. Бушуевой, Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, М.С. Соловейчик, С.И. Чаплинской и других ученых.

В работах С. И. Чаплинской, представлена следующая структура коммуникативных умений детей младшего школьного возраста [79]:

– умение ориентироваться в обстановке общения, планировать содержание общения (начало высказывания, его план, плавный переход от одной мысли к другой);

– умения правильно выражать свои мысли и осознавать чужие;

– умение выполнять самоконтроль за речью, следить за пониманием речи партнера.

В данной классификации в основном представлен информационный блок умений, в то время как интерактивный и перцептивный блоки практически не раскрыты.

В классификацию коммуникативных умений младших школьников Г.М. Бушуевой [9], включены следующие умения:

– ориентировочные (умение оценивать сложившуюся ситуацию, принимать правильное решение и начинать взаимодействие);

- информационно-аналитические (умение искать, выбирать и использовать различные источники информации);
- прогностические (умение проектировать, прогнозировать свою деятельность в соответствии с целью коммуникации);
- полемические (умение вести диалог, активно использовать вербальные и невербальные средства общения);
- рефлексивные (умение объективно давать оценку и самооценку);
- креативные умения (умение находить правильное решение в нестандартной ситуации, выступать с подготовленными сообщениями и экспромтом).

В рамках нашего исследования мы более подробно остановимся на рассмотрении педагогических классификаций коммуникативно-речевых умений.

В педагогической литературе мы встретили ряд терминов, определяющих коммуникативные умения в области связной речи: «умения связной речи», «речевые умения», «коммуникативно-речевые умения» и др.

Вопрос о формировании и развитии коммуникативно-речевых умений ставился еще в самом начале развития методических идей в России (Ф.И. Буслаев, И.И. Срезневский, В.И. Чернышев, К.Д. Ушинский и др.).

Современные разработки в области коммуникативных умений мы наблюдаем в научных трудах российских педагогов Т.А. Ладыженской, М.С. Соловейчик, Т.Г. Рамзаевой, М.Р. Львова, М.Т. Баранова и др.

Рассмотрим подход Т.А. Ладыженской, к определению коммуникативных умений и их структуризации. В основе коммуникативных умений, по мнению автора, лежит форма речи (письменная и устная).

Т.А. Ладыженская рассматривает данные умения как:

- умение выявлять тему сообщения, высказывания;
- умение выделять и обозначать основную мысль высказывания;
- умение подбирать материал к высказыванию;
- умение анализировать собранный к высказыванию материал;

- умение строить повествование в определенной композиционной форме;
- умение правильно, логично и четко выражать свои мысли [33; 34; 35].

Как отмечает М.С. Соловейчик, в классификации коммуникативных умений, представленных Т.А. Ладыженской, отсутствует умение ориентироваться в ситуации общения, которое является одним из условий формирования высказывания [65; 66].

В основе классификации коммуникативных умений Т.Г. Рамзаевой, лежат следующие компоненты высказывания: содержательная сторона, структура и изобразительные средства текста. Классификация выделяет четыре группы умений:

1. Информационно-содержательные умения: определять через восприятие тему текста, создавать текст, отталкиваясь от его темы, находить информацию по теме, определять основную мысль текста и вести ее через весь текст;
2. Структурно-композиционные умения: правильно создавать текст, учитывая его структурные части и их взаимосвязь, составлять логический план;
3. Изобразительно-выразительные умения: правильно соотносить замысел автора и изобразительные средства при восприятии текста, активно использовать изобразительно-выразительные средства в своих высказываниях, грамотно употреблять различные грамматические формы слов;
4. Умения, направленные на совершенствование текста (редактирование).

В данной классификации мы отмечаем, что коммуникативные умения в основном направлены на восприятие, воспроизведение и создание текста [61].

Далее рассмотрим подход к пониманию сущности и структуры коммуникативных умений М.Р. Львова. Коммуникативные умения, по мнению М.Р. Львова, это умения связной речи, к которым относятся:

- умения формулировать тему, назначать ее границы, выделять подтемы;

- умения определять цель, задачу, идею сочинения;
- умения находить и применять материал для рассказа, сочинения;
- умения классифицировать и систематизировать собранный материал;
- умения пользоваться средствами языка в соответствии с литературными нормами и задачами высказывания;
- умения применять при создании письменного или устного текста собранный и подготовленный материал, следуя намеченному плану, реализовывать авторский замысел;
- умения самостоятельно редактировать собственный текст: в устном рассказе соблюдать требования орфоэпии и выразительности, в письменном тексте – орфографии, пунктуации, каллиграфии, находить и исправлять ошибки, улучшать структуру предложений и текста [43].

В своей классификации коммуникативных умений М.Р. Львов выделяет ряд умений, не встречающихся в классификациях других авторов: умения определять цель, задачу, идею сочинения, назначать границы темы.

В работах М.Т. Баранова, под коммуникативными умениями понимаются умения, связанные с подготовкой к работе над текстом, и с работой над созданием текста [5].

Автор выделяет некоммунитивные и коммуникативные умения. Некоммуникативные – это умения, связанные с увеличением словарного и грамматического запаса, с грамотным выбором слов и синтаксических конструкций, которые при создании текста, позволяют обучающимся готовиться к работе над текстом. Умения, которые непосредственно участвуют в работе над созданием текста, связанные с пониманием темы текста, с отбором содержания по теме, с подбором рабочего материала, с выбором языковых средств, с созданием самого текста и его редактированием, называются коммуникативными. Также к коммуникативным умениям М.Т. Баранов относит умение отграничивать текст от не текста.

В основе классификации С.К. Тивиковой, лежат такие стороны текста, как содержание, структура, языковые средства. Все коммуникативные умения направлены на восприятие, как готового текста, так и на создание собственного. По мнению С.К. Тивиковой, все коммуникативные умения можно разделить на четыре группы:

В первую группу входят умения, связанные с пониманием речевого сообщения. К данным умениям относятся:

- умения выбирать и систематизировать материал в соответствии с темой;
- умения понимать тему текста и определять ее границы;
- умения осознавать основную мысль текста и оформлять ее в собственном речевом высказывании;
- умения понимать заголовок текста и прогнозировать на его основе содержание, а также придумывать свой заголовок текста, опираясь на тему или основную мысль речевого высказывания;
- умение обнаруживать в теме микротемы;
- умения находить в тексте ключевые слова, словосочетания и предложения;
- умения догадываться по контексту о значении незнакомых слов;
- умения создавать вопросы по содержанию текста.

Вторая группа – это умения, связанные с построением текста, определением его структуры:

- умения делить текст на законченные смысловые части;
- умения составлять план готового текста, при этом определяя главную мысль каждой части, а также планировать собственные речевые высказывания;
- умения выделять вступительные и заключительные части своего речевого текста;
- умения определять и устанавливать основные средства связи

в данном тексте;

- умения изменять текст в соответствии с другими речевыми задачами.

Третья группа – умения, связанные с использованием языковых средств:

- умения пользоваться фонетическим, лексическим, синтаксическим богатством языка;

- умения применять языковые средства согласно типу текста (повествованию, описанию, рассуждению);

- умения отбирать языковые средства с учетом стиля речи.

Четвертая группа включает умения, которые связаны с текстом в целом, со всеми его частями:

- умения самостоятельно дорабатывать собственный текст;

- умения предусматривать возникновения возможных трудностей при решении речевой задачи и обозначать пути и способы их преодоления (осуществлять прогностический контроль);

- умения составлять несколько вариантов речевого высказывания на одну тему или в соответствии с одним и тем же замыслом;

- умения проводить самостоятельную работу с опорой на предложенный образец (модель, алгоритм);

- умения организовать парную и групповую работу по решению речевых задач [68].

Проанализировав классификации коммуникативных умений, можно сделать вывод, что в методике преподавания русского языка под рассматриваемыми умениями понимаются умения, направленные на создание и работу с текстами. При этом особое внимание уделяется связности и цельности текста.

Особое внимание хочется уделить коммуникативным умениям, выделенным М.С. Соловейчик. Разделяя речевые умения на умения, необходимые для речевой деятельности (говорения и письма), и на умения,

которые необходимы для восприятия сообщений и высказываний (слушания и чтения), автор выделяет:

Первая группа умений:

1. Умение ориентироваться в ситуации общения, т.е. осознавать: о чем будет высказывание, кому оно адресовано, при каких обстоятельствах, зачем создается. Данные умения заключаются в соблюдении правил культуры общения в отношениях с одноклассниками, педагогом; в понимании ситуации, намерений, мотивов общения. Значимость этого умения обусловлена тем, что правила общения определяются той конкретной ситуацией, в которой оно происходит. Умение ориентироваться в ситуации предполагает: обучение младших школьников устанавливать контакты в данной ситуации с желательными или необходимыми партнерами; умение создавать ситуацию общения с конкретными партнерами; входить в ситуацию общения; находить темы для общения в каждом из названных случаев.

2. Умение предполагать тему и содержание высказывания. Данное умение включает: осмысление темы и основной мысли высказывания; обозначение хода развития мысли, примерного содержания каждой части будущего текста, соотнесение содержания текста с заглавием.

3. Умение осуществлять намеченный план, т.е. раскрывать тему и формулировать основную мысль, соблюдая при этом нормы литературного языка, выбирая средства (слова, формы слов, интонации) с учетом задачи речи, адресата, условий общения, основной мысли и содержания данной части текста. А также обеспечивать развитие мысли от предложения к предложению и связь отдельных предложений и частей текста между собой, руководствоваться нормами речевого поведения.

4. Умение контролировать соответствие высказывания замыслу. Данное умение заключается в способности оценивать содержание с точки зрения темы, задачи речи, основной мысли, последовательности изложения, используемых средств языка с точки зрения задачи речи, основной мысли,

требований культуры речи, а также в возможности внесения поправок в свое высказывание.

Вторая группа умений.

- Умение понимать свою коммуникативную задачу.
- Умение по внешним признакам (по названию, по вступлению и т.д.), определять общий характер сообщения, его тему, цель, продолжение.
- Умение понимать значение слов, смысловую нагрузку форм слов, конструкций, интонации; выделять элементы высказывания: отдельные факты, сведения, микротемы, по ним определять общую тему текста; выделять основную информацию и вспомогательную, известную и новую для себя, особо важную и т.п.; понимать ход развития мысли автора, его основную мысль, задачу речи; в ходе общения соблюдать нормы поведения (в том числе и правила обращения с книгой).
- Умение осознавать степень понимания текста, глубину погружения в его смысл, понимание взглядов и позиции автора; пользоваться приемами совершенствования понимания сообщения (возвращение к прочитанному, выяснение значения незнакомых слов, постановка вопросов и др.).

Исходя из вышесказанного, мы выделили коммуникативные умения, которые могут служить ориентировочной основой действий педагога при организации учебной работы по обучению орфографии младших школьников:

- умение ориентироваться в ситуации общения;
- умение определять тему и основной замысел высказывания;
- умение намечать план текста, порядок его изложения;
- умение четко формулировать свои мысли согласно коммуникативной задаче и условий коммуникации;
- умение продуктивно строить коммуникацию с учителем и одноклассниками.

Таким образом, тема формирования коммуникативных умений младших школьников является на сегодняшний день достаточно актуальной,

так как сформированность данных умений напрямую влияет на общую результативность обучения, а также процесс социализации и развития личности в целом.

1.4. Методы и приемы формирования коммуникативных умений младших школьников

Формирование коммуникативной компетенции предполагает знания о речи, ее функциях, развитие умений в области четырех основных видов речевой деятельности (говорения, слушания и понимания, чтения, письма). В коммуникативной компетенции мы выделяем речевую компетенцию и языковую. Речевая компетенция – умение правильно оформлять свою речь, как в диалоге, так и в виде монолога, хорошо уяснять слышимую и читаемую речь, свободно производить и понимать речь. Языковая компетенция предполагает знание самого языка, его устройства и функционирования, языковых норм, в том числе орфографических и пунктуационных.

Содержательной основой коммуникативной компетенции является обобщенность универсальных коммуникативных учебных действий:

- построение учебного взаимодействия с педагогами и сверстниками;
- формулирование вопросов – активное сотрудничество в поиске и сборе и обработке информации;
- разрешение конфликтов – выявление проблемы конфликта, нахождение способов его разрешения;
- контроль и коррекция поведения одноклассников;
- умение полно и точно высказывать свои мысли;
- свободное владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка [23].

Необходимость повышения коммуникативной компетенции младших школьников ставит вопрос о разработке такой методической системы формирования речевой компетенции, которая учитывала бы речевые модели,

соотносимые с разными учебными предметами и ситуациями.

А для этого важно создавать на каждом уроке условия речевого общения, в результате чего формируется речевая деятельность во всех ее видах: чтении, говорении, письме, аудировании.

Эффективность уроков русского языка напрямую зависит от нескольких факторов: как организован процесс использования устной и письменной речи обучающихся, созданы ли условия для преодоления младшими школьниками проблем, которые возникают при переходе от мысли к речи, от речи к мысли.

Наиболее эффективным является комплексное обучение речи, когда умения воспринимать устную и письменную речь формируются одновременно с умениями создавать устное и письменное высказывание. По мнению многих исследователей, речевая деятельность является многоуровневым механизмом и вытекает из особенностей человеческой деятельности.

При построении урока педагогу необходимо определить, над какими умениями и с помощью каких средств нужно строить работу по формированию коммуникативно-речевой компетенции. Это может быть материал, на котором будет разворачиваться ситуация взаимодействия через текст, или непосредственное общение, совместное исследование и изучение, обсуждение и т.д. Таким образом, для планирования образовательного процесса, педагог, опираясь на актуальное качество каждого ребенка с точки зрения коммуникативных умений, создает для него соответствующие ситуации.

В связи с этим изменяется структура деятельности педагога в образовательном процессе. Помимо объяснения предметного содержания, учитель создает и контролирует ситуации взаимодействия обучающихся, при этом сам активно взаимодействует. Освоение программы формирования коммуникативных умений младшим школьником происходит при активном их участии в конкретной ситуации, при выполнении учебных заданий.

При возникновении трудностей у ребенка при изучении текста, групповой работе, педагог проводит рефлексию данной ситуации и совместно с обучающимся находит возможные действия по выходу из ситуации, опираясь на коммуникативные умения.

Из вышесказанного следует, что коммуникативные умения, как компонент содержания образования, предполагают иной подход к программе, содержанию, и способам деятельности педагога, а также новую технологию организации учебного процесса.

В своих работах Т.А. Ладыженская, рекомендует на занятиях использовать следующие средства:

- изменение тональности общения при озвучивании задачи урока;
- выделение с помощью логических ударений, пауз, замедления темпа высказывания в тех частях урока, где указана тема, называются термины, даются определения и делаются выводы;
- повтор в разных словесных вариантах важной мысли (избыточность устной речи), вывода; использование лексики, определяющей начало, переходы от одной части к другой, конец высказывания [34].

Для установления контакта с обучающимися, Т.А. Ладыженская предлагает чаще использовать обращения к ребенку; вводить элементы беседы, включать «неожиданные», риторические вопросы; применять контактно-образующие речевые средства. Для повышения заинтересованности младших школьников активнее использовать наглядные средства, проблемное изложение материала.

В освоении опыта общения решающая роль принадлежит деятельности, поэтому в процессе формирования коммуникативных умений младших школьников применяют такой метод организации коммуникативной деятельности, как упражнение. Итогом реализации данного метода является развитие коммуникативных навыков.

Эффективность коммуникативных упражнений, как показывает анализ психолого-педагогической литературы, зависит от следующих условий:

- объединение упражнений, различных по направленности и форме организации;
- чередование индивидуальных, групповых и коллективных форм организации упражнений;
- наличие контроля и своевременной коррекции;
- своевременный учет уровня сформированности и особенностей коммуникативной сферы ребенка;
- постепенное усложнение заданий, обусловленное расширением коммуникативного опыта школьника [40].

Включение в упражнения элементы игры позволяет закреплять приобретенные детьми коммуникативные умения, делая этот процесс творческим и увлекательным.

Слово – основное средство формирования сознания ребенка. Поэтому беседа и рассказ являются целесообразными методами формирования коммуникативных умений младших школьников.

Для активизации внимания младших школьников, формирования их навыков вербального общения (ведения беседы, общения с партнером) используется беседа, как метод формирования коммуникативных умений. Условием эффективности процесса проведения беседы является соблюдение ряда общепедагогических требований:

- во время проведения беседы опираться на коммуникативный опыт обучающихся;
- побуждение школьников к выражению собственного мнения;
- выявление и сопоставление всех точек зрения обучающихся;
- оказание помощи обучающимся при самостоятельном поиске правильного решения;
- отсутствие строго спланированного сценария проведения беседы с заранее заученными ролями и правильными ответами детей [45].

Кроме этого, опираясь на своеобразие развития личности исследуемых нами учащихся, мы выделили специфические особенности использования

беседы как метода формирования коммуникативных умений:

- во время беседы нельзя требовать от детей мгновенного ответа на поставленный вопрос в силу замедленного протекания их психических реакций;

- для поддержания внимания учащихся во время беседы должны быть использованы интересные примеры, занимательная информация, примеры из жизни детей, наглядный материал;

- продолжительность беседы не должна превышать 5-10 минут.

Для того чтобы реализовать новый подход в обучении, учителю необходимо не только подобрать новые методы обучения, научиться сотрудничать, но и иметь в руках учебно-методический комплект, помогающий достичь высоких результатов.

Основными инновационными особенностями современных учебников по русскому языку являются следующие их характеристики:

- реализация метапредметной функции русского языка в системе начального общего образования, установка на развитие функциональной грамотности, универсальных учебных действий;

- ориентация на формирование коммуникативно-речевых способностей обучающихся;

- ярко выраженная смысловая направленность грамматико-орфографического материала;

- развитие творческих способностей, эстетического вкуса обучающихся средствами языка и широким использованием в учебнике материала, имеющего ценностно-смысловую установку.

Отработка всех видов речевой деятельности в учебниках русского языка проявляется в их единстве и взаимосвязи. Проработка универсальных учебных действий связана, прежде всего, со способностью обрабатывать информацию из разных источников, а также создавать собственные высказывания в устной и письменной форме.

Метапредметные умения взаимосвязаны с понятием функциональной грамотности как умением самостоятельно приобретать новые знания и адекватно применять их в учебной деятельности. Основными компонентами функциональной грамотности являются интегрированные способности, формирующиеся при обучении разным предметам, и опирающиеся на коммуникативно-речевые умения, успешное развитие которых напрямую связано с особенностями преподавания русского языка, которое во многом определяет методическая система, реализованная в школьных учебниках.

Для этого применяются специальные дидактические приемы, обеспечивающие целенаправленное и поэтапное развитие коммуникативно-речевых умений на каждом уроке русского языка, развитие навыков употребления русского языка во всех сферах его использования, как в устной, так и в письменной форме [45].

Системно-деятельностный подход, положенный авторами в основу современных учебников по русскому языку, дает возможность обогатить новыми приемами традиционные подходы к обучению правописанию. Так работа по орфографии базируется на системной основе, которая предполагает освоение основных принципов русского правописания, что позволяет обучающимся разбирать конкретное правило на фоне действия общих правил письма.

Для более правильной организации учебной деятельности, в том числе для избегания типичных ошибок при выполнении заданий, а также усвоения рациональных способов проверки результатов выполнения работы, в учебниках представлена система разнообразной педагогической помощи: подробная инструкции для выполнения одного или нескольких упражнений; сообщение о часто встречающихся ошибках, неправильных подходах при выполнении задания; ссылка на правило, которым нужно пользоваться при выполнении упражнения; дополнительная помощь в виде рисунка, схемы; постановка наводящих вопросов; выделение составных частей в сложном задании и т.п.

Каждая страница учебника – это знакомство обучающегося с окружающим миром, с речевой действительностью в самых разнообразных ее проявлениях: в текстах разных стилей и жанров, в пословицах и поговорках, фразеологических оборотах, крылатых словах и выражениях; в песнях, стихах; в языковых играх, каламбурах и т.п. Цветные картинки, фотографии и фотоколлажи – все это способствует развитию заинтересованности младшего школьника при вхождении его в речевую проблему, которую необходимо распознать, проанализировать и решить.

Проанализировав учебник В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого «Русский язык» 2 класс 2 часть УМК «Школа России» на наличие коммуникативных заданий в рамках изучения орфографических тем и в соответствии с выделенными критериями:

- умение ориентироваться в ситуации общения;
- умение определять тему и основной замысел высказывания;
- умение намечать план текста, порядок его изложения;
- умение четко формулировать свои мысли согласно коммуникативной задаче и условий коммуникации;
- умение продуктивно строить коммуникацию с учителем и одноклассниками.

Мы обнаружили, что:

На формирование умения ориентироваться в ситуации общения направлено одно упражнение. (В рамках орфографической темы «Буквосочетания ЧК, ЧН, ЧТ, ЩН, НЧ»)

Например: стр.4, упражнение №1

Прочитайте. Когда так говорят?

Плохой друг в деле не помощник.

На своей улочке и курочка храбра.

- Найдите в словах буквы, обозначающие непарные мягкие шипящие согласные звуки. Произнесите эти звуки
- Спишите. Подчеркните в словах буквосочетания ЧК, ЩН. Что надо

знать об их написании?

Умение определять тему и основной замысел высказывания – 13 упражнений. (В рамках орфографических тем: «Буквосочетания ЧК, ЧН, ЧТ, ЩН, НЧ», «Правописание буквосочетаний с шипящими звуками ЖИ-ШИ; ЧА-ЩА; ЧУ-ЩУ»; «Большая буква в именах собственных»; «Разделительный мягкий знак», «НЕ с глаголами»).

Например: стр. 7, упражнение №9

Прочитайте. Озаглавьте текст.

У меня есть волшебная полочка. Она прикреплена к форточке.

Посыплю на полочку крупы или хлебных крошек – прилетят голуби и воробьи. Укреплю на полочке кусочки сала – прилетят синички. Положу на полочку кисть рябины – прилетят снегири и свиристели.

Сделай себе волшебную полочку! Пусть прилетят к тебе разные птицы в гости.

– Почему в тексте выделены три части?

– Спишите любое предложение, в котором говорится о том, какие птицы прилетали к волшебной полочке. Подчеркните в словах изученные орфограммы.

Умение намечать план текста, порядок его изложения – 5 упражнений. (В рамках орфографических тем: «Большая буква в именах собственных»; «Разделительный мягкий знак»; «НЕ с глаголами»).

Умение четко формулировать свои мысли согласно коммуникативной задаче и условий коммуникации направлено – 34 упражнения. (Данные упражнения используются в учебнике при изучении всех орфографических тем).

Например: стр. 8, упражнение №7

Прочитайте. Назовите сказки.

1. *Сн..сла курочка яичко: яичко не простое, а з..лотое.*

2. *Стала расти у стариков дочка не по дням, а по часам. Сама белен..кая, точно сне.., к..са русая до пояса.*

3. *Шла л..сичка по д..рожке, нашла скалочку.*

- Объясните написание слов с пропущенными буквами.
- Спишите любое предложение, вставляя пропущенные буквы.
- Подчеркните буквосочетания чк, чн.

Умение продуктивно строить коммуникацию с учителем и одноклассниками – 2 упражнения. (В рамках орфографической темы: «Большая буква в именах собственных»)

Например: стр. 55, упражнение №94

Скажите, можно ли по отчеству человека узнать, как зовут его отца? Объясните свой ответ.

– *Вспомните отчество своей мамы (папы, бабушки, дедушки) и назовите имя отца мамы.*

– *Скажите товарищу по парте свое отчество, а он назовет имя вашего отца.*

Итого в рамках орфографических тем выявлено 55 упражнений, которые направлены на формирование выделенных коммуникативных умений. В основном авторы учебника ориентируют педагогов на формирование такого умения как, четко формулировать свои мысли согласно коммуникативной задаче и условий коммуникации. Остальным умениям уделено мало внимания. Упражнения, связанные с формированием коммуникативных умений младших школьников, безусловно, присутствуют, но в рамках изучения орфографических тем они однотипные.

ГЛАВА 2. АНАЛИТИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ОРФОГРАФИИ

2.1. Диагностика уровня сформированности коммуникативных умений у младших школьников

В предыдущей главе, опираясь на коммуникативные умения, выделенные российскими учеными: Т.А. Ладыженской, М.С. Соловейчик, Т.Г. Рамзаевой, М.Р. Львова, М.Т. Баранова, С.К. Тивиковой, мы выделили коммуникативные умения, которые могут служить ориентировочной основой действий педагога при организации учебной работы по обучению орфографии младших школьников:

- умение ориентироваться в ситуации общения;
- умение определять тему и основной замысел высказывания;
- умение намечать план текста, порядок его изложения;
- умение четко формулировать свои мысли согласно коммуникативной задаче и условий коммуникации;
- умение продуктивно строить коммуникацию с учителем и одноклассниками.

Данные коммуникативные умения выступили критериями нашей диагностики коммуникативных умений у младших школьников.

Базой исследования является Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 163, находящаяся по адресу: 620131, г. Екатеринбург, ул. Заводская, 36б. В исследовании участвовало 29 детей 2 «В» класса.

Для выявления уровня сформированности коммуникативных умений младших школьников нами был разработан комплекс упражнений диагностики на основе выделенных критериев и показателей. За правильное выполнение упражнения начисляется один балл.

Максимальная сумма – 10 баллов, минимальная – 0.

Умение ориентироваться в ситуации общения.

Упражнение 1.

Прочитайте два текста и определите, кому адресован первый текст, кому второй.

1) – Не хвались, дуб, что ты толст и велик, а растут-то на тебе одни желуди. Кому они нужны? Разве что свиньям, да иной раз белкам.

2) Маленький зайчонок огляделся по сторонам и понял, что заблудился. «Мама, мамочка, где же ты? Приди скорее ко мне, найди меня! Я больше не буду далеко убегать от дома, я буду всегда тебя слушаться».

Упражнение 2.

Подготовьте сообщение, адресованное своему другу.

Умение определять тему и основной замысел высказывания.

Упражнение 3.

Прочитайте два текста. Определите, какой из этих рассказов соответствует основному замыслу: хлопок – белое золото.

1) Хлопок – это богатство. Из хлопка делают ткань, бумагу, рыболовные сети, водолазные костюмы. Хлопковое масло употребляется в пищу. Им пропитывают ткань, чтобы она не пропускала воду. Стебли хлопчатника – отличное топливо. Вот такое удивительное растение хлопчатник. Хлопок называют белым золотом [50].

2) Хлопок выращивают на хлопковых полях. Начиная с февраля хлопковые поля поливают. В марте сеют семена, а когда хлопок вырастает, вручную делают прополку. В июне-июле хлопок очень красиво цветет бледно-желтыми цветами. В середине августа на хлопке обрывают колючку, которую если не оборвать – коробочка не завяжется. Вскоре коробочки одна за другой раскрываются, и поля становятся белоснежными. Тогда начинают сбор урожая.

Упражнение 4.

Прочитайте текст и из предложенных названий выберите то, которое

определяет тему данного текста.

Был теплый летний день. В саду под кустом спал пес Дружок. Костя взял палку и стал дразнить пса. Дружок зарычал и бросился на мальчика. Костя побежал, но Дружок успел схватить его за штанину. Послышался треск порванной ткани. Костя взглянул на свои штаны и увидел огромную дырку. Мальчик заплакал [50].

Предложенные темы:

- Был теплый день.
- Костя.
- Дружок.
- Рваные штаны.
- Костя и пес Дружок.

Умение намечать план текста, порядок его изложения.

Упражнение 5.

Прочитайте предложенный план текста и озаглавьте его.

1. Где вырос красавец – мухомор?
2. Как мухомор насмеялся над другими грибами?
3. Почему грибы расстроились?
4. Какие грибы стал собирать грибник?
5. Почему грибник не стал брать красавца–мухомора?

Упражнение 6.

Прочитайте текст. Сколько в тексте частей? Нужно ли поменять части, чтобы получился связный рассказ? Озаглавьте все части рассказа.

Паслось стадо овец возле леса. Два ягненка отошли от мамы в сторону. Старая мама-овца сказала им: «Не уходите, дети, далеко. Быть беде, если волк близко».

Ягнята так и сделали. Побежали по полю от стада подальше, а волк тут как тут. Хотел схватить одного ягненка, да не успел: наперерез выбежала овчарка, а за ней охотник с ружьем, а за охотником Петя с вилами. Еле-еле волк ноги унес.

А волк в это время стоял за кустом. Услышал он, что овца говорит, стал шептать: «Неправда, дорогие мои ягнята. Это старая овца завидует вам. У нее ноги больные, она плохо ходит. А вы бегайте, родные, одни по полям и лесам» [50].

Умение четко формулировать свои мысли согласно коммуникативной задаче и условий коммуникации.

Упражнение 7.

Прочитайте текст и обсудите с одноклассником поступок Славика. Как бы поступили вы? Выразите свое отношение к поступку Славика. Объясните пословицу: Друг познается в беде.

Новый друг.

Марина училась во втором классе. На одной парте с ней сидел Славик. Квартира Славика тоже была по соседству – этажом выше. Славик часто заходил к Марине в гости. Иногда списывал у нее уроки, иногда ел творожники, которые пекла Маринина бабушка. Уходя, Славик говорил: «Мы же с тобой друзья!».

Однажды Марина возвращалась из школы и обнаружила, что ключи от квартиры потеряны. Чуть не плача, девочка встала перед зарытой дверью. Что делать? Куда идти? Может друг Славик поможет.

В это время спускался по лестнице Славик. Увидел Марину и спросил: «Ты что, без ключей? Вот растеряха! Ключи надо с умом прятать! Постой теперь тут! Подумай!».

Славик побежал вниз по ступенькам. По щекам Марины потекли слезы.

(Т.А. Ткаченко)

Упражнение 8.

Прочитайте. Докажите, что это текст.

Жук и сороконожка.

Как-то утром на лесной тропинке Жук увидел свою знакомую Сороконожку. Жук был очень вежливым. Поравнявшись с Сороконожкой, он приподнял свою шляпу и поздоровался. Сороконожка остановилась и

прошептала: «Доброе утро, Жук!»

Затем Сороконожка протянула свои лапки для пожатия. Жук спешил на день рождения к Божьей коровке. Но он не мог отказать Сороконожке. Лапок у нее было так много, что на день рождения Жук опоздал.

(Т.А. Ткаченко)

Умение продуктивно строить коммуникацию с учителем и одноклассниками.

Упражнение 9.

Попросите одноклассника объяснить значение слов: заросли, мостки, причал, течь, уключины. При затруднении, обратитесь к учителю.

Упражнение 10.

Прочитайте по ролям текст. Обменяйтесь мнениями.

– Если вишневую косточку посадить, что вырастет?

– Вишня вырастет.

– А если рыбную косточку посадить, то вырастет селедка? [68]

Анализ выполнения упражнений по каждому отдельному коммуникативному умению представлен на диаграммах (рис. 1-5).

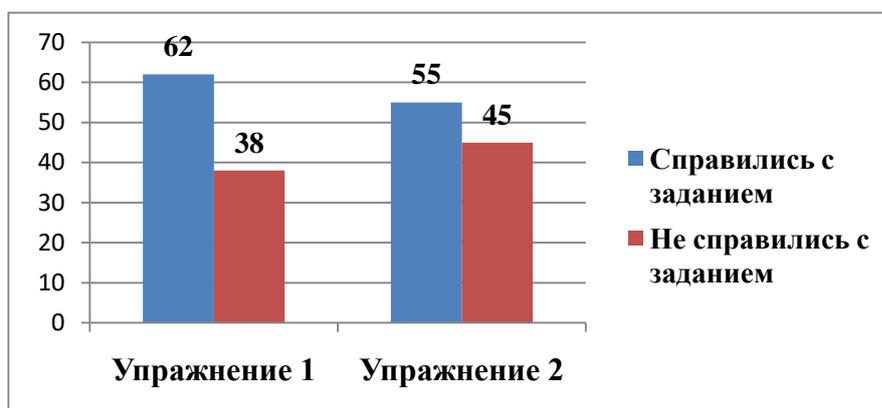


Рис. 1. Умение ориентироваться в ситуации общения

Большинство младших школьников (62% и 55%) справились с упражнениями, направленными на выявление умения ориентироваться в ситуации общения (рис.1).

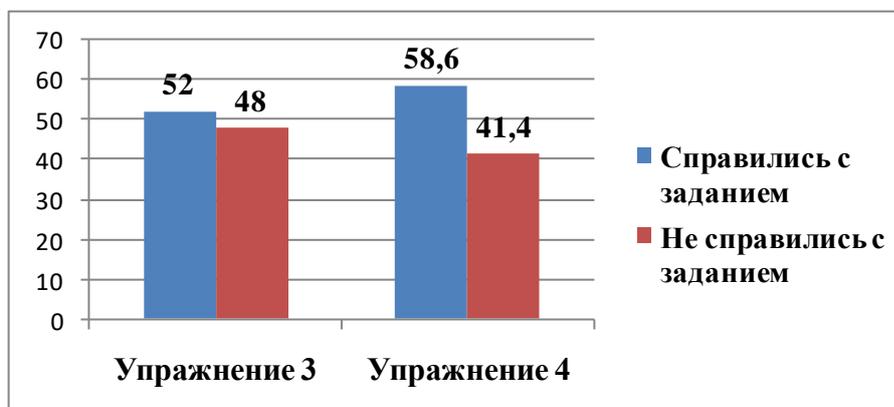


Рис. 2. Умение определять тему и основной замысел высказывания

Упражнения, направленные на выявление умения определять тему и основной замысел высказывания, у большинства детей (52% и 58,6%) не вызвали затруднения. 48% и 41,8% второклассников не справились с данными заданиями (рис.2).

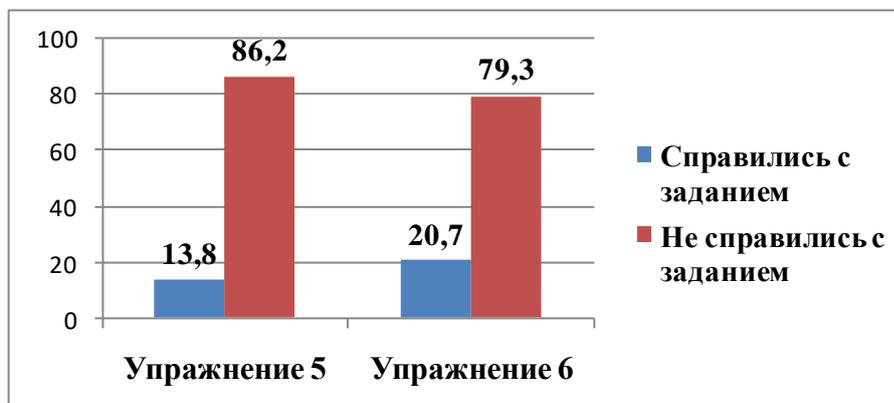


Рис.3. Умение намечать план текста, порядок его изложения

Особые затруднения вызвали упражнения, направленные на выявление умения намечать план текста, порядок его изложения. Только 13,8% и 20,7% справились с предложенными заданиями (рис.3).

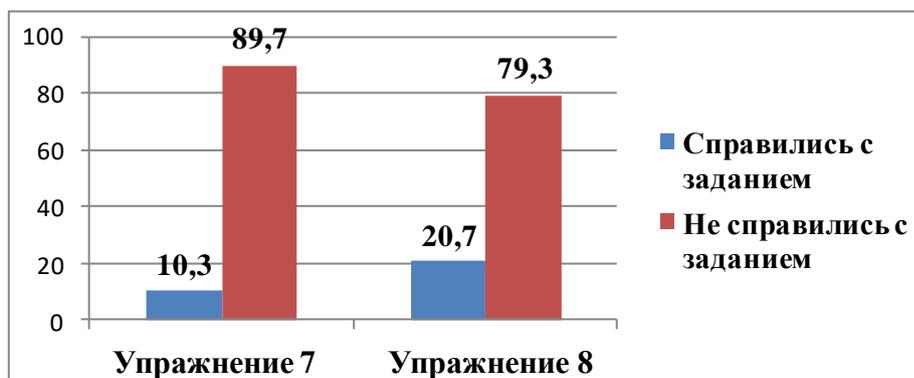


Рис.4. Умение четко формулировать свои мысли согласно коммуникативной задаче и условий коммуникации

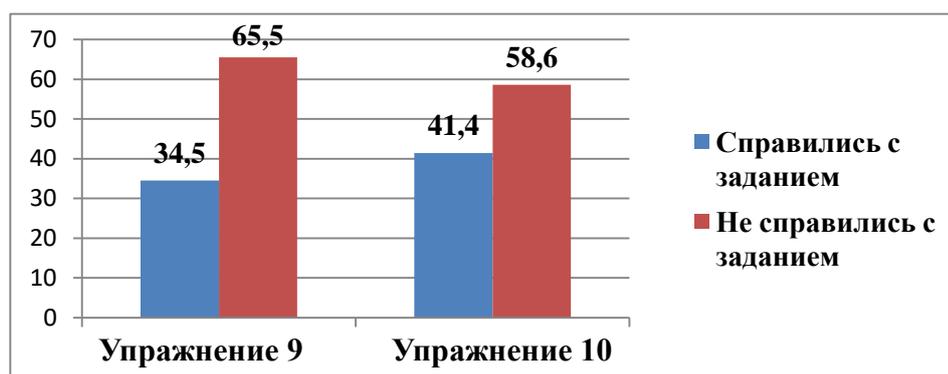


Рис.5. Умение продуктивно строить коммуникацию с учителем и одноклассниками

Такую же картину мы наблюдаем и при выполнении упражнений, направленных на выявление следующих коммуникативных умений: умение четко формулировать свои мысли согласно коммуникативной задаче и условий коммуникации; умение продуктивно строить коммуникацию с учителем и одноклассниками. Большинство детей не справились с заданиями (рис. 4,5)

Мы выделили условную систему подсчетов: 3 уровня сформированности коммуникативных умений младших школьников: высокий, средний, низкий.

Высокий уровень (8-10 баллов). Высокий уровень характеризует достаточно высокую степень сформированности коммуникативных умений.

Дети свободно ориентируются в ситуации общения, легко входят в ситуацию общения, находят темы для общения. Ребенок самостоятельно определяет замысел высказывания, достаточно свободно передает свой замысел с помощью слов, оценивает содержание с точки зрения темы, задачи речи, основной мысли, последовательности изложения. Младшие школьники легко составляют план высказывания, раскрывают тему и формулируют основную мысль, соблюдая при этом нормы литературного языка, выбирая средства (слова, формы слов, интонации) с учетом коммуникативной задачи, адресата, условий общения, основной мысли и содержания данной части текста. Самостоятельно дорабатывают собственный текст, исправляют лексические, орфографические ошибки. Дети свободно организуют парную и групповую работу в классе по решению коммуникативных задач.

Средний уровень (3-7 баллов). Средний уровень является обязательным уровнем сформированности коммуникативных умений детей данного возраста. Дети испытывают незначительные затруднения в коммуникации только в принципиально новых для ребенка ситуациях общения. Достаточно свободно могут передавать свой замысел с помощью слов. Дети не всегда инициативны в коммуникации. Охотно вступают в контакт со взрослыми и детьми, если инициатива исходит со стороны. Незначительные затруднения у детей вызывают: осмысление темы и основной мысли высказывания; обозначение хода развития мысли, примерного содержания каждой части будущего текста, соотнесение содержания текста с заглавием.

Низкий уровень (0-2 балла). Низкий уровень характеризует недостаточную степень сформированности коммуникативных умений для осуществления результативной коммуникации младших школьников. Дети практически не вступают в коммуникацию, либо вступают при усиленной мотивации со стороны взрослого. Младшие школьники не могут точно передавать свою мысль. Самостоятельно не определяют тему и основную мысль высказывания. Дети с трудом умеют поддержать коммуникацию

с учителем, и не умеют поддержать коммуникацию с одноклассниками. Отсутствует ориентация на сотрудничество в процессе общения. Дети с трудом ориентируются в ситуации общения: им сложно определить, о чем будет высказывание, кому оно адресовано, при каких обстоятельствах, зачем создается. Исправление ошибок и доработка текста возможна только при помощи учителя.

Анализ данных, полученных в результате диагностики (Приложение 1), представлен на диаграмме (рис.6) и позволяет сделать следующие выводы.



Рис.6. Распределение младших школьников 2 «В» класса МАОУ СОШ №163. с учетом уровня сформированности пяти критериев, выделенных ранее.

У младших школьников МАОУ СОШ №163 преобладает средний уровень сформированности коммуникативных умений – 65,5%. Низкий уровень показали 34,5% младших школьников. Высокий уровень сформированности коммуникативных умений не выявлен

Подводя итоги диагностирования младших школьников 2 «В» класса МАОУ СОШ №163, мы определили, что сформированность коммуникативных умений детей находится на невысоком уровне, в основном дети испытывают затруднения при планировании содержания высказывания, при организации парной и групповой работы по решению коммуникативных

задач, при осознании степени понимания текста, погружения в его смысл, понимания взглядов и позиции автора.

Мы пришли к выводу, что нам следует формировать, а в некоторых случаях совершенствовать данные коммуникативные умения.

2.2. Комплекс упражнений, направленный на формирование коммуникативных умений младших школьников в процессе обучения орфографии

С повышением значимости метапредметной интеграции в системе начального общего образования, возрастает важность совершенствования содержания школьных учебников. Формирование культуры устной и письменной речи, умения осмыслить и понять главную мысль и содержание высказывания, вопроса, умения перерабатывать текст, передавать информацию текста в соответствии с нормами литературного языка и др. является важными задачами школьных учебников по русскому языку.

Мы проанализировали упражнения в учебнике В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого «Русский язык» 2 класс 2 часть, и дополнили их своими заданиями, направленными на формирование коммуникативных умений в рамках обучения младших школьников орфографии [27] (таблица 2).

Таблица 2

Упражнения на формирование коммуникативных умений младших школьников в рамках обучения их орфографии в УМК «Школа России»

| № задания в учебнике | Содержание задания в учебнике В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого «Русский язык» 2 класс УМК «Школа России» | Дополнение к заданию |
|--|--|---|
| <i>Умение ориентироваться в ситуации общения</i> | | |
| Ч.2 стр.38, задание 67 | <p>Прочитайте. Лисья нора, медвежья берлога, сучья деревьев, заячьи следы, козье молоко, овечья шерсть, маленькая обезьянка, оленьи рога, большая семья, щучья пасть.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Спишите, подчеркните | <ul style="list-style-type: none"> • Расскажи своему соседу по парте, когда в словах пишется разделительный «ь» знак. <p>(Задание выполняется в рамках орфографической темы «Разделительный мягкий знак»).</p> |

Продолжение таблицы 2

| | | |
|---|--|---|
| | <p>изученные орфограммы.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Подготовьтесь написать эти словосочетания под диктовку • Составьте и запишите предложение с любым словосочетанием. | |
| Ч.2 стр.100, задание59 | <p>Прочитайте названия животных. На какой вопрос отвечают все эти слова? К..рова Зорька, с..бака ..., л..шадь ..., теленок ..., кот..., жеребенок ..., цыпленок ..., п..тух ..., к..зленок</p> <ul style="list-style-type: none"> • Подберите животным клички. Запишите слова названия животных и их клички, вставляя пропущенные буквы. • Подчеркните заглавную букву в именах собственных. • Докажите, что вы правильно выполнили задание. | <ul style="list-style-type: none"> • Прочитай на стр. 52 текст о правописании собственных имен существительных. Выдели главную мысль текста и передай ее классу. <p>(Задание выполняется в рамках орфографической темы «Правописание собственных имен существительных»).</p> |
| <i>Умение определять тему и основной замысел высказывания</i> | | |
| Ч.2 стр.35 задание 60 | <p>Прочитайте пословицы. Спишите, вставляя подходящие по смыслу слова и буквы. Учен..е - свет, а тьма. лучше бесчестья. Курит.. – здоров..ю вредить. познаются в беде.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Объясните смысл любой пословицы • Найдите в пословицах антонимы | <ul style="list-style-type: none"> • Прочитайте пословицу: Два друга — мороз да в..юга.. Определите ее тему. Придумайте рассказ (3-4 предл), используйте слова, записанные ниже, но прежде заполни пропуски: хлоп..я, лис..и, жил..е, друз..я, суч..я, в..юга, птич..и, дерев..я. <p>(Задание выполняется в рамках орфографической темы «Разделительный мягкий знак»).</p> |
| Ч.2 стр.79, задание 137 | <p>Прочитайте выразительно.</p> <p>Гололедица Не идетя и не едетя, Потому что гололедица. Но зато отлично падается! Почему ж никто не радуется?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Почему стихотворение так называется? • Прочитайте еще раз и скажите, какие слова в строках рифмуются. Какое звуко сочетание вы слышите в конце рифмующихся слов? | <ul style="list-style-type: none"> • Выделите в стихотворении орфограмму, которая относится к теме нашего урока. • Расскажите классу, как пишется частица НЕ с глаголами. <p>(Задание выполняется в рамках орфографической темы «Правописание частицы НЕ с глаголами»).</p> |

Продолжение таблицы 2

| | | |
|---|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Спишите. Проверьте написанное. Подчеркните глаголы и частицу не. | |
| <i>Умение намечать план текста, порядок его изложения</i> | | |
| Ч.2 стр. 108 задание 183 | <p>Прочитайте.</p> <p>На полянке у тропинки Пробиваются травинки. С бугорка ручей бежит, А под елкой снег лежит.</p> <p style="text-align: right;">(Б. Заходер)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Что значит на полянке, у тропинки, с бугорка под елкой? • Слова на, у, с, под – это предлоги. С какими именами существительными они употреблены? Как написаны предлоги со словами – слитно или раздельно? • Спишите. Подчеркните предлоги. | <ul style="list-style-type: none"> • Составьте план своего рассказа на тему: «Какова роль предлогов в предложении». Выберите адресата и расскажите ему. <p>(Задание выполняется в рамках орфографической темы «Правописание предлогов со словами»)</p> |
| Ч.2 стр. 14, задание 22 | <p>Прочитайте.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Серая, зат..нула, все, туч.., небо. 2. На, пол..тел, пуш..стый, сн..жок, землю. 3. Ч..десные, были, похожи, сн..ж..нки, на, белых, мотыл..ков, стайку. 4. Они, в, медленно, воздухе, круж..лись. 5. З..мля, белый, радостно, пух, встр..ч..ла, з..мы. <ul style="list-style-type: none"> • Составьте из слов предложения. • Запишите предложения, вставляя пропущенные буквы. • Если предложения составляют текст, то придумай к ним заголовок. | <ul style="list-style-type: none"> • Составьте план своих действий при выборе буквы безударного гласного в слове «СН..Ж..НКИ». • Запишите план и раскрой его содержание классу. <p>(Задание выполняется в рамках орфографической темы «Буквосочетания ЖИ-ШИ; ЧА-ЩА; ЧУ-ЩУ», «Безударные гласные в корне слова»).</p> |
| <i>Умение четко формулировать свои мысли согласно коммуникативной задаче и условий коммуникации</i> | | |
| Ч.2 стр.36 Задание 63 | <p>Прочитайте. Сколько здесь предложений?</p> <p>Ноч..ю в лесу бушевала м..тел.. хлоп..я сн..га круж..лис.. в воздухе утром в..юга утихла на снегу видно за..ч..и и птич..и следы над ел..ю прол..тела стайка клестов они стали</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Выпишите из текста слова с разделительным мягким знаком. Если ты испытываешь затруднения в написании слов из упражнения, подумай, какой вопрос ты задашь однокласснику и как спросишь у учителя. |

Продолжение таблицы 2

| | | |
|-----------------------------------|---|---|
| | <p>клевать с..мена ш..шек.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Запишите, правильно обозначая начало и конец каждого предложения. Вставьте пропущенные буквы. • Подчеркните в первом предложении главные члены: подлежащее и сказуемое. • Выпишите выделенные слова, разделяя их горизонтальной черточкой для переноса. | <p>(Задание выполняется в рамках орфографической темы «Разделительный мягкий знак»)</p> |
| <p>Ч.2 стр. 7 Задание 10</p> | <p>Прочитайте отрывок из стихотворения М. Цветаевой «На бульваре». Спишите. В небе – вечер, в небе – тучки, В зимнем сумраке бульвар. Наша девочка устала. Улыбаться перестала. Держат маленькие ручки Синий шар.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Подчеркните в выделенных словах изученные орфограммы. | <ul style="list-style-type: none"> • Объясните классу, какие орфограммы встретились в выделенных словах, и объясните написание этих орфограмм. • Придумайте и запишите по 2 слова на такие же орфограммы, что встретились в выделенных словах. <p>(Задание выполняется в рамках орфографической темы «Правописание буквосочетаний с шипящими звуками ЧК, ЧН, ЧТ, ЩН, НЧ»; «Мягкий знак как показатель мягкости согласного звука»)</p> |
| <p>Ч.2 стр. 10 задание 12</p> | <p>Произнесите звуки, в какие группы их можно объединить?</p> <p>[ж], [ш], [ш^ʹ], [ч^ʹ]</p> <p>Расскажите, что вы знаете о каждом шипящем согласном звуке? Приведите примеры слов, где есть шипящий звук.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Прочитайте слова по очереди друг другу: ш..повник, ж..тель, щ..ка, щ..вель . Послушайте, какие гласные звуки вы слышите в словах перед звуками [ж], [ш], [ш^ʹ], [ч^ʹ]? Запишите слова вставляя пропущенные буквы. Сравните, какие гласные звуки произносятся в словах, и какими буквами они обозначены. Объясните почему. <p>(Задание выполняется в рамках орфографической темы «Правописание буквосочетаний с шипящими звуками ЖИ-ШИ; ЧА-ЩА; ЧУ-ЩУ»)</p> |

Продолжение таблицы 2

| <i>Умение продуктивно строить коммуникацию с учителем и одноклассниками</i> | | |
|---|--|--|
| Ч.2 стр. 10 задание 11 | <p>Прочитайте. Объясните смысл пословиц.</p> <p>Дружбой дороЖИ, забывать ее не спеШИ.</p> <p>Ищи товариЩА лучше, а не хуже себя.</p> <p>Делу время, а потехе ЧАс.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Спишите. Подчеркните буквы, обозначающие непарные шипящие согласные звуки. Произнесите каждый шипящий звук. | <ul style="list-style-type: none"> • Прочитайте, как звучит тема нашего урока (стр 10). Обсуди с соседом по парте, каких буквосочетаний не хватает в записанных вами пословицах. Найдите эти буквосочетания в пословицах, записанных ниже. Запишите эти пословицы и подчеркните буквосочетания. Каждому овоЩУ своё время. На то и ЩУка в море, чтобы карась не дремал. Свой обычай в ЧУжой дом не носи. На ЧУжой стороне Родина милей вдвойне. (Задание выполняется в рамках орфографической темы «Правописание буквосочетаний с шипящими звуками ЖИ-ШИ; ЧА-ЩА; ЧУ-ЩУ») |
| Ч.2 стр. 53 задание 91 | <p>Прочитайте.</p> <p>(Кто?) Сергей, Сережа, Сереженька (Кто?) Таня, Танюша, Татьяна (Кто?) Ира, Ирина, Ирочка</p> <ul style="list-style-type: none"> • Прочитайте сначала полные имена, затем неполные имена, потом ласковые формы имен. На какой вопрос отвечает каждое из имен? Напиши свое полное и неполное имя, а также ласковую форму своего имени | <ul style="list-style-type: none"> • Спроси у трех одноклассников, как зовут их мам. Запиши по такому же алгоритму: сначала полное имя, затем неполное и последнее, ласковая форма имени. <p>(Задание выполняется в рамках орфографической темы «Правописание собственных имен существительных»).</p> |
| Ч.2 стр. 4 задание 1 | <p>Прочитайте. Когда так говорят?</p> <p>Плохой друг в деле не помощник. На своей улочке и курочка храбра.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Найдите в словах буквы, обозначающие непарные мягкие шипящие согласные звуки. <p>Спишите, подчеркните в словах буквосочетания чк, щн.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Обсудите с одноклассником, что нужно знать о написании этих буквосочетаний. <p>(Задание выполняется в рамках орфографической темы «Правописание буквосочетаний с шипящими звуками ЧК, ЧН, ЧТ, ЩН, НЧ»)</p> |

Продолжение таблицы 2

| | | |
|---------------------------------|--|---|
| <p>Ч.2 стр. 4 задание 1</p> | <p>Прочитайте. Когда так говорят?</p> <p>Плохой друг в деле не помощник. На своей улке и курошка храбра.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Найдите в словах буквы, обозначающие непарные мягкие шипящие согласные звуки. Произнесите эти звуки • Спишите. Подчеркните в словах буквосочетания ЧК, ЩН. Что надо знать об их написании? | <ul style="list-style-type: none"> • Прочитайте, как звучит тема нашего урока (стр 4). Обсудите с соседом по парте, каких буквосочетаний не хватает в записанных вами пословицах. Найдите эти буквосочетания в пословицах, записанных ниже. Запишите эти пословицы и подчеркните буквосочетания. <p>Нет лучше веселья, чем сердечная радость. Всё хорошо, что хорошо кончается. Без мечты не проживёшь.</p> <p>(«Правописание буквосочетаний с шипящими звуками ЧК, ЧН, ЧТ, ЩН, НЧ»)</p> |
|---------------------------------|--|---|

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе нашей работы была изучена и выявлена степень разработанности проблемы развития метапредметных умений у младших школьников. Данная проблема является одной из актуальных в педагогической теории и образовательной практике начального общего образования. Это определено модификацией стратегии обучения в начальной школе, ее направленностью на достижение младшими школьниками метапредметных результатов, а также предполагающей применение в образовательном процессе методик, основанных на диалоге, кооперации и сотрудничестве младших школьников с педагогом и одноклассниками.

Определено понятие «метапредметные компетенции младших школьников», под которым мы рассматриваем систему универсальных учебных действий, позволяющую младшим школьникам продуктивно выполнять различные регулятивные, познавательные и коммуникативные задачи. «Метапредметность» позволяет обучению осваивать обобщенные способы личностно-значимой деятельности (познавательной, коммуникативной, рефлексивной и др.). Метапредметное обучение позволяет педагогу «выйти» за рамки предметной области для поиска оптимальных путей получения нового образовательного результата. В нашей работе мы более конкретно рассмотрели вопрос формирования коммуникативных умений как метапредметных умений младших школьников. Необходимость формирования коммуникативных умений определяется тем, что уровень их развития у младших школьников влияет не только на результативность обучения детей, но и на процесс их социализации и развития личности в целом.

Мы проанализировали разные подходы к пониманию сущности коммуникативных умений и их структуризации в педагогической литературе.

Рассмотрев классификации коммуникативные умения, мы обнаружили как сходство, так и различия в перечне данных умений.

Анализ рассмотренных нами классификаций коммуникативных умений, позволил нам выделить умения, на формирование которых следует ориентироваться при обучении младших школьников орфографии:

- умение ориентироваться в ситуации общения;
- умение определять тему и основной замысел высказывания;
- умение намечать план текста, порядок его изложения;
- умение четко формулировать свои мысли согласно коммуникативной задачи и условий коммуникации;
- умение продуктивно строить коммуникацию с учителем и одноклассниками.

Мы пришли к выводу, что для того, чтобы реализовать метапредметный, а в частности, коммуникативный подход в обучении, учителю необходимо не только подобрать новые методы обучения, научиться сотрудничать, но и иметь в руках учебно-методический комплект, помогающий достичь высоких результатов.

Во второй главе мы провели диагностику сформированности коммуникативных умений у обучающихся 2 «В» класса МАОУ СОШ №163.

Подводя итоги диагностирования младших школьников 2 «В» класса МАОУ СОШ №163, мы определили, что сформированность коммуникативных умений детей находится на довольно невысоком уровне. В основном дети испытывают затруднения при планировании содержания высказывания, при самостоятельном нахождении и исправлении ошибок, при организации парной и групповой работы по решению коммуникативных задач, при осознании степени понимания текста, погружения в его смысл, понимания взглядов и позиции автора.

Далее в нашей работе мы провели анализ учебника «Русского языка» 2 класс УМК «Школа России», рассмотрели упражнения, и дополнили их своими заданиями, которые направлены на формирование коммуникативных умений в процессе обучения детей орфографии.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алифанова Е.М. Формирование коммуникативной компетентности детей дошкольного и младшего школьного возраста средствами театрализованных игр: автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 12.05.01 / Е.М Алифанова ; Волгоград. гос. ун-т. Волгоград, 2001. 15 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2002. 288 с.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: МГУ, 1994. 375 с.
4. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. М.: Просвещение, 2008. 152 с.
5. Баранов М.Т. Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка. М.: Просвещение, 1988. 192 с.
6. Батаршев А.В. Психодиагностика способности к общению или как определить организаторские и коммуникативные качества личности. М.: ВЛАДОС, 1999. 176 с.
7. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 67-73.
8. Болотов В.А. Большой энциклопедический словарь. М.: Сов. Энциклопедия, 1991. 863 с.
9. Бушуева Г.М. Коммуникативные задачи как средство формирования коммуникативных умений младших школьников. СПб.: Академия, 2003. 163 с.
10. Выготский Л.С. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
11. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Эксмо, 2006. 135 с.

12. Громько Ю.В. Мыследеятельностная педагогика: теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства. Минск.: Технопринт, 2000. 376 с.
13. Громько Ю.В. Метапредмет знак: схематизация и построение знаков. М.: Пушкинский институт, 2001. 288 с.
14. Давыдов В.В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте: возрастная и педагогическая психология. М.: Просвещение, 1973. с. 110.
15. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. СПб.: Питер, 2006. 251 с.
16. Дмитриева Е. Е. Особенности общения детей с задержкой психического развития. М.: АПН, 1989. 16 с.
17. Добрович А.Б. Общение: наука и искусство. М.: Знание, 1980. 160 с.
18. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. М.: Лабиринт, 1999. 186 с.
19. Желтовская Л.Я., Русский язык 2 класс 1 часть: учебник / Л.Я. Желтовская, О.Б. Калинина. М.: Астрель, 2012. 140 с.
20. Желтовская Л.Я., Русский язык 2 класс 2 часть: учебник / Л.Я. Желтовская, О.Б. Калинина. М.: Астрель, 2012. 142 с.
21. Занков Л.В. О начальном обучении. М.: АПН РСФСР, 1963. 246 с.
22. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании // Ректор вуза. 2005. № 6. С. 13-29.
23. Игнатова О.А. Технология деятельностного метода обучения как средство формирования универсальных учебных действий обучающихся. [Электронный ресурс] Режим доступа: [http: // cyberleninka.ru](http://cyberleninka.ru) (дата обращения: 20.03.2018).
24. Каган М.С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений. М.: Политиздат, 1988. 319 с.
25. Казарцева А.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения. М.: Просвещение, 1999. 495 с.

26. Каляева Ю.А. Формирование коммуникативных умений учащихся начальных классов школы-интерната. Магнитогорск: Эксмо, 2002. 21 с.
27. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык 2 класс 1 часть: учебник для общеобразовательных организаций / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий. М.: Просвещение, 2014. 144 с.
28. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык 2 класс 2 часть: учебник для общеобразовательных организаций / В.П. Канакина, В.Г. Горецкий М.: Просвещение, 2014. 144 с.
29. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Минск.: БГУ, 1976. 350 с.
30. Корчажкина О.М. Метапредметное содержание образования во ФГОС общего образования // Педагогика. 2016. № 2. С.17-25.
31. Краевский В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. 2003. №2. С. 3-10.
32. Кусова М.Л. Формирование у младших школьников умений работать с учебно-научным текстом на уроках предметной области «Окружающий мир» // Педагогическое образование в России. 2011. №2. С. 182-188.
33. Ладыженская Т.А. Детская риторика. М.: Компания баланс, 1977. 208 с.
34. Ладыженская Т.А. Речевые уроки. М.: Просвещение, 1995. с.110.
35. Ладыженская Т.А. Речь: книга для учителя. М.: Педагогика, 1990. с.150.
36. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3-12.
37. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие для вузов. М.: Академия, 2004. 304 с.
38. Леонтьев А.А. Психология общения. М.: Смысл, 1997. 365 с.
39. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. М.: НПО Модек, 1997. 384 с.

40. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. 144 с.
41. Лозован Е.Я. Формирование коммуникативных умений младших школьников: дис. ... канд. пед. наук; 13.00.01 / Е.Я Лозован ; Кемер. гос. ун-т, Кемерово, 2005. 181 с.
42. Ломов Б.Ф. Категории общения и деятельности в психологии // Вопросы философии. 1979. №7. С. 34-47.
43. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах. М.: 2002. 150 с.
44. Львов М.Р. Работа учащихся над значением слова // Начальная школа. 1976. №1. С.45-58.
45. Львова С.И. Учебник русского языка как основа образования, развития и воспитания современного школьника. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru> (дата обращения 20.02.2017).
46. Мунирова Л.Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры. М.: Новая школа, 1991. 121 с.
47. Мясищев В.Н. Психология отношений. М.: Институт практической психологии, 1995. 105 с.
48. Немов Р.С. Психология. Общие основы психологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Просвещение, 1994. 576 с.
49. Неупокоева Н.М. Психологические особенности общения младших школьников со взрослыми: автореф. дис. ... канд. психол. наук; 09.00.01 / Н.М. Неупокоева ; Магнитогор. гос. ун-т. Магнитогорск, 1983. 20 с.
50. Подрезова Т.И. Материал к занятиям по развитию речи. М.: Айрис-Пресс, 2010. 175 с.
51. Петровская Л.А. Компетентность общения: социально-психологический тренинг. М.: Просвещение, 1998. 216 с.
52. Петровский А.В. Личность: деятельность: коллектив. М.: Политиздат. 1982. 255 с.

53. Пестерева Ю.В. Понятие межпредметной интеграции в начальной школе // Образование. 2004. № 1. С. 346-348.

54. Пивчук Е.А. Надпредметное обучение в условиях современной школы: учеб-метод. пособие для учителей. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. 120 с.

55. Пилипко П.В. Приглашение в мир общения. М.: УЦ «Перспектива», 1999. 101 с.

56. Платонов К.К. Об изучении психологии учащегося. М.: Профтехиздат, 1961. 143 с.

57. Позднякова Е.П. Методические аспекты развития метапознавательных навыков младших школьников средствами интерактивного взаимодействия // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 10. С. 92-98.

58. Позднякова Е.П. Развитие метапредметных компетенции у младших школьников посредством интерактивных технологий. Челябинск.: Новая школа, 2010. 177 с.

59. Поташник М.М. Управление современной школой. М.: Новая школа, 1997. 123 с.

60. Пурышева Н.С. О метапредметности, методологии и других универсалиях // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2012. № 1. С.11-17.

61. Рамзаева Т.Г. Русский язык. М.: Просвещение, 1998. 204 с.

62. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2003. 713 с.

63. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. Минск.: Белорусская наука, 1998. 319 с.

64. Рацапевич Е.С. Современный словарь по педагогике. Минск: Современное слово, 2001. 928 с.

65. Соловейчик М.С. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения. М.: Академия, 1997. 383 с.

66. Соловейчик М.С. Формирование умений связной речи // Начальная школа. 1982. №7. С. 87-104.
67. Тивикова С.К. Речевое развитие младших школьников. Н. Новгород: Просвещение, 2006. 147 с.
68. Ткаченко Т.А. Читаем после букваря. М.: Эксмо, 2014. 64 с.
69. Тюрикова С.А. Коммуникативные универсальные учебные действия: сущность и показатели сформированности [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://cyberleninka.ru> (дата обращения 10.02.2017).
70. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010. 31 с.
71. Хасан Б.И. Педагогика развития: содержание образования как проблема. Красноярск: Просвещение, 1999. 94 с.
72. Храмкова Е.Ю. Диагностика сформированности умений работать с учебно-научным текстом у младших школьников // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2010. №7. С. 245-254.
73. Храмкова Е.Ю. Работа с учебно-научными текстами на уроках русского языка в начальной школе // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2011. № 1. С. 152-159.
74. Хуторской А.В. Современная дидактика. М.: Высшая школа, 2007. 639 с.
75. Хуторской А.В. Компетентности и их классификация // Народное образование. 2004. № 4. С. 139-143.
76. Хуторской А.В. Концепция Научной школы человекообразного образования. М.: Эйдос, 2015. 24 с.
77. Хуторской А.В. Метапредметный компонент нового образовательного стандарта: как с ним работать // Сельская школа. 2013. №4. С.71-87.
78. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск: Пеленг, 1993. 268 с.

79. Чаплинская С.И. Речевая деятельность как средство коррекции коммуникативных умений у младших школьников с задержкой психического развития. СПб.: ГИТИС, 2002. 145 с.

80. Ширшов В. Д. Педагогическая коммуникация: теория, опыт, проблемы. Екатеринбург : Уральский гос. пед. ун-т, 1994. 128 с.

81. Щедровицкий Г.П. Понимание и интерпретации схемы знания // Журнал методологии: вчера, сегодня, завтра. 2005. №3 С. 13-26.

82. Юрчук В.В. Современный словарь по психологии. Минск: Элайда, 2000. 704 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Таблица 1

Диагностика уровня сформированности коммуникативных умений младших школьников

| № | Упражнения | | | | | | | | | | Общее кол-во баллов |
|-----------------|------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | |
| 1. Мария П. | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | | 1 | 1 | 7 |
| 2. Екатерина В. | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | 1 | 1 | 1 | 7 |
| 3. Данил А. | | | | 1 | | | | | | | 1 |
| 4. Кирилл Г. | | 1 | 1 | 1 | | 1 | | 1 | 1 | 1 | 7 |
| 5. Вероника К. | 1 | | | | | | | | | | 1 |
| 6. Антон У. | | | 1 | 1 | | | 1 | 1 | | | 4 |
| 7. Василий К. | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | | | 1 | 1 | 7 |
| 8. Татьяна В. | | 1 | | 1 | | | | 1 | | | 3 |
| 9. Ксения Б. | | | | 1 | | | | | | | 1 |
| 10. Никита П. | 1 | 1 | | | | | | | | 1 | 3 |
| 11. Иван П. | | | 1 | 1 | | | | | 1 | 1 | 4 |
| 12. Макар В. | 1 | | 1 | | | | | | | | 2 |
| 13. Богдан Д. | 1 | 1 | | 1 | | | | | | 1 | 4 |
| 14. Критина А. | | | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | | 4 |
| 15. Сергей В. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 1 | | | 6 |
| 16. Сергей М. | | 1 | 1 | | | 1 | | | 1 | | 4 |
| 17. Андрей Н. | 1 | | | 1 | | | | | 1 | | 3 |
| 18. Максим Ж. | 1 | 1 | 1 | 1 | | 1 | | 1 | | 1 | 7 |
| 19. Иван Р. | 1 | | 1 | 1 | | | | | | 1 | 4 |
| 20. Артем Ф. | | 1 | | | | 1 | | | 1 | 1 | 4 |

Продолжение таблицы 1

| | | | | | | | | | | | |
|----------------|---|---|---|---|---|---|--|--|---|---|---|
| 21. Николай Ц. | 1 | | | | | | | | | | 1 |
| 22. Андрей В. | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | 1 | | 5 |
| 23. Матвей Д. | 1 | | | | | | | | | | 1 |
| 24. Надежда Б. | 1 | 1 | | | | | | | | | 2 |
| 25. Ольга П. | | | | | | | | | | 1 | 1 |
| 26. Ульяна Н. | | 1 | 1 | 1 | | 1 | | | | | 4 |
| 27. Никита Х. | 1 | | | | 1 | | | | | | 2 |
| 28. Юлия М. | 1 | 1 | | | | | | | | | 2 |
| 29. Варвара Д. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | 1 | 6 |

ОТЗЫВ научного руководителя
о выпускной квалификационной работе
студента Института педагогики и психологии детства,
факультета педагогики и методики начального образования
дневной формы обучения
Цыбиной Татьяны Андреевны

Тема ВРК: «Формирование метапредметных умений у младших школьников в процессе обучения орфографии»

В процессе написания ВРК студент продемонстрировал компетенции, свидетельствующие о его готовности к педагогической деятельности.

Общее представление ВКР

Тема ВКР является актуальной, что показывает наличие мотивации к будущей педагогической деятельности, поскольку обучающийся обращается к проблеме, значимой для педагогической практики: как формировать метапредметные умения при освоении школьниками предметного материала, к тому же имеющего прикладной характер. Актуальность ВКР определяется ее соответствием тенденциям в современном языковом образовании (в обучении русскому языку): ориентацией на предметные и метапредметные результаты обучения, комплексное решение учебных задач. Таким образом обучающийся показал, что готов реализовать образовательные программы в соответствии с требованиями ФГОС НОО.

При написании ВКР студент проанализировал более 80 источников, используя основы научных знаний для формирования научного мировоззрения, для ориентирования в современном информационном пространстве. Отрадил полученную информацию в тексте работы, продемонстрировал умение анализировать научную литературу и представлять результаты научных исследований.

Теоретическая база исследования определялась обучающимся во многом самостоятельно. При написании ВКР обучающийся показал, что способен к самоорганизации и самообразованию. Т. А. Цыбина проанализировала материал учебных книг по русскому языку, самостоятельно подобрала, во многом

разработала диагностику. Проведенная Т.А. Цыбиной диагностика метапредметных умений младших школьников и предложенный комплекс упражнений дают основание заключить, что обучающийся способен использовать современные методы и технологии обучения и диагностики.

Содержание проектировочной части работы определено самостоятельно. Содержание проектировочной части опирается на теоретические положения, сформулированные автором в процессе анализа литературы: автор дополняет методический аппарат учебников с учетом задачи по формированию метапредметных умений, аргументировано доказывая, что прежде всего нужно формировать коммуникативные умения.

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

Заключение соотнесено с задачами исследования, отражает основные выводы.

Содержание ВКР соответствует теме и целевой установке.

Оформление списка литературы в целом соответствует требованиям.

Доктор филологических наук,

профессор,

заведующий кафедрой русского языка

и методики его преподавания в начальных классах

ФГБОУ ВО «УрГПУ»



М.Л. Кусова

28 мая 2018 г.



АНТИПЛАГИАТ
ТВОРИТЕ СОБСТВЕННЫМ УМОМ



УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ**

СПРАВКА

О результатах проверки текстового документа на наличие заимствований

Проверка выполнена в системе
Антиплагиат.ВУЗ

Автор работы

Цыбина Татьяна Андреевна

Факультет, кафедра, номер группы

ИПиПД, каф. РяиМП, БН-42

Название работы

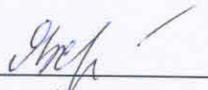
Формирование метапредметных умений у
младших школьников
в процессе обучения орфографии

Процент оригинальности

61,96%

Дата 25.05.18

Ответственный в
подразделении



(подпись)

Д.Р. Яхина

Проверка выполнена с использованием: Модуль поиска ЭБС "БиблиоРоссика"; Модуль поиска ЭБС "BOOK.ru"; Коллекция РГБ; Цитирование; Модуль поиска ЭБС "Университетская библиотека онлайн"; Модуль поиска ЭБС "Айбукс"; Модуль поиска Интернет; Модуль поиска ЭБС "Лань"; Модуль поиска "УГПУ"; Кольцо вузов

НОРМОКОНТРОЛЬ

ФИО Усобица Т. А.

Кафедра русского языка и методики его преподавания в начальных классах

результат проверки нормоконтроль пройден

Дата 25.05.2018

Ответственный
нормоконтролер


(подпись)

Иваненко Д. О.
(ФИО)