

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное общеобразовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет начальных классов

Выпускающая кафедра теории и методики начального образования

Босикова Екатерина Викторовна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

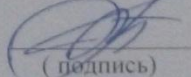
**Возможности использования интеллект – карты в процессе обучения
младших школьников пониманию учебного текста**

Направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование

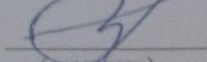
Направленность (профиль) образовательной программы Начальное образование и русский язык

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. Кафедрой: кандидат педагогических наук,
доцент по кафедре теории и методики начального
образования Басалаева М.В.

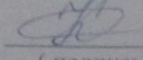
21.06.21 2021 г. 
(дата) (подпись)

Руководитель: кандидат педагогических наук,
доцент кафедры теории и методики начального
образования Басалаева М.В.

21.06.21 2021 г. 
(дата) (подпись)

Дата защиты _____ 2021 г.

Обучающийся Босикова Е.В.

25.06 2021 г. 
(дата) (подпись)

Оценка

отлично
(подписью)

Красноярск 2021

Содержание

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы понимания учебного текста в практике начальной школы	7
1.1. Сущность понятия «понимание» в образовательном контексте.....	7
1.2. Психолого-педагогические основы процесса понимания у учащихся начальных классов	15
1.3. Методические особенности организации деятельности учащихся при работе с учебными текстами.....	19
Выводы по I главе	35
Глава 2. Исследование актуального состояния сформированности понимания учебного текста.....	37
2.1. Способы оценивания уровня понимания учебного текста в современной школьной практике	37
2.2. Результаты исследования уровня сформированности понимания учебного текста у младших школьников	40
2.3. Методические особенности использования интеллект – карты в процессе обучения младших школьников пониманию учебного текста	47
Выводы по II главе	54
Заключение.....	55
Список литературы	58
Приложение 1.....	64
Приложение 2	65
Приложение 3	66

Введение

Наше будущее напрямую зависит от того, как мы сейчас обучаем и чему учим наших детей. Часто организация образовательного процесса не дает нам в полной мере развить ребенка. Не каждый педагог способен и готов дать немного больше, чем заложено программой, по которой учатся дети. А ведь нужно дать ребенку не только необходимую сумму знаний, но и развить его мышление, чтобы он дальше мог развиваться, заниматься самообразованием, быть успешным.

В современной мире в образовательных учреждениях России действует Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования второго поколения. Его целью является развитие личности обучающихся на основе освоения универсальных учебных действий, познание и освоение мира. Одним из приоритетных направлений является получение обучающимся основ умения учиться. В основе образовательного стандарта лежит системно - деятельностный подход. Обязательные условия реализации такого подхода – организация детского самостоятельного действия в образовательном процессе, связь изученных предметов с жизнью.

Умение понимать текст, вычленять из него информацию различного типа в образовательных стандартах нового поколения отнесено к метапредметным умениям, носящим универсальный характер и являющийся залогом успешности не только обучения, но и всей жизни в современном информационном обществе.

Именно эти общеучебные универсальные действия и формируются посредством работы над уровнем понимания учебного текста у младшего школьника.

Проблема понимания учебного текста младшими школьниками рассматривается в многочисленных исследованиях, выполненных в рамках психолого-педагогического подхода (В. Г. Маранцман, Н. Д. Молдавская, М. Г. Качурин, и др.), в которых понимание учебного текста рассматривается в ракурсе именно литературного развития учащихся. [3]

Г. И. Богин, основатель филологической герменевтики, подчеркивал, что «в социальной действительности от человека постоянно требуют понимания текста. В постоянно возникающих ситуациях «общения человека с текстами» процесс отражения оказывается непосредственно направленным на значение и смысл.» [8]

В школьном пространстве работа с текстовым материалом является ведущей, особенно, в таких дисциплинах, как русский язык, литературное чтение, окружающий мир, следовательно, успешное обучение детей невозможно без полноценного понимания читаемых текстов.

По мнению М.Р. Львова «Понимание при чтении предполагает, что учащимися уяснено значение каждого слова, оттенки значений, переносные значения, понято каждое предложение, общий смысл прочитанного текста». [42]

Проблемные ситуации, возникающие у ребенка с пониманием учебного текста, обусловлены главным образом содержанием, а так же особенностями и качествами изложения учебного текста.

И здесь наиболее важными задачами, стоящими перед учителем, являются помощь в ориентировании в информационном пространстве учебного текста, предотвращении затруднения процесса переработки информации и в целом облегчить усвоение новых знаний.

Сделать процесс овладения новой информацией более эффективным – задача сложная, требующая от учителя творческого и нестандартного подхода к уроку и подбору соответствующего материала, который бы не только помогал в восприятии новой информации, но и с которым было бы интересно работать как учителю, так и младшему школьнику.

В связи с этой проблемой мы решили выяснить, насколько обучающиеся понимают учебный текст и находят в нем информационные единицы. И какими способами, можно формировать умение понимать учебный текст.

Цель исследования: разработать алгоритм, позволяющий использовать интеллект-карты в процессе обучения пониманию учебных текстов в младшей школе.

Объект исследования: процесс обучения младших школьников пониманию учебного текста в начальной школе.

Предмет исследования: актуальный уровень сформированности понимания учебного текста и способы его изменения.

Гипотеза: в процессе освоения начального курса русского языка у обучающихся сформировано умение понимать учебный текст, характеризующийся следующими критериями:

- 1) глубина понимания;
- 2) широта понимания;
- 3) точность понимания.

Эти критерии потенциально сформированы у обучающихся 3 класса преимущественно на среднем уровне.

Задачи исследования:

1. Анализ и синтез психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования;
2. Определение критериев изучения актуального уровня сформированности понимания учебного текста;
3. Проведение констатирующего эксперимента;
4. Проведение математической обработки результатов исследования и представление их в виде таблиц и диаграмм;
5. Проведение содержательного анализа результатов исследования и подтверждение или опровержение гипотезы;
6. Разработка алгоритма работы, направленного на изменение актуального уровня развития умения понимать учебный текст.

Методы исследования: анализ и синтез психолого-педагогической и методической литературы по теме, констатирующий эксперимент, наблюдение.

Экспериментальная база: МАОУ СОШ №3 г. Шарыпово

Глава 1. Теоретические основы понимания учебного текста в практике начальной школы.

1.1. Сущность понятия «понимание» в образовательном контексте

Проблема понимания носит междисциплинарный характер. Ее исследованиями занимается философия, психология, лингвистика, психолингвистика, литературоведение, методика преподавания. Наблюдающийся в последнее время в науке всплеск интереса к проблеме понимания не случаен. Во многом он определяется глобальными процессами, преобразующими мир, и возрастанием ответственности человека за существование этого мира, так как любое непонимание рождает агрессию.

Как научная проблема понимание рассматривалось классиками герменевтики (Ф.Шлейермахер, В.Дильтей) и их последователями (М.Хайдеггер, Э.Бетти, Г.Г.Гадамер, П.Рикёр, Э.Корет, А.И.Уайтхед и др.). Философский фундамент теоретических представлений о сущности понимания заложили также работы отечественных ученых М.М.Бахтина, В.С.Библера, М.К.Мамардашвили, В.В.Налимова, В.П.Руднева и др.

Для того чтобы знания усваивались и успешно применялись в той или иной сфере деятельности, они должны быть прежде всего поняты. Понимание является обязательным этапом возникновения нового знания и выступает как связующее звено в процессе включения новых знаний в систему уже имеющихся. Так же, успехи в понимании текста напрямую связываются с уровнем владения языком, учетом контекста употребления его структурных единиц и умением усмотреть в тексте различные виды информации – фактуальной, концептуальной, подтекстовой.

Понимание (с точки зрения педагогики) – это активный мыслительный процесс, направленный на выявление существенных свойств предметов и явлений действительности, познаваемых в чувственном и теоретическом опыте человека [34].

Различают три возможных варианта понимания:

- 1) Как непосредственное усмотрение «внутренним взором» реальности человеческой жизни;
- 2) Как познание-переживание другого в собственном внутреннем опыте через данные извне знаки;
- 3) Как развертывание самопонимания через расширение жизненного контекста и его постоянное переистолкование [49].

Понимание (с точки зрения психологии) – способность личности осмыслять, постигать содержание, смысл, значение чего-нибудь. Понимание рассматривается как одна из целей познания и обучения [34].

С точки зрения психологической науки в процессе понимания текста важны мотивация, внимание, память, воля, воображение, восприятие. Это обусловлено тем, что понимание – сложный познавательный процесс, связанный с множеством внешних факторов и личностных особенностей субъекта [39]. Нельзя так же не отметить, что большая часть накопленной человечеством информации в современном мире представлена в текстовой форме. Поэтому, проблема понимания текста, имеет социальный характер и является неотъемлемой частью социализации и адаптации личности [43].

Различают два вида понимания: непосредственное и опосредствованное.

Непосредственное понимание осуществляется сразу, мгновенно, не требует никаких опосредствующих мыслительных операций и сливается с процессом восприятия. Именно так понимаются хорошо знакомые слова, предложения, хорошо известные явления, действия, поступки людей и т. д. Временные связи, образованные в прошлом опыте и служащие основой понимания, актуализируются в этих случаях сразу.

Иначе протекает опосредствованное понимание. Актуализация временных связей происходит в этих случаях лишь постепенно, и значительное место в процессе осмысливания занимают различные промежуточные звенья. Опосредствованное понимание всегда представляет собой процесс, развертывающийся во времени и проходящий ряд этапов, которые образуют постепенный переход от первоначального смутного,

недифференцированного понимания к более четкому, ясному и дифференцированному осмысливанию (ступени понимания). Такое «движение» понимания осуществляется по-разному. В одних случаях сначала выделяются и осмысливаются отдельные элементы того, что нужно понять, и только затем достигается понимание целого. В других случаях сразу осмысливается целое, но понимание носит еще смутный, неопределенный характер, и требуется значительная аналитическая работа, выделение отдельных частей или сторон целого, чтобы достичь ясного понимания, при котором каждая часть или сторона этого целого заняла бы определенное место. И в том и другом случае понимание осуществляется как сложная аналитико-синтетическая деятельность, в которой выделение частей или сторон целого тесно переплетается с объединением их между собой, с раскрытием связей и отношений, в каких они находятся друг с другом и с тем целым, которому они принадлежат.

При разворачивании этого сложного процесса нередки случаи, когда понимание в какой-то момент времени достигается сразу, «внезапно». В этот момент вдруг точно «схватывается» то, что до этого никак не удавалось понять. Такое внезапное и неожиданное «открытие» всегда бывает, однако, подготовлено аналитико-синтетической деятельностью, которая осуществлялась еще до того, как было достигнуто «внезапное» понимание [55].

Первая работа над пониманием текста осуществляется еще в начальной школе. Так, Федеральный государственный стандарт общего образования второго поколения выдвигает требование «научить ребенка читать» - читать целенаправленно, осмысленно, творчески» [58]. Это требование еще раз убеждает в том, что успешное обучение детей невозможно без полноценного понимания читаемых текстов.

Понимание опирается на определенный уровень знаний у детей в зависимости от возраста. Поэтому сообщаемая информация обладает

известной долей смысловой неполноты, то есть включает «скважины», которые должны быть заполнены имеющимся у ребенка опытом и знаниями.

Уже с первых слов текста, при его прослушивании или чтении, появляются догадки о его общем смысле и контексте. Часто, не умея полностью проникнуть в суть сообщаемого материала, младший школьник заполняет содержание своими домыслами, впечатлениями, опираясь на имеющийся у него опыт.

Характерной чертой понимания в младшем школьном возрасте, как отмечает А.М. Матюшкин, является фактическое отсутствие поиска связей в материале. Основное преобразование информации состоит в переводе отдельных смысловых элементов материала на язык собственного опыта.

Характерным для младшего школьника является и ограниченный учет сообщаемых сведений и «разорванность» излагаемого содержания даже на фоне довольно полного пересказа. Часто дети ограничиваются изложением одного из моментов, опуская остальное. Их внимание бывает направлено не столько на сообщаемую информацию, сколько на известные им сведения об описываемых событиях, явлениях, предметах.

Для того чтобы лучше исследовать природу понимания текста младшими школьниками, стоит разбить его на составные части, с целью отслеживания особенностей понимания детьми отдельных слов, словосочетаний, предложений.

Понимание слова, как наименования определенного предмета, означает возникновение соответствующего ему представления. Произношение и слышание слова на основе рефлексивных связей вызывает представление предмета. Прочная связь «слово - предмет» вырабатывается частым показом при соответствующей мотивации. Ребенок запоминает систему взрослых. К этому же этапу можно отнести понимание слова не как наименования, а как обозначение группы предметов.

Следующая ступень понимания - это понимание слова как наименования действия, т.е. глагола. К этому этапу можно отнести и понимание

прилагательного. На протяжении долгого времени оба эти понятия для ребенка обозначают качества предметов в данном конкретном случае. В дальнейшем имя прилагательное становится постоянным качеством предмета, а глагол - таким качеством, которое то характеризует предмет, то нет, то есть зависит от времени. Это чуть более высокий этап понимания, похожий на предыдущий тем, что оба они наглядны. И здесь понимание - фактически воспоминание, зависящее от запаса знаний.

Следующий этап - предложение. Если слово - символ предмета, то предложение можно считать символом ситуации. Возникновение понимания описания ситуаций предполагает сформированную схему структуры предложения, механизма конструирования представления. Следовательно, на этом этапе механизм понимания представляет собой следующее: ребенок знает каждый отдельный предмет, он уже выработал схему структуры предложения, т.е. знания и память дают материал, а схема является методом, способом оперирования этим материалом.

В предложении место и роль слова точно определены, и каждое слово можно отнести к определенной группе, несущей свою смысловую нагрузку. Гораздо сложнее найти предложению, как элементу текста, такое же место и роль. В предложении место и роль слова точно определены, и каждое слово можно отнести к определенной группе, несущей свою смысловую нагрузку. Гораздо сложнее найти предложению, как элементу текста, такое же место и роль.

Это и составляет определенную трудность в понимании текста младшими школьниками. Если при понимании простых описательных текстов ребенок должен понять каждое отдельное предложение и полученную информацию добавлять друг к другу на основе памяти, то для понимания текстов более объемных и сложных по своему наполнению - необходим элементарный уровень логического мышления. Становится нужным сравнение двух или более ситуационных элементов, предусматривание всех ситуаций текста, их последовательности. Усложнение содержания текста

требует способность анализа, синтеза, умения строить суждения и умозаключения [36].

Психологи И. А. Зимняя, В.П. Зинченко выделяют три наиболее распространенных уровня понимания текста младшими школьниками: Первый уровень понимания характеризуется поверхностным «схватыванием» сюжета и основной линии произведения. Если читатель младшего школьного возраста способен отвечать на вопросы по содержанию текста, начинающиеся следующими вопросительными словами («Кто?» «Что?» «Когда?» «Где?»), то он демонстрирует первый уровень понимания. Ко второму уровню понимания относят освоение подтекста или же уровень называют когнитивным. Исходя из этого уровня можно считать, что читатель способен осознать информацию, выраженную автором косвенно [35].

В младшем школьном возрасте происходит становление ребенка как субъекта учебной деятельности, в основе которой лежит способность и готовность учиться самостоятельно. Отсутствие в интеллектуальном багаже младшего школьника приемов понимания текста приводит к трудностям в овладении учебной деятельностью, проблемам развития логического мышления и воображения, несформированности внутреннего плана действий, потере интереса к познавательной деятельности вообще.

Особую актуальность избранная нами проблема обретает в той сфере образования, в которой предметом изучения и основой для поиска и интерпретации смысла является текст в различных его видах. Их материальную основу составляет знаковая система, несущая смысловую информацию имеющая языковую природу. Правомерно предположить, что понимание учебного текста и овладение им в процессе обучения должно быть опосредовано имманентной природой текста.

Отдельные аспекты избранной проблемы находятся в поле внимания ученых и практиков. Существенные результаты в её разработке отражены в ряде исследований, которые можно сгруппировать в несколько направлений.

Направление первое: труды, посвященные осуществлению поиска путей активизации работы обучающихся над истолкованием учебного текста. Над данным направлением работали: В. Беспалько, Б. Бокуть, С. Сокорева, Л. Шеметков, И. Ф. Харламов, М. Вейт, Б. Оганянц, П. Гальперин, В. Кохановский, Ч. Купичевич, С. Смирнов, Г. Щукина и др [6].

Направление второе: анализ основных этапов обучения. Над данным направлением вели работу: Е. Бондаревская, С. Кульневич, Л. Выготский, П. Гальперин, Г. Селевко и др [5].

Направление третье: определение основ закрепления действий, связанных с пониманием текста. Над данным направлением трудились: А. Сохор, А. Смирнов, П. Третьяков, И. Сенновский, Б. Гершунский и др [22].

Анализируя приведенных авторов, можно сделать вывод, что учебным текстом считается текст, который, будучи включенным в отношения «преподавание-учение», создает предпосылки для овладения заложенными в нем значениями и смыслами и способен порождать у участников процесса обучения встречные личностные смыслы.

Понимание учебного текста не должно представлять собой ни ретрансляцию, ни дублирование. Понимание должно включать в себя открытие новых смыслов, а не сугубо актуализацию потенциальных смыслов. В некотором смысле как учитель, так и ученик становятся соавторами текста, если постигают смысл и значение учебного текста, если они способны оценивать его, дополнять и переживать.

Ограничение учебного текста так называемым «учебным языком» - языком, которые в определённой степени минимизирован, отобран, освобождён от малосущественных, а также второстепенных черт, которые не соответствуют цели обучения, представляет собой особенность понимания такого текста. Можно говорить, что учебный текст представляет собой цельный и связанный, актуализированный, дидактически обусловленный материал, который обладает сообразной его характеристикам лексической

структурой, семантикой, и предназначен для усвоения содержательной и учебной информации [8].

Знакомство на практике с самыми разными учебными текстами (орфографические правила, инструкции, объяснение теоретического материала, сюжетные арифметические задачи) является неотъемлемой частью процесса обучения в начальной школе. Это и орфографические правила, и различного рода инструкции, и объяснение теоретического материала, и сюжетные арифметические задачи. Все эти виды значительно отличаются друг от друга, поэтому работа над пониманием каждого из этих видов может быть достаточно специфичной [2].

М.С. Соловейчик подчеркивает, что все учебные тексты можно разделить на следующие виды: тексты-определения, тексты-описания, тексты – объяснения, тексты – рассуждения, тексты – правила [52].

Тексты – определения лингвистических понятий содержат указания на существенные признаки понятий, что происходит в процессе обобщения, включения данных явлений в ближайший род, например: «Имя существительное относится к частям речи, обозначающим предметы и отвечающие на вопросы «Кто?» или «Что?».

Тексты – описания лингвистических понятий включает в себя описание значимых признаков единиц речи и языка; в эти тексты кроме основных признаков часто включаются и дополнительные, которые дают достаточно развернутые характеристики понятиям, то есть, объясняют, что к чему относится; что в группу чего входит: «Имя существительное относится к частям речи, обозначающим предметы и отвечающим на вопросы «Кто?» или «Что?». Имя существительное обозначает предметы в широком смысле слова: конкретные предметы (ручка, стол), живые существа – люди и животные, растения.

Тексты – объяснения направлены на толкование каких-либо явлений, которые делают это явление понятным и ясным: «Некоторые имена существительные могут употребляться в речи и как существительные

женского рода, и как существительные мужского рода. Если речь идет о лицах женского пола, то это имя существительное будет женского родаи т.д.».

Тексты – объяснения отвечают на вопрос «Почему?». Например, при объяснении видовых форм глагола упор делается на те вопросы, которые необходимо к ним задать, чтобы определить их вид.

Тексты – рассуждения основаны на определенных выдвинутых положениях, которые представляют собой исходные тезисы, и их доказательствах: для определения падежа прилагательного необходимо определить, в каком падеже стоит определяющее его существительное.

Тексты – правила – это определенные предписания, установки для выполнения каких-либо действий, последовательности и порядка операций.

Существование двух встречных контекстов – дидактического и понимающего – определяет место каждого учебного текста непосредственно в самой структуре отношений «преподавание-учение».

1.2. Психолого-педагогические основы процесса понимания у учащихся начальных классов

Младший школьный возраст занимает диапазон от 6-7 до 10-11 лет, это 1-4 классы. В младшем школьном возрасте у детей имеются значительные резервы развития. Их выявление и эффективное использование – одна из главных задач возрастной и педагогической психологии.

Особенности понимания в младшем школьном возрасте так же присутствуют в видах, уровнях, динамике понимания текста. Надо отметить, что в процессе понимания учебного текста младшими школьникам ведущая роль принадлежит педагогической подсказке. Она становится ориентиром в зоне поиска и регулирует понимание учащихся. Кроме того, подсказка может выполнять функцию контроля и оценки. Часто у младшего школьника в понимании учебного текста имеются скрытые резервы. Об этом говорит «скачок» в понимании в условиях помощи в виде вариантов ответов. Поэтому школьная программа и учебники ориентированы, главным образом, на

возрастные особенности учащихся. Психологические исследования ученых показали, что индивидуальные различия между школьниками значительно перекрывают возрастные.

Под индивидуальными психологическими различиями понимают особенности психических процессов, состояний, качеств личности, отличающих людей друг от друга. У школьников эти различия проявляются в накопленных ими знаниях, в темпе их приобретения, в уровне достигаемого при этом обобщения, в чувствительности к помощи, когда она необходима, в гибкости знаний, в широте их применения, в личностных качествах (интересах, мотивации, саморегуляции и т.д.) .

Исследования А.Р. Лурия, Л.П. Доблаева показали, что к числу психологических предпосылок полноценного протекания процесса понимания текста относятся: наличие достаточно высокого уровня умственного развития, включая совершенство мыслительных операций как анализ, синтез, обобщение и абстрагирование; а также проявление индивидом известного уровня познавательной активности; обладание достаточным уровнем развития устной и письменной речи; для младших школьников важным обстоятельством является уровень владения техникой чтения; наличие известного уровня жизненного опыта, определенного круга понятий и представлений; умение удерживать извлеченную из текста информацию в кратковременной слухоречевой памяти; проявление избирательности при выделении существенных и отторгивании случайных связей текста. Однако чаще непонимание текста обусловлено личностными психологическими особенностями таких учащихся [19].

Младший школьный возраст – этап развития ребёнка, который соответствует периоду обучения в начальной школе [66]. Хронологические границы этого возраста различны в разных странах и в разных исторических условиях. Эти границы могут быть условно определены в интервале от 6-7 до 10-11 лет, их уточнение зависит от официально принятых сроков начального обучения.

В этот период происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка, обеспечивающее возможность систематического обучения в школе. Начало школьного обучения совпадает с периодом второго физиологического кризиса - кризиса произвольности. По данным физиологов, к 7 годам кора больших полушарий головного мозга является уже в значительной степени зрелой. Однако наиболее важные, специфически человеческие отделы головного мозга, отвечающие за программирование, регуляцию и контроль сложных форм психической деятельности, у детей этого возраста еще не завершили свое формирование. В этот период претерпевают изменения поведение, организация и эмоциональная сфера: младшие школьники легко отвлекаются, не способны к длительному сосредоточению, возбудимы, эмоциональны. [32] Рассмотрим такие психические процессы как память, мышление, восприятие, выясним основные характеристики этих процессов применительно к младшему школьному возрасту.

Учебная деятельность признается многими психологами ведущей деятельностью младшего школьника, однако она не дана ребенку в готовой форме и складывается не сразу с его приходом в школу. Учебная деятельность является сложной и по содержанию, и по структуре, поэтому требуется достаточно времени и усилий для ее становления в ходе систематической работы под руководством учителя. В рамках учебной деятельности складываются психологические особенности, характеризующие наиболее значимые достижения в развитии младших школьников. Однако игровая деятельность продолжает занимать немаловажную позицию и здесь большая роль отдана играм-драматизациям.

На сегодняшний день проблема развития памяти младших школьников является особо значимой. В условиях изменяющихся образовательных стандартов, постоянного роста потока информации увеличивается нагрузка на интеллектуальные функции младшего школьника, его мнемические процессы. У младших школьников более развита наглядно-образная память, чем

смысловая. Лучшее запоминание связано с конкретными предметами, лицами, фактами, цветами, событиями. Это связано с преобладанием первой сигнальной системы [41]. Во время обучения в начальных классах дается достаточный объем конкретного, фактического материала, что развивает наглядную, образную память.

Под влиянием обучения в младшем школьном возрасте память развивается в двух направлениях:

1. Усиливается роль и увеличивается удельный вес словесно-логического, смыслового запоминания (по сравнению с наглядно-образным);
2. Ребенок овладевает возможностью сознательно управлять своей памятью, регулировать ее проявления (запоминание, воспроизведение, припоминание).

Одним из основных условий успешности учебного процесса младшего школьника выступает внимание. Под вниманием понимают не один психический процесс, а определенную сторону психических процессов — направленность, сосредоточенность сознания на объектах или явлениях, предполагающую повышение уровня сенсорной, интеллектуальной и двигательной активности [56]. Традиционно внимание характеризуется рядом свойств: – сосредоточенностью, концентрацией, проявляющейся в отвлечении от всего постороннего, в торможении побочной деятельности и тесно связанной с интенсивностью внимания, которая, в свою очередь, является основой помехоустойчивости; – объемом, характеризуемым количеством объектов, на которое может быть направлено внимание при условии их одновременного восприятия:

— распределением, обуславливающим возможность одновременного выполнения двух и более видов деятельности (или нескольких действий в процессе одной деятельности);

— переключением;

— способностью быстро выключаться из одних установок и включаться в новые, соответствующие изменившимся условиям;

- устойчивостью;
- длительностью сосредоточения на объекте или явлении [52].

Проблема внимания нашла отражение в трудах известных зарубежных психологов и педагогов: Э. Титченер, Дж. Миль, И. Гербарт, Т. Рибо.

Среди отечественных ученых, занимавшихся изучением внимания, выделяются Б. Г. Ананьев, И. Л. Баскакова Л. С. Выготский.

Внимание является неотъемлемой частью познавательных процессов, чувств и воли, так же, оно делает успешным весь процесс образования.

В современном гуманитарном знании проблема понимания учебного текста занимает особое место, так как одной из важнейших способностей и потребностей человека является работа по извлечению и порождению смыслов, направленная на самопознание и самосовершенствование. Понимание текста рассматривается как целенаправленный мотивированный аналитико-синтетический процесс овладения разными видами текстовой информации, сопровождающийся активностью психической деятельности человека, а также соответствующий направленности данного процесса результат. Основным критерием понимания является перевод во внешнеречевой план содержания текста и его концепта. Объективной основой понимания является сам текст, а субъективную основу составляют приемы понимания, используемые читателем.

Рассмотрев основные психолого-педагогические основы процесса понимания у учащихся начальных классов, целесообразно обратиться к методическим особенностям организации деятельности обучающихся при работе с учебными текстами, в рамках ФГОС НОО.

1.3. Методические особенности организации деятельности учащихся при работе с учебными текстами

В Федеральном государственном образовательном стандарте обозначены предметные результаты освоения основной образовательной программы.

Учебные тексты необходимы для работы по усвоению заложенной в текстах информации.

Процесс формирования у учащихся установок на понимание можно считать общепризнанным положением и главной задачей организованного обучения. Такая установка может быть рассмотрена как продуктивная позиция учащихся в отношении процесса усвоения учебного материала. Также важно отметить, что установку на понимание невозможно задать прямо, то есть требовать понимания материала.

Прежняя установка, направленная на механическое запоминание, изжила себя, и её преодоление и смену на установку понимания материала становится важнейшей задачей, но, очевидно, задачей трудной. Согласно А.А. Смирнову, у понимания уровневая структура, поэтому глубина понимания может образовывать «бесконечное количество возможных ступеней» [22]. Но так как объективные, а также субъективные критерии понимания однозначно операционализировать достаточно трудно, то понимание может быть «призрачным». В связи с этим при работе с учебными текстами у учащихся воздействие на целевые установки должно проводиться через задание дифференцированных установок, например, установки на новизну, выделение главного или систематизацию.

Структура оптимальной целевой установки при работе с различными учебными текстами, а также условия формирования данной структуры у старшеклассников, в отечественной психологии специально изучалась, и работа В.В. Швайко посвящена именно этому. По мнению автора, «оптимальная целевая установка при работе с учебными текстами это целевая установка, ориентированная на зрительное представление описываемых в тексте фактов, на выделение в тексте главных, основных положений, на выявление в тексте нового, на прогнозирование содержания текста и на критическое отношение к нему» [61].

Также особенно выделяется комплексный характер данной установки, а также необходимость включения всей системы указанных действий в качестве обязательного ее компонента.

Помимо установки, важную роль играет и непосредственно дидактический контекст. Он создается учителем, подготавливающим учебный текст для включения в процесс обучения. Учитель может включить и своё личное эмоционально-ценностное отношение в содержание образования. Это может привести к тому, что такое обращение к личности ученика способно создать предпосылки для построения «живого знания», так как происходит сотворчество автора исходного текста, учителя и ученика. «Понимающий» контекст представляет собой результат деятельности ученика, создающего «встречные» тексты, которые отражают сложное диалогическое взаимодействие «своего» и «чужого» опыта и слова на разных уровнях осмысления, и тем самым корректирует деятельность учителя.

Построение самого текста, сложность заложенной в тексте информации и интеллектуально-эмоциональная деятельность, совершаемая учителем, - вот важные факторы для правильного понимания.

Организация текста, его содержание и работы с ним – всё это также влияет на понимание текста. Чтобы понимание прочитанного было достаточно успешным, необходимо соблюдать такие условия, как изложение материала на понятном для восприятия учения языке (имеется в виду, что это должен быть родной язык, словарный запас или знание терминологии), наличие у школьников мотивации к пониманию излагаемой информации, а также общий уровень культуры, это необходимо для того, что информацию ученики способны были понять [14].

При определении структуры процесса понимания Л.П. Добраев выделял необходимость знания значения употребляемых слов, умение устанавливать связи их в предложениях, обладание запасом определённых знаний, которые необходимы для понимания текста, как неотъемлемые составляющие для понимания исходной информации [19].

Л.П. Доблаевым были выявлены приемы осмысления прочитанного. Все приемы он разделил на «скрытые и те, которые требуют от учащихся специального обучения». К скрытым приемам он относит следующие: а) самостоятельную постановку («для себя») вопросов обычного типа; б) постановку вопросов-предположений и в) антиципацию или предвосхищение (предугадывание) последующего изложения.

Н.А. Ипполитова, изучающая необходимость использования приёма постановки вопросов, выделяет, что осознание текста должно начинаться с постановки предварительных вопросов перед чтением и продолжаться с помощью вопросов, которые возникают по ходу чтения. Предварительные вопросы обеспечивают поиск главного, существенного, направляют и организуют его, в результате чего обнаруживаются те элементы текста, которые раскрывают его содержание. Главное - научить школьников видеть в тексте основную информацию [25].

Следующим приемом, способствующим пониманию прочитанного, является «антиципация (или мысленное предвосхищение последующего изложения текста)». С точки зрения Л.П. Доблаева, «антиципация придает процессу понимания творческий характер» и вызывает стремление у школьников лучше осмыслить текст [19].

Т.Е. Ембулаева пишет о необходимости использования в процессе учебной деятельности четырех основных приемов понимания текста: «постановку вопросов, построение смысловых опор, создание вторичных текстов (разные виды сжатия); конструирование собственных высказываний о прочитанном» [20].

Однако работа, направленная на осознание текста должна вестись как до, так и после прочтения текста. Это особенно важно, потому что работа, проводимая после прочтения текста, «позволяет проверить, сформирована ли основная мысль прочитанного, выделена ли главная информация; обозначены ли смысловые вехи прочитанного текста; выбрать необходимые для выполнения последующие задания (пересказ, сообщение или ответ)» [60].

Нахождение опорных слов (ключевых слов) является необходимым приемом для понимания прочитанного текста. Под опорными словами принято понимать слова, которые могут передать главную информацию текста и способны послужить опорой для дальнейшего устного или письменного воспроизведения. Мы будем придерживаться термина ключевые слова.

В качестве основных признаков ключевых слов, которые имеют максимальный семантический вес в тексте, А.Ю. Устинов выделяет три:

- 1) способность принимать логическое ударение;
- 2) грамматические характеристики слова в тексте;
- 3) семантическую обусловленность [57].

А.Ю. Устинов называет несколько «сигналов», указывающих на опорные слова (ключевые слова). К таким сигналам он относит «синтаксические сигналы и морфологические сигналы». Синтаксические сигналы — расположение слова в тексте: опорные слова обычно находятся начальной части исходного текста. Морфологические сигналы - преобладание одних частей речи над другими в тексте: в повествовании опорными словами являются чаще всего существительные и глаголы [56].

Положительное влияние на понимание прочитанного оказывает составление плана текста: между составлением плана и пониманием существует двусторонняя зависимость. С одной стороны, чтобы составить план текста, текст должен быть понят, с другой стороны, создание плана углубляет понимание прочитанного текста.

Однако возможности плана как приема ограничены, а составление плана не всегда свидетельствует о понимании прочитанного. Т.Е. Ембулаева выделяет следующие недочеты использования данного приема: все, что учащиеся не поняли, они могут скрывать под вопросительными предложениями, которые составляют пункты плана; «составление плана не обязывает учащихся передавать смысловые связи между частями» [21].

Т.Е. Ембулаева предлагает использовать прием построения линии смыслового развертывания текста, где основным требованием является четкое

выражение мыслей. В качестве одного из способов обработки информации она предлагает использовать составление схемы текста. «Схема позволяет видеть информацию как структуру, сделать ее наглядной, обозреваемой» [9].

Следующим приемом осмысления текста является пересказ или компрессия текста. Текст можно сжать до определенного уровня. Например, в школьной практике обычно используется тезирование, конспектирование, сжатое и полное изложение и др. Для осознанного запоминания (а не механического) необходимо учить школьников переформулировать прочитанное, пересказывать текст «своими словами» [59].

Автор предлагает использовать следующие приемы, необходимые для понимания прочитанного текста:

- постановку читателем вопросов в любое время процесса чтения (это могут быть вопросы до чтения, во время чтения и после чтения текста),
- диалог с текстом, построение схемы текста,
- построение таблицы на основе прочитанного текста,
- передачу содержания текста в форме опорного контекста,
- подробный пересказ прочитанного текста,
- компрессию текста,
- аналитическое связное (письменное или устное) высказывание читателя о тексте,
- антиципацию.

Указанные приёмы способствуют не только глубокому пониманию прочитанного текста, но и помогают осуществлять переработку полученной информации с целью письменного её изложения.

Важным в осуществлении процесса создания вторичных тестов является знание способов их порождения. Более высокую степень в формировании коммуникативных умений с целью написания вторичного текста на основе оригинального (исходного) представляет компрессия (сжатие).

Компрессия - это умение кратко, конспективно, иногда в виде тезисов передать содержание прослушанного или прочитанного, выделять из потока информации самое существенное, главное. Сжатие текста связано с умением определять структуру содержания произведения: понимать основную мысль, выделять второстепенную информацию.

Основная задача сжатия заключается в отражении в небольшом объёме текста авторской мысли (суть его информационного содержания) и сохранении средств, позволяющих ее адекватно понять.

Понимание письменного текста сводится к свертыванию исходной информации. Результатом этого понимания становится тема текста, а средством - процесс сжатия.

Тема - основа максимально свернутой информации исходного текста.

Важную роль при создании вторичного текста имеют ключевые слова: если они правильно определены, то при необходимости процесс развертывания заключенной в тексте информации можно начинать с них. Достаточно легко восстановить текст при условии полного понимания его читателем, правильном выделении им ключевых слов, несущих в себе смысловой код исходного текста.

Н.В.Минько отмечает, «основные понятия, с которыми связано создание вторичных текстов, это ключевые слова, в которых закодирована главная информация исходного (образцового) текста, и смысловые ряды, которые состоят из ключевых слов и слов, которые дополняют главную информацию [16].

Важная задача при переработке информации любого текста – «определить главную мысль исходного текста, т.е. доминанту». Если такая доминанта выражается своими словами, это указывает, что произошло понимание текста и переработка информации [45].

Таким образом, вторичный текст - это текст, который порождается в результате развертывания или свертывания ключевых слов, темы и т.д., являющихся результатом понимания первичного текста.

Вторичный текст может быть порожден механизмами сжатия и развертывания. Для этого необходимо определить, что является толчком для создания вторичного текста: тема текста, ключевые слова.

В процессе сжатия информации, отмечается и ряд трудностей, с которыми сталкиваются школьники при написании вторичного текста. Мы выделяем две проблемы: это слабое умение выделять главную и второстепенную информацию и возникающие затруднения при свертывании текста.

Итак, сжатие оригинального текста происходит путем свертывания информации. Мы выделяем следующие уровни, на которых происходит сжатие текста:

- 1) уровень синтаксический (происходит компрессия предложений, абзацев);
- 2) лексико-семантический (использование ключевых слов, сжатие родовидовых понятий (обобщение исходной информации) и др.).

Чтобы научиться работать с исходным (образцовым) текстом, школьники должны обладать умениями трансформации, сжатия, расширения текста. Прежде чем начать работу с текстом и трансформировать приобретенную информацию, необходимо, чтобы прочитанный письменный текст был максимально полно понят обучающимися. Для достижения этой цели необходимо создать методику, направленную на максимально полное понимание прочитанного текста. Только после того, как текст полностью понят, можно начинать сжатие и трансформацию исходной информации, т.е. создавать вторичный текст.

Одним из приемов трансформации и сжатия текста является интеллект – карта (в оригинале Mind maps) – это инструмент визуального отображения информации, позволяющий эффективно структурировать и обрабатывать ее.

Англоязычное словосочетание Mind map переводится дословно как «карта ума» («map» - карта, «mind» - ум). Встречаются и другие переводы

этого понятия: карта мыслей, ментальная карта, ассоциативная карта или диаграмма связей.

Интеллект-карта представляет собой древовидную схему, на которой изображены слова, идеи, задачи или другие понятия, связанные ветвями, отходящими от центрального понятия или идеи. Ветви, имеющие форму плавных линий, обозначаются и поясняются ключевыми словами или образами.

Интеллект-карты разработаны британским писателем, лектором и консультантом по вопросам интеллекта, психологии обучения и проблем мышления Тони Бьюзеном. По мнению разработчика, интеллект-карта — это мощный графический метод, предоставляющий универсальный ключ к высвобождению потенциала, скрытого в мозге. Благодаря этому метод интеллект-карт может найти применение в любой сфере жизни, где требуется совершенствование интеллектуального потенциала личности или решение разнообразных интеллектуальных задач.

В истории образования имеется ряд трудов, в которых отмечается необходимость использования наглядности для уменьшения временных затрат на восприятие и передачу большего количества информации. В этой связи психологи Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев и др. выявили, что формирование понятий с опорой на наглядный образ способствует развитию мыслительных процессов и других инструментов познания.

Визуализацию можно рассматривать в двух ее проявлениях:

- 1) как процесс преобразования вербальной информации в визуальную.
- 2) как способ оптимизации процесса понимания текста, основывающийся на зрительном восприятии текстовой информации, представленной в виде наглядных изобразительно – схемных образов моделей.

Требованиям к визуализации учебной информации в учебной литературе посвящены исследования О.Г. Сороки, И.Н. Васильевой и других. В частности, отмечается, что наглядный образ способствует правильному

анализу и осмыслению информации, обеспечивает возможность интеграции новых знаний. Визуальные материалы, такие как диаграммы, схемы, рисунки, карты памяти, обеспечивают усвоение больших объемов информации, позволяют «легко запоминать и прослеживать взаимосвязи между блоками информации», способствуют составлению целостной картины о воспринимаемом явлении или объекте.

Обратимся к основным УМК, которые направлены на развитие навыка понимания учебного текста.

Первым является УМК «Школа России».

В учебнике «Литературное чтение» авт. Л.Ф. Климановой учащимся предлагается такое задание, направленное на формирование умения обобщать и делать выводы: обсудите с другом, в чем проявляется творчество читателя, его умение, талант. Предложенные варианты ответов помогают наиболее точно сформулировать свою точку зрения.

В учебнике завершенной предметной линии «Русский язык» авт. В.П. Канакина задание сформулировано предельно ясно: «Сделайте вывод, как в разговорной речи большинство людей используют данные (изучаемые) формы имен существительных. Подготовьте сообщение со своими выводами и представьте его в классе». Интерпретация и обобщение информации. Наиболее полно эти умения формируются у учащихся при выполнении следующих заданий:

- проектная деятельность;
- вопросы поискового характера;
- составление рассказов на основе изученного;
- подготовка сообщений на различные темы;
- составление планов;
- иллюстрирование;
- рассматривание иллюстраций, их сравнение и описание;
- проблемные ситуации, проблемные вопросы;

- подбор названий к текстам, пословиц, отражающих основную мысль текста;
- объяснение слов, подбор лексики в соответствии с заданными признаками;
- загадки, отгадывание и составление;
- классификация, ее обоснование.

В учебнике «Русский язык» авт. В.П. Канакина разработаны проекты, которые учат интерпретировать информацию. Например, после изучения темы «Скороговорки» учащимся предлагается выполнить такую работу: составить книгу «Веселые скороговорки». При этом нужно соблюдать одно условие: в скороговорках должны быть слова с каким-либо шипящим звуком. К каждой скороговорке можно сделать рисунок.

Способность обобщать информацию развивают такие задания: «Рассмотрите с другом рисунки. Как выглядят современные и старинные книги? Что в них общего и чем они отличаются? Составьте план экскурсии по библиотеке и другие подобные задания».

Анализ и оценка содержания текста происходит, когда учащиеся объясняют название текста, отвечают на вопрос, кого можно назвать лучшим другом, выясняют, какими качествами должен обладать лучший друг («Литературное чтение» авт. Л.Ф. Климанова). Выполнение такого задания, как: «Сравни рассказ «Лучший друг» и стихотворение «Подарок», соотнеси содержание стихотворения с пословицами», развивает у учащихся способность к анализу и оценке. Помогает выполнить данные задания выбор правильного ответа из двух вариантов.

На основании анализа содержания учебников УМК «Школа России» можно сделать вывод, что в них предусмотрено большое количество вопросов и заданий, направленных на формирование умения понимать учебный текст. Был сделан вывод, что система учебников «Школа России» обеспечивает формирование умений понимания учебного текста, т.к. акценты,

расставленные авторами учебников в формулировках заданий и упражнений совпадают с умениями, проверяемыми PIRLS и отражают:

- приоритет понимания школьником смысла текста над его воспроизведением;
- причинно-следственный, аналитический подход учащихся в работе с текстом;
- суждения учащихся о прочитанном аргументированы, доказательны, оригинальны;
- неформальный, занимательный характер вопросов учащихся;
- высокий уровень сформированности сложных (аналитико-синтетических) умений в работе с текстом.

Вторым анализируемым УМК является «Планета Знаний».

Это — комплект учебников, в которых полностью реализован Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования и воплощены идеи модернизации российского образования (все учебники включены в Федеральный перечень учебников в раздел рекомендованных к использованию в образовательном процессе образовательных учреждений Российской Федерации).

Учебно-методический комплект "Планета знаний" ориентирован на детей с разным уровнем подготовленности, с разным уровнем развития и темпом освоения учебного материала. В нем мы обнаруживаем огромное количество заданий, направленных на развитие навыков понимания школьниками учебного текста.

«Планета знаний» - это учебно-методический комплект для 4-летней начальной школы. Авторский коллектив, создавший его, с полным основанием можно назвать учительским. УМК состоит из учебников, рабочих тетрадей, дидактических и методических пособий для всех классов начальной школы

Структура учебников и рабочих тетрадей, сам учебный материал, разделение его на инвариантную и вариативную части, разнообразные

творческие задания обеспечивают дифференциацию образования, предоставляют учителю возможность конструировать уроки с опорой на индивидуальный возможности каждого ученика с учетом общего уровня подготовленности всего класса, использовать разные формы и методы обучения.

Охарактеризуем основные виды деятельности ученика при работе с учебным текстом.

- работа с книгой: тип книги, исходные данные
- (автор, заглавие, подзаголовок), оглавление, аннотация для самостоятельного выбора и чтения книг.
- Постановка вопросов по прочитанному, ответы на них. Понимание основного содержания услышанного произведения. Эмоциональный отклик на него.
- Работа над ритмом стихотворения. Различение жанров произведений. Правильность чтения: чтение вслух с соблюдением ударения, основных норм литературного произношения.
- Участие в диалоге о прочитанном
- Самостоятельная работа с текстом. Самостоятельная постановка вопросов по содержанию прочитанного текста и ответы на них.
- Самостоятельный анализ и синтез по прочитанному тексту
- Совершенствование умений работать с книгой

И многие другие. Учебники по литературному чтению и русскому языку УМК «Планета Знаний» наиболее полно способствуют пониманию учебного текста учеником, но остальные предметные области так же преследуют эти цели.

Реализация в комплекте межпредметных и внутрипредметных связей помогает младшему школьнику удерживать и воссоздавать целостность картины мира, видеть разнообразные связи между объектами и явлениями,

обеспечивает его целостное развитие с учетом возрастных и психологических особенностей.

УМК «Планета знаний» способствует созданию здоровьесберегающей среды обучения; формирует установку школьников на безопасный, здоровый образ жизни.

Далее рассмотрим УМК «Начальная школа 21 века».

В УМК «Начальная школа 21 века» существует технология формирования типа правильной читательской деятельности (продуктивного чтения), поддержанная заданиями к тексту, обучающими ведению диалога с автором, пониманию текста, что развивает умение видеть в нем не только фактическую, но и подтекстовую информацию, самостоятельно формулировать главную мысль, преобразовывать полученную информацию. Данная технология универсальна. Она эффективна как на уроках русского языка, литературы, так и на других уроках.

Для обучения работе с текстами соблюдаются некоторые условия:

1. Для развития умения находить информацию используются тексты научно – познавательного характера, соответствующего возрасту учащихся (из детских энциклопедий, природоведческого содержания), жизненные истории, СМИ.

2. Для того чтобы дети учились интерпретировать полученную информацию, тексты подбираются разных стилей, но схожих по содержанию: например, про муравья: «Стрекоза и Муравей» И.А.Крылова и В. Бианки «Как муравьишка домой спешил».

3. Попутно ведется работа над развитием речи учащихся (пересказы, создание собственных высказываний, словарный запас речи, её эмоциональность, правильность, точность и выразительность).

4. При работе с текстами учитывается мотивация учащихся и их способность быть читателем.

5. Разные по объему произведения позволяют учителю учитывать разноуровневую готовность учащихся. Дифференцированный,

индивидуальный подход в обучении является одной из основных черт современного начального образования. Необходимость дифференцированного подхода к работе обусловлена тем, что мы начинаем обучение детей разного уровня готовности к школе (читающие, не 5 читающие, знающие буквы и сомневающиеся) и разными индивидуальными особенностями.

При работе с текстом осуществляется системный подход к изучению языка, а также прослеживаются межпредметные связи. Работа с текстом ведётся на уроках русского языка (из раздела «Развитие речи»): Чем старше ребёнок, тем сложнее тексты.

Происходит погружение в текст, анализ предложенного текста (деформированный, незаконченный, с пропущенными частями, предложениями, словами и т. д), словарная работа, самоанализ. Восстановление текста по опорным словам, словосочетаниям, запись своими словами, исходя из собственных знаний и с поиском дополнительной информации (словари, энциклопедии, другие тексты с похожим смыслом).

Аннотация к прочитанному произведению (2–3 предложения), запись описания пейзажа или портрета персонажа, проба пера (сочинение считалок, сказок, рассказов).

Особое внимание уделяется работе со словом, которая включает в себя чтение по слогам, деление слов на слоги для переноса, определение ударного слога. Работа с отдельными словами, словосочетаниями, с предложениями, а также с целым текстовым материалом, позволяет тренировать зрительную память, а значит, развивает орфографическую зоркость.

Таким образом, можно сделать вывод, что на данный момент в современной образовательной практике уделяется особое внимание процессу формирования понимания учебного текста младшими школьниками. Каждая, из функционирующих сегодня образовательных программ целенаправленно работает над пониманием учебного текста школьниками. Но так же следует

отметить, что данная проблема требует более детальной проработки и экспериментальных подтверждений эффективности тех или иных методик.

Выводы по I главе

Умственное развитие учащегося в образовательной парадигме является центральной проблемой, особенно в начальной школе. Именно в ней закладываются структуры познавательной деятельности, формируются мотивационные основы учения.

Однако они не появляются спонтанно, поскольку учитель регулирует переход от незнания к знанию, управляя умственным развитием школьников. Для этого необходимо знать движущие силы, механизмы усвоения учебного материала, то, как ученик способен постичь его смысл и значение. Иными словами, чтобы управлять умственным развитием учащихся, учителю необходимо опираться на понимание ими не только его воздействий, но и учебной информации. [16,28]

Таким образом, понимание - есть сложный, многообразный процесс, рассматриваемый не только как познавательная процедура, но и как источник развития и основа формирования смыслов.

Говоря о процессе понимания, нельзя не опираться на психолого-педагогические особенности развития младшего школьника. В период обучения формируются 2 основных психологических новообразования - произвольность психических процессов и внутренний план действий (их выполнение в уме). В процессе обучения ученики овладевают также приемами произвольного запоминания и воспроизведения, благодаря которым они могут излагать материал выборочно, согласно его смысловым связям.

В начальной школе ученикам в качестве работы с различными смысловыми связями и получением новой информации предлагается работа с различными типами текстов. Помимо художественной литературы предметом изучения младших школьников становится учебный текст.

Рассмотрев теоретические основы обучения младших школьников работе с учебными текстами, мы пришли к следующим выводам:

Учебные тексты - это одна из разновидностей речи, которая имеет особую сферу применения, так как может быть использована при передаче и усвоении знаний в процессе обучения младших школьников.

Основными функциями учебных текстов являются информационная, развивающая, коммуникативная, моделирующая.

Видами учебных текстов являются: текст-описание, текст-определение, текст-рассуждение, текст-объяснение, текст-правило.

Приёмами понимания учебных текстов, которыми должны овладеть младшие школьники, являются постановка вопросов к тексту; деление его на смысловые части; составление плана, таблиц, схем; выделение ключевых (опорных) слов; выяснение значения незнакомых слов, умение разделить знакомую и незнакомую ситуации.

Также для полного освоения учебной информации необходимо овладеть такими приёмами, как ответы на контрольные вопросы, пересказ текста по плану (в том числе, и вопросному), комментирование учебных текстов, составление сообщений при использовании нескольких источников.

Глава 2. Исследование актуального состояния сформированности понимания учебного текста.

2.1. Способы оценивания уровня понимания учебного текста в современной школьной практике.

Понимание текста многоактный динамический процесс, который определяют, как выделение смысловых вех (Г.С. Костюк), как отражение связей и отношений (А.А. Смирнов), как образование концепта текста (А.А. Брудный), как выделение комплекса смыслов (В.И. Наролина), как становление образа содержания текста (А.А. Леонтьев). [40]

Многих отечественные и зарубежные авторы в своих работах рассматривают понимание, как психический процесс. Выделившие в феномене понимания ряд существенных характеристик Ю.К. Корнилов и М.Е. Бершадский считают, что поступающая и понимаемая информация соотносится уже с имеющейся системой знаний и ее включение в эту систему не может происходить без понимания. Так же Ю.К. Корнилов отмечает, что главная суть понимания – это познавательное взаимодействие имеющихся знаний и поступающей информации.

Ю.К. Корнилов и М.Е. Бершадский в своих работах выделяли пять уровней понимания текста:

1. Уровень непонимания;
2. Поверхностный уровень (уровень узнавания);
3. Индуктивный уровень (уровень воспроизведения);
4. Осмысленное понимание;
5. Внутреннее понимание.

А.А. Брудный отмечает, что восприятие текста происходит на нескольких уровнях.

1. «Монтаж» - это движение читателя от одной части текста к другой после автора. Автор управляет последовательностью восприятия текста читателем.

2. «Монтаж описываемой ситуации» - он предполагает возможность перецентрировки читателем описываемой ситуации, образование новых связей, отношений, часто не задуманных самим автором.

3. «Формирование в сознании читателя общего смысла текста» - то есть эта «сверхзадача» концепта. Причем А.А. Брудный отмечает, что несмотря на то, что концепт основан на текст, он носит и внетекстовый характер. Это и есть те самые ответы на вопросы читателя «В чем тут суть?», «Что хотел автор донести до читателя?».

Поэтому А.А. Брудный считает, что понять текст – это значит понять и то, что в нем непосредственно дано, и то, что в нем прямо не выражено.

Существуют разные критерии, позволяющие определить уровень сформированности понимания учебных текстов младшими школьниками.

Традиционно выделяют такие критерии как:

- 1) Умение пересказать текст;
- 2) Умение определить главную мысль текста;
- 3) Способность ответить на вопросы по конкретным фрагментам текста и по тексту в целом;
- 4) Умения анализировать композицию текста.

Если обратится к Л.П. Доблаеву, можно отметить, что он определяя структуру процесса понимания, утверждает, что для понимания исходной информации необходимо:

- 1) знать значения употребляемых слов;
- 2) уметь устанавливать их связи в предложении;
- 3) обладать запасом определенных знаний, необходимых для понимания содержания текста. [19]

По мнению Т.Е. Ембулаевой в процессе учебной деятельности ученик должен освоить четыре основных приема понимания текста:

- 1) постановка вопросов;
- 2) построение смысловых опор;
- 3) создание вторичных текстов (разные виды сжатия);

4) конструирование собственных высказываний о прочитанном. [20]

Н.А. Ипполитова считает, что осознание текста начинается с постановки предварительных вопросов перед чтением и продолжается с помощью вопросов, возникающих по ходу чтения. [25]

Мы пришли к выводу, что процесс понимания учебных текстов целесообразно оценивать по следующим критериям:

- 1) Глубина понимания текста;
- 2) Широта понимания текста;
- 3) Точность понимания текста.

Нами были выбраны именно эти критерии, во-первых, потому что описываемый нами процесс накладывается на младший школьный возраст и находится только на начальном этапе развития. Следовательно, рассматривать процесс по всем критериям невозможно, в силу того, что они предполагают полноту освоения умения понимать учебный текст. Во-вторых, учитывалась специфика учебных текстов, которые были выбраны для исследования (орфографические правила исключены).

Также данные критерии являются основополагающими из всех имеющихся, и именно они дадут наиболее точный и полный результат.

2.2. Результаты исследования уровня сформированности понимания учебного текста у младших школьников.

При оценивании количественных и качественных результатов самостоятельных работ мы опирались на требования из программы по русскому языку «Школа России».

По первому критерию, глубина понимания, оценивался уровень сформированности такого образа содержания текста, который хранит в себе все объекты и все связи между ними. То есть данный критерий, характеризуется степенью проникновения в сущность воспринимаемого. Ведь любое объяснение, изложенное устно или письменно, опирается на целую пирамиду понятий, вытекающих друг из друга. Поэтому выпадение из хода рассуждения хотя бы одного понятия ведет к непониманию всей цепи объяснения. Особенно сильно сказывается на процессе понимания выпадение важных понятий, служащих опорой не для одного, а для нескольких последующих понятий.

Нами был взят данный критерий, так как он является одним из важнейших параметров понимания. Благодаря глубине понимания можно выявить степень проникновения в смысл текста. И когда сформирован образ с четкой структурой, включающей все необходимые связи текста, можно говорить о глубоком уровне понимания.

Для определения уровня по критерию глубина понимания, нами был отобран учебный текст, который необходимо было пересказать.

Полученные результаты самостоятельной работы по первому критерию, оценивались следующим образом: если порядок текста в пересказе не нарушен, то ученик получает 1 балл, если нарушен то – 0 баллов; если ученик не допускает фактических ошибок, то получает 1 балл, если допустил – 0 баллов; при добавлении собственной информации ученик получает – 0 баллов, если он не совершает данной ошибки, то получает 1 балл; если при пересказе, ученик упомянул всю основную информацию, то получает еще 1 балл, если нет, то – 0 баллов.

Таким образом, максимальное количество баллов, которое можно было набрать за выполнение всей работы – 4 балла.

Полученные значения от 0 до 4 баллов распределялись по уровням следующим образом:

1.Высокий уровень — Порядок текста в пересказе не нарушен, упоминается вся основная информация, отсутствуют фактические ошибки, пересказ без добавления собственной информации. (4 балла);

2.Средний уровень — Нарушен порядок текста, вся основная информация упоминается, возможны фактические ошибки, пересказ без добавления собственной информации. (2-3 балла);

3.Низкий уровень — Пересказ не выполнен или произошло нарушение порядка текста, упоминается не вся основная информация, возможны фактические ошибки, при этом может не быть добавления собственной информации. (0-1 балл).

В ходе проверки выяснилось, что на высоком уровне справились 10 (32,2%) учеников, на среднем – 13 (42%), и 8 (25,8%) обучающихся показали низкий результат.

Анализируя работу, мы выявили несколько важных наблюдений. Обучающиеся, решившие работу на низком уровне, справлялись с выполнением задания значительно быстрее других. Ошибки, в основном допускали из-за того ученики не привыкли работать с таким видом заданий, в которых требовалось найти и отразить связи, содержащиеся в тексте, в том числе трудность вызвало и то, что обучающиеся не привыкла работать с данным типом текста.

Полученные результаты мы отобразили в приведенной ниже диаграмме
Рисунок 1.

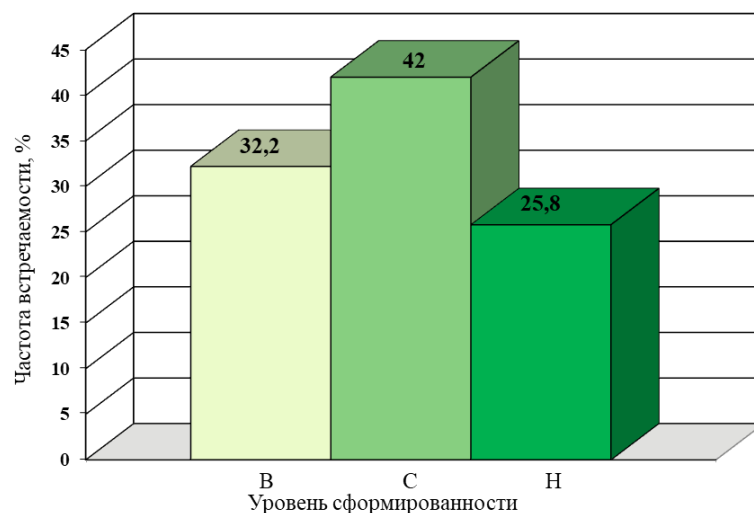


Рисунок 1 – Уровень сформированности понимания учебного текста (критерий глубина понимания)

В – высокий уровень; С – средний уровень; Н – низкий уровень.

По второму критерию, широта понимания, оценивалось умение находить отношение понятных элементов и связей между ними ко всем имеющимся в объекте понимания таким элементам и связям. В зависимости от широты можно говорить о полном непонимании, частичном понимании и полном понимании. Если понятны все элементы и связи между ними, то можно говорить об адекватности понимания, о полном раскрытии внутреннего смысла.

Так как учебные тексты в большей степени состоят из фактов и связей между ними, то можно считать важным включение данного критерия в наше исследование.

Для определения уровня по критерию широта понимания, нами был отобран учебный текст, который необходимо было прочитать и произвести поиск имеющихся в нем данных.

Полученные результаты самостоятельной работы по данному критерию, оценивались следующим образом: если обучающийся выделил всевозможные элементы, допуская при этом одну ошибку, то он получает 3 балла. Если

допущено до трех ошибок – 2 балла, и допущение большего количества ошибок свидетельствует о том, что обучающийся получит 0 или 1 балл.

Таким образом, максимальное количество баллов, которое можно было набрать за выполнение данной работы – 3 балла.

Полученные значения от 0 до 3 баллов распределялись по уровням следующим образом:

1. Высокий уровень — Определены все возможные известные элементы, возможно, допущена одна ошибка. (3 балла);
2. Средний уровень — Определены все возможные известные элементы, но допущено до трех ошибок. (2 балла);
3. Низкий уровень — Определенные возможные известные элементы и/или допущено до 5 ошибок. (0-1 балл).

В ходе проверки выяснилось, что на высоком уровне справились 4 (13%) ученика, 18 (58%) - продемонстрировали средний уровень, и 9 (29%) обучающихся показали низкий уровень сформированности данного критерия.

Анализируя результаты данной работы и ход исследования, мы отметили, что обучающимися, справившимся на высоком уровне были выделены все информационные единицы, с допущением одной ошибкой, и справились с данным заданием они значительно быстрее большинства класса. В ходе беседы, было выявлено, что выделение информационных единиц у обучающихся не вызвало никакого затруднения. Но у большинства класса допускало значительное количество ошибок, так как информация дана не в форме чисел, а в форме текста, что найти значительно сложнее. Так же было отмечено, что обучающимся неоднократно было необходимо возвращаться к учебному тексту, что свидетельствует о том, что ученики младшего школьного возраста относятся к учебному тексту, как к набору символов и не всегда способны заметить подтекстовую информацию, или информацию, данную в непривычном виде.

Полученные результаты мы отобразили в приведенной ниже диаграмме
Рисунок 2.

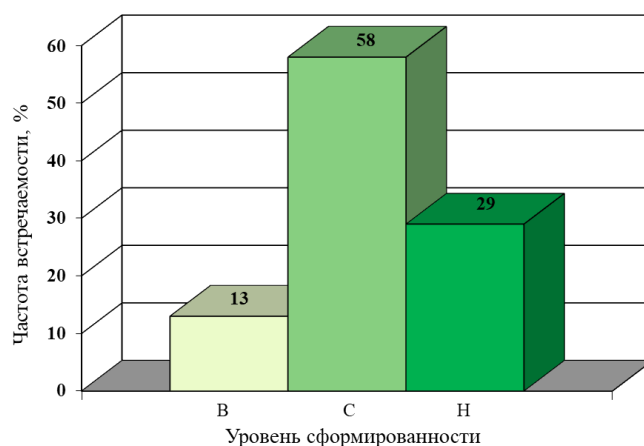


Рисунок 2 – Уровень сформированности понимания учебного текста (критерий широта понимания)

В – высокий уровень; С – средний уровень; Н – низкий уровень.

По третьему критерию, точность понимания, мы оценивали адекватность понимания, или то, насколько детально сформирован образ содержания текста. Ведь текст представляется как воплощение множества смыслов, среди которых нет главных и второстепенных. Однако это не значит, что в тексте нужно «искать» то, чего там нет, «снизойти до тех или иных смыслов», текст надо понимать, как «воплощенную множественность».

Учебные тексты наделены множеством смыслов, и необходимо учитывать критерий точность, так как привнесенный смысл должен быть адекватным и созвучным с тем, что хотел донести автор.

Для определения уровня по критерию точность понимания, нами был выбран учебный текст, после прочтения которого, предлагалось ответить на ряд вопросов, относящихся к данному тексту.

Полученные результаты самостоятельной работы по данному критерию, оценивались следующим образом: если обучающийся ответил на все предложенные вопросы, или допустил одну ошибку – 3 балла. Если им было

допущено, до трех ошибок – 2 балла. И 0-1 балл, ученик получает, если при ответе на вопросы он допустил до 5 ошибок или более.

Таким образом, максимальное количество баллов, которое можно было набрать за выполнение данной работы – 3 балла.

Полученные значения от 0 до 3 баллов распределялись по уровням следующим образом:

1. Высокий уровень — Произведены ответы на поставленные вопросы, возможно допущение одной ошибки. (3 балла);
2. Средний уровень — Произведены ответы на поставленные вопросы, возможно допущение до трех ошибок. (2 балла);
3. Низкий уровень — Произведены ответы на поставленные вопросы, и\или допущено до 5 ошибок. (0-1 балл).

В ходе проверки выяснилось, что на высоком уровне справились 14 (45,2%) обучающихся, 10 (32,3%) - показали средний уровень, и 7 (22,5%) учеников справились на низком уровне.

Полученные результаты мы отобразили в приведенной ниже диаграмме
Рисунок 3.

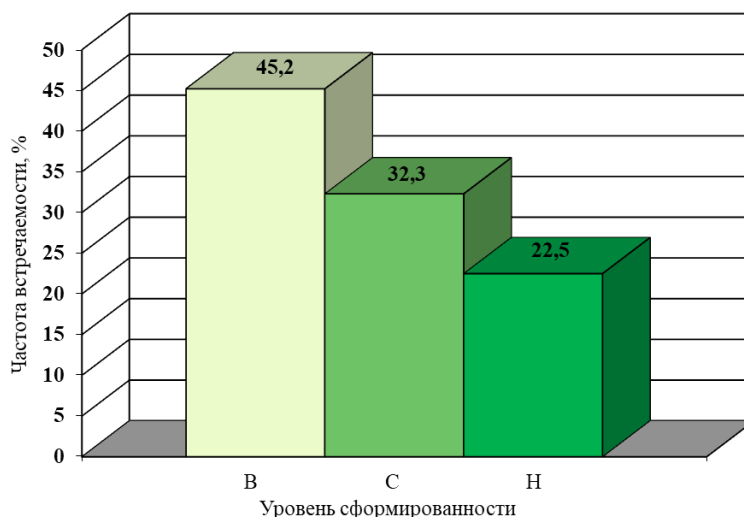


Рисунок 3 – Уровень сформированности понимания учебного текста (критерий точность понимания)

В – высокий уровень; С – средний уровень; Н – низкий уровень.

Анализируя результаты исследования, мы выяснили, что трудности с выполнением заданий возникали у каждого обучающегося. Те, кто справился на низком уровне, механически прочитывали учебный текст, не стремясь выполнить предложенные задания, аргументируя это тем, что не знают как это сделать. Те обучающиеся, которые выполнили предложенные им задания на высоком и среднем уровне, испытывали трудности, только в начале, когда первый раз прочитали учебный текст. После неоднократного обращения к тексту, справлялись с заданиями на достойном уровне. Таким образом, ребенок, который механически прочитал учебный текст, не может справиться с предложенными заданиями, так как у него нет четкого понимания о содержании прочитанного.

На констатирующем этапе эксперимента, мы установили, что у 9 (30,2%) обучающихся понимание учебного текста сформировано на высоком уровне, у 14 (44,1 %) обучающихся младших классов, понимание учебного текста сформировано на среднем уровне, и у 8 (26,7%) учеников низкий уровень сформированности понимания учебного текста. Полученные результаты отобразим на приведенной ниже диаграмме (Рисунок 4).

Рисунок 4.

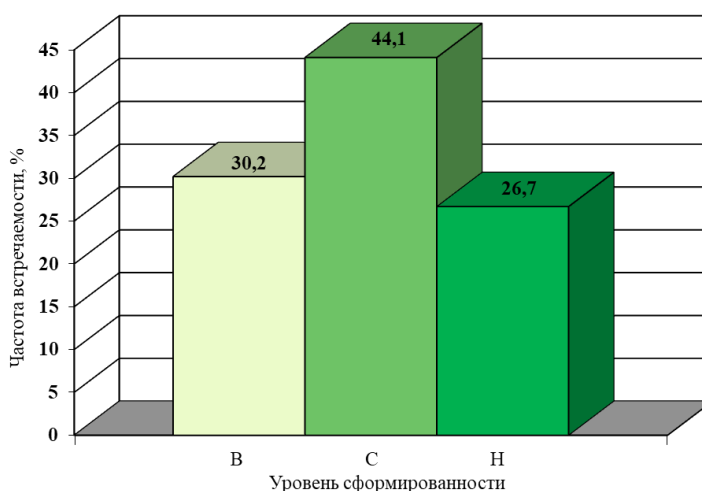


Рисунок 4 – Результаты исследования сформированности понимания учебного текста.

В – высокий уровень; С – средний уровень; Н – низкий уровень.

При наблюдении за детьми, мы заметили, что у большинства младших школьников преобладают средние показатели в понимании учебных текстов. Это подтверждается большим количеством смысловых ошибок, совершаемых в заданиях. По-нашему мнению, это обусловлено трудностью в восприятии учебного текста, в том числе и в том, что эти задания требовали повторного возвращения к тексту, и применения определенных приемов работы с текстом, обеспечивающих его понимание.

2.3 Методические особенности использования интеллект-карты в процессе обучения младших школьников пониманию учебного текста.

Проведенный констатирующий эксперимент показал, что у большинства обучающихся возникают трудности в понимании учебного текста. Это обусловлено тем, что учебный текст ограничен специальным языком, требующим особых приемов над пониманием. Так же предложенные формы работы с данным типом текста вызвали необходимость неоднократного возвращения, для поиска необходимых данных.

Так же мы заметили, что дети, которые на высоком уровне справились с заданиями по критерию широта понимания учебного текста, где необходимо было произвести поиск информационных единиц, на высоком уровне выполнили и остальные предложенные задания.

Проанализировав работы и побеседовавши с обучающимися, мы выяснили, что для учеников сложно работать с данным типом текстов, так как у него нет определенной структуры для пересказа, не выделены в конкретной, удобной для обучающихся форме информационные единицы. Обучающиеся не понимают, как работать с учебным текстом, с чего следует начинать.

Конечно, существует ряд традиционных заданий, направленных на понимание текста:

- найти в незнакомые слова и узнать их значение;
- озаглавить текст, разделить его на абзацы;
- составить план;
- выделить основную мысль и тему текста;
- ответить на вопросы по тексту.

Но использовать традиционные методы для учебного текста не целесообразно, и может вызвать у обучающихся трудности, так как данный вид текста не имеет единой структуры, и информация не всегда представлена в текстом виде, она так же может быть сжата в схемы или таблицы, что существенно затрудняет работу с информацией, так как в данном случае появляется необходимость в умении обучающихся работать с таблицами, схемами и т.п.

На основании этого, мы разработали алгоритм работы с учебным текстом. Изучив методическую литературу, мы пришли к выводу, что работу над текстом необходимо визуализировать. В данном случае предложить обучающимся постепенно создавать интеллект – карту.

Работу над пониманием учебного текста стоит разделить на три этапа:

1. Предтекстовый;
2. Текстовый;
3. Послетекстовый.

Предтекстовый этап подразумевает под собой работу с заглавием учебного текста, либо с темой урока, обозначенной в самом начале страницы учебника. На данном этапе ученику необходимо прочитать заголовок, и спрогнозировать тему текста, с которым он позже познакомится, высказать предположение о содержании текста.

На данном этапе стоит начать работу над интеллектуальной картой изучаемого текста. В начале обучающемуся предлагается выписать тему текста, и тезисы, которые он предполагает, что будут раскрыты в учебном тексте.

Текстовый этап подразумевает под собой сформированность детального образа понимания учебного текста. Данный этап предлагается ученику начать с выделения ключевых (опорных слов), которые помогут обучающемуся в дальнейшем видеть информационные единицы, которые скрыты в тексте. Заранее авторы учебников помогают ученикам и жирным шрифтом выделяют ключевые слова. Поэтому предлагается вынести выделенные авторами слова в интеллектуальную карту. Данный метод помогает сформировать у обучающихся умение видеть и выделять информационные единицы в тексте.

При возникновении трудностей и встрече неизвестных слов, целесообразно ввести символику знаков:

! – мне это понятно и интересно.

? – мне это не известно, следует обратиться к словарю.

На данном этапе, важно научить ученика не пропускать неизвестные ему слова, а работать со словарем. Чтобы работа не затягивалась надолго, непонятные слова, над которыми стоит в дальнейшем поработать, предлагается выписать под отдельную стрелку: «Интересно узнать», и позже оформить свои предположения, или обратиться к словарю. Данный метод работы помогает сформировать у обучающихся умение видеть важные смыслы в учебном тексте, находить информационные единицы.

Следующим этапом предлагает ученику сформулировать и оформить свои вопросы по прочитанному учебному тексту, опираясь на выделенные ключевые слова. Данный метод помогает ученику находить в тексте существенное, видеть смысл текста и его главную мысль. При необходимости вопросы следует оформить в интеллектуальную карту, соединяя стрелками с предполагаемыми ответами из ключевых слов. Это поможет ученику увидеть

отношение понятных элементов и связей между ними, ко всем имеющимся в объекте понимания таким элементам и связям.

На данном этапе у обучающегося уже оформлена интеллект – карта, с выделенной темой, ключевыми словами, произведена работа со словарем над лексическим значением неизвестных слов, оформлены примерные вопросы к учебному текст, и выстроена взаимосвязь всех понятных элементов.


Последний этап – послетекстовый, где ребенку предлагается интерпретировать предложенный учебный текст, опираясь на интеллект – карту. Здесь у обучающегося полная свобода выбора с какого конкретна места ему начать интерпретацию правила.

Создание интеллект – карты целесообразно использовать в данном возрасте, так как у обучающихся преобладает наглядно-образное мышление. Так же данный вид деятельности развивает многие психологические процессы у ребенка, так как традиционное механическое заучивание учебных текстов и воспроизведение их слово в слово не помогает ребенку развивать умение понимать. По нашему мнению, ученику необходимо уметь видеть взаимосвязь в тексте, правильно ее выделять и интерпретировать. Ведь сформированность данных умений пригодиться ученикам не только по отношению к учебным текста, но и на практике в современной жизни.

Данный алгоритм может быть использован обучающимся как в самостоятельном изучении, так и учителем во время урока. Рассмотрим, как может организовать свою деятельность ученик, на примере учебного текста «Из чего состоит словосочетание»

Словосочетание состоит из главного и зависимого слов. Связь слов в словосочетании устанавливается при помощи вопросов. Вопрос ставится от главного слова к зависимому:

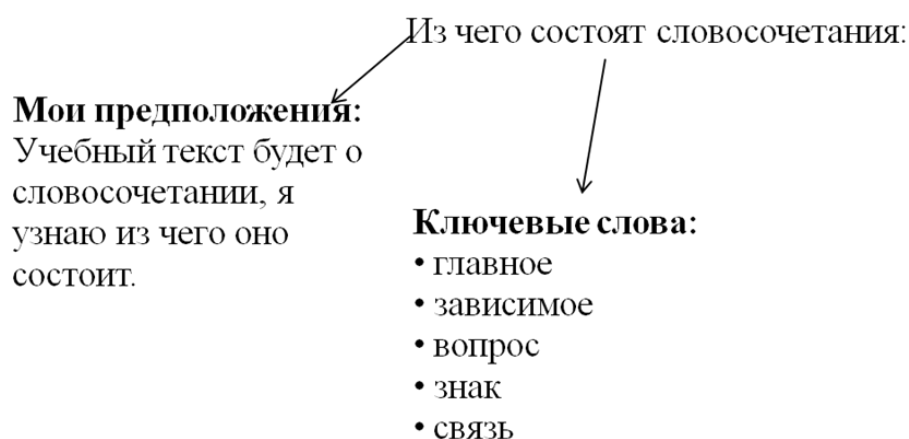
Пшеница (какая?) густая,
Созрела (где?) в поле.

Над главным словом в словосочетании ставится знак «х», а связь главного слова с зависимым словом обозначается знаком 

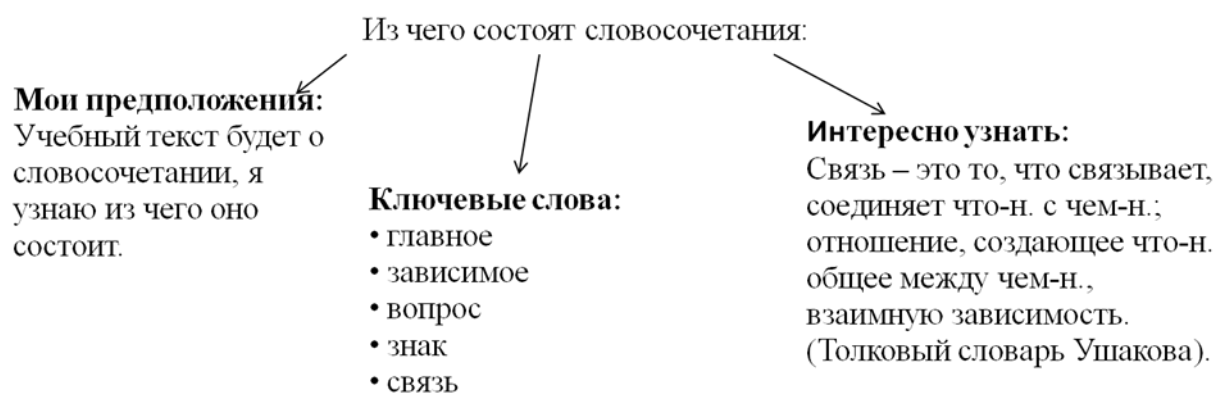
Работу над данным учебным текстом предлагается начать с заглавие темы урока, или же с заглавия конкретного учебного текста, в нашем случае с «Из чего состоит словосочетание». Ученике предлагается начать оформление интеллект карты с заглавия, и высказывания своего предположения о содержании учебного текста, до его прочтения.

Дальше обучающему предлагается выделить под отдельной стрелочкой «Ключевые слова», обращая внимание на уже обозначенные жирным шрифтом автором слова.

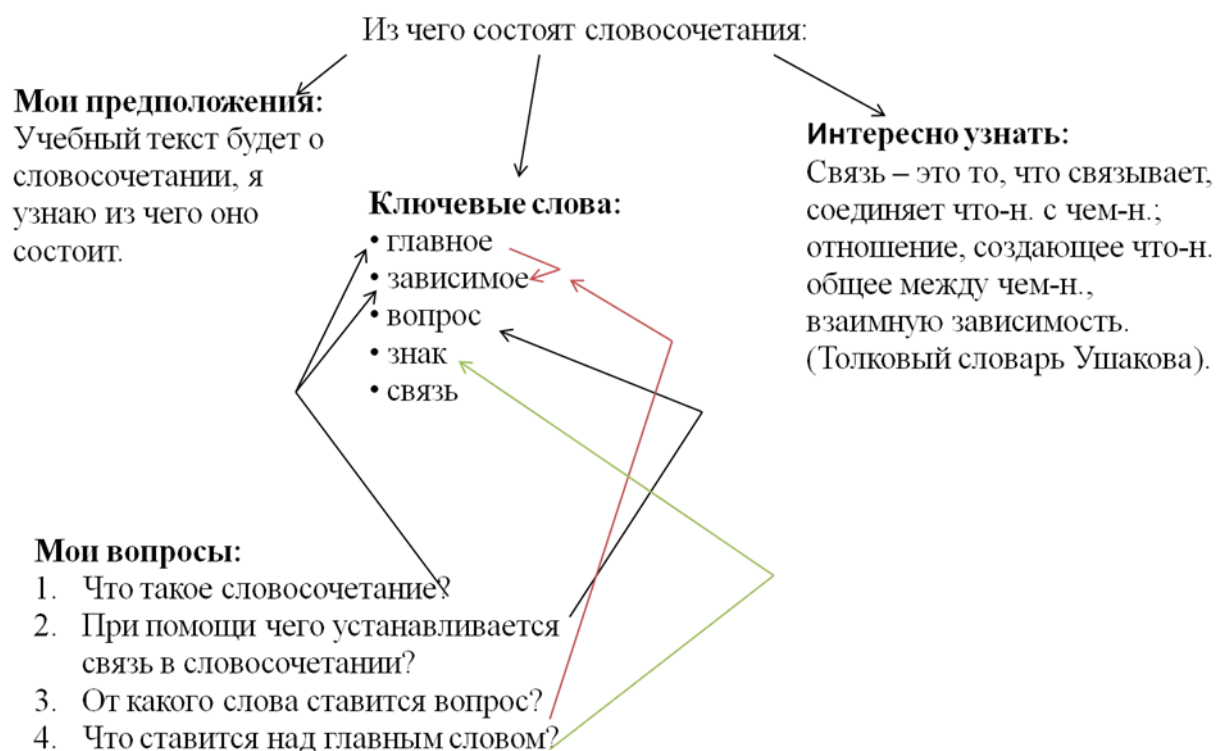
На данном этапе у обучающегося примерно получается похожая интеллект-карта:



На данном этапе работы, ученик может одновременно выделить неизвестные ему слова, обозначив их знаком «?» и проработав их лексическое значение, обратившись к словарю. Обозначив на своей интеллект – карте в графе «Интересно узнать», и получается подобная карта:



На следующем этапе ученику предлагалось составить свои вопросы к прочитанному тексту, опираясь на выделенные слова, и соединяя стрелками слова, которые будут предполагаться в ответах.



Выполненные этапы работы над интеллект – картой, и нахождение взаимосвязей, сформируют у обучающегося понимание данного учебного текста. Последним этапом предлагается интерпретировать то, что он составил своими словами. В следствии чего будет заметно, как обучающийся понял образ изучаемого текста.

Чтобы обучающемуся было интересно и увлекательно создавать такие интеллект – карты, предлагается использовать различного цвета карандаши и ручки, создание собственных символов, которые будут помогать им в дальнейшей работе, использование наклеек, если это не будет мешать смыслу учебного текста.

Данный алгоритм может применяться не только учеником для самостоятельного обучения, но и учителем при работе в классе. Стоит учитывать, что если это 1-2 классы, и данный вид работы только вводится в учебную деятельность, то лучше самостоятельно составлять схему или скелет интеллект – карты с пробелами, которые необходимо будет заполнить обучающимся.

Можно комбинировать формы работы, часть заданий выполняется с учителем в ходе фронтальной работы, часть остается на самостоятельное обучение.

Особенности использования интеллект - карты при работе над пониманием учебного текста заключается в том, что:

- 1) Интеллект - карту желательно использовать с самых первых уроков работы над пониманием учебного текста;
- 2) Каждую информационную единицу, обучающиеся должны увидеть, прочувствовать и понять, зафиксировав это при помощи стрелочек или использование разных цветов ручки;
- 3) Интеллект – карта должна быть такой, чтобы по ней можно было воспроизвести изученный текст, и увидеть основные элементы и связи.

Выводы по II главе

Вторая глава посвящена описанию констатирующего эксперимента, в процессе проведения которого был определен актуальный уровень развития умения понимать учебный текст в младшем школьном возрасте. В частности были исследованы такие критерии как: глубина понимания, широта понимания и точность. Исследования проводились на базе МАОУ СОШ № 3, г. Шарыпово, в нём приняли участие 31 учащийся 3 «В» класса в возрасте 9-10 лет – 13 девочек и 18 мальчиков. Полученные результаты позволили нам выявить уровень сформированности понимания учебного текста младшими школьниками. По результатам исследования проведенных работ, мы можем сказать, что на высоком уровне понимания - 30,2% учащихся младших классов, на среднем уровне - 44, 1% обучающихся, и на низком уровне - 26,7 % младших школьников. Большинство смысловых ошибок допущено из-за трудности в восприятии учебного текста, в том числе и в том, что предложенные задания требовали повторного возвращению к тексту, и применения определенных приемов работы с текстом, обеспечивающих его понимание.

Материалы, полученные в результате проведения эксперимента, мы отобразили на диаграмме (Рисунок 4).

Исходя из полученных данных нашего исследования, мы можем сделать вывод, что дети, у которых широта понимания была на высоком уровне, у них образ содержания текста сформирован на высоком уровне, а те кто выполнил данный критерий на низком уровне, не смог справиться с интерпретацией предложенного им учебного текста. Для решения сложившейся проблемы, мы хотим предложить при работе с учебным текстом создавать его скелет, интеллект – карту, то есть визуализировать прочитанный материал. Так обучающимся будет легче понимать смысл прочитанного, находить подтекстовую информацию, видеть элементы в тексте и связи между ними. Так же данный вид деятельности способствует развитию мышления обучающихся младшего школьного возраста.

Заключение

На основании анализа психолого-педагогической и методической литературы мы пришли к выводу, что проблема обучения младших школьников пониманию учебного текста актуальна на данном этапе развития педагогической науки и требует дальнейшего исследования.

Многие школьники сталкиваются с затруднениями при интерпретации учебного текста своими словами. Происходит это из-за того, что детей не учат понимать учебный текст. Во многих традиционных программах именно обучение пониманию учебного текста не уделяется достаточно времени или не уделяется вовсе. Обучение детей младшего школьного возраста пониманию учебного текста важно, так как задача является ценным упражнением, которое развивает не только логическое мышление, но и помогает обучающемуся в современной жизни, так как важная для нас информация представлена в большинстве случаев в виде текста. В программе по русскому языку нет ограничений в отношении работы над учебным текстом, поэтому учитель может включать и другие задания в структуру урока. Важно при этом помнить, что они должны отвечать требованиям ФГОС НОО.

Для определения актуального уровня развития понимания учебного текста, мы выделили критерии и предложили детям выполнить задания, позволяющие уровень каждого ученика и класса в целом. По результатам констатирующего исследования мы выяснили, что у 44% учащихся умение понимать учебный текст, сформировано на среднем уровне, при этом по каждому из выделенных нами критериев преобладал средний уровень что подтверждает нашу гипотезу. Результаты исследования представлены в виде таблиц и диаграмм.

Также было выявлено, что большинство смысловых ошибок совершается из-за того, что обучающимся сложно найти информационные единицы, представленные не в виде чисел. Так же трудности вызывает и то, что учебный текст не имеет структуры, и представлен определенным языком, не всегда понятным для младшего школьного возраста. Поэтому, что ученикам

было проще находить взаимосвязи в учебном тексте, и самое главное не терять их, мы выбрали создание визуализации, в нашем случае интеллект – карты способом изменения актуального уровня понимания учебного текста.

Таким образом, мы считаем, что визуализация (интеллект – карта) может использоваться в процессе обучения пониманию учебного текста.

Создание интеллект – карты опирается на определенный алгоритм, разделенный на три этапа: предтекстовый, где обучающимся предлагается спрогнозировать содержание конкретного учебного текста. Текстовый, с ходе которого ученики выделяют ключевые слова, работают над лексическим значением неизвестных слов, находят информационные единицы и выстраивают взаимосвязь между ними. И третий этап – послетекстовый, в результате которого, обучающихся самостоятельно способен интерпретировать учебный текст, опираясь на созданную им интеллект-карту.

Особенности использования интеллект - карты при работе над пониманием учебного текста заключается в том, что:

- 1) Интеллект - карту желательно использовать с самых первых уроков работы над пониманием учебного текста;
- 2) Каждую информационную единицу, обучающиеся должны увидеть, прочувствовать и понять, зафиксировав это при помощи стрелочек или использование разных цветов ручки;
- 3) Интеллект – карта должна быть такой, чтобы по ней можно было воспроизвести изученный текст, и увидеть основные элементы и связи.

Основные результаты исследования отражены в следующих публикациях:

1. Босикова Е. В. Описание актуального состояния уровня сформированности понимания учебного текста у обучающихся 3 класс / Е. В. Босикова // Современное начальное образование: проблемы и перспективы развития: материалы региональной научно-практической конференции. Красноярск, 23 – 24 апреля 2020 г. [Электронный ресурс] / отв. ред. Е.В. Гордиенко; ред. кол. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2020 (в печати)

Список использованной литературы:

1. Абъятанова Л.А., Иванова Т.А. Развитие мышления и познавательных способностей младших школьников. Конспекты занятий, упражнения и задания. / Авт.-составители. - Волгоград: Учитель, 2013. - 248 с
2. Антонова Е.С. Методика преподавания русского языка: пособие для учителя: учебник. - М.: Академия, 2013. - 447 с.
3. Асмолова А.Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе. От действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя. / Под ред. А.Г. Асмолова. - М.: Просвещение, 2015. - 159 с.
4. Баранов М. Т., Ипполитова Н. А., Ладыженская Т. А., Львов М. Р. Методика преподавания русского языка в школе: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений /; под ред. М. Т. Баранова. - М.: Академия, 2014. - 439 с.
5. Басалаева, М.В. Обучение лингвистической интерпретации текста сюжетной арифметической задачи как условие преодоления трудностей понимания ее содержания [Текст]: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. Наук (13.00.02) / Басалаева Мария Владиславовна. – Екатеринбург, 2013. – 23 с.
6. Беляева Л. И. К вопросу о типологии читателей // Проблемы социологии и психологии чтения. Москва, 1975. С. 143
7. Белянин В.П. Психолингвистика: учебник [Книга]. - Москва : Флинта, МПСИ, 2009.
8. Богин Г. И. Типология понимания текста /Г.И Богин. – Калинин, 1986. – 8-9 с.
9. Бунеева Е. В. Как читают текст учебника наши ученики? // Русский язык в школе.- 2015. - №6. - С.11 – 18.
10. Буре Н.А., Быстрых М.В., Вишнякова С.А.. Основы научной речи: учеб.пособие/.- СПб.: Филологический факультет СпбГУ; М.: Академия, 2013.- 272 с.
11. Валгина Н.С. Теория текста: учебное пособие. – М.: ЛОГОС. – 2013. – 280 с.

12. Виноградова Н. Ф. Учебный диалог - эффективный метод развития младших школьников. // Начальное образование. – 2014. - № 1. - С. 52-56.
13. Гальперин П. Развитие исследований по формированию умственных действий. Психологическая наука в СССР за 40 лет [Книга]. - Москва : АПН РСФСР, 1969.
14. Гальперин П. Умственные действия как основа формирования мысли и образа [Журнал]. - [б.м.] : Вопросы психологии, 1957 г.. - 6.
15. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. – М.: Изд-во МГУ, 2005. – 45 с.
16. Гершунский Б. Философия образования для XXI в. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) [Книга]. - Москва : Совершенство, 1998.
17. Гуружалов В. А. О логике формирования познавательных универсальных учебных действий / В. А. Гуружалов // Школьные технологии. – 2013. –№2. – С.54–58
18. Демидова М.Ю. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе: система заданий. В 2-х ч. Ч.1. / М.Ю. Демидова [и др.]; под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. - М.: Просвещение, 2014. - 215 с.
19. Добраев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания [Книга]. - Москва : Педагогика, 1982.
20. Ембулаева Т.Е. Обучать чтению на основе знаний о тексте [Журнал]. - [б.м.] : Русский язык в школе, 1999 г.. - №4.
21. Ембулаева Т.Е. Работа с учебными лингвистическими текстами [Журнал]. - [б.м.] : Русский язык в школе, 1990 г.. - №3.
22. Желтовская Л.Я., Калинина О.Б. Русский язык. 3 класс.
23. Иванов С.В., Евдокимова А.О. Русский язык. 3 класс.
24. Ипполитова Н.А. Обучение школьников разным видам чтения. Ознакомительное чтение [Журнал]. - [б.м.] : Русский язык в школе, 1998 г.. - №1.

25. Ипполитова Н.А. Совершенствование механизма речи школьников на уроках русского языка [Книга]. - Москва : Н.А. Ипполитова // Русский язык в школе., 1995.
26. Калинина Н.В. Оценка результатов начального образования в условиях компетентностного подхода: методическое пособие для учителей начальных классов. / Под общей редакцией Н.В. Калининой. - Ульяновск: УИПКПРО, 2013. – 99 с.
27. Калинина Н.В. Формирование ключевых компетентностей учащихся в начальной школе: учебно-методическое пособие для учителя. / Под общей редакцией Н.В. Калининой. - Ульяновск: УИПКПРО, 2014. - 56 с.
28. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык. Учебник для 1 класса. - М.: Просвещение, 2014. - 143с.
29. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык. 2 класс. Учебник в 2 ч. - М.: Просвещение, 2017. - 144с., 144с.
30. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык. 3 класс. Учебник в 2 ч. - М.: Просвещение, 2013. - 160с., 160с.
31. Канакина В.П., Горецкий В.Г. Русский язык. 4 класс. Учебник в 2 ч. - М.: Просвещение, 2013. - 162с., 162с.
32. Ковалева, Г.С. Как дети читают и понимают текст / Г.С.Ковалева // Народное образование. 2006. - № 5. - С.71-76.
33. Кондакова А. М., Кузнецова А. А. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2016. – 39 с.
34. Ковалева, Г.С. Качество чтения и понимания текста / Г.С.Ковалева; М.И.Кузнецова, Г.А.Цукерман // Око. 2008. - № 2. - С.41-42.
35. Крутецкий В. А. Психологические особенности младшего школьника. // Возрастная и педагогическая психология: учебно-методический комплекс в 2 частях. Часть 2: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. / под ред. О. В. Кузьменковой. - Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2015. - 240 с.

36. Крюкова Н.Ф. Средства метафоризации и понимание текста / Н.Ф.Крюкова. Тверь, Изд-во ТГУ, 1999
37. Кусова М.Л. Учебно-научный текст как средство формирования информационных умений у младших школьников // Педагогическое образование в России. - 2014. - №3. - С.118-123
38. Кусова М.Л., Храмкова Ю.Ю. Формирование у младших школьников умений работать с учебно-научным текстом на уроках предметной области «Окружающий мир» // Педагогическое образование в России. - 2013. - №2. - С.182-188.
39. Кушнир, А. М. Свободное понимание текстов вместо «говорения» заученными фразами / А. М. Кушнир // Народное образование.-2001.- №8.- С.65-76
40. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. [Книга]. - Москва : НПО МО ДЕК, 2001.
41. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. [Книга]. - Москва : Едиториал УРСС, 2003.
42. Львов, М.Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка: пособие для студентов педагогических вузов и колледжей/М.Р.Львов. – Львов. – М: Академия: Высшая школа, 1999. (163-164).
43. Мезенцева Н.В. Формирование у школьников универсальных учебных действий при реализации ФГОС ООО в процессе обучения русскому языку. // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. - 2015. - №45. - С.108-112.
44. Мельникова Е.Л. Что такое проблемный диалог. // Начальная школа плюс до и после. - 2014. - № 8. - С.3–8.
45. Минько Н.В. Методы и техника ускоренного конспектирования и чтения [Книга]. - СПб : СПбГУАП, 2001.

46. Михайлова С.Ю. О конспектировании и реферировании при чтении текстов [Журнал]. - [б.м.] : Русский язык в школе, 1998 г.. - №2.
47. Планируемые результаты начального общего образования / (Л. 53 Л. Алексеева, С. В. Анащенкова, М. З. Биболетова и др.); под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б.
48. Репкина Г.В., Заика Е.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности: В помощь учителю начальных классов. - Томск, 2013. – 61с.
49. Рождественская Н.В., Толшин А.В. Креативность: пути развития и тренинги. - СПб.: Речь, 2016. - 320 с.
50. Сабина, А.А. Учебный текст: структура и прагматика // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. С. 222-224.
51. Смирнов А. Проблемы психологии памяти. [Книга]. - Москва : Просвещение, 1966.
52. Соловейчик М.С.. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения. / Под ред. М.С.Соловейчик. - М., 2013. - 372с.
53. Стасько А.В. Личностно-ориентированное обучение – средство формирования познавательной активности учащихся. // Начальная школа. - №1. - 2014. - С.42-44.
54. Суворова Е. П.. Роль текстовой деятельности в формировании умения учиться. Известия Российского государственного педагогического университета им. Герцена А.И.. – 2015. – с. 83-89.
55. Сюсюкина И.Е. Личностное развитие младших школьников на основе формирования универсальных учебных действий / И.Е. Сюсюкина, Л.А. Фролова // Личность в условиях современных социальных изменений: материалы Всероссийской научно-практической конференции / под ред. О.П. Степановой, Л.Г. Бузуновой, Е.Н. Степановой. – Магнитогорск: МаГУ, 2015. – С. 57-60.
56. Тронина Т. С. Формирование у учащихся IV класса умения воспринимать и воспроизводить учебно-научную речь (текст учебника) //

Работа над умениями и навыками по русскому языку в 4-8 классах / Сост. И. В. Галлинер, С. И. Львова. - М.: Просвещение, 2015. - С. 146-158

57. Устинов А.Ю. Работа над опорными словами на уроках русского языка [Журнал]. - [б.м.] : Русский язык в школе, 1998 г.. - №5.

58. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Министерство образования и науки РФ. — М.: Просвещение, 2010. — С. 29.

59. Храмова Е.Ю. Обучение младших школьников восприятию научно-учебного текста на уроках русского языка // Педагогическое образование в России. - № 1. - 2013 - С. 94-97

60. Храмова Е.Ю. Работа с учебно-научным текстом на уроках русского языка в начальной школе (учебно-методический комплекс "Школа 2100") // Вестник ЧГПУ. - 2011. - №1. - С.149-155

61. Швайко, В.В. Целевая установка как способ управления познавательным процессом при работе с учебным текстом. Дисс. на соиск. уч. степ. канд. психол. наук дисс. [Журнал]. - Москва : [б.н.], 1991 г..

62. Шегаев И. С., Шегаева А. В. Способы формирования универсальных учебных действий в рамках реализации ФГОС (начальная школа). // Молодой ученый. - 2013. - №10. - С. 550-552.

63. Эльконин Д. Б. Психология обучения младших школьников / Д. Б. Эльконин // Избр. психол. труды. – М.: Педагогика, 2009. – 560 с.

Таблица 1 – Диагностическая программа исследования актуального состояния уровня сформированности понимания учебных текстов обучающимися 3 класса.

Критерии	Уровень		
	Низкий	Средний	Высокий
Глубина понимания Методика 1 «Пересказ».	Характеризуется недостаточным или отсутствующим навыком пересказа.	Имеются навыки составления пересказа. Слабое владение текстом.	Владение пересказом на достаточном уровне и присутствует уверенное ориентированное в тексте.
	0-1 балл	2-3 бала	4 балла
Широта понимания Методика 2 «Нахождение данных».	Неспособность правильно найти информационные единицы и связи в тексте.	Затруднения в нахождении информационных единиц и связей.	Успешное нахождение информационных единиц и связей.
	0-1 балл	2 балла	3 балла
Точность понимания Методика 3 «Ответы на вопросы».	Неспособность правильно ответить на поставленные вопросы.	Затруднение в ответах на поставленные вопросы.	Способность правильно ответить на поставленные вопросы.
	0-1 балл	2 балл	3 балл
Общий балл.	0-3 баллов	4-7 баллов	8-10 баллов

Задание №1.

Прочитай и перескажи текст.

В русском языке есть много устойчивых сочетаний слов (фразеологизмов), смысл которых не определяется значениями входящих в них слов. Легкая рука – удачное начало. Намылить голову – сильно ругать.

Часто значение таких выражений близко по значению даже одному слову. Клевать носом – засыпать. Глаза на лоб лезут – удивляться.

Задание №2.

Заметьте! В русском языке есть слова со значением оценки, которую можно дать лицам как женского, так и мужского пола: неряха, плакса, забияка, ябеда, сирота, задира.

Форма рода имени прилагательного выбирается в зависимости от пола лица, которому дается такая оценка.

Сереза – страшный забияка. Эта девочка ужасная копуша.

Задание №3.

Часто в вопросительных предложениях употребляются специальные слова помощники: что, зачем, почему, отчего, ли и другие. Они произносятся с некоторым повышением тона голоса – вопросительной интонацией. На письме в конце вопросительных предложений ставится вопросительный знак.

Звенит звонок на урока?

Когда придет мама?

В конце повествовательных предложений тон голоса понижается, на письме ставится точка.

В библиотеке много интересных книг.

Таблица 1 – Уровень выраженности глубины понимания

№ п/п	Ф.И. ученика	Критерий	
		Глубина понимания	
		Балл	Уровень
1	Анастасия А.	2	Средний
2	Вероника А.	2	Средний
3	Анастасия Б.	4	Высокий
4	Арианна Б.	4	Высокий
5	Артур В.	4	Высокий
6	Леонид В.	3	Средний
7	Ильнар Г.	4	Высокий
8	Анастасия Д.	2	Средний
9	Даниил И.	1	Низкий
10	Никита И.	1	Низкий
11	Глеб К.	3	Средний
12	Сергей К.	1	Низкий
13	Юрий К.	3	Средний
14	Родион К.	4	Высокий
15	Степан Л.	4	Высокий
16	Максим М.	2	Средний
17	Каролина М.	3	Средний
18	Анастасия М.	4	Высокий
19	Сабрина О.	1	Низкий
20	Матвей П.	2	Средний
21	Милана Р.	4	Высокий
22	Регина Р.	4	Высокий
23	Анастасия С.	2	Средний
24	Глеб Т.	3	Средний
25	Кирилл Т.	4	Высокий
26	Алина Х.	1	Низкий
27	Кира Х.	2	Средний
28	Данил Ц.	1	Низкий
29	Лев Ч.	3	Средний
30	Нариман Ч.	1	Низкий
31	Никита Ш.	1	Низкий

Таблица 2 – Уровень выраженности широты понимания

№ п/п	Ф.И. ученика	Критерий	
		Широта понимания	
		Балл	Уровень
1	Анастасия А.	2	Средний
2	Вероника А.	2	Средний
3	Анастасия Б.	3	Высокий
4	Арианна Б.	2	Средний
5	Артур В.	3	Высокий
6	Леонид В.	2	Средний
7	Ильнар Г.	2	Средний
8	Анастасия Д.	2	Средний
9	Даниил И.	1	Низкий
10	Никита И.	0	Низкий
11	Глеб К.	2	Средний
12	Сергей К.	1	Низкий
13	Юрий К.	2	Средний
14	Родион К.	2	Средний
15	Степан Л.	3	Высокий
16	Максим М.	2	Средний
17	Каролина М.	2	Средний
18	Анастасия М.	2	Средний
19	Сабрина О.	1	Низкий
20	Матвей П.	2	Средний
21	Милана Р.	2	Средний
22	Регина Р.	3	Высокий
23	Анастасия С.	2	Средний
24	Глеб Т.	2	Средний
25	Кирилл Т.	1	Низкий
26	Алина Х.	1	Низкий
27	Кира Х.	2	Средний
28	Данил Ц.	1	Низкий
29	Лев Ч.	2	Средний
30	Нариман Ч.	1	Низкий
31	Никита Ш.	1	Низкий

Таблица 3 – Уровень выраженности точности понимания

№ п/п	Ф.И. ученика	Критерий	
		Точность понимания	
		Балл	Уровень
1	Анастасия А.	3	Высокий
2	Вероника А.	2	Средний
3	Анастасия Б.	3	Высокий
4	Арианна Б.	3	Высокий
5	Артур В.	3	Высокий
6	Леонид В.	2	Средний
7	Ильнар Г.	3	Высокий
8	Анастасия Д.	2	Средний
9	Даниил И.	1	Низкий
10	Никита И.	2	Средний
11	Глеб К.	2	Средний
12	Сергей К.	1	Низкий
13	Юрий К.	2	Средний
14	Родион К.	3	Высокий
15	Степан Л.	3	Высокий
16	Максим М.	3	Высокий
17	Каролина М.	2	Средний
18	Анастасия М.	3	Высокий
19	Сабрина О.	1	Низкий
20	Матвей П.	3	Высокий
21	Милана Р.	3	Высокий
22	Регина Р.	3	Высокий
23	Анастасия С.	3	Высокий
24	Глеб Т.	2	Средний
25	Кирилл Т.	2	Средний
26	Алина Х.	1	Низкий
27	Кира Х.	3	Высокий
28	Данил Ц.	1	Низкий
29	Лев Ч.	2	Средний
30	Нариман Ч.	1	Низкий
31	Никита Ш.	1	Низкий

Таблица 4. Общий уровень сформированности понимания учебного текста обучающимися 3 класса.

№ п/п	Критерий						Общее количество баллов	Уровень
	Глубина понимания		Широта понимания		Точность понимания			
	балл	уровень	балл	уровень	балл	уровень		
1	2	С	2	С	3	В	7	С
2	2	С	2	С	2	С	6	С
3	4	В	3	В	3	В	10	В
4	4	В	2	С	3	В	9	В
5	4	В	3	В	3	В	10	В
6	3	С	2	С	2	С	7	С
7	4	В	2	С	3	В	9	В
8	2	С	2	С	2	С	6	С
9	1	Н	1	Н	1	Н	3	Н
10	1	Н	0	Н	2	С	3	Н
11	3	С	2	С	2	С	7	С
12	1	Н	1	Н	1	Н	3	Н
13	3	С	2	С	2	С	7	С
14	4	В	2	С	3	В	9	В
15	4	В	3	В	3	В	10	В
16	2	С	2	С	3	В	7	С
17	3	С	2	С	2	С	7	С
18	4	В	2	С	3	В	9	В
19	1	Н	1	Н	1	Н	3	Н
20	2	С	2	С	3	В	7	С
21	4	В	2	С	3	В	9	В
22	4	В	3	В	3	В	9	В
23	2	С	2	С	3	В	7	С
24	3	С	2	С	2	С	7	С
25	4	В	1	Н	2	С	7	С
26	1	Н	1	Н	1	Н	3	Н
27	2	С	2	С	3	В	7	С
28	1	Н	1	Н	1	Н	3	Н
29	3	С	2	С	2	С	7	С
30	1	Н	1	Н	1	Н	3	Н
31	1	Н	1	Н	1	Н	3	Н