

Министерство образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования «Поволжская
государственная социально-гуманитарная академия»

На правах рукописи

Самыкина Светлана Викторовна

**СИСТЕМА УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ
ПО ЛИТЕРАТУРНОМУ ЧТЕНИЮ
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
УЧЕНИКОВ 2 - 3 КЛАССОВ**

13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (литература)

Диссертация на соискание ученой степени кандидата
педагогических наук

Научный руководитель
кандидат педагогических наук
И.В. Рогожина

Самара – 2014

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
Глава 1. Теоретические основания формирования читательской компетентности младших школьников.....	18
1.1 Понятийный аппарат исследования проблемы формирования читательской компетентности	18
1.2 Читательская компетентность как цель начального литературного образования.....	29
1.3 Ведущая роль деятельностной составляющей в структуре читательской компетентности.....	35
1.4 Методики выявления уровней литературного развития и диагностика читательской компетентности.....	44
1.4.1 Методики выявления уровней литературного развития	44
1.4.2 Диагностика читательской компетентности...	51
1.5 Система учебных задач по литературному чтению....	58
1.5.1 Система учебных задач как педагогическая проблема	58
1.5.2 Характеристика учебных задач по специфике деятельности.....	66
1.5.3 Характеристика учебных задач по уровню трудности и форме выполнения	74
1.5.4 Жанровый принцип конструирования системы задач	77
Глава 2. Рабочая тетрадь как одна из форм организации системы учебных задач.....	83
2.1 Рабочая тетрадь для начальной школы: история изучения, критерии эффективности	83
2.2 Организация содержания рабочих тетрадей по литературному чтению на задачной основе.....	90
2.3 Модель формирования читательской компетентности	99
Глава 3. Экспериментальная работа по формированию читательской компетентности младших школьников.....	106
3.1 Констатирующий эксперимент: диагностика сформированности читательской компетентности.....	106
3.1.1 Цель, условия и содержание констатирующего эксперимента.....	106

3.1.2 Результаты констатирующего эксперимента, проведенного в 3-х и 2-х классах.....	109
3.2 Описание экспериментальной работы.....	140
3.2.1 Цели, этапы эксперимента	140
3.2.2 Система экспериментальной работы.....	142
3.2.3 Виды и формы работ, направленных на формирование читательской компетентности	146
3.3 Оценка эффективности формирования читательской компетентности	168
Заключение	187
Список сокращений.....	192
Список литературы	193
Список иллюстративного материала.....	214
Приложения.....	217

Введение

Актуальность темы исследования. В эпоху бурно развивающихся информационных технологий книга остается и источником знаний, и духовным наставником, и собеседником как для взрослого читателя, так и для ребенка. Но под влиянием современной медиакультуры в обществе меняется статус чтения, круг чтения, способы восприятия печатного текста, мотивация обращения к книге. Это позволяет специалистам в области исследования процессов чтения Е.И. Голубевой [36], Н.Н. Сметанниковой [178], В.П. Чудиновой [217] говорить о «недетских проблемах детского чтения», о смене модели чтения. Современные дети стали читать по-другому, другие книги. В круге интересов младшего школьника все большее место занимают детективы, комиксы, развлекательная литература. В четыре раза чаще учащиеся обращаются в библиотеку за поиском учебной информации, и лишь один из четырех запросов – поиск литературы «для души». Ученые охарактеризовали восприятие текста современным школьником как мозаично-клиповое, требующее постоянной смены декораций, что затрудняет освоение многостраничного печатного текста. Все больше времени в детском досуге занимают игра на компьютере, просмотр телепередач, уходит в прошлое традиция семейного чтения, школьнику не стыдно признаться в том, что он не любит читать. В результате этих процессов выявились проблемы: падение грамотности, огрубление речи, снижение общего культурного уровня [178].

Читательская грамотность учеников российских школ, которая трактуется как способность понимать тексты, связывать их с жизненным контекстом, вычленять из текста необходимую информацию, имеет крайне невысокие показатели: согласно международным исследованиям PISA-2009 российские школьники продемонстрировали результаты, соответствующие второму уровню из пяти возможных, то есть проявили умение ориентироваться лишь в элементарных житейских ситуациях, требующих опоры на текст [211].

С введением ФГОС НОО обозначились новые цели современного образования: развитие личности, владеющей обобщенными способами учебной деятельности, умеющей учиться самостоятельно [80, с.15-16]. Это умение

напрямую связано с умением читать, быть компетентным читателем. Впервые Примерная программа по литературному чтению провозглашает формирование читательской компетентности целью начального литературного образования [155,с.135].

Феномен «читательская компетентность» в науке начал изучаться в последние годы. Он рассматривается в разных аспектах: общекультурном (Т.Г. Галактионова, Е.И. Казакова, М.И. Гринева и др.; Э.А. Орлова; PISA, PIRLS), психологическом (Е.Л. Гончарова), педагогическом (Примерные программы по литературному чтению, М.Ю. Алексеева и Е.И. Матвеева). Чтобы определить ценностно-смысловой контекст для рассмотрения явления «читательская компетентность», необходимо исследовать научные категории «компетентность» и «компетенция» (А.А. Вербицкий, В.К. Загвоздкин, И.А. Зимняя, Е.А. Самойлов, А.В. Хуторской и др.), «чтение» (Т.Г. Галактионова, Н.Л. Гончарова, Национальная программа поддержки и развития чтения, М.И. Оморокова, З.И. Романовская, Н.Н. Светловская, Д.Б. Эльконин), «читательская деятельность» (Н.Л. Гончарова, М.И. Оморокова, Н.Н. Светловская).

Явление читательской компетентности являлось объектом рассмотрения исследователей, что дает материал для размышлений и позволяет дать свое определение этому феномену в методическом ключе и на этой основе выделить инновационные виды деятельности, способствующие формированию читательской компетентности. Компетентность – тот результат образования, который формируется в деятельности. На наш взгляд, для организации разных видов деятельности на уроках литературного чтения можно использовать специально созданную систему учебных задач, которая будет способствовать не только достижению предметных результатов, но и метапредметных. Рабочая тетрадь может стать платформой для системы учебных задач по литературному чтению.

Проблема построения систем учебных задач исследована в теоретическом плане (Г.А. Балл, А.Б. Воронцов, В.В. Давыдов, Е.И. Машбиц, Л.М. Фридман,

Д.Б. Эльконин), а также в аспекте практического применения в работах Е.А. Демидович, А.А. Максютин, С.М. Небогатиковой, С.А. Шаповал и др.

Однако вопросы, связанные с построением и использованием системы учебных задач по литературному чтению в начальной школе, не ставились. Не исследовалась проблема эффективности применения системы учебных задач в процессе формирования читательской компетентности как нового критериального результата современного образования. Вопросы, связанные с эффективностью использования рабочих тетрадей на уроках литературного чтения, не ставились. Не в полной мере исследован и феномен читательской компетентности, нет единого мнения в выделении ее показателей, не разработана методика диагностики.

Мы ограничили свое исследование изучением процесса формирования читательской компетентности (далее ЧК) у учащихся 2 и 3 классов. В первом классе курс литературного чтения составляет 36 часов и имеет пропедевтический характер, одна из ведущих задач курса 4 класса – помочь ученику преодолеть сложный переходный период к программе литературы 5 класса. Второй и третий класс – тот период, когда уже умеющий читать ученик приобретает вкус к чтению, когда начинают формироваться читательские интересы.

Актуальность исследования проблемы формирования читательской компетентности учеников 2-3 классов начальной школы средствами системы учебных задач определяется наличием противоречий:

- между необходимостью учитывать в учебном процессе особенности современного младшего школьника - читателя и нехваткой у учителя таких рабочих инструментов, как апробированные модели организации видов деятельности учеников на уроках литературного чтения;

- между социальной и научной значимостью разработки современной методики формирования читательской компетентности младшего школьника и недостаточной определенностью как содержания понятия «читательская компетентность ученика начальных классов», так и критериев оценки уровня ее сформированности.

На основе выявленных противоречий мы сформулировали **проблему** нашего исследования. В теоретическом плане это проблема научного обоснования методики формирования читательской компетентности младших школьников посредством системы учебных задач и, соответственно, определения требований к содержанию и построению этой системы; в практическом плане – создание системы учебных задач по литературному чтению на платформе учебного пособия (рабочей тетради) и модели формирования читательской компетентности.

Цель исследования – теоретически обосновать и проверить на практике эффективность формирования читательской компетентности учеников 2 и 3 классов посредством системы учебных задач по литературному чтению.

Задачи исследования:

- конкретизировав содержание понятия «читательская компетентность младшего школьника» в методическом аспекте, выделить инновационные виды деятельности на уроках литературного чтения, способствующие формированию указанной компетентности;
- на основе методики диагностики литературного развития построить методику диагностирования сформированности читательской компетентности младшего школьника;
- теоретически обосновать и разработать систему учебных задач, предлагающие ученику разные виды деятельности, способствующую формированию читательской компетентности;
- на основе системы учебных задач создать вариант рабочей тетради с оригинальным содержанием и структурой;
- обобщить требования (критерии эффективности) к рабочим тетрадям, отвечающие целям и задачам обучения, определенным ФГОС НОО;
- теоретически обосновать и проверить модель формирования читательской компетентности, которая на практике представляет собой систему работы по развитию ЧК младшего школьника средствами созданных рабочих тетрадей.

Объект исследования – процесс формирования читательской компетентности на уроках литературного чтения во 2 и 3 классах.

Предметом исследования является методика использования системы учебных задач по литературному чтению во 2 и 3 классах начальной школы.

Гипотеза исследования. Работа по формированию ЧК младших школьников будет эффективной, если:

– обосновать и конкретизировать понятие «читательская компетентность младшего школьника», выделить на этой основе инновационные виды деятельности по предмету «литературное чтение», разработать вариант диагностики читательской компетентности;

– в процессе изучения литературного чтения организовать работу по специально созданным пособиям, которые имеют определенную структуру и содержание, что позволит ученику решать учебные задачи, дифференцированные по уровню трудности, форме выполнения, виду деятельности:

- 1) аналитические (базовый уровень), позволяющие проделать путь от эмоционального переживания содержательной стороны текста к пониманию идеи, к узнаванию или открытию особенностей жанра и известных средств художественной выразительности;
 - 2) поисковые (повышенный уровень) – оригинальные развивающие задачи по исследованию художественной ткани текста, направленные на выявление специфики жанров, на формирование представлений о литературе как искусстве слова с итогом работы в виде концептуальной таблицы, кластера, теста, синквейна, собственного текста;
 - 3) проектные задачи (высокий уровень трудности), построенные на необходимости освоить художественные тексты для создания нового продукта (книги, настольной игры, страницы учебника, телепередачи, концерта, газеты, рекламы, аккаунта в сети Интернет);
- обобщить требования ФГОС НОО к современным учебным пособиям для начальной школы для создания рабочей тетради, основанной на системе учебных задач;
- предложить модель формирования читательской компетентности, которая на практике представляет систему работы, характеризующуюся разнообразием

постепенно усложняющихся видов деятельности, введением различных форм учебного сотрудничества с целью формирования всех составляющих читательской компетентности.

Теоретико-методологическую базу исследования составили:

- основы деятельностной педагогики, разработанные в трудах Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконина,
- концепции компетентностного образования А.А. Вербицкого, В.К. Загвоздкина, И.А. Зимней, Е.А. Самойлова, А.В. Хуторского и др.,
- исследования в области общей теории задач Г.А. Балла, А.Б. Воронцова, В.В. Давыдова, Е.И. Машбица, Л.М. Фридмана, Д.Б. Эльконина;
- основные положения методологии педагогических исследований В.И. Загвязинского, А.М. Новикова, Г.П. Щедровицкого,
- идеи гуманистической педагогики Ш. Амонашвили, А.С.Белкина, О.С. Газмана, В.К.Дьяченко,
- концепции проблемного и исследовательского метода в обучении И.Я. Лернера, Е.Л. Мельниковой, А.И. Савенкова.

Существенное значение для формирования теоретической основы исследования имели также:

- работы по психологии восприятия литературы Л.С. Выготского, Е.Л. Гончаровой, Л.Г. Жабицкой, А.Н. Леонтьева, О.И. Никифоровой,
- исследования рабочих тетрадей как особого типа учебных пособий и эффективности их внедрения А.И. Болотовой, Е.А. Младковской, О.А. Нильсона, Е.А. Приваловой, Е.Ю. Тюменцевой, Р.Б. Шиленкова, И.Э. Унт;
- труды по методике преподавания литературы Т.Г. Браже, М.П. Воюшиной, Л.А. Ефросининой, З.Я. Рез, М.Г. Качурина, Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской, В.А. Левина, В.Г. Маранцмана, Е.И. Матвеевой, Н.Д. Молдавской, М.И. Омороковой, А.Н. Острогорского, Т.В. Рыжковой, Н.Н. Светловской, Л.Е. Стрельцовой, Н.Д. Тamarченко и др.

Решая поставленные задачи и проверяя гипотезу исследования, мы использовали следующие **методы**:

– теоретические: изучение философской, психологической, педагогической, методической литературы с целью установления системы принципов и понятий, позволяющих описать и объяснить феномен читательской компетентности; моделирование педагогического процесса;

– экспериментальные: изучение педагогического опыта, наблюдение, педагогический эксперимент (этапы: констатирующий, формирующий и контрольный), а также метод статистической обработки данных.

Экспериментальной базой стали МОУ Лицей «Престиж» г. Самары, средняя общеобразовательная школа № 24 г. Сарапула. Всего в констатирующем эксперименте участвовало 156 учеников вторых и третьих классов, учителя начальных классов. Из учеников были сформированы экспериментальная группа (72 человека) и контрольная группа (84 ученика).

Работа проводилась в несколько этапов.

1 этап (подготовительный) – 2006–2007 гг. Осуществлялось изучение философской, педагогической, психологической литературы, учебно-методических пособий, диссертационных исследований по проблеме конструирования и использования на практике рабочих тетрадей, по проблемам литературного развития младшего школьника, по основам компетентностно-ориентированного образования. Определялись исходные позиции, гипотеза, задачи, методы исследования. Создавалась первая редакция рабочих тетрадей.

2 этап (основной) – 2008–2010 гг. Велась разработка теоретических основ формирования читательской компетентности младшего школьника, создавалась модель формирования изучаемой компетентности. Проводилась апробация системы работы средствами рабочей тетради.

3 этап (обобщающий) – 2011–2014 гг. Завершен формирующий эксперимент, интерпретировались результаты, велась работа над текстом диссертации, определялись дальнейшие направления исследования.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись:

– в ходе экспериментальной работы по апробации рабочих тетрадей по литературному чтению в учебном процессе школ гг. Самары и Саранска;

– в ходе работы автора исследования с 2002 по 2009 г. в должности лектора-методиста «Издательского дома «Федоров» на курсах повышения квалификации работников образования в Москве (АПКиППРО, МИОО), а также на базе институтов повышения квалификации в городах: Белгород, Брянск, Благовещенск, Братск, Владивосток, Ижевск, Иркутск, Красноярск, Казань, Краснодар, Казань, Кемерово, Махачкала, Минск, Мурманск, Нижний Новгород, Новосибирск, Нальчик, Оренбург, Пермь, Петрозаводск, Ростов-на-Дону, Самара, Смоленск, Саратов, Тула, Тюмень, Уфа, Улан-Удэ, Ульяновск, Хабаровск, Ханты-Мансийск, Чита;

– в ходе выступления автора на областной научно-практической конференции «Учитель XXI века» (2010 г.), на межрегиональных научно-практических конференциях «Реализация требований ФГОС НОО средствами системы развивающего обучения Л.В. Занкова: Поволжские Занковские чтения» (2011, 2012, 2013 гг.), на заседаниях кафедры начального образования СИПКРО.

Научная новизна исследования:

– в составе читательской компетентности младшего школьника, определяемой как интегративная характеристика личности, которая складывается из ЗУН-составляющей, опыта деятельности, способности оперировать освоенными знаниями, умениями в измененных условиях, а также личностного отношения к деятельности, связанной с художественной литературой, впервые были выделены инновационные виды деятельности: исследовательская (исследование текстов разных жанров), интерпретационная (подготовка концерта, спектакля, телепередачи), творческая (создание настольной игры по сюжетам сказок, аккаунта в сети Интернет), проектная (участие в долговременных читательских проектах), игровая («Я тьютор» – изготовление учениками дидактических материалов по предмету; «Я издатель» – создание газеты, книги, рекламы);

– впервые разработана и апробирована в учебном процессе система учебных задач по литературному чтению, организованная на платформе рабочей тетради, составной частью системы являются аналитические задачи (анализ текста с целью выявления особенностей жанров), поисковые задачи трех типов (восстановление поврежденных текстов и их последующий анализ; составление текста по подсказкам; сравнение текстов разных жанров и стилей, графических объектов с последующим составлением текста, кластера, концептуальной таблицы, синквейна с целью выявления особенностей жанров, средств художественной выразительности, формирования представлений о литературе как искусстве слова); групповые проектные задачи, построенные на необходимости освоить художественные тексты для создания нового продукта: страницы учебника, настольной игры, книги, концерта, газеты, телепередачи, аккаунта в сети;

– разработана и экспериментально проверена система работы (представленная в виде модели), позволяющая формировать ЧК средствами системы учебных задач, характеризующаяся постепенным усложнением задач и видов деятельности, разнообразием форм работ;

– на основе методики диагностики литературного развития построена методика диагностики уровней ЧК младшего школьника: аппарат классической методики дополнен работой с произведениями трех жанров: рассказа, сказки и стихотворения на схожие темы, а также заданиями на умение классифицировать проанализированные тексты и на этой основе моделировать новые объекты (книгу, таблицу, схему) по заданным условиям;

– обобщены и при создании РТ соблюдены требования к пособиям данного вида с позиций научных исследований и ФГОС НОО: уровневая дифференциация, создание условий для учебного сотрудничества, для рефлексии, для самостоятельного открытия нового знания, нацеленность на умение работать с информацией, сочетание словесной и наглядной информации, наличие обучающих и контрольных работ.

Теоретическая значимость работы заключается в следующем:

- рассмотрены и обобщены различные трактовки понятий «чтение», «читательская деятельность», «читательская компетентность», конкретизировано содержание феномена «читательская компетентность младшего школьника», выявлены инновационные виды деятельности по литературному чтению;

- на основе методики диагностики литературного развития построена методика диагностирования сформированности читательской компетентности младшего школьника;

- рассмотрены различные трактовки понятий «задача», «учебная задача» и на этой основе разработана структура аналитических и поисковых задач, направленных на формирование представлений о литературе как искусстве слова, исследование специфики жанров;

- обосновано введение в учебный процесс литературных проектных задач, предполагающих освоение разных видов деятельности, связанных с литературой, со словом: исследовательской, творческой, игровой, интерпретационной; задачи нацелены на совершенствование предметных и метапредметных результатов;

- разработана система работы, представленная с помощью модели формирования ЧК, предполагающая постепенное уменьшение количества аналитических литературных задач, увеличение доли поисковых и проектных задач; введение разных форм учебного сотрудничества в связи с усложнением задач, введение разных форм рефлексии над результатом и способом деятельности посредством пиктограмм, шкал оценивания;

- в процессе изучения требований ФГОС НОО, научных трудов, посвященных эффективности современных учебных пособий для начальной школы (рабочих тетрадей), обобщены требования (критерии эффективности) к содержанию и построению пособий данного вида.

Практическая значимость исследования заключается в следующем:

- на основе разработанного теоретического положения о структуре ЧК предложена экспериментально проверенная система работы для 2-3 классов, основанная на разнообразии постепенно усложняющихся видов деятельности и

форм работы, нацеленная на формирование читательской компетентности младшего школьника;

- проверена на практике методика оценки сформированности ЧК младшего школьника, созданная на основе классической методики диагностики литературного развития;

- разработаны и апробированы аналитические, а также поисковые задачи трех типов;

- разработан блок литературных проектных, предлагающих ученику участие в разных видах деятельности: исследовательской, творческой, интерпретационной, игровой;

- предложены долговременные читательские проекты, направленные на развитие мотивации чтения;

- предложены методические рекомендации для учителей по использованию РТ в учебном процессе.

Результаты исследования могут быть использованы в школьной практике, в педагогических училищах и вузах, в системе повышения квалификации педагогов.

Достоверность и обоснованность результатов диссертационной работы обусловлены непротиворечивостью теоретико-методологической базы исследования; использованием методов, которые дополняли друг друга и все вместе соответствовали цели и задачам работы; репрезентативностью выборки.

На защиту выносятся следующие положения:

1. В составе читательской компетентности младшего школьника, определяемой как интегративная характеристика личности, которая складывается из ЗУН-составляющей, опыта деятельности, способности оперировать освоенными знаниями, умениями в измененных условиях, а также личностного отношения к деятельности, связанной с художественной литературой, выделены инновационные виды деятельности, способствующие формированию читательской компетентности: исследовательская (исследование текстов разных жанров), интерпретационная (создание инсценировок, телепередач, концертов),

творческая (создание настольной игры по сюжетам сказок, аккаунта в сети Интернет), проектная (участие в долговременных читательских проектах), игровая («Я тьютор» – изготовление учениками дидактических материалов по предмету; «Я издатель» – создание газеты, книги, рекламы).

2. Диагностика читательской компетентности осуществляется на основе классической методики диагностики литературного развития, дополненной работой с текстами разных жанров: сказки, рассказа, стихотворения на схожие темы, обогащенной заданиями на умение классифицировать проанализированные тексты и на этой основе моделировать новые объекты (книгу, таблицу, схему, текст) по заданным условиям.

3. Формирование читательской компетентности обеспечивается системой учебных задач, различающихся видами деятельности, уровнем трудности, формой выполнения: аналитических, связанных с самостоятельным исследованием текста по цепочке авторских вопросов; трех типов поисковых (восстановление поврежденных текстов и их последующий анализ; составление теста по подсказкам; сравнение текстов разных жанров и стилей, графических объектов с последующим составлением текста, кластера, концептуальной таблицы, синквейна), направленных на формирование представлений о литературе как искусстве слова, на исследование специфики жанров; групповых проектных задач, построенных на необходимости освоить художественные тексты для создания нового продукта (страницы учебника, настольной игры, книги, концерта, газеты, телепередачи, аккаунта в сети).

4. Система работы по формированию читательской компетентности учеников 2-3 классов представлена с помощью модели. В модели выстраивается иерархия целей, задач, принципов, методов, результатов обучения. Предполагается постепенное уменьшение количества аналитических литературных задач, увеличение доли поисковых и проектных задач; введение разных форм учебного сотрудничества и разных форм рефлексии.

5. Система учебных задач по литературному чтению может быть представлена в форме рабочей тетради, которая, согласно современным научным

разработкам и ФГОС НОО, должна соответствовать требованиям: дифференциация заданий по уровню трудности, создание условий для учебного сотрудничества, нацеленность на умение работать с информацией, поданной в текстовой и графической форме, сочетание словесной и наглядной информации, наличие обучающих и контрольных работ, создание условий для рефлексии, для самостоятельного открытия нового знания.

Структура диссертации. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка из 231 наименования, содержит 9 приложений, 33 таблицы, 1 рисунок. Общий объем составляет 254 страницы.

Во Введении определяется тема исследования, обосновывается ее актуальность, выявляются цель и задачи, дается общая характеристика теоретико-методологической базы исследования, определяются объект и предмет исследования, выдвигается гипотеза. Здесь же определяются методы, этапы работы, описывается новизна и практическая значимость, дается характеристика экспериментальной базы, обосновывается достоверность результатов. Во введении содержатся данные по апробации и внедрению, описывается структура работы.

В первой главе «Теоретические основания развития читательской компетентности младших школьников» содержится анализ научной литературы, посвященной изучению явлений «чтение», «читательская деятельность», «компетентность», «читательская компетентность», «учебная задача», «система учебных задач». Определяются сущность структура ЧК, особое внимание уделяется деятельностной составляющей; описывается и обосновывается диагностика читательской компетентности младшего школьника. В этой же главе содержится описание системы учебных задач по литературному чтению для учеников 2-3 классов.

Во второй главе «Рабочая тетрадь как одна из форм организации учебных задач» выделены критерии эффективности использования рабочих тетрадей с позиции ФГОС НОО. Изучены работы исследователей, посвященные учебным пособиям рассматриваемого вида, обобщен богатый практический опыт

конструирования рабочих тетрадей. На этой основе сформулированы современные требования к рабочим тетрадям. В этой же главе – описание содержания и структуры рабочих тетрадей по литературному чтению, составленных на задачной основе. Разработанная нами модель формирования ЧК младшего школьника представлена во 2 главе.

Описанию экспериментальной работы, проведенной во 2-х и 3-х классах, посвящена третья глава. Проанализирован проведенный констатирующий эксперимент. Разработана система экспериментальной работы, основанная в содержательном плане на постепенном продвижении в изучении разных жанров, в плане организации форм работы – на разнообразии видов деятельности и уровней трудности, на использовании разных форм учебного сотрудничества. Оценена эффективность формирования ЧК средствами рабочей тетради.

В Заключении содержатся выводы, сделанные на основании проведенной экспериментальной работы, намечаются дальнейшие пути исследования.

В Приложении представлены учебные задачи разных видов и типов по литературному чтению для 2 и 3 классов, сравнительный анализ восьми комплектов рабочих тетрадей по литературному чтению, срезовые работы для диагностики читательской компетентности, анкета для учителей.

Глава I. Теоретические основания формирования читательской компетентности младших школьников

1.1. Понятийный аппарат исследования проблемы формирования читательской компетентности

На современном этапе государство ставит перед учителем начальных классов новые цели. Приоритетной целью становится развитие личности ребенка на основе освоения универсальных способов деятельности. Традиционный способ передачи знания от учителя к ученику путем трансляции сегодня неактуален, системно-деятельностный подход становится ведущим в обучении на всех ступенях образования. Предметные программы, созданные на основе федеральных государственных образовательных стандартов, принятых в 2009 году, строятся на идее развития универсальных учебных действий, формирования компетентностей. В частности, в Примерной программе курса литературного чтения формирование читательской компетентности названо приоритетной целью начального литературного образования [155, с.135].

Для того чтобы осмыслить новую цель начального литературного образования и наметить пути ее достижения, то есть способы организации деятельности на уроке литературного чтения, нам необходимо выявить, как в современной науке понимается **феномен чтения, читательской деятельности и читательской компетентности**.

«Чтение», «читательская деятельность» – те понятия, которые являются базовыми для рассмотрения проблем формирования читательской компетентности.

Д.Б. Эльконин пишет о чтении как о процессе воссоздания звуковой формы слов в соответствии с их графической (буквенной) моделью. В фокусе внимания ученого психологический механизм чтения, способы обучения чтению [227, с.179].

Е.Л. Гончарова, психолог, исследователь читательской компетентности дошкольников и младших школьников понимает чтение как деятельность, направленную на преобразование авторского опыта, закодированного в тексте, в

личный опыт читателя. Читательская деятельность рассматривается как реализованная читательская компетентность, а читательская компетентность – это потенциальная читательская деятельность. И читательскую деятельность, и компетентность ученый относит к числу системно-деятельностных объектов [38].

В соответствии с целями развивающего обучения (система Л.В. Занкова) З.И. Романовская рассматривает чтение как основу для образования, как средство формирования личности ребенка, его духовного развития. Ученый ставит задачу так построить методику чтения в начальной школе, чтобы объединить процесс обучения чтению и приобщение учеников к искусству слова. Уже на этапе обучения чтению необходимо развивать потребность в общении с книгой, воспитывать понимание литературу как образного отражения действительности [161, с.24]. Читательская деятельность, по мнению ученого, должна развиваться в двух направлениях: логическое и эстетическое чтение. Основная задача первого направления работы – научить работать с научной литературой. Но вектор основных усилий – развивать эстетическое чтение, то есть пробудить у ученика чувства, научить эмоционально переживать художественный текст. Читать художественное произведение – это искусство, овладеть этим искусством должен помочь урок литературного чтения [161, с.49].

Важной вехой в решении задач нашего исследования стала концепция совершенствования чтения М.И. Оморковой, построенная на основе теории учебной деятельности В.В. Давыдова. Чтение понимается как вид речевой деятельности, обладающей структурными элементами, присущими учебной деятельности (учебная задача, цель, мотив, действия, самоконтроль) [145, с.4]. Читательская деятельность осмысливается как деятельность коммуникативная, речевая, познавательная, и направлена она на восприятие, осмысление, воссоздание и воспроизведение прочитанного [145, с.5]. Читательская деятельность имеет структуру, сходную со структурой учебной деятельности, и развивается поэтапно: на первых ступенях – освоение технических навыков, далее – формирование сложной читательской деятельности по восприятию, осмыслению, воссозданию, воспроизведению текста [145, с.14].

Н.Н. Светловская, автор целостной теории воспитания «правильной читательской деятельности», трактует чтение не просто как вид речевой деятельности, а как беседу читателя и книги [173, с.6]. В процессе обучения чтению формируется умение говорить с книгой, выбирать себе собеседника, осваивая накопленный опыт, творить самого себя [173, с.13]. По мнению ученого, чтение-общение – это высший (то есть творческий) вид речевой деятельности, опосредованный книгой. Качество чтения (беглость, правильность, сознательность, выразительность) не оспариваются, но основная задача уроков чтения – воспитать самостоятельного читателя, который, читая, познавая себя, находит в мире книг подходящих собеседников [173, с.12-13]. Н.Н. Светловская отмечает, что читательская деятельность изучалась в 3-х аспектах: в аспекте воспроизведения чтения, в аспекте восприятия произведения читателем, в аспекте осмысления читателем значения книг в его жизни. Первые два в науке изучены достаточно тщательно, поэтому ученый посвящает свои работы исследованию проблем воспитания самостоятельного читателя [171, с.4-5].

В Национальной программе поддержки и развития чтения мы находим лаконичное определение чтения. Чтение – это процесс освоения письменной информации [136].

Т.Г. Галактионова, Е.И. Казакова и др., авторы УМК для начальной школы «Учимся успешному чтению», рассматривают чтение не просто как процесс освоения письменной информации, а в контексте развития информационного общества, отмечая, что феномен чтения заключается в том, что нужны три участника процесса: текст, читатель и социум. Вследствие информатизации общества текст быстро распространяется в сети Интернет, современному читателю-школьнику («открытый читатель») ближе визуализированный текст («открытый текст»), в развитии культуры чтения усиливается роль социального окружения («открытое сообщество чтения»). В результате появляется новая культура, которую авторы называют «открытое чтение» [194, с.11].

Итак, в процессе анализа научных источников были выявлены разные подходы к определению феномена «чтение»: как процесса (Д.Б. Эльконин,

Национальная программа поддержки и развития чтения, Т.Г. Галактионова, Е.И. Казакова) и как деятельности (Н.Л. Гончарова, М.И. Оморорокова, З.И. Романовская, Н.Н. Светловская). Нам ближе трактовка Н.Н. Светловской, так как чтение понимается как деятельность, причем деятельность высшего порядка, и акцентируется творческий аспект этой деятельности.

Отметим, что в науке явление читательской деятельности связывается со структурой учебной деятельности (М.И. Оморорокова). Опираясь на это знание, мы построим модель формирования ЧК средствами системы учебных задач, которые являются важным компонентом учебной деятельности. Выделение этапов развития читательской деятельности М.И. Оморороковой тоже важно для нашего исследования. Первый этап – овладение навыком; на втором этапе формируется сложная читательская деятельность по восприятию, осмыслению, воссозданию текста. Содержание второго этапа читательской деятельности непосредственно связано с нашими научными интересами. Рассмотрев, как понимается категория «деятельность» в современной науке, мы разработаем инновационные виды деятельности, которые будут основой для создания системы учебных задач по литературному чтению, нацеленных на формирование читательской компетентности.

Термин «читательская компетентность» прочно вошел в современную педагогическую теорию и практику. Как показал анализ педагогической литературы, читательская компетентность рассматривается в разных аспектах, которые мы обозначили так: психологический, общекультурный, педагогический.

В психологическом аспекте проблемы читательского онтогенеза в норме и при отклонении в развитии исследовала ученый – дефектолог Е.Л. Гончарова [38]. Она рассматривает ЧК как психологическую систему. По мнению ученого, ЧК начинает формироваться уже в дограмотный период. Структура ЧК описывается с помощью метафоры «велосипедного колеса», где техника чтения соотносится с покрышкой колеса, спицы – все нейropsychологическое обеспечение читательской деятельности, ось колеса – личный опыт читателя, а

способность превращать в личный опыт содержание текста (обод) – это определяющая часть конструкции – то, что делает колесо колесом. Ученый отмечает, что образование такой структуры не является завершающей точкой читательского развития, а продолжается в течение всей жизни. По мнению автора, данная модель является воплощением известных в психологии положений о том, что чтение предполагает наличие личного опыта и обеспечивается работой всех высших психических и нейропсихологических структур, включает процесс перевода знаков (букв) во внутреннюю речь. Для того чтобы колесо двигалось вперед, необходима работа всех его частей. [38, с.25-27].

Феномен чтения, вопросы развития ЧК можно исследовать и в общекультурном аспекте. Именно так эти проблемы рассматриваются в материалах международных исследований PISA, PIRLS, в Национальной программе развития чтения, в программе УМК дополнительного образования для начальной школы «Учимся успешному чтению», в исследованиях проблем детского чтения учеными, членами общественной организаций «Русская ассоциация чтения» Н.Н. Сметанниковой, В.П. Чудиновой, Е.И. Голубевой.

Начиная с 2000 года международные исследования PISA, PIRLS посвящены изучению уровня развития Reading Literacy (что переводится с английского как «компетентность чтения» [59], в некоторых источниках как «читательская грамотность» [211]) у учеников начальных классов, у 15-летних подростков. Вместо термина «чтение» осознанно используется термин «читательская грамотность». Чтение понимается как процесс декодирования букв в звуки, в то время как читательская грамотность – более широкий спектр умений. Она определяется как способность понимать письменные тексты, размышлять о них и использовать их для решения учебных, жизненных задач, проблем, а также способность заниматься чтением для того, чтобы совершенствовать свои знания, участвовать в социальной жизни [211]. В 2009 году в это определение были внесены поправки, обусловленные изменениями социально-экономических условий в мире и появлением новых исследований в области теории читательской деятельности. С 2009 года PISA уделяет внимание изучению мотивации чтения, а

также метакогнитивных способностей (например, рефлексивный читатель умело следит за пониманием прочитанного, замечает недопонимание и преодолевает его). Такая трактовка читательской грамотности для международных тестовых исследований кажется нам оправданной, но, на наш взгляд, более точно было бы назвать предметом этих исследований **компетентность чтения** как одну из важнейших способностей личности. Мы рассматриваем ЧК как цель и результат школьного литературного образования, как результат обучения конкретному предмету, в то время как международные исследования касаются чтения как базового умения личности, необходимого для освоения всех предметов.

В 2007 году была разработана Национальная программа поддержки и развития чтения. В рекомендациях по реализации данной программы Э.А. Орлова трактует ЧК как совокупность знаний и навыков, которые позволяют человеку пользоваться возможностями письменной культуры, то есть выбирать, анализировать, использовать источники разных стилей, жанров, форм, владеть традиционными и новыми технологиями работы с текстами для решения разного рода задач [146, с.31]. На наш взгляд, данная трактовка ЧК близка изложенной выше (в международных исследованиях PISA) и более точно может быть обозначена как «компетентность чтения».

Еще один близкий рассмотренным концепциям взгляд на чтение, читательскую деятельность выражен в УМК для начальной школы «Учимся успешному чтению», созданном коллективом авторов Т.Г. Галактионова, Е.И. Казакова и др.[194]. В этой концепции текст понимается в широком смысле как текст природы и текст культуры, ЧК в узком смысле рассматривается как умение школьника успешно решать различные проблемы путем взаимодействия с письменным или печатным текстом. В широком смысле ЧК позволяет человеку решать задачи, осваивая и используя различные культурные коды [194,с.9]. Поясняя свою точку зрения, авторы программы пишут, что для формирования читательской компетентности необходимо осваивать как традиционные, так и нетрадиционные тексты (музыка, видеотекст, знак). Авторы также учитывают и тот факт, что современный ученик живет в пространстве новых информационных

технологий, что позволяет говорить о «новой культуре чтения», которую они называли «открытое чтение». Это взаимодействие системы: открытый текст (широкое понимание текста), открытый читатель (потребитель разного рода текстов), открытое сообщество чтения (усиление роли социального окружения в развитии культуры чтения) [194, с.12]. В основе данной концепции – понимание ЧК как умения школьника, взаимодействуя с текстом, решать различные проблемы. На наш взгляд, такая трактовка близка другим, рассмотренным выше, согласно которым ЧК понимается как «компетентность чтения».

Третий аспект рассмотрения процессов чтения – собственно педагогический. В педагогическом аспекте (как цель образования) ЧК рассматривается в современной Примерной программе по литературному чтению 2011 года [155]. Приоритетной целью обучения литературному чтению в начальной школе названо формирование читательской компетентности, осознание себя как грамотного читателя, способного к использованию читательской деятельности для самообразования. Выделяются следующие составляющие в структуре компетентности: владение техникой чтения и «приемами понимания прочитанного и прослушанного произведения», умение ориентироваться в круге чтения, сформированность духовной потребности в чтении [155, с.135]. На наш взгляд, такая формулировка, заданная в компетентностном ключе, нуждается в уточнении и дополнении.

Ни одно из приведенных определений читательской компетентности не является вполне отвечающим целям создания методологической основы для построения современных методических концепций, призванных реализовать одну из приоритетных задач, стоящих перед начальной школой, – задачу формирования ЧК, поскольку структура ЧК рассматривается не в педагогическом, а в психологическом аспекте или феномен трактуется узко, как функциональная грамотность в области чтения.

Для осмысления ЧК необходим фундамент: разграничение понятий «компетентность», «компетенция», выявление их убедительных формулировок.

В современной педагогике понятие «компетенция» трактуется следующим образом:

- «внутренние, потенциальные психологические новообразования: знания, алгоритмы действий, систем ценностей и отношений, которые проявляются в компетентностях человека» (И.А. Зимняя) [65];
- заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной деятельности в определенной сфере (А.В. Хуторской) [207];
- способность человека реализовывать на практике свою компетентность (Э.Ф. Зеер) [64];
- готовность эффективно организовывать внутренние и внешние ресурсы для достижения поставленной цели (Г.Б. Голуб) [35, с.7];
- сфера деятельности специалиста, его обязанности, права, сфера ответственности (А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова) [24, с.130];
- круг полномочий и знаний, которые востребованы при выполнении функциональных обязанностей, диктуемых социальным положением (В.Ф. Ефимов) [50, с.13];
- интегративное психическое образование, которое содержит знания для решения соответствующих задач, умение их решать, выбирать адекватные способы решения, оценивать результаты (В.С. Лазарев) [159, с.105];
- знания, умения, навыки как освоенные способы деятельности, опыт решения проблем, ценностные ориентации, качества личности (И.М. Осмоловская) [159, с.113].

Таким образом, осмысливая формулировки «компетенции», можно выделить два подхода:

- 1) компетенции – свойства личности (И.А. Зимняя, Г.Б. Голуб, В.Ф. Ефимов, В.С. Лазарев, И.М. Осмоловская);
- 2) компетенции – социальное требование, норма (Э.Ф. Зеер, А.В. Хуторской, А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова).

На наш взгляд, эти подходы не противоречат друг другу: в образовании при формулировке цели какого-либо педагогического воздействия намечаются свойства личности обучаемого, которые должны сформироваться при достижении этой цели. Например, в государственных образовательных стандартах определяется цель начального образования как норма, востребованная обществом, и, конкретизируя эту цель, разворачивается портрет выпускника – обладателя определенных личностных качеств.

В различных трактовках понятия «компетентность» мы обнаружили общее. При определении любого понятия рассматриваемое явление причисляется к более широкому кругу явлений (общая, категориальная часть понятия), затем оно конкретизируется (выделяется единичное, особенное). Трактую понятие «компетентность», исследователи так определяют общую часть понятия:

- «личный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека» (И.А. Зимняя) [65];
- «совокупность личностных качеств ученика» (А.В. Хуторской) [207];
- «результат образования, овладение набором способов деятельности» (Г.Б. Голуб) [35];
- опыт, обобщенные знания, находящиеся в системе (Э.Ф. Зеер) [64];
- способности, умения, готовности (Ф. Вайнерт) [59];
- набор составляющих (Концепция модернизации российского образования) [79];
- система отношений, установок субъекта (А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова) [24];
- один из структурных элементов компетентности (В.Ф. Ефимов) [50].

Можно отметить общее в трактовке категориальной части определения: система знаний и опыт личности. Конкретизируя далее понятие «компетентность», исследователи выделяют ее составляющие: ЗУНы и опыт деятельности (все упомянутые источники), мотивационную и социальную (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, Ф. Вайнерт, В.Ф. Ефимов, Концепция модернизации

русского образования), этическую (Концепция модернизации русского образования), профессиональный опыт (И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер) (Таблица 1)

Таблица 1. Составляющие понятия «компетентность»

Компоненты компетентности	ЗУНы	Мотивационная	Этическая	Социальная	Опыт деятельности	Профессиональная
Концепция модернизации русского образования 2001 г.	+	+	+	+	+	–
Ф. Вайнерт	+	+	–	+	+	–
А.А.Вербицкий, О.Г.Ларионова	+	+	+	+	+	+
Г.Б. Голуб	+	–	–	–	+	–
В.Ф.Ефимов	+	+	–	+	+	–
Э.Ф. Зеер	+	–	–	–	+	+
И.А.Зимняя	+	+	–	+	+	+
А.В.Хуторской	+	+	–	+	+	–

Очевидно, что «компетентность» – понятие многокомпонентное. Составляющие компетентности: когнитивная, мотивационная, деятельностная, социальная – признаны большинством специалистов в области компетентностного подхода.

Целый ряд ученых (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Г.Б. Голуб, А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова) разрабатывали свою концепцию компетентности в сфере профессионального образования, где есть своя специфика, есть значимые различия (в определении целей, задач, форм, методов обучения) в сравнении со сферой школьного образования. Так как основы компетентностного подхода применительно к школьному образованию, на наш взгляд, наиболее основательно проработаны в научной школе А.В. Хуторского и в трудах этого ученого, то терминологии данной школы мы и будем придерживаться в исследовании.

Итак, на наш взгляд, понятие «компетенция» более широкое, чем «компетентность», в определенном смысле обезличенное, обозначающее комплекс идеальных качеств. Компетенции (ключевые) определяет общество, образование, осмысливая социальный заказ на конкретном этапе развития. Компетентность – понятие, характеризующее личность: ее знания, умения,

навыки, способности, обусловленные наличием опыта в личностно и социально-значимой сфере. Понятия различаются как обозначение некоего свойства и проявление этого свойства. Компетентность идеальна, задана наперед, нормативна.

При рассмотрении феномена компетентности всегда упоминается общепсихологическое понятие «личность». Определений этого понятия огромное количество. Необходимо конкретизировать, что мы имеем в виду, говоря о личности. Чаще всего «личность» определяется через понятия «человеческий индивид», «индивидуальный человек», «человек», «целостный человек» и затем в определениях конкретизируется: с набором индивидуально выраженных и социально обусловленных качеств или в единстве социальных функций и индивидуальности, или в аспекте социальных качеств, формирующихся в деятельности [106]. В исследовании процессов формирования читательской компетентности мы будем придерживаться понимания личности как человеческого индивида в аспекте его социальных качеств, которые формируются в процессе каких-либо видов деятельности [200].

В современной науке не сложилось единой точки зрения на феномены чтение, читательская деятельность, читательская компетентность. Существуют разные подходы к трактовке понятия «читательская компетентность»: психологический, общекультурный, педагогический. Поскольку мы рассматриваем формирование ЧК как цель школьного начального литературного образования, то проведенный анализ педагогической литературы будет неполным, если мы оставим без внимания то, как обозначены цели начального литературного образования в классической методике, а также в современных авторских программах.

Выводы

1. В процессе анализа научных источников были выявлены разные подходы к определению феномена «чтение»: как процесса и как деятельности. Нам ближе трактовка Н.Н. Светловской, так как чтение понимается как деятельность и акцентируется творческий аспект этой деятельности. Отметим, что в науке понимание явления читательской деятельности связывается со структурой учебной деятельности, что позволяет нам, выделив деятельность составляющую в составе ЧК, рассмотреть ее значение в процессе формирования ЧК младшего школьника.

2. Исходя из понимания компетентности как совокупности личностных качеств ученика, его знаний, умений, навыков, способностей, обусловленных наличием опыта в лично и социально-значимой сфере (А.В.Хуторской), можно определить ЧК как интегративную характеристику личности и выделить составляющие: когнитивную (точнее назовем ее ЗУН-составляющей), деятельностьную, мотивационную.

3. Для того чтобы выявить конкретные показатели, составляющие содержание трех составляющих ЧК, надо учесть опыт методической науки, внимательной к проблеме воспитания читателя: необходимо сопоставить новую цель литературного образования с тем, как обозначены цели начального литературного образования в классической методике, в авторских программах по литературному чтению.

1.2. Читательская компетентность как цель начального литературного образования

В классической методике цель литературного образования чаще всего определялась через понятие «литературное развитие», в современной методике – через понятия «формирование квалифицированного читателя», «грамотного читателя». Определяя цели, исследователи выделяли и критерии литературного

развития младшего школьника. Мы соотнесли сущность понятия «читательская компетентность» с классическими и современными подходами к определению целей начального литературного образования.

В 70-х годах XX века Н.Д. Молдавская определяла литературное развитие (далее ЛР) как процесс качественных изменений способности мыслить словесно-художественными образами, проявляющийся в читательском восприятии, в собственном литературном творчестве [132, с.5]. Ученый выделила критерии ЛР. Это глубина обобщения и умение видеть детали и воссоздавать по ним целостный образ. В методике 60-80-х эти критерии считались универсальными.

О.И. Никифорова, исследуя восприятие художественного произведения читателями разного возраста, в том числе и младшими школьниками, выдвигала такие критерии полноценного восприятия: во-первых, умение уверенно отличать художественный текст от нехудожественного, во-вторых, умение детально оценивать форму произведения, в- третьих, соответствие непосредственного восприятия и понимания идеи всем особенностям художественного произведения [139].

В 90-х годах появилось большое количество авторских программ, которые по-разному определяли цели ЛР. Так как все эти программы относятся к одной из трех государственных систем, рассмотрим представителей каждой: двух развивающих (система Л.В. Занкова и система Д.Б. Эльконина- В.В.Давыдова) и традиционной. Кроме того, проанализируем, как определяются цели литературного образования в некоторых авторских программах.

З.И. Романовская трактует цели начального литературного образования в соответствии с целями системы – достижение оптимального общего развития каждого ребенка, то есть развитие ума, воли, чувств. Автор призывает на основе общего развития волевой, интеллектуальной и эмоциональной сферы детей формировать у учащихся отношение к литературе как к искусству слова, продвигать их к полноценному восприятию художественных произведений. З.И. Романовская считала продвижение в восприятии художественного произведения, речевое развитие главными критериями литературного развития [161].

В.Ю. Свиридова определяет цель курса литературного чтения как воспитание компетентного читателя, имеющего духовную потребность в книге для познания мира и себя самого, читателя, способного к творческой деятельности [175,с.67].

Г.Н. Кудина, З.Н. Новлянская считают воспитание эстетически развитого читателя, который способен понимать авторское видение окружающего мира и создавать собственное суждение о художественном произведении, основной задачей младшей школы [93]. Основными критериями литературного развития исследователи называют читательское восприятие, объем литературоведческих знаний, начитанность, умение анализировать произведение, умения, связанные с литературным творчеством детей, мотивы чтения [129,с.41].

В традиционной системе «Классическая начальная школа» автор программы «Литературное чтение» О.В. Джежелей, говоря о результате литературного образования, вводит понятие «квалифицированный читатель». Это ученик, владеющий всем набором знаний, умений и навыков, которые позволяют ему самостоятельно выбирать книги, читать их, выходить на коммуникацию и творческую деятельность [47, с.31].

В системе традиционного обучения «Школа 2100» Р.Н. Бунеев и Е.В. Бунеева, авторы программы «Чтение и начальное литературное образование», целью литературного образования считают формирование грамотного читателя, у которого есть стойкая привычка к чтению, сформирована душевная и духовная потребность в нем как средстве познания мира и самопознания, читателя, владеющего техникой чтения, приемами понимания прочитанного, умением ориентироваться в мире книг [157].

М. П. Воюшина (авторская программа) пишет о ЛР как о двустороннем процессе, направленном на формирование читателя, полноценно воспринимающего художественное произведение, с одной стороны, и направленном на развитие литературного творчества, способности адекватно выразить себя в слове, с другой [25, с.69]. Исследователь использует следующие критерии для определения уровня ЛР: уровень восприятия художественных

произведений (прозаического и поэтического), уровень речевого развития, характер мотивации читательской и литературно-творческой деятельности [25].

В.А. Левин, создатель концепции начального литературного образования «Приобщение к искусству», стратегической целью считает формирование коммуникативного отношения к искусству и основ художественного вкуса при сохранении непосредственного эмоционального восприятия детьми художественных произведений. Обеспечить художественное развитие школьника - значит, обеспечить приращение в художественном восприятии и творчестве [99, с.27].

Н.Н. Светловская создала целостную теорию воспитания «правильной читательской деятельности». Ученый определяет конечный результат начального литературного образования – овладение читательской самостоятельностью, которая подразумевает умение детей думать над книгой, видеть в любой книге собеседника, умение выбирать книги для самостоятельного чтения. При этом ученик должен не только владеть техникой чтения, но представлять, понимать сказанное, воссоздавать, переживать текст, оценивать его и себя в роли читателя [173, с.22-23].

Т.В. Рыжкова трактует литературное развитие как трехсторонний процесс, связанный, во-первых, с формированием читателя, обученного восприятию, осмыслению, интерпретации художественного произведения, во-вторых, с развитием литературного творчества, в-третьих, с расширением культурного поля ребенка. Исследователь выдвигает следующие критерии литературного развития: начитанность, качество чтения (восприятие), объем теоретико-литературных знаний и умение пользоваться ими на практике, литературно-творческие умения [162].

Итак, определяя цели начального литературного образования, ученые едины в том, что частью этого развития будут следующие компоненты:

- развитие восприятия художественного текста,
- умение ориентироваться в круге чтения,
- развитие речи.

Не ограничиваясь перечисленными компонентами, ученые делают акцент на развитие воли и духовной потребности в чтении (З.И. Романовская, В.Ю. Свиридова), на развитие самопознания через чтение (Р.Н. Бунеев и Е.В. Бунеева), на мотивации чтения (М.П. Воюшина, Т.В. Рыжкова), на расширении культурного поля ученика (Т.В. Рыжкова).

Итак, в трактовке понятия «литературное развитие» разными исследователями мы выделим, во-первых, ЗУН-составляющую, которая включает развитие восприятия художественного текста, умение ориентироваться в круге чтения, развитие речи. Во-вторых, мотивационную и, в-третьих, общекультурную, на которых делают акцент лишь некоторые исследователи.

Сравним ЛР и ЧК как цели начального литературного образования. Определяя формирование читательской компетентности в качестве цели, необходимо учитывать, что это особая цель. Компетентностный подход, или компетентностно-ориентированное образование (КОО), появилось как ответ на запросы современного общества. Исследователи обосновали философские [166], экономические [34], общекультурные [143] причины возникновения КОО, разработали вопросы выделения ключевых компетенций [65], намечали пути проектирования компетентностей [59, с.187]. Появились авторские концепции интеграции личностного и компетентностного подходов [24], деятельностно-компетентностный подход [230]. Можно утверждать, что КОО – это новая целостная концепция образования со своими целями, методами, особенностями организации педагогического процесса.

Характеризуя специфику новой концепции, выделим ее основные особенности. Цель КОО – воспитание свободного, высоконравственного человека, который осознает ответственность за то, что происходит в мире, преобразовывает мир с учетом общечеловеческих ценностей [166, с.25]. Более конкретная формулировка цели: приобретение знаний, умений, навыков и опыта деятельности с целью достижения профессионально и социально значимых компетентностей [230]. Методы КОО – проблемный, частично-поисковый, исследовательский – то есть те, что предполагают активность ученика в

открытии нового. Огромное значение придается формам обучения: предпочтение отдается коллективным способам, так как это позволяет коллективу обучать каждого члена, а каждому ученику активно участвовать в процессе. Кроме того, каждый должен научиться получать знания самостоятельно [24, с.114]. Все это предполагает организацию **деятельности** учеников, в процессе которой приобретаются знания, оттачиваются умения и навыки. Диагностика конечного результата развития компетентности (в отличие от диагностик литературного развития) должна проверять не только знания, но владение ими в нестандартной ситуации. Исследователи отмечают, что компетентность как результат образования обладает некоторой спецификой:

- это интегрированный результат;
- позволяет решать целый класс задач, в том числе неалгоритмизированных;
- отличается от навыка тем, что осознана учеником в той ситуации, когда воплощается;
- отличается от умения, то есть формируется и совершенствуется не по пути превращения в навык, а по линии интеграции с другими компетентностями;
- существует в форме деятельности, а не информации [34].

Вышесказанное обозначает, что компетентность – многоаспектное явление, состоящее из ЗУН-компоненты, мотивационной и деятельностной компоненты. Последняя играет особую роль, так как компетентность проявляется и формируется в деятельности. Именно этот деятельностный аспект не выявляется в трактовках литературного развития.

Итак, исследователи, определяя цель литературного развития младшего школьника, говорят о необходимости воспитания читателя, который полноценно воспринимает художественное произведение, определяет свой круг чтения, умеет выразить себя в слове. Если цель литературного образования выражается в компетентностном ключе, то, кроме ЗУН-составляющей и мотивационной, она содержит важнейшую деятельностную компоненту.

Выводы

1. В классической методике цель литературного образования чаще всего определялась через понятие «литературное развитие». Показателями его являются полноценное восприятие школьником художественного произведения, умение ориентироваться в круге чтения, умение выразить себя в слове. Часть исследователей выделяют дополнительные показатели: мотивационный (мотивация чтения), общекультурный (чтение как средство открытия мира культуры)

2. Компетентность – новая цель и новый результат образования. Новизна заключается в том, что компетентности невозможно научить, она формируется в процессе деятельности, в ходе решения проблем, творческих задач. Решая их, ученик контактирует со сверстниками и взрослыми, с источниками информации, испытывает желание или нежелание выполнять учебную задачу. Значит, понятие «читательская компетентность» многокомпонентно, и его деятельностная составляющая играет особую роль. Проведенный анализ педагогических, психологических, философских источников подготовил почву для того, чтобы выявить границы изучаемого нами феномена ЧК, описать ее структуру, обратив особое внимание на деятельностную составляющую.

1.3 Ведущая роль деятельностной составляющей в структуре читательской компетентности

Вслед за Н.Н. Светловской мы понимаем чтение как речевую деятельность, умение говорить с книгой, выбирать себе собеседника, осваивая накопленный опыт, творить самого себя. Мы выявили, что ЧК – явление многокомпонентное, выделили ЗУН-составляющую, мотивационную, деятельностную. Последняя играет особую роль, так как компетентность проявляется и формируется в деятельности. Анализ критериев литературного развития, описанных в методике, позволил соотнести ЛР и ЧК как цели начального литературного образования.

Феномен «читательская компетентность» понимается нами как интегративная характеристика личности, которая складывается из ЗУН-составляющей, опыта деятельности, способности оперировать освоенными знаниями, умениями в измененных условиях, а также личностного отношения к предмету деятельности. Образуя структуру читательской компетентности, три ее составляющие наполняются конкретными показателями.

Деятельностная составляющая. Компетентный специалист – человек не просто знающий, но умеющий, обладающий опытом деятельности в сфере, связанной с чтением, с литературой. Чтобы формировать компетентного читателя, необходимо предоставить ученику возможность приобрести опыт в разных видах деятельности, связанных с художественным словом. При этом важно учитывать жесткое требование: предлагаемые виды работ должны быть интересны ребенку, должны увлекать его. Мы выделили инновационные виды деятельности по освоению художественных текстов, которые, как показал наш опыт, интересны современному ученику – младшему школьнику.

- **Исследовательская** деятельность свойственна ребенку изначально. Он открывает мир, исследует его, и в этом процессе творчески осваивает новые виды деятельности [164]. Исследовательская деятельность по литературному чтению может развиваться в двух направлениях: мини-исследования художественных текстов разных жанров и участие в исследованиях по литературе, фольклору, изобразительному искусству. Вероятнее всего, в процессе исследования ребенок откроет нечто уже известное; важно, что в процессе открытия он осваивает новые виды деятельности: учится искать источники информации, работать с ними, систематизировать материал, презентовать его.

- **Интерпретационная** деятельность на уроках литературного чтения организуется для того, чтобы ученик глубже осмыслил текст художественного произведения, перечитал его, дал свое видение текста. Театрализация, инсценировка – традиционные виды работ. Чтобы придать им новизну, привлекательность, мы организуем, например, конкурс театральных постановок «Золотая маска». Ученики сами выбирают небольшой художественный текст,

который можно представить на сцене. Условия конкурса (все, как в настоящем театре!) подстегивают интерес и инициативу детей. Если организуется концерт, то необычный. Например, ученикам предлагается выбрать стихотворение, чтобы прочитав его красиво, выразительно и подготовить музыкальное сопровождение к чтению и (или) видеоряд. Подготовка телепередачи – вид работы, который не оставляет равнодушными учеников. «Выйти в эфир» с сообщением об А. Гайдаре, А. Пушкине, показать интервью с современным писателем или поэтом – гораздо более интересно, чем прочитав о них в учебнике или услышать рассказ из уст учителя. Ученики прочитывают биографию, подготовленную учителем, структурируют материал и в группе (в паре) готовят свои телепередачи.

- Реализуя *творческую* деятельность, мы предлагаем нестандартные задания, например, создание настольной игры-ходилки по сюжету русских народных волшебных сказок. Чтобы сделать такую игру, ученикам надо обобщить знания о жанре: о двух мирах волшебной сказки, о логике сказочного сюжета как путешествии «туда» и «обратно», о героях-помощниках и вредителях, о главных героях сказки и властелинах «чужого» мира. Еще один пример нестандартных творческих заданий – создание аккаунта в сети Интернет. Ученики готовили материал для своих страничек: «Знакомьтесь, это я», «Мой класс», «Мое хобби»), создали (с помощью родителей) свой аккаунт, используя сервисы Google.

- *Игровая* деятельность «**Я издатель**» предполагала издание школьных газет, журналов, альманахов, сборников. Под игрой мы понимаем деятельность ребенка, содержание которой представляет собой активное функционирование с моделями, причем модели – это заместители предметов других деятельностей [133, с.78] Ученики младших классов с удовольствием включаются в «издательскую» деятельность: например, готовят книгу к изданию, помогают журналистам собрать материалы, создают рекламу книги. Так, в ходе работы по подготовке к печати сборника произведений ученики прочитали новые произведения, вспомнили жанры литературы, узнали, что такое предисловие и попробовали написать его, нарисовали обложку книги, подготовили оглавление. Все литературоведческие знания сразу же применялись на практике.

• Игровая деятельность **«Я тьютор»** предполагала создание тестов по текстам произведений, сборников цитат и афоризмов, составление вопросов к художественному произведению для обсуждения в классе, составление собственной страницы учебника, словаря. Плоды детского творчества необходимо использовать на уроках, чтобы ребенок был уверен в том, что его труд востребован, важен для работы всего класса.

• **Проектная** деятельность в начальной школе прививает умение планировать свою работу, следуя плану, двигаться к намеченной цели. Цель – создание нового продукта. Ученик 2-3 классов быстро теряет интерес к проекту, если не может справиться самостоятельно с поставленными задачами. Поэтому мы предлагаем школьникам новый вид работы – проектные задачи. Более подробно они будут описаны в п.1.5.2. Кроме того, младшие школьники с интересом участвуют в долговременных читательских проектах. Проект «Золотая библиотека» во 2 классе проходит за 2-3 месяца, проект «Время читать» в 3 классе – за 4-5 месяцев. При этом основная деятельность ученика – чтение художественной литературы, продукт этой работы – презентация Золотой библиотеки второклассника, создание портфолио (3 класс).

Вовлекая ребенка в разные виды деятельности, мы преследуем несколько целей. Во-первых, даем возможность каждому ученику получить знания, отточить умения, навыки, во-вторых, приобрести опыт в сферах, связанных с чтением, с художественной литературой, в-третьих, учим работать в сотрудничестве (многие из перечисленных видов деятельности осваиваются в ходе парной, групповой работы). И, наконец, формируем самооценку, умение рефлексировать по поводу продвижения в освоении темы (трудно или легко); эмоционального настроения (с удовольствием или без воодушевления); самостоятельно или с помощью учителя, друга; по поводу оформления работы (аккуратно или не очень). В каких-то видах деятельности ученик будет более успешен, в других – менее, но при этом ребенок будет открывать неизвестное, познавать себя, свои возможности, развивать скрытые способности. Такой подход соответствует требованию федеральных

стандартов второго поколения: необходимо строить учебный процесс так, чтобы ученик получал знания в процессе участия в разных видах деятельности [69, с.3].

ЗУН-составляющая. Компетентность – новый результат образования, но он не отменяет традиционных результатов: знаний, умений, навыков, ибо компетентный специалист – знающий, умеющий специалист. Этот компонент ЧК должен формироваться в ходе деятельности. ЗУН-составляющая включает овладение техникой чтения, формирование у учащихся полноценного восприятия художественного произведения, умения ориентироваться в круге чтения, умение оперировать с художественным текстом в нестандартных ситуациях, речевое развитие.

Важнейшим условием для дальнейшего развития школьника является овладение техникой чтения – базовым умением. Ядро его составляет способность перекодировать буквенные знаки в смыслы, то есть умение понимать текст. Традиционно выделяют такие характеристики техники чтения, как скорость, правильность, выразительность [155, с.135]. Специалисты в области преподавания литературного чтения в начальной школе (В.Ю. Свиридова [174, с.13], Э.Э. Кац [70, с.7], О.В. Чмель [216, с.174]) считают, что литературу ребенок должен так осваивать, как осваивают мир искусства, при этом технику чтения надо рассматривать как необходимый инструмент, а не цель преподавания.

Мы убеждены, что только тогда идет стремительный рост скорости чтения, когда к ученику приходит понимание, что читать, перечитывать, думать над книгой – интересно. Натаскивание и жесткие проверки скорости чтения ведут лишь к детским стрессам и нежеланию читать.

Выразительность чтения, на наш взгляд, – наиболее важный показатель техники чтения. Если ученик, читая, выражает эмоции, соответствующие содержанию произведения, значит, он открывает смыслы, интерпретирует идеи, заложенные автором. Выразительное чтение – это не только эмоциональное чтение, оно подразумевает и регуляцию громкости голоса, и темпа чтения (замедление, ускорение), и тембра. В классической методике выразительность

чтения считалась одной из составляющих навыка чтения, помогающей осмысливать текст, формирующей эстетический вкус школьника (В.П.Острогорский) [147]. О.И. Никифорова, изучая психологию восприятия художественного произведения детьми и взрослыми, пришла к выводу, что именно занятия выразительным чтением и актерским мастерством учат правильному восприятию художественного произведения [139, с.60]. И, наконец, современные исследования показали, что умение читать выразительно позитивно влияет на логичность изложения мыслей и образность речи (С.А. Икрамова) [67].

К ЗУН-составляющей ЧК мы относим и такой показатель, как уровень восприятия художественного произведения. Совершенствовать восприятие – значит, развивать три сферы: сферу читательских эмоций, воображение и осмысление художественного текста на уровне содержания и формы. Полноценное восприятие – один из важнейших показателей компетентного читателя. Основными критериями уровня восприятия мы, вслед за Н.Д.Молдавской, считаем следующие:

- 1) умение обобщать проблемы, которые поднимает автор в произведении;
- 2) умение видеть детали и воссоздавать по ним целостный образ [132].

Такое качество читателя, как умение ориентироваться в круге чтения, мы тоже относим к ЗУН-составляющей. Ученик, владеющий этим умением, отличает художественный текст от нехудожественного, имеет свои читательские предпочтения, может рекомендовать сверстникам прочитать ту или иную книгу (знает детских писателей, названия книг). Самое главное, чтобы книга стала для ученика собеседником, чтобы он, осознанно выбирая собеседников, творил самого себя [172; с.8]. Исследования Н.Н. Светловской показывают путь приобщения младшего школьника к чтению, путь становления настоящего читателя.

Умение выразить мысль в речи, устной и письменной, – еще один элемент ЗУН-составляющей ЧК, ибо компетентный читатель способен передать свои чувства и мысли (по поводу прочитанного) в слове. Изучая взаимосвязь мышления ребенка и речи, Л.С. Выготский пришел к интересному выводу: у

младшего школьника происходит бурное «развитие значений слов» [27, с.412]. Слово содержит большое количество оттенков смыслов, которые становятся явными в контекстах. Умение понимать контекстное значение слова – это и есть «развитие значений слов», восприятие многозначности слова. По мнению Л.С. Выготского, в зависимости от того, какой степени достиг ребенок в развитии значения слов, находятся все основные системы его психических функций. Значит, огромным потенциалом для развития школьника обладают уроки литературного чтения, если художественная литература изучается как искусство слова. Тогда ученик находит в произведении не только морально-нравственные ориентиры, но и учится видеть многозначность, красоту художественного слова, понимает, с помощью каких средств она создается.

В свете требований ФГОС НОО современный школьник должен уметь работать с художественным текстом: извлекать необходимую информацию, выделять основную и второстепенную информацию, ориентироваться в тексте, а также уметь сравнивать, классифицировать несколько объектов (в том числе текстовых), моделировать новые объекты по заданным условиям. Вот почему к ЗУН-составляющей мы отнесли умение оперировать с художественным текстом в нестандартных ситуациях.

Мотивационная составляющая включает личностное (эмоциональное и поведенческое) отношение к предмету деятельности. В нашем случае это интерес к чтению (эмоциональная составляющая) и понимание учеником целей обращения к художественной литературе (поведенческий показатель).

Интерес к чтению определяется устойчивым желанием с удовольствием читать художественные и другие тексты. Увлеченный читатель может рассказать о своих книжных предпочтениях, участвует в исследованиях, проектах – разных видах деятельности, связанных с литературой, активно читает художественную литературу. Понимание учениками целей обращения к чтению может варьироваться. Мы ранжировали мотивы обращения к чтению:

- низшие, узколичностные («читаю, потому что мама заставляет», «потому что надо уметь быстро читать»),

- эмоциональные (читательские предпочтения основаны на эмоциях),
- эстетические («есть представления об авторе, его позиции, интерес к художественным особенностям»).

Мотивация чтения – это важная составляющая ЧК, для корректировки которой требуются специальные усилия со стороны педагога, родителей и, конечно, самого ребенка. На наш взгляд, мотивация будет совершенствоваться только в том случае, если учитель будет работать на увлеченность ребенка, опираться на природную любознательность, предлагая ученику интересные виды деятельности, связанные с книгой, с чтением. Необходима также целенаправленная работа с родителями – пропаганда чтения, вовлечение в читательские проекты, знакомство с особенностями маленького читателя, с кругом детского чтения.

Итак, ЧК включает в себя три составляющие, описанные выше: деятельностьную, ЗУН-составляющую, мотивационную. В структуре ЧК все компоненты взаимосвязаны. Так, ученик знающий может не являться компетентным читателем, если он не умеет применять знания в самых разнообразных видах деятельности, связанных с чтением, с книгой. Ученик с неразвитой мотивацией, читающий по принуждению, вряд ли будет компетентным читателем. Особую роль, на наш взгляд, играет деятельностьная компонента. Она является основой читательской компетентности младших школьников, так как знания приобретаются, применяются и сохраняются в ходе специально организованной деятельности учащихся, так как мотивация чтения будет зависеть и от того, интересны ли ученику виды и формы деятельности, предложенные педагогом на уроке.

Констатируем содержание всех трех составляющих читательской компетентности:

- 1) техника чтения;
- 2) уровень восприятия художественного текста;
- 3) речевое развитие;

- 4) умение оперировать с художественным текстом в нестандартных ситуациях;
- 5) умение ориентироваться в мире книг (начитанность);
- 6) интерес к чтению;
- 7) мотивы обращения к чтению.

Очевидно, что уровень развития каждого из перечисленных компонентов будет показателем уровня сформированности читательской компетентности в целом. Для дальнейшего исследования нам необходимо выработать диагностику ЧК – исследование уровней развития каждого ее показателя. Чтобы выполнить эту задачу, мы изучим методики выявления уровней литературного развития и выработаем свою методику исследования ЧК.

Выводы.

1. Концептуальный синтез педагогических, психологических источников по проблемам компетентностного образования, по проблемам литературного развития младших школьников привел нас к пониманию феномена читательской компетентности, к конструированию ее структуры. Читательская компетентность понимается нами как интегративная характеристика личности, которая складывается из:

– **деятельностной составляющей (опыта деятельности, способности оперировать освоенными знаниями, умениями в условиях исследовательской, творческой, интерпретационной и других видов деятельности);**

– **ЗУН-компоненты (включающей овладение техникой чтения, формирование полноценного восприятия художественного произведения, умение ориентироваться в круге чтения, умение оперировать с текстом в нестандартной ситуации, речевое развитие);**

– **мотивационной: личностного отношения к чтению литературы.**

Деятельностная компонента является основой читательской компетентности, так как знания приобретаются, совершенствуются в процессе деятельности.

2. Для того чтобы проверить успешность функционирования системы задач, необходимо выработать диагностику читательской компетентности, так как основная цель системы – формирование ЧК. Для построения такой диагностики надо изучить богатый опыт методической науки по проблемам диагностирования знаний учащихся по литературному чтению.

1.4 Методики выявления уровней литературного развития и диагностика ЧК

Проблемы формирования читательской компетентности, построение ее структуры стали предметом обсуждения лишь в последнее десятилетие, поэтому готовых методик по выявлению уровня читательской компетентности немного: диагностика ЧК, предложенная в учебном пособии «Измерители качества обучения по литературному чтению» для учеников 2-4 классов М.Ю. Алексеевой, Е.И. Матвеевой [3]. Методики выявления уровней литературного развития разрабатывались уже во второй половине XX века в трудах Л.Г. Жабицкой [57], Н.Д. Молдавской [132], О.И. Никифоровой [139]. Целостная система проверки уровня литературного развития младшего представлена в работах М.П. Воюшиной [25] и Т.В. Рыжковой [162]. Психологи, методисты, учителя, решая проблемы литературного развития школьников, разработали различные системы для измерения его уровней. Каждый исследователь выдвигал свои критерии литературного развития и, ориентируясь на них, создавал свою систему для выявления уровней.

1.4.1 Методики выявления уровней литературного развития

Можно выделить два подхода к исследованию литературного развития: узкий и широкий. Отличаются они набором критериев литературного развития: исследователи, представляющие узкий подход, выделяют 2-3 критерия, сторонники широкого подхода – до 6 критериев. Узкий подход представлен в

работах Л.Г. Жабицкой, Н.Д. Молдавской, широкий – в трудах М.П. Воюшиной, Г.И. Кудиной и З.Н. Новлянской, Т.В. Рыжковой. Для всех без исключения исследователей важнейшим критерием ЛР является уровень восприятия художественного произведения. Почти все ученые признают необходимость определения уровня речевого развития. Остальные показатели ЛР: объем литературоведческих знаний, начитанность, умения, связанные с анализом произведения – учитываются лишь частью ученых.

Отправной точкой в разработке диагностики ЧК для нас стало исследование читательского восприятия и литературного развития школьников Н.Д. Молдавской [132, с.5]. Литературное развитие она понимала как процесс качественных изменений способности мыслить словесно-художественными образами, проявляющийся в читательском восприятии, в литературном творчестве. Определились два критерия литературного развития:

- 1) глубина обобщения,
- 2) умение видеть детали и воссоздавать по ним целостный образ.

Исследователь считала данные критерии универсальными, «работающими» на разных ступенях школьного образования. По методике Н.Д. Молдавской уровень читательского восприятия эпического произведения измеряется следующим образом: учащиеся читают текст и отвечают на два вопроса, первый из которых касается умения выяснять структурные связи текста, особенности человеческих взаимоотношений, о которых идет речь в тексте, второй вопрос помогает раскрыть уровень процессов образного обобщения художественного произведения. Н.Д. Молдавская определяла четыре уровня восприятия эпического произведения:

- фотографическое восприятие,
- образное обобщение на сюжетно-событийной основе,
- образное обобщение на основе осмысления композиционных связей без понимания образа автора,
- образное обобщение на основе осмысления композиционных связей с ограниченным пониманием образа автора.

При построении диагностики восприятия художественного текста мы опирались на критерии (глубина обобщения, умение видеть детали), выявленные Н.Д. Молдавской.

Целостная методика выявления уровней литературного развития была разработана в трудах М.В. Воюшиной. Она определяла литературное развитие как двусторонний процесс, направленный, во-первых, на формирование читателя, полноценно воспринимающего художественное произведение, во-вторых, на развитие литературного творчества ученика, способности выразить себя в слове [25, с.69]. Проверка уровня литературного развития предполагала выявление трех компонентов: уровня восприятия художественного произведения, уровня речевого развития, выявление мотивации читательской и литературно-творческой деятельности. Практически детям предлагались три работы, каждая из которых проверяла уровень сформированности одного из перечисленных компонентов литературного развития.

Для изучения важнейшего, по мнению автора методики, компонента – восприятия художественного текста младшими школьниками, детям читался вслух текст рассказа, а затем они самостоятельно, письменно отвечали на вопросы к нему. М.П. Воюшиной были выделены четыре уровня восприятия литературного произведения:

- 1) уровень «идеи»,
- 2) «персонажа»,
- 3) констатирующий,
- 4) фрагментарный.

Читатель, находящийся на уровне идеи, эмоционально реагирует и на событийную сторону произведения, и на его форму, воссоздает образ на основе художественных деталей. Такой читатель любит перечитывать текст, видит авторскую позицию, определяет роль отдельных элементов художественной формы, определяет проблему, поставленную в произведении.

Читатель, находящийся на уровне персонажа, отличается точной эмоциональной реакцией и умением видеть динамику эмоций. Он воссоздает

образ на основе художественных деталей. В произведении его прежде всего интересуют персонажи. Ребенок дает оценку персонажей, ссылаясь на поступки. Такой читатель без указания учителя не обращает внимания на автора текста.

Читатель, находящийся на констатирующем уровне, отличается точной эмоциональной реакцией, но оттенки чувств еще не способен выразить в слове. Воссоздание образа заменяется перечислением отдельных деталей. Такой читатель не любит перечитывать текст, размышлять. Анализируя поступки героя, опирается на житейские представления, а не на изображение героя автором.

У детей, находящихся на фрагментарном уровне, не складывается целостного представления о произведении, внимание сосредоточено на отдельных событиях. Эмоциональная реакция может быть точной, но оттенки чувств не выражаются в слове. Ученик не может определить мотивы поведения персонажа. Ребенок неохотно обращается к тексту, часто отказывается отвечать. Художественное произведение воспринимается как случай из жизни [25, с. 54-57].

При определении уровней речевого развития М.П. Воюшина опиралась на идеи В.И. Капинос [128, с.50-58], которая выдвинула следующие параметры речевого развития: богатство, точность, выразительность речи. Богатая речь предполагает большой объем словаря, разнообразие морфологических форм и синтаксических конструкций. Точность понимается ученым как оптимальное словоупотребление (ученик употребляет синонимы, антонимы, хорошо понимает тему и основную мысль). Выразительность речи предполагает такой отбор выразительных средств, который наилучшим способом соответствует ситуации общения. Уровень речевого развития ученика оценивался в диагностике М.П. Воюшиной с опорой на методику

В. И. Капинос. Учащимся предлагалось написать сочинение по серии сюжетных картинок. При оценке детских работ учитывался объем сочинения, длина среднего предложения, средняя длина простого предложения, речевые ошибки и недочеты, то есть такие качества речи, как точность, выразительность, богатство.

В зависимости от соблюдения перечисленных параметров выделяется три уровня литературного развития учащихся: высокий, средний и низкий.

Работы высокого уровня отличались наличием авторского замысла, композиционной стройностью, богатством, выразительностью речи, разнообразием синтаксических конструкций. Для работы среднего уровня характерно следующее: передача сюжета картинок без собственной интерпретации, некоторые отступления от темы, небольшой объем словаря, использования как простых, так и сложных предложений. К работам низкого уровня относились такие, где отсутствовал авторский замысел, нарушена логика повествования, мал объем словаря, много повторов, речь бедна.

Для оценки мотивации читательской и литературно-творческой деятельности М.П.Воюшина использовала методику незаконченных предложений. При обработке результатов за основу была взята классификация мотивов М. В. Матюхиной [126]. В ходе проверки детям предлагалось закончить высказывания, выявляющие отношение к чтению, к урокам литературы. Учитывалось число указаний на определенный мотив при формулировании каждого из предложений. Выделялись такие мотивы читательской деятельности: эстетические (понять смысл произведения, понять писателя, читать вдумчиво), познавательные (быть умным, развитым, узнавать новое, деятельностьные (хорошо читать: быстро, правильно), узколичностные, избегание неприятностей и другие. Вычислялось ранговое место каждого мотива, на основе чего делался вывод о специфике мотивации в определенной группе испытуемых. Так, наиболее значимыми мотивами считались эстетические, познавательные, деятельностьные, менее значимые – узколичные, мотив избегания неприятностей.

Еще одну современную методику изучения литературного развития предлагает Т.В. Рыжкова [162, с. 91-100], ее диагностика – пример широкого подхода. Она понимает литературное развитие как трехсторонний процесс, включающий, во-первых, формирование читателя воспринимающего, осмысливающего и интерпретирующего художественной произведение в единстве формы и содержания, во – вторых, развитие литературного творчества школьников, в-третьих, расширение культурного поля ребенка. Термин «культурное поле» был предложен М.П. Воюшиной [26, с.55]. Под ним

понимается пространство культуры, которое осваивает (присваивает) ребенок. Показателями литературного развития для Т.В. Рыжковой являются следующие:

- круг чтения и потребности ребенка в чтении;
- качество чтения (уровень восприятия литературного произведения);
- степень владения теоретико-литературными знаниями;
- литературно-творческие умения.

Ученый указывает на то, что в современной методике еще нет четкой картины уровней литературного развития, то есть показатели по четырем указанным критериям не соотнесены между собой. Поэтому она определяет четыре условных, по ее мнению, уровня литературного развития. Низкий уровень означает отставание ребенка от возрастной нормы по всем показателям, средний уровень – соответствие норме по большинству показателей, уровень «выше среднего» соответствует норме в целом и ее опережение по качеству чтения, и, наконец, достижение высокого уровня – это опережение возрастной нормы по всем показателям [162, с.91]. Рассматриваемая диагностика литературного развития является целостной и оригинальной, но вопрос о том, как проверить изменения в культурном поле ученика остался открытым.

В изысканиях ученых для нас особенно важным представляется вопрос о критериях литературного развития. Можно назвать следующие критерии, признанные в методике: уровень восприятия художественного произведения, самостоятельное литературное творчество, объем литературоведческих знаний, начитанность, умения, связанные с анализом произведения, мотивация чтения (Таблица 1). Нам ближе широкий подход, позволяющий, кроме выяснения уровней восприятия и речевого развития, выявить начитанность ребенка, мотивацию чтения. Мы сознательно не включали в исследование читательской компетентности следующие параметры: «объем литературоведческих знаний», «умения, связанные с анализом произведения». В вопросе о необходимости включения литературоведческих понятий в поле изучения развития младшего школьника у ученых нет единого мнения. В концепциях Г.И. Кудиной и З.Н. Новлянской, Л.Е. Стрельцовой и Н.Д. Тamarченко [25, с.18-19] изучению

литературоведческих понятий отводится значительное место. Целый ряд ученых: Н.Д. Молдавская [132, с.43], З.И. Романовская [161, с. 16-21], Н.Н. Светловская [173, с.175], М.П. Воюшина [25, с. 110-111], Т.В.Рыжкова [162] считают, что перенасыщенность терминологией не вызовет у младшего школьника желания становиться грамотным читателем.

На наш взгляд, литературоведческая терминология в начальной школе должна применяться в тех случаях, когда ребенку необходимо грамотно обозначить то или иное явление (прием, жанр и пр.) Недопустимо заучивание терминов, целесообразно их постепенное применение, сначала учителем, затем детьми. Поэтому в диагностику ЧК мы включили исследование владения теоретико-литературными знаниями на практическом уровне, например, на уровне умения различать жанры художественных произведений. Умения, связанные с анализом произведения, проверялись нами в ходе диагностики восприятия текста.

Таблица 2. Критерии литературного развития, выделяемые учеными

	Уровень восприятия художественного произведения	Самостоятельное литературное творчество ребенка как показатель речевого развития	Объем литературоведческих знаний	Начитанность	Умения, связанные с анализом произведения	Мотивация чтения
Н.Д.Молдавская	+	+	—	—	—	—
З.И.Романовская	+	+	—	—	—	—
В.Г.Маранцман	+	+	+	+	+	+
Л.Г.Жабицкая	+	—	—	—	—	—
М.П.Воюшина	+	+	—	—	—	+
Т.В.Рыжкова	+	+	+	+	—	—
Г.Н.Кудина З.Н.Новлянская	+	+	+	+	+	—

Обобщая все вышесказанное, можно отметить тенденцию, которая проявилась в вопросе диагностики в период с 60-х годов до наших дней. Это стремление ученых расширить ряд критериев, определяющих литературное развитие. Н.Д.Молдавская диагностирует литературное развитие, изучая лишь уровни восприятия художественного произведения (70-е годы), М.П. Воюшина,

Т.В. Рыжкова (2006-2007 г.) выдвигают несколько критериев литературного развития.

1.4.2 Диагностика читательской компетентности

Согласно документам ФГОС НОО формирование ЧК является целью начального литературного образования. Но по окончании обучения в начальной школе не предусмотрена обязательная процедура проверки уровня обученности. Возможно, по этой причине нет большого количества готовых диагностик.

Диагностику ЧК предлагают авторы учебных пособий «Измерители качества обучения по литературному чтению» для 2-4 класса М.Ю. Алексеева, Е.И. Матвеева [3]. Основой для диагностики является понимание ЧК как функциональной грамотности в области чтения [3; 95]. Уровни развития ЧК определяются по совокупному показателю следующих умений: умения работать с информацией (находить информацию, поданную в явном и неявном виде, формулировать выводы, определять микротемы, их порядок), поисково-исследовательских (анализ, интерпретация текста, обобщение), «творческих-креативных» (анализ, оценка, подбор аргументов; прогнозирование событий; написание своего текста по теме) [3; 9]. Данные показатели выявляются в процессе работы над тестом, который состоит из художественного текста и 11-12 заданий к нему.

Такой подход исследователей мы можем охарактеризовать как общекультурный, так как ЧК рассматривается как способность личности работать с текстом, как функциональная грамотность в области чтения.

Задача нашего исследования – вооружить учителя диагностикой, которая позволяла бы выявить уровень достижений ученика по предмету «литературное чтение» и включала бы в себя исследование показателей: знаний, умений и навыков по предмету, мотивации чтения, а также умения действовать в нестандартных ситуациях. Вот почему за основу нашей диагностики мы взяли классические методики определения литературного развития учащихся.

«Читательская компетентность младшего школьника» понимается нами как интегративная характеристика личности, которая складывается из ЗУН-составляющей, опыта деятельности, способности оперировать освоенными знаниями, умениями в измененных условиях, а также личностного отношения к деятельности, связанной с художественной литературой.

Понятие «читательская компетентность шире таких понятий, как «литературное развитие», «формирование квалифицированного читателя». Это связано с особой ролью деятельностной составляющей в структуре читательской компетентности. В процессе формирования компетентности деятельность выходит на первый план, так как, решая различные задачи, взаимодействуя с другими учениками, ученик получает знания по предмету, обретает богатый опыт участия в разных видах деятельности.

Этот деятельностный аспект, на наш взгляд, не выделяется в понятии «литературное развитие». Значит, проверка компетентности не может быть верной, если проверяется не деятельность, а владение объемом информации. В связи с этим значительная часть заданий для диагностики ЧК была сформулирована нами так, будто предполагалась реальная деятельность, связанная с художественной литературой. Ученикам предлагались разные ситуации: «Ты учитель. Придумай вопросы к произведению» или «Составь список литературы для первоклассников». Таким образом, инструментарий классической методики мы дополнили исследованием текстов трех жанров, а также компетентностно-ориентированной направленностью заданий. Для исследования читательской компетентности ученика мы включили в диагностику специальное задание на умение решать учебные задачи в практической ситуации с применением различных способов действия. Например, такое: «Ты редактор. Объедини прочитанные произведения в одну книгу – в сборник, придумай его название, дополни содержание сборника другими прочитанными тобою произведениями».

Показатели уровня сформированности ЧК, уровень состояния которых проверялся в ходе диагностики, были выявлены в параграфе 1.3. Это

- 1) техника чтения,
- 2) уровень восприятия художественного текста,
- 3) речевое развитие,
- 4) умение оперировать с художественным текстом в нестандартных ситуациях,
- 5) умение ориентироваться в мире книг (начитанность),
- 6) интерес к чтению, мотивация чтения.

Мы отказались от проверки техники чтения, так как главным достоинством чтения считаем выразительность, которую в ходе письменной работы проверить затруднительно. Но мы включили в проверочные задания вопросы, связанные с подбором интонации для чтения.

Уровни восприятия художественного текста диагностировались на примере трех текстов разных жанров, наиболее популярных у младших школьников и любимых ими. Это рассказ, сказка, стихотворение. Согласно Примерной программе по литературному чтению именно эти жанры пристально рассматриваются на уроках во 2-х и 3-х классах [155, с.144].

Одно из заданий в диагностике было посвящено проверке умения построить речевое высказывание на тему, близкую ученику (например, Расскажи о своем лучшем друге). Мы не ставили цели всесторонне исследовать уровень развития речи ученика. Свою задачу мы понимали как оценку готовности к речевому высказыванию и умения выразить свою точку зрения на проблему, близкую младшему школьнику, в слове.

Для выявления уровня развития деятельностной компоненты читательской компетентности учащимся было предложено задание, проверяющее умение оперировать с текстом в нестандартных условиях: после работы над сказкой, рассказом и стихотворением перед учеником ставилась задача объединить все три текста в одну книгу, придумать название для сборника, дополнить его другими подходящими под заявленную тематику произведениями.

Умение ориентироваться в мире книг проверялось в задании следующего содержания: составь список интересных книг, которые ты посоветуешь прочитать

младшим ученикам летом. Такая формулировка позволяла выявить, есть ли у школьника любимые книги, что ему запомнилось из прочитанного, что произвело впечатление. Еще одно достоинство такого рода заданий – возможность проверить, знает ли ученик фамилии авторов произведений, точное название книги или называет книгу, вспоминая героя («про Винни Пуха»).

Чтобы выявить особенности мотивации чтения, была разработана анкета. Привлекалась методика незаконченных предложений. Вопросы помогли выяснить отношение к чтению, мотивацию чтения, готовность применять полученные знания в разных сферах деятельности: исследовательской, проектной, интерпретационной, коммуникативной.

Для того чтобы диагностика была корректной, мы выделили уровни развития ЧК и предложили критерии для выделения уровней.

Уровни и критерии развития компонентов ЧК

Мы выделяли три уровня (высокий, средний, низкий) **развития восприятия** художественных произведений у учеников начальной школы. Критериями для их выделения были следующие умения:

- 1) эмоционально точно реагировать на художественный текст;
- 2) видеть причинно-следственную связь событий в произведении и давать оценку поступкам героя;
- 3) определять идею текста, формулировать проблемы, поднятые автором;
- 4) наблюдать за художественными особенностями.

Ученику, находящемуся на низком уровне развития восприятия, трудно верно определить эмоциональный строй произведения. Он воспроизводит фактическую сторону сюжета, отвечая на вопросы «что произошло», не оценивая поступки героев. Затрудняется в формулировке темы, равнодушен к особенностям формы.

Ученик со средним уровнем развития восприятия верно определяет эмоциональный строй произведения. Ему интересен герой, младший школьник дает оценку его поступкам. Он может определить последовательность событий в

произведении, но тему и идею формулирует неточно в силу ограниченности словарного запаса. Не замечает художественных особенностей.

Способность полноценно воспринимать художественное произведение, затрагивающая три сферы: эмоций, воображения, осмысления, – принималась за идеал, за показатель самого высокого уровня. Ученик, который демонстрирует высокий уровень развития восприятия, верно определяет эмоциональный строй произведения, понимает причинно-следственные связи, объясняет мотивы поведения героя, сам формулирует проблемы, затронутые автором, идею произведения. С помощью учителя может делать наблюдения над художественными особенностями текста.

Мы выделили именно три уровня развития восприятия, чтобы статистические данные можно было соотнести с другими показателями проявления читательской компетентности.

Для оценки умения ориентироваться в круге чтения школьникам предлагалось задание составить список литературы для чтения. Ученик, имеющий высокий уровень, корректно указывал 6-10 произведений. Ученик со средним уровнем давал список из 4-5 произведений, допуская недочеты (неточное название). Ученик с низким уровнем начитанности указывал 1-3 книги. В таких работах детей чаще всего название произведения (точное или приблизительное) давалось без указания фамилии автора.

Для оценки умения оперировать с текстом в нестандартных условиях предлагалось использовать знания в незнакомой ситуации, приближенной к жизненной. Если ученик полностью справлялся с заданием, его показатель – высокий уровень, выполнил 2/3 задания - средний уровень, 1/3 задания – низкий.

При оценке речевого высказывания уровень выполнения зависел от объема сочинения, точности и выразительности речи, средней длины предложения. Если высказывание ученика представляло собой текст, речь школьника оценивалась как эмоциональная, богатая, то присваивался высший уровень. Грамотное высказывание малого объема (3-4 предложения) относилось к

среднему уровню. Если высказывание ученика представляло собой 1-2 коротких простых предложения, то уровень определялся как низкий.

Мотивация чтения исследовалась с помощью методики незаконченных предложений. Определяя уровни мотивации, мы исходили из следующих посылов: ученики с низким уровнем мотивации упомянули учебные мотивы (читаю, «чтобы мама не ругала»; чтобы научиться быстро читать). На среднем уровне – те дети, для которых важны и эмоциональные мотивы (читать интересно). На высоком уровне – ученики, для которых значимы личностные (быть умным, развитым, узнавать новое) и эстетические (уметь видеть авторскую позицию, интересоваться художественными особенностями).

В результате определялись показатели развития компонентов читательской компетентности (Таблица 3)

Таблица 3. Результаты диагностики ЧК

Уровень	Восприятие художественных текстов след. жанров			Речевое развитие	Умение оперировать с текстом	Умение ориентироваться в круге чтения	Мотивация чтения
	Сказки	Рассказа	Стихотворения				
Высокий							
Средний							
Низкий							

Работа диагностического характера включала четыре задания для учеников.

Первое содержало текст небольшого рассказа (В.Осеевой – 2 кл., В.Драгунского – 3 кл.) и вопросы для выявления уровня его восприятия.

Второе задание содержало текст стихотворения (Э. Мошковской, А. Барто) и вопросы для его анализа. Использовались как вопросы с выбором ответа из предложенных, так и с открытым ответом. Одно из заданий этой работы – создание собственного высказывания на заданную тему – оно оценивалось самостоятельно.

В третьем задании вниманию ученика предлагался текст сказки (народной или авторской). Школьник, поставив себя на место учителя, должен был составить вопросы к сказке для обсуждения произведения в классе. В этой же

работе было представлено компетентностно-ориентированное задание: учащимся было предложено применить полученные знания в смоделированной жизненной ситуации. Ученик, поставив себя на место автора-составителя сборника произведений, должен был найти в прочитанных трех текстах общую основу для объединения их в одну книгу (или убедиться в отсутствии таковой). При возможности объединения придумать название для такого сборника, дополнить его другими, известными ученику и подходящими под заявленную тематику произведениями.

В четвертом задании проверялось несколько параметров: начитанность ребенка, сформированность мотивов читательской деятельности. Составленная таким образом диагностическая работа дает возможность оценить сформированность всех показателей ЧК.

Выводы

1. На основе методики определения уровней ЛР разработана диагностика ЧК. Классическую методику мы дополнили, во-первых, работой с тремя жанрами: сказкой, рассказом и стихотворением на схожие темы, во-вторых, заданием на умение оперировать с текстом в нестандартных условиях. Диагностика ЧК позволяет измерить пять показателей: уровень восприятия художественных произведений разных жанров, уровень начитанности, умение оперировать с текстом в нестандартных условиях, умение грамотно построить речевое высказывание, мотивацию чтения. По каждому показателю предлагается набор критериев для выявления уровня (высокий, средний, низкий).

К достоинствам нашей диагностики можно отнести следующие:

- позволяет всесторонне проанализировать читательскую компетентность учеников 2-х и 3-х классов (ЗУН-компоненту, деятельностьную, мотивационную);**
- проверка компетентности построена в деятельностном ключе, таким образом проверяются не только знания, умения и навыки, но и овладение способами деятельности;**

- задания вызывают интерес у младших школьников;
- методику оценивания может освоить учитель начальных классов, не имеющий специальной филологической подготовки.

2. В соответствии с пониманием читательской компетентности как интегративной характеристики личности, которая складывается из ЗУН-составляющей, опыта деятельности, способности оперировать освоенными знаниями, умениями в измененных условиях, а также личностного отношения к деятельности, связанной с художественной литературой, были выделены инновационные виды деятельности: исследовательская, интерпретационная, творческая, проектная, игровая. Описанные нами виды деятельности необходимо представить в виде системы конкретных задач для школьников, системы, которая способствовала бы формированию всех составляющих читательской компетентности.

1.5 Система учебных задач по литературному чтению

1.5.1 Система учебных задач как педагогическая проблема

Ключевое понятие «задача», активно употребляемое в педагогике и психологии, привлекло внимание отечественных психологов, педагогов лишь в XX веке. Благодаря исследованиям Г.А. Балла, В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, И.А. Зимней, А.Н. Леонтьева, Е.И. Машбица, С.Л. Рубинштейна, Л.М. Фридмана, Д.Б. Эльконина теория учебных задач является хорошо разработанной ветвью научного знания. В трудах ученых основательно разработаны категории «задача», «учебная задача», предложены их классификации, отдельной отраслью науки стала системология, в рамках которой разработаны свойства, особенности систем учебных задач. Исследователи отмечают, что в науке накоплено достаточно знаний, чтобы проектировать задачи в любой конкретной области знаний. Ряд диссертаций посвящен изучению проблем конструирования учебных задач (систем учебных задач) по разным предметам: по математике (Е.А. Демидович [46], А.А. Максютин [108]), информатике (С.М. Небогатикова [137]), филологии (С.А. Шаповал [218]), химии (М.А. Безуевская [7]). Исследователей

педагогических проблем в высших и средних специальных учреждениях (Т.Г. Нестерову [138], М.В. Шингареву [223], Е.А. Шашенкову [220] и др.) также волнует эта тема. Отметим, что никто из ученых не занимался вопросами проектирования системы учебных задач по литературному чтению для начальной школы.

Анализ понятий «задача», «учебная задача», «система учебных задач», а также экскурс в историю их изучения содержатся во многих из перечисленных исследований (А.А. Максютину, С.А. Шаповал, М.В. Шингаревой и др.). Нет смысла еще раз проходить этот путь, но отметить наиболее важные для нас вехи необходимо.

М.Я. Басов, один из первых исследователей задачного подхода, отмечал, что и в жизни, и в учебных ситуациях часто встречается момент задачи, когда необходимо открыть нечто неизвестное в предмете, для чего надо совершить действие с ним (с предметом) [66, с.198]. Обостренный интерес к задаче, ее структуре, к типологии задач возник, когда советские ученые (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.) активно разрабатывали основы деятельностной педагогики. Осмысливая категорию деятельности, ее мотивы, С.Л. Рубинштейн писал, что задачу определяет соотношение цели и условий действия. Задача разрешается действием. Целенаправленное действие человека по сути является решением задачи [163, с.15]. А.Н. Леонтьев понимал задачу как цель, заданную в определенных условиях [101, с. 249].

В 60-х годах прошлого века в отечественной науке появилось понятие «учебная задача», и связывается оно с работами Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, с описанной ими теорией учебной деятельности. Каждому возрасту свойствен тот вид деятельности, который обеспечивает важнейшие изменения в психологических особенностях ребенка. Ученые называли его ведущий вид деятельности. Для младшего школьника, ребенка 6-10 лет, это учебная деятельность. Под учебной деятельностью понимается деятельность субъекта по овладению обобщенными способами действий, эта деятельность направлена на саморазвитие на основе решения учебных задач, которые ставит педагог перед

обучаемым [43, с. 24-25]. В нашем исследовании, говоря о деятельности, мы будем иметь в виду учебную деятельность как ведущий вид деятельности для младшего школьника. Д.Б. Эльконин исследует структуру учебной деятельности, закономерности ее формирования. В самом общем виде она имеет структуру: учебная задача (которая представляет собой способ действия, подлежащий усвоению), учебные действия (в их результате формируется образ усваиваемого действия), действие контроля (благодаря которому происходит овладение усваиваемым способом), действие оценки (ученик определяет, овладел ли он способом действия) [228, с.166]. Учебную задачу ученый считает решенной только в том случае, если произошли заранее заданные изменения в том, кто решает задачу (ученике). В.В. Давыдов конкретизирует: решив учебную задачу, ученик овладевает общим способом решения большого круга частных задач [43, с.45]. С 60-х годов термин «учебная задача» становится визитной карточкой системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Г.А. Цукерман отмечает, что в последнее время термин стал настолько употребляемым, что учебной задачей стали называть любое задание, которое дается ученику на уроке. Ученый настаивает на исходном понимании учебной задачи как ситуации, побуждающей детей искать общие способы решения нового класса конкретно-практических задач [210, с.1].

В нашем исследовании мы вслед за В.В. Давыдовым будем придерживаться трактовки учебной задачи как основной единицы учебной деятельности; решая учебную задачу, ученик осваивает общие способы решения большого круга частных задач. Под задачей (вслед за А.Н. Леонтьевым) будем иметь в виду цель, заданную в определенных условиях.

В 90-е годы прошлого столетия начинает активно разрабатываться общая теория задач (Г.А. Балл, Е.И. Машбиц, Л.М. Фридман).

Сопоставив накопленные в науке знания с задачами нашего исследования, мы пришли к выводу, что структура задачи, описанная Л.М. Фридманом, наиболее соответствует цели создания системы учебных задач по литературному чтению. Так, структуру любой задачи, в том числе и учебной, (по Л.М. Фридману)

составляют части: предметная область – объекты, о которых идет речь (в нашем случае это тексты), отношения, которые связывают эти объекты (все тексты можно объединить в системе «жанры литературы и фольклора», требование задачи (какой цели надо достичь), оператор действия (последовательность операций, которые надо осуществить, чтобы достигнуть цели). [202, с.16-21].

Выявляя особенности учебной задачи, Е.И. Машбиц выделяет три наиболее существенных: направленность на субъекта (изменения должны происходить в нем), неоднозначность и неопределенность (решающий задачи, недопонимая ее, может вкладывать несколько другой смысл, чем автор), необходимость предоставления набора задач для достижения какой-либо цели [127, с.77-78]. Последнее очень важно для нас, многие ученые настаивают на том, что положение о том, что вся учебная деятельность должна быть представлена как **система** учебных задач, на это указывали и Д.Б. Эльконин, и В.В. Давыдов. Конкретизируя это положение, Е.И. Машбиц выдвигает ряд требований к учебным задачам. Во-первых, конструировать набор задач, а не отдельную задачу, во-вторых, составляя систему задач, стремиться к достижению не только ближайших, но и отдаленных целей. В-третьих, обеспечивать усвоение системы средств, необходимой для решения задач разных классов. И, наконец, конструировать учебную задачу надо так, чтобы усваиваемые средства деятельности выступали как прямой продукт обучения; реализация этого требования предполагает в том числе рефлекссию, то есть сознательную оценку учеником результатов действия и дальнейших планов деятельности [127, с. 73].

Важной вехой нашего исследования стало изучение опыта ученых – создателей систем учебных задач в разных предметных областях.

Так, Шингарева М.В. под системой понимает множество взаимосвязанных элементов и при проектировании системы задач рекомендует учитывать основные свойства системы: целостность (элементы взаимодействуют друг с другом), структурность (элементы взаимосвязаны), целенаправленность (нацеленность на достижение определенного результата), интегративность (есть

системообразующие факторы), иерархичность (каждый элемент системы является подсистемой) [223, с.13].

В работе А.А. Максютиня привлекает четкое и обоснованное различие трех классов задач в системе дифференцированных учебных задач по математике. В предметном материале ученый выделяет два блока: основной блок (содержание предмета) и процессуальный (то, что обеспечивает усвоение знаний, формирование умений, развитие, воспитание). Это разделение помогает выделить три уровня учебных задач. На первом этапе ученик овладевает ключевыми приемами решения задач (репродуктивный уровень), на втором этапе ему предлагаются задачи, для решения которых требуется видоизменить задачу ситуацию, применив мыслительные действия (анализ, синтез, обобщение, аналогия). Исследовательская деятельность ученика будет ведущей при решении задач третьего уровня [108, с.18].

Отдельного внимания заслуживает психолого-педагогическое исследование Шаповал С.А., посвященное созданию специальных филологических задач для обучения школьников пониманию учебного и художественного текста как компонента учебника. Филологическая задача в трактовке исследователя – особый тип учебных задач, построенных на реальном текстовом материале, нацеленных на достижение понимания как результата решения и на овладение «филологическим подходом» – умением работать с любыми текстами. Филологические задачи, отмечает автор, близки к лингвистическим, но составлены на «реальном литературном материале». Автор формулирует требования к филологическим задачам: структурность, проблемность, направленность на овладение общим способом действия, наличие обратной связи, корректность. Структура филологической задачи такова: текст (возможно, фрагмент текста), проблемное задание, переход к разделу «Помощь». Ученый дает классификации филологических задач по разным основаниям: с точки зрения материала, источника, степени обобщенности умения, с точки зрения задействованных психологических механизмов [218]. Для нас в результатах этого исследования стало важным положение о том, что в такой «незадачной» области,

какой представляется нам литература, целесообразным и перспективным направлением является развитие задачного подхода. Кроме того, автор весьма убедительно защищает возможность использования фрагмента текста при составлении задач. Из-за генетической близости филологических задач (как их понимает автор) к лингвистическим мы не можем причислить конструируемые нами задачи по литературному чтению к филологическим.

По мнению ученых (А.Б. Воронцов, В.М. Заславский, О.В. Акулова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, А.Л. Тряпицына) сложившийся в деятельности педагогике задачный принцип построения содержания является ключевым [154], [2].

Изучение достижений науки в области теории и практики разработки систем учебных задач привели нас к некоторым выводам:

1. необходимо определить **структуру задачи по литературному чтению** для младших классов;
2. выявить виды и типы задач.

Так, в общем виде структуру учебной задачи по литературному чтению для начальной школы можно представить следующим образом.

Мотивационная часть задачи. На этом этапе мы использовали, например, прием сопоставления названия (темы) работы и какого-либо афоризма или блока пословиц (афоризмов, четверостиший). Так, ученикам предлагается осмыслить тему работы «Тайны слова», сопоставить с двумя афоризмами: «Заберите у меня все, но оставьте мне мою речь. И через некоторое время я верну все то, что я потерял» (Д. Уэбстер) и «Заговори, чтоб я тебя увидел» (Сократ), предположить, чему будет посвящена работа.

Художественный текст (тексты) для чтения. Перед чтением не дается установок, чтобы не разрушить восприятие.

Цепочка заданий к тексту для достижения цели (анализ текста, поиск ответов на вопросы). Для достижения целей задачи (понимание специфики жанров, восприятие литературы как искусства слова) ученик осваивает микроумения: умение определять эмоциональный тон произведения, понимать

значение слова из контекста, удерживать в памяти события и т.д. Для формирования этих умений учащиеся выполняют **задания**. Мы называем заданием конструкцию, которая побуждает ученика к конкретному действию (подчеркни в тексте, выпиши, определи значение слова из контекста, восстанови последовательность событий и др.). Действия ученика – шаги к обретению общего умения воспринимать литературу как искусство слова, видеть специфику жанров.

Обобщение, перенос знания. Составление собственного текста, таблицы, синквейна, схемы – обобщающего конструкта, содержащего знание, которое применимо в разных условиях.

Рефлексия. Шкалы, пиктограммы для самооценки некоторых характеристик своей работы (самостоятельность, аккуратность и другое), для оценки успешности и комфортности формы работы (в паре, группе).

Такое построение задачи, на наш взгляд, вполне соответствует структуре учебной задачи, как ее описывали ученые (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Е.И. Машбиц, Л.М. Фридман).

В рамках предложенной структуры мы выделили два типа задач по литературному чтению по ведущему виду деятельности: аналитические и поисковые (их более подробная характеристика будет дана в следующем параграфе).

Проектная деятельность в последние годы активно внедряется в учебный процесс школ как средство развития самостоятельности учеников, умения решать проблемы. В работе А.Б.Воронцова, В.М. Заславского [154] обосновано выделение нового типа учебных задач – **проектных**. Однако, по мнению авторов, проектная деятельность не соответствует возрастным возможностям младших школьников. Альтернативой для этого вида деятельности, точнее подготовкой к нему, для учеников 1-4-х и даже 5-х классов авторы считают проектные задачи. Проектная задача – задача, которая предполагает наличие системы заданий, направленных на получение нового продукта; в ходе решения происходит качественное изменение в самом деятеле (ученике). Проектные задачи всегда

решаются в группе. Авторы описывают педагогические эффекты от внедрения проектных задач: они учат работать в сотрудничестве, учат проектированию, дают возможность применить предметные знания в модельной ситуации. Итог решения проектной задачи – во-первых, реальный продукт, созданный детьми, во-вторых, качественное изменение в деятеле (группе деятелей).

Примерная структура проектной задачи представляется таким образом:

1) создание проблемной ситуации, приближенной к жизненной. В результате ее разрешения рождается «продукт». Это может быть текст, схемы, рисунки, презентации и т.п.;

2) набор заданий, выполнение которых приведет к созданию нового «продукта»;

3) итоговое задание – место сборки «продукта».

В проектной задаче ученикам не предлагаются образцы выполненных заданий, нет ориентиров на конкретные темы изученного материала. Информация, предоставляемая детям, может быть избыточной или, напротив, неполной, тем самым дети будут вынуждены обратиться к дополнительным источникам информации. Проектная задача может быть предметной или межпредметной [154; с.47-51].

Нами составлены и апробированы сценарии экспериментальных проектных задач по литературному чтению на базе лицея «Престиж» г. Самары во 2 и 3 классах. Это позволило нам конкретизировать, дополнить вышесказанное. Так, в структуру проектных задач мы включили критериально-оценочный блок, а также презентацию продукта. В нашем представлении задача будет иметь следующую структуру: проблемный блок (ученикам предъявляется проблема, максимально приближенная к жизненной и требующая решения), информационный (блок ресурсов для поиска решения – набор текстов, диаграмм, таблиц, справочных материалов и т.п.), критериально-оценочный блок (вопросы для анализа проделанной работы), презентация продукта (публичное выступление группы детей, представляющих свой «продукт»).

1.5.2 Характеристика учебных задач по специфике деятельности

Проектируя систему учебных задач по литературному чтению, мы руководствуемся следующими положениями: задача – цель, заданная в определенных условиях (А.Н. Леонтьев); учебная задача – основная единица учебной деятельности; решая учебную задачу, ученик осваивает общие способы решения большого круга частных задач (В.В. Давыдов). Под системой учебных задач мы понимаем множество взаимосвязанных элементов. Свойствами системы являются: целостность (элементы взаимодействуют друг с другом), структурность (между элементами есть определенные связи, отношения), целенаправленность (нацеленность на достижение определенного результата), интегративность (есть системообразующие факторы), иерархичность (каждый из элементов системы можно рассматривать как подсистему) [223].

Учебные задачи по конкретному предмету неизменно включают в себя два компонента: предметную основу и метапредметную (или общепредметную). Основа предмета «литературное чтение», включенного в учебный план школ, отражена в Примерной программе по литературному чтению и включает в себя общую характеристику учебного предмета, ценностные ориентиры содержания учебного предмета, содержание образования по предмету [155]. Метапредметная составляющая на сегодняшнем этапе развития образования описывается в терминологии универсальных учебных действий. В документах ФГОС НОО особое внимание уделено развитию универсальных учебных действий (далее УУД). Последние понимаются в широком смысле как умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем активного присвоения нового социального опыта, в узком (психологическом) значении УУД определяются как совокупность способов действия учащегося, которые и обеспечивают самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, в том числе и умение организовать процесс познания [69, с.27]. УУД подразделяются на четыре вида: личностные, коммуникативные, познавательные, регулятивные. Требования к формированию УУД находят отражение в

планируемых результатах освоения программы по литературному чтению. На этом предмете планируется формировать все виды универсальных учебных действий с приоритетом развития ценностно-смысловой сферы и коммуникации [69, с.27]. Это значит, что проектируя учебные задачи по литературному чтению, мы должны планировать как предметный, так и метапредметный результат.

Предлагаемые учебные задачи (аналитические, поисковые, проектные) можно охарактеризовать по уровню трудности, по форме выполнения, по специфике деятельности.

Основа нашей системы учебных задач для 2-3 классов – наличие трех видов задач: аналитических, поисковых, проектных по каждой теме курса «Литературное чтение». При решении аналитических ведущими видами деятельности являются анализ текста, его исследование. Поиск ответа на вопрос в процессе анализа текста – так в общих чертах можно описать деятельность, которая осуществлялась при решении поисковых задач. Аналитические и поисковые выполняются в письменной форме. Проектирование и создание нового «продукта» – цель проектной задачи, значит, проектная деятельность является ведущей. Представим более подробно все три вида.

Аналитические задачи

Предлагая ученикам 2-3 классов аналитические задачи, мы стремились в процессе работы над текстом подвести ученика к открытию произведения: к постижению новой глубины, к удивлению и радости от этого открытия. Ученик постепенно убеждался в том, что анализировать, перечитывать интересно! Осваивая предложенные в аналитических задачах тексты, учащиеся проделывают путь от эмоционального переживания содержательной стороны текста к пониманию идеи, к узнаванию или открытию особенностей жанра и известных средств художественной выразительности, к пониманию литературы как искусства слова. Вопросы, содержащиеся в задаче, и ответы ученика по сути представляют собой диалог.

Задания к текстам можно разделить на вопросы с открытым ответом и с выбором ответа. В системе наших задач преобладают вторые: их

приблизительное количество – 70%. Это объясняется тем, что мысль ученика надо направить в нужное русло, ведь наш читатель-второклассник или третьеклассник еще очень неопытный читатель. Вопросов с открытым ответом – 30%. При этом мы сознательно избегали вопросов репродуктивного характера, так как они не работают на развитие личности ребенка, на развитие ЧК.

Задания по разбору текстов предлагают читателю логику движения от эмоций к пониманию смыслов. Первые вопросы активизируют сферу читательских эмоций. Их предназначение – сверить, насколько эмоциональные реакции читателя соответствуют авторскому замыслу. Так, после знакомства с текстом стихотворения мы предлагаем, например, такой вопрос: «Как надо читать это стихотворение?» При этом даются варианты ответов:

- с удивлением в голосе;
- с тоской в голосе, печально;
- сначала задумчиво, потом – игриво, лукаво.

Иногда вопросы на активизацию эмоций могут нацеливать читателя на понимание того, почему те или иные чувства охватили его при знакомстве с текстом. Например, после прочтения фрагмента сказки Е. Шварца «Два брата» первое задание сформулировано так: «Захотелось ли тебе попасть в гости к такому Прадедушке Морозу. Почему? Напиши».

Далее идут задания на понимание событий, о которых говорится в тексте. Это важный этап в работе, так как ученик работает самостоятельно, и нам важно убедиться в том, что текст понят. Ученику предлагается, например, восстановить правильную последовательность событий или выбрать из предложенных подходящий заголовок к тексту. После прочтения стихотворения А.Барто «Перед сном» предлагается определить, к кому обращается мальчик, так как в тексте нет прямых упоминаний о том, что он мечтает поговорить с мамой, которая все время занята. К этой же группе вопросов относятся и те, где читатель из контекста должен выявить значение слова, выражения, фразеологизма.

Важную роль в работе над текстом играет группа заданий, направленных на осмысление содержания на аналитическом уровне: о характере героев,

взаимоотношениях, о причинах поступков героев, об отношении автора к поступкам героев и к самим событиям, описанным в произведении.

Следующий этап – осмысление идеи. Как правило, мы предлагаем ученику выбор ответа из нескольких предложенных. Например: в анализе рассказа В.Осеевой «Хорошее», предлагается такое задание: «Главную мысль этого текста можно выразить словами пословицы. Отметь одну или несколько подходящих:

- Без труда нет добра.
- Слово-серебро, молчание – золото.
- Не сиди сложа руки, так и не будет скуки».

Задание, простое на первый взгляд, осложнено тем, что правильных ответов здесь два, а также тем, что ученик должен вдуматься в смысл пословиц и соотнести их с текстом В.Осеевой.

В заключение предлагаются вопросы на осмысление формы: на определение жанра, поиск средств художественной выразительности.

И, наконец, последнее задание носит обобщающий характер и содержит указание на способ действия при решении подобных задач. Например, заполни таблицу «Как определить характер литературного героя» или составь сообщение о том, что такое рассказ, для одноклассника или младшего брата, или для участников школьной научной конференции (сам выбери адресат сообщения).

Таким образом, работая с аналитическими задачами, ученик совершенствует предметные знания, умения:

- восприятие художественного текста,
- речь,
- умение ориентироваться в мире книг.

Формируются познавательные, регулятивные, личностные УУД.

Выполняя работу, ученик овладевает такими мыслительными операциями, как анализ, синтез, классификация, то есть развиваются логические познавательные УУД. Школьник учится работать с текстом: выбирать вид чтения, извлекать необходимую информацию (вычитывать), то есть формируются общеучебные познавательные УУД.

Ученик оценивает, что усвоено, а что нет, оценивает аккуратность, самостоятельность, другие характеристики выполненной работы, тем самым совершенствуются регулятивные УУД.

Младший школьник, анализируя специально подобранные художественные тексты – образцы словесного искусства, учится любить свою Родину, гордиться ею, беречь планету, сопереживать, выделять нравственное содержание поступка, воспитывает в себе чувство прекрасного. Значит, формируются и личностные УУД.

В Приложении 1 представлена аналитическая задача для 2-го класса.

Поисковые задачи

Ведущий вид деятельности – поисковая. Эти задачи имеют более высокий уровень трудности, чем аналитические. Поисковая задача не может быть шаблонной, это всегда новая задача, направленная на исследование художественной ткани нескольких, чаще всего двух текстов, на выявление специфики жанров, специфики художественного текста с итогом работы в виде концептуальной таблицы, кластера, теста, синквейна, собственного текста. Мы выделили несколько типов поисковых задач. Отметим, что это делается впервые в методике.

Первый тип – восстановление поврежденных текстов, их последующий анализ для выявления специфики жанров, типов текстов. В итоге работы составляется концептуальная таблица или кластер, сочиняется собственный текст. Например, школьникам предлагается распутать прозаический и поэтический текст на схожие темы (о лесе) (см. Приложение 2). Чтобы разделить два текста, ученики будут находить приметы стихотворного и прозаического типа речи: наличие-отсутствие рифм и ритма, наличие рассказчика в одном из текстов. В процессе этой поисковой работы учащиеся почувствуют художественную ткань произведения. Далее, чтобы не нарушить восприятие текстов, предлагается выписать отдельно стихотворение и перечитать распутанные тексты. Чтобы сопоставить их, заполняется концептуальная таблица, то есть мы используем на этом этапе технологии развития критического мышления [61; с.92].

Заполняя таблицу, вновь и вновь перечитывая тексты, школьники сравнивают темы текстов, форму построения (монолог или диалог), находят художественные особенности (сравнения, олицетворения, эпитеты). Работа называется «В глубь строки», поэтому цель ее – увидеть средства художественной выразительности в стихотворном и прозаическом тексте. В этой же работе предлагается творческое задание – подготовить небольшой устный рассказ о лесе для инопланетянина, объяснить пришельцу, что такое лес, деревья, использовать сравнения, олицетворения, эпитеты. В другой работе поврежденный текст – это диалог учителя и ученика о видах сказок. Но в разговоре остались только реплики ученика, детям предлагается восстановить текст. Трудность задачи связана с тем, что обычно ученики выступают в роли отвечающего на вопросы, здесь же они составляют вопросы, опираясь на свои знания о видах сказок.

Второй тип задач построен на необходимости сопоставить художественный текст со словарной статьей, с рисунком, с другим текстом, научным или художественным, и на этой основе открыть новое знание, например, о двоимирии в волшебной сказке, освоить пространство сказки (Приложение 3). Итог работы – составление синквейна или сюжета собственной сказки, ведь ученик открыл «географию» волшебной сказки. Решение такого рода задач помогает глубже освоить программный материал по предмету, вырабатывает навыки работы с информацией, поданной в виде текста, графического объекта, способствует развитию речи.

Третий тип задач связан с самостоятельным составлением теста по текстам произведений. Младшему школьнику трудно полностью придумать тест, не всегда он обратит внимание на действительно важные вопросы. Поэтому мы предлагаем ему либо вопросы теста, а ответы он придумывает сам, либо даем варианты ответов, в этом случае задача ученика сводится в формулировке вопроса (Приложение 4). Эта задача поможет ученику не только совершенствовать предметные знания, но и глубже понять структуру теста (ученик не сразу понимает, что надо подобрать неверные и один правильный ответ). Составив свой тест, школьник обменивается с товарищем тетрадями и выполняет задание,

сочиненное другом, после чего обсуждается правильность выполнения и корректность составленных заданий.

Может показаться, что есть некое противоречие между тем, что мы выделяем типы задач и одновременно утверждаем, что поисковая задача – это всегда новая задача. Противоречие снимается, когда описывая каждый тип задач, мы даем разные варианты ввода условий задачи (текст + словарная статья + графический объект; текст + текст + словарная статья и др.) и представляем разные варианты представления решения (таблица, текст и др.). Разнообразие сочетаний разных вариантов позволяет назвать предложенный путь конструирования поисковых задач конструктором задач.

Поисковые задачи нацелены на совершенствование предметных знаний и достижение метапредметных результатов. К предметным относится формирование всех составляющих ЧК. К метапредметным результатам относится формирование разных видов УУД: познавательных, регулятивных, личностных, коммуникативных.

Проектные задачи

Третий вид задач – проектные, самые сложные из трех. Тип деятельности – проектная. Задачи этого вида выполняются в группе из-за высокого уровня трудности. В процессе проектной работы развивается умение ориентироваться в нескольких источниках информации. Причем эти источники – художественные, научно-популярные тексты, словари, таблицы, схемы. Под проектной задачей понимается такая задача, в которой через определенный набор заданий деятельность детей направляется на создание результата (продукта) [154, с. 47].

Решение проектной задачи требует «коллективно-распределенной деятельности учащихся», то есть работа строится в группах или в парах. При этом в ходе решения задачи проявляются умение планировать работу, распределять обязанности между членами группы, помогать друг другу, осуществлять взаимоконтроль. Таким образом, цель постановки подобных задач – личностное изменение учащегося, который открывает для себя новые знания, осваивает новые виды деятельности. Проектная задача – это всегда новая задача. Для нее нет

алгоритма решения, даже последовательность действий иногда планируют сами дети.

Проектная задача существенно отличается от проектной деятельности. Во-первых, задача выполняется в классе, «здесь и сейчас», в течение нескольких уроков. Во-вторых, ученикам предоставляется весь набор необходимых материалов для решения задачи.

Нами разработаны проектные задачи, предлагающие ученикам участие в разных видах деятельности. Например,

- **интерпретационная деятельность**: создание настольной игры-ходилки «Два мира волшебной сказки», телепередачи о творчестве писателя;

- **творческая деятельность**: подбор материала для создания аккаунта в сети Интернет, подготовка и проведение «Необыкновенного концерта». Игровая деятельность «Я издатель»: создание рекламы любимой книги, составление сборника произведений («Новая книга»), создание сказочной газеты, газеты «Моя Россия»;

- **игровая деятельность «Я тьютор»**: составление страницы учебника, страницы словаря крылатых слов и выражений, карты страны Литературии, теста по тексту художественного произведения.

Уникальность проектных задач заключается в том, что при решении формируются все виды универсальных учебных действий.

Формируются познавательные УУД. Дети учатся работать с разными источниками информации: со словарями, графическими объектами, учатся искать и интерпретировать информацию. Анализируют тексты с целью выделения общих признаков, выбирают основания и критерии для классификации объектов (текстов), выбирают нужный вид чтения на разных этапах работы, строят речевое высказывание.

Развиваются регулятивные УУД. После каждой работы школьники оценивают свое настроение, меру трудности, самостоятельность выполнения, аккуратность или другие параметры с помощью пиктограмм, шкал. В третьем классе добавляется рефлексия над способом деятельности: ученики взвешивают

свой вклад в работу группы, а также то, насколько комфортно работалось в сотрудничестве. Выполняя проектную задачу, дети оценивают качество совместно произведенного продукта, сравнивают самооценку с оценкой учителя.

И, наконец, в ходе коллективных работ ученики ориентируются на позицию партнеров, учатся договариваться, убеждать и уступать, сохраняя доброжелательную обстановку, учатся помогать партнерам и контролировать их. Младшие школьники осознают, что от их вклада в общее решение задачи зависит успех всей группы. Необходимо учесть, что специально подобранные для задач художественные тексты на темы, которые волнуют современного ребенка, имеют мощный нравственный, этический потенциал. Значит, развиваются коммуникативные и личностные УУД.

В Приложении 5 представлена проектная задача для 3-го класса. Наша деятельность в сфере повышения квалификации учителей начальной школы показала, что учитель самостоятельно не может составить проектную задачу, так как это занятие требует времени, специальных знаний, опыта. Работа с готовым пакетом задач дает учителю и ученикам возможность эффективно формировать все составляющие ЧК.

1.5.3 Характеристика учебных задач по литературному чтению по уровню трудности и форме выполнения

Одна из базовых технологий новых Федеральных государственных стандартов – технология, основанная на уровневой дифференциации обучения [150, с.9]. Она опирается на определенные принципы. Во-первых, принцип выделения в учебном материале базового и повышенного уровня прохождения материала: детям предъявляется информация о том, чему ученик обязан научиться (базовый уровень) и чему он может научиться (повышенный уровень). Во-вторых, принцип добровольности в выборе уровня, то есть ученик сам (учитель может лишь советовать) выбирает уровень прохождения материала. Выделение уровней основывается на концепции развивающего образования

Л.С. Выготского. Уровень актуального развития (базовый) задает границы исполнительской компетенции ученика (это действия, которые хорошо освоены ребенком и выполняемые почти автоматически). Уровень ближайшего развития (повышенный) отражает тот круг задач, которые ученик может выполнить с помощью учителя или в сотрудничестве с другими учениками [28, с.343]. Освоение базового уровня считается безусловным успехом ребенка. Описываемая технология имеет ряд достоинств: снижается тревожность детей, «слабые» стремятся выполнить задания повышенного уровня, самооценка детей становится более реальной. Технология уровневой дифференциации является новой для российской школы, внедрение системы учебных задач может помочь в ее реализации.

Аналитическая задача ориентирована на базовый уровень – он предполагает овладение необходимым минимумом знаний и опытом применения этих знаний. Поисковая задача – это работа повышенного уровня. В ней сложнее и объемнее литературный текст (чаще два текста), вопросы адресованы не только к этому тексту, но призывают детей обратиться к словарю, к графическому объекту, к читательскому опыту, сравнить данное произведение с другими, прочитанными ребенком. В задачах повышенного уровня предполагается некоторое обобщение материала на уровне теории, например, сравнивая тексты авторской и народной сказки, ученики делают выводы – обобщения об отличительных признаках этих сказок. Поисковые задачи сложнее, чем аналитические, поэтому ученик может выбрать форму работы: самостоятельно, в сотрудничестве. Уровень третьего вида задач (проектных) можно охарактеризовать как продвинутый, исследовательский, так как предполагается имитация взрослой деятельности, связанной с художественным текстом, со словом. В связи с высоким уровнем трудности проектные задачи выполняются всегда в паре или группе.

Характеристика учебных задач по форме выполнения

Предлагаемые учебные задачи могут выполняться индивидуально, в паре или в группе. Активные формы взаимодействия на уроке, различные варианты учебного сотрудничества – те пути, которые помогут организовать учебную

деятельность. Ни для кого не секрет, что на уроках литературы основные виды работ сегодня – чтение (учителя и детей) и обсуждение произведения в форме фронтальной беседы. В ходе беседы, как правило, активно работают не все дети, а определенный круг учеников наиболее способных и заинтересованных. Чтобы вовлечь в процесс обучения всех детей, были запланированы разные формы работ, разные пути «от своих читательских впечатлений к автору произведения» (В.Г.Маранцман) [114, с.4]: путь самостоятельного поиска, работа с партнером, исследование в группе.

Самостоятельные работы по анализу художественных текстов (аналитические задачи) могут выполняться учащимися как в классе, так и дома. На наш взгляд, самостоятельные письменные работы по литературному чтению должны стать неотъемлемой частью урока.

По желанию учеников и учителя учебные поисковые задачи можно выполнять самостоятельно либо с партнером. Определяя, в каком возрасте введение этой формы работы (в паре) будет наиболее эффективно, мы опирались на работы В.К. Дьяченко [48, с. 16]. Исследователь указывает, что, начиная со второго класса, дети способны успешно, заинтересованно работать с партнером. По мнению исследователей (О.В.Акуловой, С.А. Писаревой и др.), именно сотрудничество со сверстниками, а не действия под руководством учителя в наибольшей степени способствуют освоению новых действий [2, с.96]. Используя только групповые способы обучения (учитель-класс), невозможно, по мнению М.А. Мкртчяна, обеспечить развитие каждого ребенка [131, с.19]. В ходе эксперимента мы убедились в том, что рассматриваемая форма сотрудничества (работа в паре) имеет ряд несомненных достоинств:

- помогают каждому ученику не «выпадать» из учебного процесса;
- формируют умения общаться, отстаивать свое мнение, слышать товарища;
- гасится тревожность ребенка: он высказывается, адресуясь к партнеру, а не к учителю и не к целому классу.

Проектные задачи предлагается выполнять в группе. Групповая работа сложнее для ребенка, чем парная, так как требуется выстраивать

отношения не с одним партнером, а с пятью-шестью, поэтому она вводится постепенно: две групповые проектные задачи во 2 классе, 8 – в третьем. Этот вид работы обогащает детей навыками сотрудничества. Дети учатся узнавать точку зрения другого, возражать, просить о помощи, предлагать помощь, поддерживать «боевое», оптимистическое настроение в группе. Развивается умение слушать собеседника и в процессе слушания вырабатывать и осмысливать свою позицию.

1.5.4 Жанровый принцип конструирования системы задач

Чтобы набор учебных задач стал системой, необходимо соблюдение определенных принципов конструирования. Эти целостность, структурность, целенаправленность, интегративность, иерархичность [223].

Целостность системы определяется тем, что по структуре своей она состоит из более мелких подсистем или ячеек. Одна ячейка системы – это три учебные задачи (аналитическая, поисковая, проектная), посвященные исследованию какого-либо жанра. Жанровый подход для нас был системообразующим при составлении задач. Понимание жанровых различий художественных произведений – одна из важнейших вех развития ЧК. Как выяснили ученые, уже в дошкольном возрасте у ребенка появляются первые жанровые представления. Е.Л. Гончарова исследовала читательскую компетентность начинающего читателя на ранних этапах читательского развития. Ученый отмечает, что уже в дограмотный период у детей формируется способность строить свое читательское (слушательское) поведение в соответствии с жанровыми особенностями текста. Формируются простейшие формы жанрового сознания или жанрового мышления. Жанровая компетентность – одна из важнейших подсистем ЧК, и ее образование является важнейшим новообразованием раннего читательского онтогенеза [37].

Н.Д. Молдавская писала о том, что литературный род, жанр – это те ворота, через которые читатель входит в художественный мир произведения [132]. Через призму жанра читатель воспринимает все компоненты художественного

произведения: героя, сюжет, художественные особенности, а также и самого создателя этого художественного мира.

Изучая психологию восприятия художественной литературы школьниками, студентами, взрослыми людьми, О.И. Никифорова выявила, что при чтении художественного текста вначале читатель находит ориентиры в жанре и общем характере произведения [139].

Структурность системы подразумевает наличие определенных связей между ячейками системы. Произведения разных жанров связаны глубинными корнями. Художественное произведение живет, воздействует на читателя благодаря тому, что работает художественный образ, средства художественной выразительности. Это общее делает ячейки взаимосвязанными. Так, например, младший школьник постепенно открывает, что прием олицетворения «работает» не только в стихах, но и в прозе, в произведениях разных жанров, что прием кумулятивной цепочки используется в произведениях фольклора и в авторских произведениях: сказках, стихотворениях.

Итак, жанровые представления важны для начинающего читателя. Мы определили жанры, которые изучаются согласно Примерной программе по литературному чтению во 2-3 классах: малые жанры фольклора, сказки народные и авторские, рассказ, стихотворение, миф, басня. В ходе решения учебных задач выявляется специфика жанров, возникает представление об их системе.

Так, тема «Сказка» осваивается по такой логике: сравнение народной сказки и авторской (2,3класс), исторические корни волшебной сказки (3 класс), следы кумулятивной сказки в стихотворениях для детей (3 класс), сказка о животных и басня (4 класс).

Изучая рассказ, школьники выявляют специфику этого жанра в сопоставлении с научно-популярным текстом (2,3 класс), исследуют тему и идею рассказа (2класс), характер героя (2-3 класс), юмор в рассказе (2-3 класс), систему персонажей рассказа (3 класс).

Особенности стихотворения младший школьник начинает постигать во 2 классе на примере стихотворений для детей: определяет эмоциональный тон

стихотворения, находит признаки стихотворной речи (ритм, рифму), узнает такие средства художественной выразительности, как сравнение, олицетворение, эпитет. В 3 классе ученикам предлагаются наряду с «детской» поэзией более сложные тексты, углубляются представления о знакомых средствах художественной выразительности, исследуются новые: звукопись, метафора.

Басни появляются на страницах тетради в 3 классе, исследуется структура басни, художественные особенности, басня сравнивается с другими жанрами.

Так жанровый подход стал основой проектирования системы задач.

Вся система учебных задач направлена на формирование какой-то грани читательской компетентности, то есть действие системы подчинено одной цели. Так обеспечивается **целенаправленность** системы.

Еще одно свойство системы – **интегративность**. Оно предполагает наличие системообразующих факторов. Такими системообразующими факторами мы считаем, во-первых, виды деятельности, которые, усложняясь, предлагаются ученикам в ходе решения каждого блока задач. Так, по каждой теме курса ученик попробует себя в аналитической, поисковой, проектной видах деятельности. Во-вторых, системообразующим фактором, является попытка показать ученику как постепенно из фольклорных жанров рождалась система жанров литературных. Эта попытка воплотилась и в логике построения материала, и в лентах времени, которые возникают на страницах тетради и дают первые представления о течении литературного процесса.

Иерархичность системы обозначает, что каждый ее компонент может рассматриваться как отдельная подсистема. Это свойство обеспечивает наличие трех классов задач, дифференцированных по уровню трудности.

Итак, система учебных задач по литературному чтению, спроектированная нами, организована по жанровому принципу и обладает всеми свойствами системы: целостность, структурность, целенаправленность, интегративность, иерархичность. Цель системы – формирование читательской компетентности младшего школьника.

Разработаны три вида задач: аналитические, поисковые, проектные. Блок из трех учебных задач разного вида представляет собой единицу системы учебных задач.

Структура аналитической задачи такова: мотивационная часть, художественный текст, цепочка заданий к тексту, обобщение и перенос знаний, рефлексия. Ведущий вид деятельности при решении аналитической задачи – анализ текста. Выполняя задачу, учащиеся проделывают путь от эмоционального переживания содержательной стороны текста к пониманию идеи, к узнаванию или открытию особенностей жанра и известных средств художественной выразительности. Уровень трудности – базовый. Форма выполнения – самостоятельная работа.

Поисковые задачи – оригинальные развивающие задания по исследованию художественной ткани текста, направленные на выявление специфики жанров, отдельных закономерностей развития литературы как процесса с итогом работы в виде концептуальной таблицы, кластера, теста, синквейна, собственного текста. Ведущий вид деятельности – поисковая, исследовательская. Были разработаны три типа поисковых задач. Уровень трудности – повышенный. Форма выполнения – самостоятельно или в паре.

Групповые проектные задачи построены на необходимости освоить художественные тексты для создания нового продукта (книги, настольной игры, телепередачи, концерта, газеты, рекламы, аккаунта в сети Интернет). Ведущий вид деятельности – проектная. Уровень трудности – высокий.

Выводы по 1 главе

1. Читательская компетентность понимается нами как интегративная характеристика личности, которая складывается из ЗУН-составляющей, опыта деятельности, способности оперировать освоенными знаниями, умениями в измененных условиях, а также личностного отношения к предмету деятельности. Деятельностная компонента является основой читательской компетентности, так как знания приобретаются,

совершенствуются в процессе деятельности. Были выделены и описаны инновационные виды деятельности: исследовательская (исследование текстов разных жанров), интерпретационная (подготовка концерта, спектакля, телепередачи), творческая (создание настольной игры по сюжетам сказок, аккаунта в сети Интернет), проектная (участие в долговременных читательских проектах), игровая («Я тьютор» – изготовление учениками дидактических материалов по предмету; «Я издатель» – создание газеты, книги, рекламы).

2. Диагностика читательской компетентности осуществляется на основе классической методики диагностики литературного развития, дополненной работой с текстами разных жанров: сказки, рассказа, стихотворения на схожие темы, обогащенной компетентностно-ориентированными заданиями на умение классифицировать проанализированные тексты и на этой основе моделировать новые объекты (книгу, таблицу, схему, текст) по заданным условиям. Результат диагностики – выявление следующих показателей: уровней восприятия художественных текстов разных жанров, готовность к речевому высказыванию, умения ориентироваться в круге чтения, умения применять полученные знания в нестандартной ситуации, мотивация чтения. По каждому из указанных показателей были разработаны критерии и уровни развития: высокий, средний, низкий.

3. Создана система учебных задач по литературному чтению для учеников 2-3 классов. Три вида задач: аналитические, поисковые, проектные – являются основой системы и различаются по уровню трудности, по виду деятельности, по форме выполнения.

Аналитические задачи позволяют учащимся проделать путь от эмоционального переживания содержательной стороны текста к пониманию идеи, к узнаванию или открытию особенностей жанра и известных средств художественной выразительности, к пониманию художественной литературы как искусства слова.

Поисковые задачи – оригинальные развивающие задачи по исследованию художественной ткани текста (текстов), направленные на выявление специфики жанров, отдельных закономерностей развития литературы как процесса. Выделены три типа поисковых задач. Первый тип – восстановление поврежденных текстов, их последующий анализ. Второй тип задач построен на необходимости сопоставить художественный текст со словарной статьей, с рисунком, с другим текстом, научным или художественным, и на этой основе открыть новое знание. Третий тип задач связан с самостоятельным составлением теста по текстам произведений: ученику предлагается вопросы теста, в этом случае ответы он придумывает сам, либо даются варианты ответов, в этом случае задача ученика сводится к формулировке вопроса. Итог поисковой задачи – открытие нового знания, создание концептуальной таблицы, кластера, теста, синквейна, собственного текста.

Проектные задачи построены на необходимости освоить художественные тексты для создания нового продукта (книги, настольной игры, телепередачи, концерта, газеты, рекламы, аккаунта в сети Интернет).

Цель системы учебных задач – формирование ЧК младшего школьника.

Глава 2. Рабочая тетрадь как одна из форм организации системы учебных задач

2.1. Рабочая тетрадь по литературному чтению: история изучения, критерии эффективности

Средствами системы учебных задач по литературному чтению, разработанных нами, можно организовать деятельность учеников на уроках литературного чтения. В основе содержательной стороны системы – тексты разных жанров, организационной – инновационные виды деятельности (исследовательская, интерпретационная, проектная, творческая, игровая), которые, как показывает наш опыт, интересны современному младшему школьнику. Для того чтобы использовать систему задач в учебном процессе, необходимо облечь ее в удобную и эффективную форму. Нужно принять во внимание тот факт, что для решения задач необходимо пространство для деятельности школьника. Например, ученик должен иметь возможность выделять части текста, отмечать правильные ответы из предложенных, рисовать и даже вырезать тексты, иллюстрации, чтобы оперировать ими. Поэтому наиболее подходящей формой для системы учебных задач будет, на наш взгляд, рабочая тетрадь по литературному чтению. Этот тип учебных пособий активно используется в практике школ. Рабочая тетрадь как особое учебное пособие рассматривались исследователями, а именно: проблемы ее конструирования, эффективности внедрения. Необходимо учесть этот опыт, а также обобщить современные требования к пособиям данного вида.

Рабочие тетради начали активно внедряться в педагогическую практику в 90-х годах XX века на фоне перестройки системы образования, когда появилось большое количество альтернативных школьных программ, учебников, учебных и методических пособий.

На тот момент РТ как учебное пособие была недостаточно изучена. О возможностях этого вида пособий упоминали исследователи О.А. Нильсон [140] и

И.Э. Унт [192]. О.А. Нильсон определяет рабочую тетрадь как набор заданий для самостоятельной работы учеников, строго соответствующий программе курса и освещающий весь курс либо его часть. При этом выделяются три типа тетрадей: многоцелевые (содержат задания на открытие нового знания и тренинговые задания), дневники по проведению опытов, наблюдений, комбинированные пособия, содержащие и тексты, и задания. С точки зрения руководства деятельностью И.А. Унт делит такие тетради на две группы:

- состоящие из набора руководств для самостоятельной работы ученика;
- содержащие набор заданий для работы ученика под руководством учителя.

Автор не разграничивает понятия «задание» и «задача», но отмечает, что «набор руководств» отличается от «набора заданий» тем, что руководство направляет процесс самостоятельной работы, набор заданий предполагает, что учитель составит свое рабочее руководство [192].

С точки зрения связи с учебником тетради тоже бывают двух видов: строго относящиеся к какому-либо учебнику и не соотнесенные с конкретным учебником. Опираясь на богатый опыт составителя рабочих тетрадей и на опыт их внедрения, ученый считает оптимальной ту тетрадь, которая непосредственно связана с учебником и которая дает учителю возможность направлять самостоятельную работу детей и формировать учебные умения [192].

С активным внедрением тетрадей в практику образования (90-е годы) появились научные работы, в которых исследуется учебный процесс, организованный с применением рабочих тетрадей в школе и в вузе.

В диссертационном исследовании Е.А. Младковской освещаются дидактические основы конструирования рабочих тетрадей для начальной школы на примере тетради по чтению [135]. Автор считает, что при создании пособий данного типа должны соблюдаться следующие условия:

- 1) сочетание словесной и наглядной информации;
- 2) дифференциация и индивидуализация заданий;
- 3) направленность на развитие общеучебных умений;
- 4) учет психофизических различий детей.

Исследователь предлагает такую структуру подачи материала: сначала – наблюдение, чтение, слушание, затем – классификация и обобщение и, наконец, самоконтроль. Однако, автор ставит во главу угла развитие общеучебных умений, пренебрегая предметными.

Е.А. Привалова отмечает высокую мобильность пособий (есть возможность быстро внедрить новые достижения методики) [153]. По ее мнению, пособия этого жанра позволяют не только самостоятельно добывать знания, но и нацеливают ученика на «соавторство» и «сотворчество». Ученый определяет РТ как инновационное полифункциональное дидактическое явление.

Р.Б. Шиленков отмечает, что в современной школе в учебном процессе необходим учет индивидуальных особенностей школьника, и считает главной функцией рабочей тетради возможность организовать разные виды деятельности: репродуктивную, частично-поисковую, исследовательскую [222].

Еще одно исследование, касающееся вопросов использования в учебном процессе рабочих тетрадей, – диссертация Е.Ю. Тюменцевой [191]. Она разработала методику подготовки учеников к поступлению в вуз по химии с использованием РТ. В составленном Е.Ю. Тюменцевой пособии ученику предлагаются разные уровни прохождения материала, а также разные типы заданий: ответы на вопросы и заполнение пропусков во фразах, задания, выполняемые с помощью таблиц, диаграмм, рисунков, схем, составление конспектов и планов статей, а также выделение главной мысли текста, проблемные задачи, контрольные работы.

А.И. Болотова исследовала эффективность рабочей тетради по математике для развития познавательной самостоятельности младшего школьника [14]. Были выявлены способы предъявления математических заданий с помощью модели: предметная картинка – схема – математический знак. Каждый лист рабочей тетради построен таким образом, что заявляется проблемная ситуация, усилия ученика направляются на самостоятельный поиск решения через создание модели. Исследователь доказывает, что познавательная самостоятельность школьника эффективно развивается средствами рабочей тетради.

Ученые описывают виды **заданий** для РТ, не проводят границы между задачами и заданиями. Наше понимание конструкта «задание» мы рассмотрели в п. 1.5.1. В трактовке понятия «задача» мы придерживаемся позиции Д.Б. Эльконина, который описывал суть учебной задачи в сравнении с практической. Отличие в том, что при решении последней ученик изменяет объект своего действия, в то время как учебная задача подразумевает изменения в самом субъекте [228, с.161].

Таким образом, рассматриваемое нами инновационное полифункциональное дидактическое пособие мобильно и способствует развитию самостоятельности учащихся, их творческих возможностей. При конструировании пособия необходимо:

- соотносить пособие с определенным учебником;
- составлять задания, ориентированные на развитие и общеучебных, и предметных умений;
- сочетать словесную и наглядную информацию;
- особое внимание уделять самостоятельной работе учащихся;
- создавать систему дифференцированных заданий.

Из всех перечисленных исследований лишь в двух (работа Е.А. Младковской, А.И. Болотовой) описан эксперимент с применением рабочей тетради, проведенный в начальной школе. То есть рабочая тетрадь как особый жанр учебных пособий *по литературному чтению для начальной школы* изучена недостаточно.

Ученые не касались вопросов формирования компетентности средствами рабочей тетради, не изучались современные, новейшие требования ФГОС НОО к этим учебным пособиям. Следовательно, необходимо определить, как цели и стратегии новых стандартов влияют на содержание и структуру рабочих тетрадей по литературному чтению, направленных на формирование компетентности.

Анализируя документы стандарта: «Концепцию федеральных государственных образовательных стандартов общего образования», «Фундаментальное ядро содержания общего образования», «Планируемые

результаты начального общего образования», «Примерные программы по учебным предметам», мы определили требования к рабочим тетрадям.

Пособие должно быть сконструировано таким образом, чтобы ученик мог самостоятельно выбирать свой уровень прохождения материала: базовый, повышенный. Это требование отражено в планируемых результатах НОО [150, с.9]. Значит, работы, представленные в пособии, необходимо **дифференцировать по степени трудности**.

Автор должен предложить коллективные виды работ, развивающие коммуникативные универсальные учебные действия школьников. Современный ученик уже в начальной школе должен владеть умениями работать в сотрудничестве: учитывать мнения партнеров, формулировать собственную позицию, уметь договариваться, задавать вопросы, строить понятные для партнера высказывания [150, с.18]. Значит, в пособии должны быть представлены работы, выполняемые **самостоятельно, а также в рамках учебного сотрудничества**: в паре, в группе.

Современный школьник, живущий в информационную эпоху, должен научиться ориентироваться в потоке информации: уметь осуществлять ее поиск, систематизировать, сопоставлять, обобщать, оперировать информацией, представленной в разных формах [156, с.9]. Значит, в тетради должны быть представлены разнообразные виды задач, направленных на **развитие умения работать с информацией** (работа с текстами, словарями, списками, таблицами, рисунками, схемами, диаграммами, пиктограммами).

Ученик должен получить возможность рефлексировать по поводу своей деятельности: отслеживать успехи-неуспехи в освоении материала, а также оценивать эффективность учебного сотрудничества, учиться реально оценивать свои силы, осуществлять итоговый и пошаговый контроль [150, с.16]. Для этого в пособии должны быть созданы условия для **самоконтроля, самооценки**.

Работа с пособием должна поддерживать положительную мотивацию к чтению. Это особенно важно в начальной школе. Поэтому задачи рабочей тетради должны включать **разнообразные** подзадачи: с открытым ответом, с

выбором правильного варианта из нескольких предложенных, по рисункам, схемам, таблицам, с привлечением дополнительных источников (словарей, справочников), творческие работы типа «нарисуй», «дорисуй», «придумай и напиши», «составь» и другие. Примерная программа по литературному чтению нацеливает на обеспечение разнообразных видов деятельности на уроках [155, с.137-138].

Ученик должен иметь возможность **самостоятельно получать знания** с помощью рабочей тетради, то есть методический аппарат пособия необходимо организовать так, чтобы он направлял деятельность ребенка по линии открытия новых знаний на базе известных. Умение самостоятельно учиться является одним из основных результатов НОО [150, с.6].

На наш взгляд, рабочая тетрадь по литературному чтению – особый феномен. Ее фундаментальная основа – не только система задач, задуманная автором тетради, но и художественные тексты, задействованные в условиях задачи. Поэтому в пособии по литературному чтению особое внимание надо обратить на **отбор художественных текстов**. Для совершенствования восприятия художественного произведения читатель должен проходить путь от эмоций к открытию смысла. По нашему убеждению, РТ должна соответствовать программе определенного УМК и при этом предлагать ребенку для исследования новые тексты, те, которых нет в учебнике. В противном случае теряется интерес к тексту, к работе по тетради в целом. Сочетаясь с учебником, РТ может и должна предоставить условия для более глубокого освоения материалов курса. Кроме того, тексты тетради должны соответствовать возрасту детей, представлять разные стили, жанры, темы, временные и географические литературные пласты. Текст должен быть интересен современному ребенку, должен вызывать желание прочитать произведение целиком, если в пособии напечатан только фрагмент. Обладая эстетической ценностью, текст должен давать возможности для его исследования на уровне содержания и формы, для открытия нового знания.

И еще одно требование, на наш взгляд, является важным не только для удобства, но и для эффективности использования РТ: наличие в пособиях как обучающих, так и контрольных работ.

С точки зрения выявленных требований мы сделали анализ восьми комплектов рабочих тетрадей по литературному чтению. Результаты этого анализа представлены в Приложении 6.

Итак, нами были обобщены результаты научных исследований рабочих тетрадей, требования ФГОС НОО. Эти требования мы считаем критериями эффективности пособия, так как при условии их соблюдения будут учитываться цели и стратегии новых образовательных стандартов.

Далее необходимо рассмотреть структуру и содержание рабочих тетрадей по литературному чтению, организованных на задачной основе.

Выводы

1. Мы рассматриваем рабочую тетрадь как инновационное полифункциональное дидактическое пособие, открытое для внедрения новых технологий, обладающее целым веером возможностей.

2. Анализ научных работ, посвященных изучению учебного процесса с применением рабочих тетрадей и исследование требований ФГОС НОО позволили выявить требования к современной рабочей тетради:

- задачи, представленные в пособии, необходимо дифференцировать по степени трудности;
- самостоятельные работы должны чередоваться с парными, групповыми;
- в тетради необходимо создать условия для развития умения работать с информацией (работа с текстами, таблицами, рисунками, схемами, диаграммами, пиктограммами);
- должны быть созданы условия для развития самоконтроля, самооценки;
- разнообразие задач пособия (с преобладанием развивающих, творческих, исследовательских) обеспечит положительную мотивацию;

- **создание условий для самостоятельного открытия нового материала - залог прочных знаний и устойчивого интереса;**
- **учет психофизических особенностей младшего школьника может выражаться в сочетании словесной и наглядной информации;**
- **должны быть представлены обучающие и контрольные работы;**
- **отбор художественных текстов должен стать мощным средством развития мотивации чтения (последнее требование относится к РТ по литературному чтению).**

2.2 Организация содержания рабочих тетрадей по литературному чтению на задачной основе

Система учебных задач, разработанная нами, будет органична и эффективна, если ее облечь в форму рабочих тетрадей. Причин тому несколько. Во-первых, учебные задачи дифференцированы по уровню трудности, что соответствует требованиям ФГОС НОО. Во-вторых, система задач имеет потенциал для формирования как предметных, так и метапредметных результатов (познавательных, коммуникативных, регулятивных, личностных УУД), что также соответствует современным запросам.

При составлении РТ мы учитывали требования, изложенные в параграфе 2.1. Наши пособия представляют один из возможных вариантов организации содержания. Отбирая материал для РТ, продумывая их структуру, кроме требований ФГОС НОО, мы принимали во внимание результаты проведенного констатирующего эксперимента, а также данные анкетирования учителей начальной школы (всего 200 человек) городов Самары, Тольятти, Сызрани, районов Самарской области.

Анкетирование учителей показало, что есть потребность в учебном пособии типа «рабочая тетрадь» (анкета дана в Приложении 7). Так, 80 % педагогов используют на уроках рабочие тетради по литературному чтению. Учителя считают, что РТ должны содержать нестандартные развивающие задания

(42%). Задания должны быть дифференцированы по уровню трудности (80%), ориентироваться на личностное развитие (60%). Учителя хотят видеть в тетрадях творческие работы (80% опрошенных), проектные работы (75%), тексты и задания к ним (65%), контрольные работы (65%). На вопрос «Какие формы работ в тетради для вас предпочтительнее?» учителя ответили так: индивидуальные (72%), в паре (68%), в группе (27%). Разного рода трудности при подготовке урока литературного чтения испытывают лишь 10 % опрошенных. Но на вопрос «Какой открытый урок Вы подготовите: по математике, по русскому, по литературному чтению, по окружающему миру, по технологии?» только 5% высказали готовность показать урок по литературному чтению. Это говорит о том, что трудности в преподавании предмета есть. При составлении рабочих тетрадей мы учли пожелания педагогов.

Постепенно, при постоянной апробации новых материалов, выявилась определенная организация содержания учебного пособия. Так, можно выделить несколько ключевых особенностей организации наших РТ.

- В РТ представлены три вида учебных задач по каждой теме: аналитические, связанные с самостоятельным исследованием текста по цепочке авторских вопросов; поисковые задачи – оригинальные развивающие задания по исследованию художественной ткани текста, направленные на выявление специфики жанров, некоторых закономерностей развития литературы; групповые проектные задачи, построенные на необходимости освоить художественные тексты для создания нового продукта (книги, настольной игры, телепередачи, концерта, газеты, рекламы, аккаунта в сети Интернет).

- При отборе текстов учтены возрастные особенности младших школьников, читательские предпочтения современных детей. Тексты пособий разнообразны по тематике и жанрам.

- Иллюстрации являются важным содержательным элементом. Младший школьник учится работать с информацией, поданной в разных видах: схема, рисунок, карта, таблица, пиктограмма.

Рассмотрим подробнее перечисленные особенности.

Структура РТ организована по жанровому принципу. В каждой теме (их всего восемь в тетради для 2-го и столько же для 3-го класса) ученикам обычно предлагается выполнить три задачи: аналитическую, поисковую, проектную. Таким образом, младший школьник сможет открыть особенности жанра сначала при анализе одного текста, потом ученик осваивает тему на более высоком уровне трудности: на базе сравнения произведений определенного жанра с какими-либо другими текстами или сопоставляя несколько текстов, текст и словарную статью, схему. Групповая проектная работа нацеливает на изготовление «продукта», для чего потребуются освоение жанра на творческом уровне.

Рассмотрим, как строится работа по изучению жанра «миф» в тетради для 3-го класса. В аналитической задаче ученикам предлагается знакомство с мифом о Фаятоне. Проблемная ситуация создается до прочтения мифа: описывается спор детей о том, может ли нарушаться мировой порядок: чтобы солнце, например, не взошло в положенный час. Мнение спорщиков разделились. Далее – чтение мифа. Выполняя задания, младший школьник проходит путь анализа текста от эмоциональной реакции на события к осмыслению мотивов поступков героев, к обобщению знаний об особенностях изображения характеров богов в греческой мифологии, к пониманию мифа как объяснению мирового порядка. В работе много заданий, в которых необходимо сопоставить иллюстрации и текст мифа. В заключение работы – рефлексия (с помощью пиктограмм и шкал ученик оценивает настроение и трудность работы).

Поисковая задача (работа № 2 в теме «Миф») вводится проблемным вопросом: происходили ли на самом деле события, описанные в мифах. Для работы предлагается два текста: «Спор Афины и Посейдона» (о том, как герои спорили, кто же будет покровителем Афин) и научно-популярный текст о храме, посвященном Афине и Посейдону в столице современной Греции. Предоставляется богатый иллюстративный материал: статуя Афины и современное изображение храма (фото), фото монеты, имеющей хождение в Древней Греции, рисунок с росписью вазы. Все иллюстрации задействованы в задаче. После анализа и сопоставления текстов (по цепочке вопросов и заданий)

дети найдут ответ на проблемный вопрос: в Греции есть объекты, описанные в мифах, но спор богов отражает веру древнего человека в определенное устройство мира. Обобщающее задание – заверши рисунок – роспись «древней» вазы, на которой утрачены некоторые фрагменты. Для этой работы ученику потребуется обобщить знания по теме «Миф», не просто вспомнить отдельных героев, но представить иерархию: титаны – боги – герои – смертные. Финал работы – рефлексия с помощью пиктограмм. Как видно из описания задачи, уровень трудности этой работы выше, чем аналитической. Исходные данные (тексты, иллюстрации), а также виды работ разнообразнее. Младшие школьники, кроме предметных умений, овладевают метапредметными – учатся работать с информацией, представленной в разных формах: художественный и научно-популярный текст, фото, рисунок.

В проектной работа по теме «Миф» описывается проблема: были составлены статьи для иллюстрированного словаря крылатых слов и выражений, но рассыпались иллюстрации к словарным статьям, тексты потеряли заголовки. Уцелевшую статью ученики внимательно изучают. Затем вырезают перепутанные осколки и восстанавливают правильный порядок, наклеивают иллюстрации и тексты. Получается страница иллюстрированного словаря крылатых слов и выражений. В ходе групповой работы ученики знакомятся с такими выражениями, как «рог изобилия», «сизифов труд», «дамоклов меч», осмысливают их, обсуждают прочитанное, подбирают заголовки, нужные иллюстрации, знакомятся с новым для них видом словаря.

Система задач способствует углублению предметных знаний, а также формированию познавательных, коммуникативных, регулятивных, личностных универсальных учебных действий.

Для развития такой составляющей ЧК, как умение ориентироваться в мире книг, в рабочих тетрадях предлагаются долговременные читательские проекты. Во 2 классе групповой проект «Золотая библиотека», в ходе которого ставится цель создать Золотую библиотеку для второклассников, состоящую из 20 книг. Для этой работы отведены особые страницы (См. Приложение 8). На них

фиксируется состав группы, предлагаются небольшие по объему задания, чтобы группа «сдружилась», сработалась. Затем задания ориентируют детей на опросы, проведение анкетирования среди детей и взрослых для определения круга любимых книг. После совместной обработки полученных материалов рождается результат – свой список книг у каждой группы – Золотая библиотека второклассника. Обязательным этапом работы является презентация результата совместной деятельности в виде рекламного плаката, электронной презентации, сценок из произведений. Цель этой групповой работы – не только развитие навыков сотрудничества, но и расширение круга чтения. Предполагается, что в ходе проекта дети прочитают новые книги, будут учиться ориентироваться в мире литературы. Третьеклассникам предлагается читательский проект «Время читать», созданный по аналогии с проектом «Учимся успешному чтению», созданным коллективом авторов [194].

Отбор произведений для создания учебных задач определялся следующими факторами:

- учет возрастных особенностей и читательских предпочтений современных школьников;
- учет тематического и жанрового разнообразия.

При отборе художественных текстов мы отдавали предпочтение тем образцам, которые способны вызвать эмоциональный отклик, понятны детям, вызывают желание прочитать текст полностью, если он дан в отрывках. Исследуя вопросы восприятия художественного произведения читателями, О.И. Никифорова настоятельно рекомендовала, отбирая литературные тексты для чтения, учитывать доступность образов и средств их изображения. Без этого читатель не может полноценно воссоздать образы произведения, и тогда они воспринимаются искаженно [139, с.87]. Формируя текстовую основу задач, мы учитывали и разработки О.В. Чмель, которая исследовала круг читательских предпочтений современных детей. Так, важным критерием для младшего школьника является наличие «смешного», наличие ярких деталей в тексте [216; с.133]. Конечно, нельзя ограничиваться только «легкими» веселыми текстами, это

тормозило бы развитие читателя. Но включить в содержание веселые стихи, юмористические рассказы мастеров слова, на наш взгляд, было необходимо.

Учебные задачи составлены на основе разных текстов: от фольклорных (легенды, сказки, загадки, пословицы, скороговорки) и мифологических (мифы Древней Греции), от русской классики до детской советской и современной литературы. Русская классика представлена произведениями И.А.Крылова, А.И. Куприна, Ф.И. Тютчева, А. Фета, А.П. Чехова. Русская литература XX века – произведениями Я. Акима, А. Барто, В. Драгунского, В. Катаева, С. Маршака, Н. Носова, В. Осеевой, К. Паустовского, Г. Сапгира, Г. Скребицкого, Г. Цыферова, Е. Шварца и других писателей и поэтов. Из зарубежной литературы мы брали тексты Г.-Х. Андерсена, Д. Биссета, А. Милна, Д. Родари, Эзопа. В тетрадях есть произведения современных авторов: В. Бахревского, М. Бородинской С. Козлова, И. Токмаковой, А. Усачева, Э. Успенского и других. Из перечисленного очевидно, что основное поле чтения – отечественная литература, хотя представлена и зарубежная.

Некоторые тексты даны без сокращения, это стихи, небольшие по объему сказки и рассказы. Крупные произведения невозможно в полном объеме поместить в формат задачи, так как основное ее пространство предназначено для работы ребенка – для вопросов, заданий. Если бы мы использовали только небольшие произведения без сокращений, это сразу сузило бы круг художественных произведений. Вот почему часть текстов дана в виде большого фрагмента произведения. Работа по фрагменту дает дополнительные возможности для развития ребенка: читатель вынужден ориентироваться во времени, месте действия, в предыстории событий самостоятельно, из контекста.

Отбирая художественные произведения, необходимо было **учитывать тематическое разнообразие**, чтобы каждый ученик нашел свою «нишу», свои читательские предпочтения.

Тексты о семье, дружбе, о школьной жизни близки детям, и они с удовольствием рассуждают на указанные темы. Поэтому представлены рассказы

В. Голявкина, В. Драгунского, С. Махотина, В. Осеевой, стихотворения А. Барто, А. Усачева.

Мы подбирали произведения, в которых затрагиваются и «высокие» темы: о Родине (в том числе и о малой родине, о корнях человека), о Земле (тексты экологической направленности и лирические произведения о красоте, о хрупкости нашей планеты). К патриотической теме мы отнеслись с особым вниманием, стремились преподнести ее без лишнего пафоса, но тонко, лирично, искренне. Художественные тексты С. Романовского, В. Бахревского позволили сделать это.

Дети младшего школьного возраста увлеченно читают книги о животных, поэтому мы предоставили читателям возможность поразмышлять и на тему ответственности перед тем, кого приручили (рассказы Е. Чарушина, рассказ А. Чехова «Каштанка»).

Особая тема – о слове, о речи, о том, какие безграничные возможности таит его величество Слово. Одна из работ для 3-го класса полностью посвящена возможностям слова, исследованию приемов художественной выразительности.

В круг чтения младших школьников всегда входили произведения фольклора. Привычный ракурс изучения сказки как противоборства добра и зла мы изменили на более современный, с элементами исследования. В работах учебного пособия сказка рассматривается с точки зрения ее исторических корней. Авторская сказка – в сравнении с народной. Юному читателю становится понятной и логика этого сравнения: мастера слова используют в своем творчестве достижения фольклора. Выявить наследие устного народного творчества и в то же время показать своеобразие авторского почерка нам позволили сказки Г.-Х. Андерсена, Д. Родари, Е. Шварца, В. Катаева, С. Козлова.

Некоторые учебные задачи построены на основе художественного и познавательного тестов, для того чтобы юный читатель мог сравнить художественный текст и научный, чтобы почувствовал, выявил специфику художественного слова.

Разнообразие тематики текстов, их высокая эстетическая ценность были залогом того, что у учеников пробудится интерес к чтению, что каждый читатель найдет в мире книг свой круг чтения, своих любимых авторов. Это будет ступенькой к формированию такой составляющей ЧК, как начитанность, умение ориентироваться в круге чтения.

Иллюстрации РТ являются важным содержательным элементом. Весь зрительный ряд, созданный художником, «работает», то есть иллюстрации задействованы в заданиях, они подсказывают верный ответ, помогают осмыслить рассматриваемые проблемы.

Художественные средства пособия можно разделить на две функциональные группы: изобразительные иллюстрации (учебные рисунки к текстам) и графические (карты и схемы, таблицы, линии времени, пиктограммы).

Назначение первой группы – не просто проиллюстрировать содержание, но с помощью зрительного образа помочь решить учебную проблему. Например, в работе, посвященной сравнению научного и художественного текста, рисунки к текстам «подсказывают»: там, где изображены словари, энциклопедии, научные журналы, дан фрагмент научного текста о Луне, художественный текст проиллюстрирован красивым ночным пейзажем. В работе, где основная цель – сравнение народной и авторской сказки, на рисунке к современной сказке – городской пейзаж (дома, трамвай), описанный в тексте сказки. Иллюстрация подсказывает: текст – авторский, в народной сказке не могут упоминаться детали современной жизни. Итак, иллюстрации к текстам способствуют наиболее глубокому усвоению учебного материала.

С помощью иллюстраций развивается внимание, умение анализировать, сравнивать словесную и наглядную информацию. Например, после прочтения фрагмента сказки о Винни Пухе предлагается найти на рисунке героев этой сказки, о которых идет речь в прочитанном отрывке и раскрасить их. На иллюстрации много лишних персонажей из других сказок, а также из сказки А. Милна. Для выполнения задания ученику придется перечитать текст или просмотреть его, сравнить текст и рисунок. Другой пример: последовательность

событий в рассказе ученик восстанавливает по маленьким рисункам, пронумеровывая их. Так благодаря иллюстрациям ученик сопоставляет словесную информацию с наглядной.

Иллюстративный материал второй группы – графические работы. Это схемы, таблицы, карты, линии времени, пиктограммы, рисунки внутри вопросов. Со схемами, таблицами и картами ученик работает, дорисовывая или заполняя недостающую информацию. Так, исследуя пространство волшебной сказки, читатель находит на схеме «свой» и «чужой» мир сказки, место избушки Бабы Яги, отмечает путь героя. Эти задания позволяют освоить сюжет и особенности волшебной сказки. Можно утверждать, что такая работа со схемой сказки представляет собой моделирование (преобразование объекта из словесной формы в модель). Линии (ленты) времени помогают ориентироваться в течении литературного процесса: ученику предлагается разместить на ленте прочитанные произведения, соотнести события, описанные в них, с определенным временным этапом. Рисунки ленты времени подсказывают реалии определенных периодов. Этот вид работы тоже является моделированием.

Вместо списка рекомендованной для чтения летом литературы мы предлагаем карту летнего путешествия по островам, морям, где живут разные книги. Карта, поданная на развороте тетради – это рекомендательный список, но оформленный в занимательную, интересную для второклассника форму.

Обобщая вышесказанное, можно утверждать, что иллюстрации «работают» на развитие ребенка, вносят разнообразие в процесс анализа произведения, способствуют более эффективному восприятию текста. Развивается не только читательская компетентность, но и умение работать с информацией, поданной в разных формах.

Выводы

1. Организационная основа рабочих тетрадей – система учебных задач по литературному чтению. Три вида задач имеют разный уровень трудности: аналитические связаны с самостоятельным исследованием текста по цепочке авторских вопросов (базовый уровень); поисковые

направлены на выявление специфики жанров, некоторых закономерностей развития литературы (повышенный уровень); групповые проектные задачи построены на необходимости освоить художественные тексты для создания нового продукта (продвинутый, исследовательский уровень). При решении задач задействованы разные виды и формы деятельности.

2. Отбор текстов для учебных задач осуществляется с учетом возрастных особенностей и читательских предпочтений современных школьников. Для вовлечения младших школьников в процесс исследования предоставлены художественные произведения, которые таят богатый потенциал смысла, разнообразные по жанрам, на темы, которые волнуют современного ребенка. Отбор текстов с учетом вышесказанного способствует развитию мотивации чтения - одной из составляющих читательской компетентности.

3. Иллюстрации тетрадей являются опорой мышления учащихся. Школьник научится работать с информацией, представленной в разных формах: в виде текста, таблицы, рисунка, пиктограммы, схемы, научится перекодировать информацию из словесного вида в графический и наоборот.

4. Для того чтобы система задач работала на формирование ЧК, необходимо представить, смоделировать процесс формирования читательской компетентности младшего школьника.

2.3 Модель формирования читательской компетентности младшего школьника средствами рабочей тетради

Для того чтобы проверить на практике эффективность системы учебных задач, необходимо создать модель формирования ЧК, на практике представляющую собой систему работы по формированию читательской компетентности средствами составленных РТ. Модель (А.Н. Дахин) – искусственно созданный объект в виде схемы, подобный исследуемому объекту (в нашем случае педагогическому процессу развития ЧК средствами РТ) и

отображающий в более простом виде структуру, свойства, взаимосвязи элементов этого объекта [45]. Модель позволит воспроизвести значимые компоненты педагогического процесса, их свойства, связи между элементами исследуемого процесса формирования читательской компетентности младшего школьника (Рисунок 1).

Любая педагогическая модель предполагает четко сформулированную **цель**. В нашей модели это формирование читательской компетентности. В этой цели заключены как национальные ценности, так и личностные. Сегодняшний ученик уже завтра будет строить будущее России, и оно будет зависеть от того, каким вырастет гражданин. Ученик с высоким уровнем развития читательской компетентности – это человек думающий, способный ориентироваться в потоках информации, начитанный, владеющий речью, в его интеллектуальном багаже – не только знания, но и опыт их применения, он человек читающий, умеющий работать в команде. Как показали исследования PISA, только тот, кто умеет работать с текстом на высоком уровне способен войти в интеллектуальную элиту государства [191].

Из поставленной цели вытекают определенные звенья, шаги, необходимые для ее достижения. Это задачи:

- совершенствование знаний, умений, навыков: техники чтения, восприятия художественных текстов, умения ориентироваться в мире книг, развитие речи;
- формирование опыта читателя (освоение различных видов деятельности, связанных с чтением: исследовательской, творческой, интерпретационной, игровой «Я тьютор», «Я издатель»);
- развитие интереса к чтению, положительной мотивации чтения;
- формирование всех видов УУД.

Мы формулировали задачи учебной работы исходя из понимания ЧК как интегративной характеристики личности, включающей следующие составляющие и показатели их развития: ЗУН-составляющую (техника чтения, уровень восприятия художественного произведения, умение ориентироваться в круге

чтения, речевое развитие), деятельностьную (способность оперировать освоенными знаниями, умениями в условиях исследовательской, творческой, интерпретационной и других видов деятельности), мотивационную (интерес к чтению, мотивы обращения к книге). Одна из важных задач в работе по формированию ЧК – формирование УУД. Учебные задачи составлены таким образом, что предусматривается достижение предметных и метапредметных результатов. Значит, ЧК будет формироваться вместе с разными видами УУД. Более подробно об этом говорилось в первой главе, в п.1.4.2.

РТ предназначены для использования в рамках УМК по системе Л.В. Занкова, которая явилась методологической основой для построения системы работы. Так, свойства методической системы стали **принципами** организации нашей модели:

- 1) принцип вариативности форм работ, уровней трудности, видов деятельности;
- 2) создание коллизий;
- 3) процессуальность (открытие нового на базе знакомого);
- 4) многогранность (направленность на развитие ума, воли, чувств ученика).

Создатель методической системы Л.В. Занков указывает, что учебный процесс многообразно варьируется в зависимости от конкретных условий, требует учета индивидуальных особенностей ребенка [59, с. 465]. Применяя технологию уровневой дифференциации, варьируя виды задач, предлагая разнообразные виды деятельности и формы работ, мы соблюдаем принцип вариативности.

Подача материала в проблемной форме – не только требование методической системы Л.В. Занкова (создание коллизий), но и обязательная примета современного урока. Соблюдая этот принцип, перед каждой работой в РТ мы даем школьнику возможность осмыслить тему, эпиграф, сформулировать проблему самостоятельно или рассмотреть предложенную.



Рисунок 1. Модель формирования читательской компетентности

Объясняя процессуальный характер методики, Л.В. Занков утверждал: каждый отрезок учебного курса органически связан с другими отрезками, зависит от них [63, с. 464]. Мы построили нашу систему работы таким образом, чтобы предметные знания постоянно углублялись, чтобы открытые учениками особенности одного литературного явления сравнивались с особенностями других и на этой основе строились представления о жанровой системе литературы, о некоторых закономерностях ее развития.

Такое свойство методической системы, как многогранность Л. В. Занков объяснял, обнаруживая многогранность методических приемов: они должны работать не только на усвоение знаний, но и на развитие школьников, в первую очередь на развитие сферы эмоций [63, с. 462]. Планируемая работа с пособиями предусматривает не только интеллектуальное развитие, но и интерес к художественному тексту, переживание событий, веер эмоций: от любования красотой мира, до неприятия несправедливости и жестокости. Отбирая **методы** для освоения литературного материала, мы отдавали предпочтение проблемному, частично-поисковому, исследовательскому, то есть тем методам, которые максимально развивают личность ребенка.

Определяя **содержание обучения**, мы опирались на программу В.Ю. Свиридовой (система Л.В. Занкова), так как РТ являются частью УМК по системе Л.В. Занкова. Работа с пособиями позволяет углубить и расширить круг литературоведческих проблем, включенных в программу (знания о жанровых особенностях мифа, сказки, рассказа, стихотворения, басни и законах их развития; расширение, укрепление базы литературоведческих понятий). Кроме того, предполагается развитие умения работать с разными источниками информации (текст, графический объект).

Педагогический процесс, построенный с регулярным (один раз в неделю) использованием РТ, строится на постепенном уменьшении количества аналитических задач, увеличением доли учебных поисковых и проектных. Кроме того, на страницах РТ осуществляется руководство долговременными читательскими проектами.

Этап **самоконтроля и контроля** со стороны учителя – неотъемлемая часть планируемого педагогического процесса. Выполнив задачу, ученик осуществляет рефлексию над своей деятельностью (насколько трудно было справиться с заданиями, осуществилось ли учебное сотрудничество, что удалось в этом аспекте и что не удалось). Такая самооценка – часть запланированного нами результата. После презентации работы (если она была коллективной) или после проверки учителем самостоятельной работы ученика предполагается этап коррекции. Организуются корректирующие тематические беседы, разбираются ошибки. Мы подчеркиваем, что это именно беседа, а не объяснение ошибок. Пример такой беседы на тему «Как придумать заголовок» будет приведен в 3 главе работы. Ожидаемые результаты построенного таким образом педагогического процесса – формирование всех компонентов ЧК: уровня восприятия художественного текста, развитие речи ученика, умения ориентироваться в круге чтения, повышение уровня мотивации, интереса к чтению, а также развитие умения применять знания по литературному чтению в разных жизненных ситуациях.

Выводы по 2 главе

1. Изучив научные работы, посвященные пособиям типа «рабочая тетрадь», требования ФГОС НОО, опыт составителей РТ, мы обобщили требования к пособиям данного вида. Это дифференциация заданий по уровню трудности, создание условий для учебного сотрудничества, для рефлексии, для самостоятельного открытия нового, разнообразие заданий и наличие в них потенциала для развития умений работать с информацией, сочетание словесной и наглядной информации, обучающих и контрольных работ.

2. Система учебных задач по литературному чтению, основанная на сочетании разных видов задач (аналитических, поисковых, проектных) органично вписывается в формат РТ. При их создании были учтены все требования, предъявляемые к современным учебным пособиям.

3. Нами была спроектирована модель формирования ЧК средствами рабочих тетрадей, которая на практике представляет собой систему работы. В модели выстраивается иерархия целей, задач, принципов, методов обучения. Принципы построения педагогического процесса определены с опорой на методологические основы системы развивающего обучения Л.В.Занкова. Описываются виды, формы работ, содержание обучения. Система работы строится на постепенном уменьшении количества аналитических задач, увеличении числа поисковых и проектных. Модель содержит описание ожидаемых результатов обучения (повышение уровня восприятия художественных произведений, уровня начитанности, развитие речи, развитие умения оперировать с текстом в нестандартных ситуациях, повышение уровня мотивации, интереса к чтению), их контроль и коррекцию.

Глава 3. Экспериментальная работа по формированию читательской компетентности младших школьников

3.1 Констатирующий эксперимент: диагностика сформированности читательской компетентности

Для того чтобы исследовать, как влияет активное использование рабочей тетради на уроках литературного чтения в начальной школе на формирование читательской компетентности, необходимо было выявить первоначальный уровень развития ЧК. Структура данной компетентности ученика начальной школы, как было описано в 1 главе, складывается из трех составляющих: 1) ЗУН-составляющая (знания, умения, навыки), 2) деятельностная (наличие опыта проявления компетентности), 3) мотивационная (наличие интереса к чтению литературы, мотивы обращения к книге).

Мы описали диагностику ЧК. Она строится на исследовании уровней восприятия художественных произведений разных жанров, умения ориентироваться в мире книг, умения грамотно построить речевое высказывание умения оперировать с текстом в нестандартных условиях, мотивации чтения. Подробное описание методики выявления уровней сформированности ЧК содержится в 1 главе.

3.1.1. Цель, условия и содержание констатирующего эксперимента

Целью проведения констатирующего эксперимента была диагностика сформированности ЧК. Нами была подготовлена серия срезовых работ, позволяющих выявить уровень развития всех компонентов читательской компетентности учеников начальной школы.

Эти компоненты:

- 1) знания, умения, навыки,
- 2) опыт деятельности,

- 3) личностное отношение к деятельности, связанной с чтением художественной литературы.

Результатом срезовых работ было выявление следующих показателей:

1. уровней восприятия художественных произведений разных жанров;
2. умения ориентироваться в круге чтения;
3. умения оперировать с текстом в нестандартных условиях;
4. умения грамотно построить речевое высказывание;
5. мотивации чтения.

По всем показателям выделялись три уровня: высокий, средний, низкий.

Эксперимент проводился в МОУ Лицее «Престиж» г. Самары, в средней общеобразовательной школе № 24 г. Сарапула.

МОУ Лицей «Престиж» – общеобразовательная школа крупного российского города. Используемые учебно-методические комплекты (далее УМК) «Школа России», «Планета знаний». Количество учащихся Лицея – участников эксперимента – 130 человек.

Школа № 24 г. Сарапула - общеобразовательная средняя школа небольшого российского города. Класс, участвующий в эксперименте, работает по системе развивающего обучения Л.В. Занкова и использует УМК по этой системе. Количество участников эксперимента – 26 человек.

Всего в констатирующем эксперименте участвовало 156 учеников вторых и третьих классов. Из них были сформированы экспериментальная группа (72 человека) и контрольная группа (84 ученика) Выбор именно этой возрастной группы продиктован тем, что первоклассники находятся на стадии обучения чтению, как следствие, РТ редко используются для этого возраста. Ученики вторых классов уже обладают некоторой скоростью чтения, читательским опытом и могут самостоятельно отвечать на вопросы, связанные с литературным текстом. Достижения второклассников и третьеклассников рассматривались отдельно, так как ученики третьих классов имеют больший читательский опыт.

Исследование проводилось в течение четырех уроков (первый день-два урока, столько же – во второй), в ходе которых детям предоставлялась

поочередно работа по рассказу, сказке, стихотворению, опросник. На каждое из четырех заданий ребенку давалось примерно 30 минут. Текст произведения и задания учитель читал детям вслух. Затем каждый ребенок выполнял работу, имея перед глазами и произведение и задания к нему. При проведении третьего теста в распоряжении ученика были художественные тексты из предыдущих двух для выполнения задания, проверяющего умение работать с текстом в нестандартных условиях. Образцы диагностических работ представлены в Приложениях № 3 и № 4.

Учитель создавал спокойную, доброжелательную обстановку, необходимую для творческой работы детей. Дети выполняли задания не спеша, подробно отвечая на вопросы.

В этом параграфе мы даем краткое описание диагностических работ, более подробно они будут рассмотрены в п.3.1.2. Диагностика включала четыре работы.

Первая была посвящена исследованию восприятия сказки. После прочтения полного текста русской народной сказки ученику предлагалось встать на позицию учителя, придумать и записать вопросы, которые он хочет задать своим ученикам, чтобы помочь им разобраться в прочитанном, понять произведение.

Вторая работа была посвящена исследованию жанра «рассказ». Ученики знакомились с текстом рассказа и отвечали на вопросы к нему. Вопросы касались понимания эмоционального строя произведения, роли детали, осознание проблем, поднятых автором.

В третьей работе давался текст стихотворения и вопросы, проверяющие уровень восприятия поэтического текста. После чего ученику предлагалось задание, проверяющее умение работать с текстом в нестандартных условиях. Читателю предлагалось, сравнив три прочитанных произведения (сказку, рассказ, стихотворение), поместить их в одну книгу, придумать название сборника, добавить в него подходящие тексты.

Четвертая работа представляла собой опросник для выявления отношения к чтению и исследования умения ориентироваться в круге чтения.

Результаты диагностических работ будут рассмотрены в следующем параграфе.

3.1.2 Результаты констатирующего эксперимента, проведенного в 3 и 2 классах

Прежде чем мы рассмотрим результаты изучения уровней читательской компетентности, важно отметить, что мы рассматривали отдельно результаты трех групп: двух экспериментальных и одной контрольной. Наличие двух экспериментальных групп необходимо объяснить. В эксперименте участвовали дети, обучающиеся по разным УМК. Мы разделили экспериментальную группу на две: одна занимается по учебникам традиционной системы «Школа России» (экспер. класс 1), другая – по системе Л.В.Занкова (экспер. класс 2). Это разделение было необходимо, так как исходные результаты занковцев по некоторым показателям значительно выше, и было бы некорректно находить средние показатели. Разделение экспериментальной группы на две помогло более дифференцированно и точно оценить результаты исследования.

В Приложении 3 дан текст срезовой работы.

Восприятие сказки

Для выявления уровня восприятия сказки детям была предложена русская народная сказка «Белая уточка». Сказка читалась вслух учителем, затем дети работали, имея перед глазами текст произведения. Задание было сформулировано следующим образом: «Представь себя на месте учителя, сформулируй и запиши вопросы к тексту, которые ты хочешь задать своим ученикам, чтобы помочь им разобраться в прочитанном». Жанр произведения не назывался умышленно.

При анализе результатов первого экспериментального класса выяснилось, что 60% вопросов, которые придумывают дети, направлены на воспроизведение фактов. Их задают 94% учеников. Доля остальных вопросов – 40%. Это говорит о том, что дети привыкли, обсуждая в классе произведение, в первую очередь, к

репродуктивным вопросам и заданиям, не требующим глубокого проникновения в текст. Наиболее часто встречаются такие вопросы.

В кого ведьма превратила княгиню?

Как оживили детей?

Как наказали ведьму?

Оценить того или иного персонажа предлагают 48% учеников. По частоте употребления вопрос такого типа на втором месте (12% от общего количества вопросов). В оценках дети чаще всего используют слова «добрый герой» – «злой». Чаще других встречаются вопросы.

Какая была ведьма?

Какой был князь?

Какой характер у княгини: добрый или злой?

Выявление мотивов поступков героев – тот тип вопросов, который занимает третью позицию – 8 % от общего количества вопросов. Наиболее часто встречаются следующие.

Почему княгиня доверилась ведьме?

Зачем ведьма погубила семью?

Редко дети задают вопросы на выявление основного конфликта, определение идеи, типа сказки, не привлекают внимания и жанровые особенности. Более того, 10% детей путают жанр: называют этот текст рассказом или попеременно то рассказом, то сказкой.

Проанализировав последовательность детских вопросов, можно заметить, что в большинстве работ она не отражает последовательность событий сказки. Это видно из следующей работы ученика.

Андрей С. (низкий уровень)

1. Кто убил братьев?

2. Кто превратил царевну в белую уточку?

3. Кем стала ведьма?

4. Дети слушались белую уточку?

5. Царевна вышла из своих покоев?

Четверо учеников экспериментального класса допустили фактические ошибки. Князя называют царем (Куда уехал царь?) Ведьму – бабой Ягой (Баба Яга была злой или нет? Что баба Яга сделала, чтобы стать женой князя?) Один ученик задает вопрос о событиях, которых нет в сказке (Войска поймали утку?) Эти ошибки говорят о низком уровне восприятия сказки.

О достаточно высоком уровне свидетельствует, например, такая работа.

Ирина П.(высокий уровень)

1. О чем говорится в сказке?
2. Что победило в сказке: добро или зло?
3. Понравилась ли тебе эта сказка? Почему?
4. Какая это сказка: волшебная или про животных?
5. В кого ведьма превратила княгиню?
6. У этой сказки веселый или грустный конец?
7. В этой сказке есть отрицательные герои?
8. Как в сказке показано, что зло наказывается, а добро побеждает?
9. Каким образом наказали ведьму за ее поступок?

Рассмотрим те результаты, которые показал второй экспериментальный класс, занковский.

Общее количество вопросов, придуманных детьми – 138. На воспроизведение фактов направлено 62% вопросов, их задают 84% учеников. Характерно, что последовательность ученических вопросов соответствует последовательности событий сказки. Наиболее часто задаваемые вопросы касаются оценки персонажей (9%), выявлению мотивов поступков (7%), есть вопросы на формулировку идеи сказки (4%), на сравнение с другими сказками (4%). Ученики этого класса привыкли внимательно вчитываться в текст, сравнивать авторскую и народную сказки. Об этом говорят придуманные детьми вопросы: Опиши заботу белой уточки о своих детях, опираясь на текст (Женя З.); Сказки каких писателей напоминает это произведение? (Анна А.). Следует отметить, что работы детей этого класса очень различны по качеству выполнения:

около половины работ состоят из 8- 13 грамотно сформулированных вопросов, остальные работы беднее и по количеству (1-4 вопроса в работе) и по качеству.

Приведем пример удачной работы с вопросами разной направленности (и на воспроизведение фактов, и на осмысление идеи, характеров, художественных особенностей)

Елена К. (высокий уровень)

1. Каков жанр произведения «Белая уточка»?
2. Чему учит эта сказка?
3. Что могло предотвратить беды, случившиеся с героями сказки?
4. Сказки каких писателей напоминает это произведение?
5. Почему сказка называется «Белая уточка»?
6. Какие ты еще знаешь сказки, в которых присутствует живая вода?
7. Какие ты еще знаешь сказки, в которых присутствует число «три»?
8. Всегда ли ведьма в сказке совершает плохие поступки?
9. Всегда ли добро побеждает зло в сказках и в жизни?

Контрольный класс показал следующие результаты. Общее количество вопросов – 176. Из них 61% – на воспроизведение фактов, их задали 85% учеников. На втором месте по частотности вопросы, связанные с оценкой персонажа. Их насчитывается 15%. Выявление мотивов поступка – тот тип вопросов, который занял 3 место (11%). В этом классе нет вопросов, направленных на определение жанра, типа сказки, эмоционального настроения произведения, на сравнение с другими сказками. В отличие от других классов есть вопросы, связанные с поиском фрагментов текста (2%), с делением текста на смысловые части (2%).

Катя В. (высокий уровень)

1. Назовите героев сказки.
2. Какой смысл в этой истории?
3. Каков конец? Начало? Основная часть?
4. Найдите слова, что говорила мать своим детям в начале.
5. Какая была мать?

6. Какая была ведьма?
7. Как младший брат Заморышек всем помог?
8. Кто победил в сказке?
9. Почему сказка так называется?

Обобщим результаты всех трех классов. Общее число вопросов: 223, 138 и 176 соответственно. Характеристика вопросов обобщена в Таблице 4. Во всех классах на первом месте вопросы на воспроизведение фактического содержания сказки (55%, 62%, 61% соответственно), на втором месте вопросы с оценкой персонажей (12%, 13%, 15% соответственно), на третьем – выявление мотивов поступков героев (8%, 10%, 11% соответственно). Можно предположить, что при определении уровней восприятия первый экспериментальный показал лучшие результаты уже потому, что число придуманных детьми вопросов значительно больше и велико их разнообразие.

Таблица 4. Характеристика вопросов, заданных учащимися к русской народной сказке «Белая уточка» (указано число вопросов в процентах к общему числу заданных вопросов)

Тип вопроса	Эксперимент класс (1)	Эксперимент класс, обучающийся по системе Л.В.Занкова (2)	Контрольный класс
Воспроизведение фактического материала	55	62	61
Оценка персонажа	12	13	15
Выявление мотивов поступка	8	10	11
Выявление отношений персонажей	2	2	1
Определение главного героя	1	3	3
Установление причинно-следственных связей	1	0	0
Выявление основного конфликта	0,5	0	0

Определение темы	1	2	0
Выявление эмоций читателя	6	0	1
Определение лексического значения слова, пословицы	1	0	0
Осмысления элементов художественной формы	0,5	3	0
Осмысление названия	1	1	3
Формулирование идеи	0,5	4	1
Придумывание продолжения	0,5	0	0
Постановка себя на место персонажа	1	0	0
Определение типа сказки	1	0	0
Определение эмоционального настроения произведения	2	1	0
Словесное рисование	2	0	0
Определение жанра	2	2	0
Сравнение с другими сказками	0,5	4	0
Подбор интонации для чтения	0,5	0	0
Поиск фрагмента текста	1	0	2
Деление текста на части			2

Проанализировав вопросы каждой работы, мы выяснили уровни восприятия сказки учениками. Высокий уровень – 16%, 9%, 8% соответственно, на среднем уровне – 41%, 39%, 54% учеников, низкий уровень показали 43%, 52%, 38% учеников в трех классах соответственно (Таблица 5).

Таблица 5. Уровни восприятия сказки (указано число учеников в процентах)

Уровень	Экспериментальный класс 1	Экспериментальный класс 2	Контрольная группа
Высокий	16	9	8
Средний	41	39	54
Низкий	43	52	38

Восприятие рассказа проверялось на примере текста В. Драгунского «Он живой и светится». Детям предлагалось ответить на следующие вопросы к тексту.

1. Понравился ли тебе рассказ?
2. Менялось ли настроение Дениски по ходу действия рассказа?
3. Прочитай второй абзац текста. Зачем автор описывает двор и облака?
4. Какую иллюстрацию ты нарисуешь на обложке книги с этим рассказом?
Опиши ее.
5. Как ты думаешь, поняла ли мама Дениску? Почему?
6. Какие проблемы ставит в рассказе автор?
7. Напиши небольшое сочинение на тему «Что в моей жизни по-настоящему ценное?»

Последнее задание оценивалось отдельно.

Данные вопросы позволили определить, умеет ли ребенок видеть изменение эмоционального состояния героя, определяет ли роль детали (пейзажа), умеет ли вычленить главное, важное для осмысления идеи произведения при описании иллюстрации, как понимает идею рассказа (Таблица 6).

Рассмотрим, как ответили на вопросы дети, занимающиеся по традиционной системе (экспериментальный класс 1)

Вопрос об изменении эмоционального состояния Дениски не вызвал затруднений, на него верно ответили 90 % детей. Почти половина детей верно определили роль пейзажа (Автор описывает двор и облака, чтобы показать, что мальчику грустно, одиноко. Татьяна М.)

Существенные затруднения в этом классе вызвало задание нарисовать обложку к книге с рассказом «Он живой и светится». Лишь 45% детей рисуют такую иллюстрацию, которая отражает идею рассказа.

(Я бы нарисовала такую картину на переднем плане был бы Дениска с коробочкой, а на заднем плане Мишка убегает со двора с самосвалом. Я бы взяла темные и светлые краски. Яна Ж.)

Оформляют обложку, не раскрывая идею рассказа 40% учеников.

(Я бы нарисовал иллюстрацию: был бы вечер, Дениска и Мишка сидели в песочнице, играли с самосвалом. Игорь Ш.)

Часть детей (20%) рисуют только детали обстановки или те моменты, которых не было в рассказе.

(Я бы нарисовал на обложке: нижний план – трава, в середине – песочница, слева – деревья, справа – дом, наверху темное небо, звезды. Андрей П.)

(Я бы нарисовала внизу траву, наверху облака и небо, а в середине мальчики, мама, самосвал и светлячок в коробочке. Мария Г.)

Наибольшую трудность вызвал вопрос о проблемах, поднятых автором. Проблему взаимоотношений детей и взрослых отметил лишь один ученик, проблему одиночества, которая звучит в рассказе, отметили 25 % учеников. Обмен игрушки на светлячка для главного героя рассказа не является проблемой. Денис делает это не задумываясь, не сомневаясь. Однако 30 % учеников 3-го класса увидели проблему именно в этом.

(В рассказе автор ставит проблему: оставить самосвал или променять на светлячка. Володя П.)

Очевидно, на уроках литературного чтения в этом классе вопросы об авторской точке зрения ставятся редко или вовсе не затрагиваются. Дети не имеют навыка, отвечая на вопрос, обращаться к тексту.

Рассмотрим, как ответили на вопросы дети, занимающиеся по системе Л.В. Занкова (экспериментальный класс 2)

Прослеживается общая тенденция: учащиеся редко отвечают односложно («да» или «нет»), их ответы – рассуждения по той или иной проблеме. Так, 52% детей увидели изменение эмоционального состояния героя, рассмотрели, как оно менялось.

(Настроение у Дениски менялось. Сначала он грустил, ждал маму. Потом его настроение поднялось. И все благодаря этому «червячку»! Алина И.)

(Сначала ему было очень грустно. Затем он с восторгом любовался светлячком. Потом пришла мама и Дениска обрадовался. Анна А.)

Это говорит о привычке подтверждать свое мнение фактами из текста, опираться на текст в работе.

Дети этого класса (70%) описывают иллюстрацию, которая отражает идею рассказа.

(Я бы нарисовала на обложке счастливого Дениску, у которого в руках светится маленький светло-зеленый огонек. И он протягивает эту крошечную звездочку маме. Евгения З.)

Ученики занковского класса показали умение выделять проблемы, поднятые в тексте. Круг выделенных ими проблем шире, многограннее, чем у класса, занимающегося по традиционной системе.

(Проблема в том, что ребенок не должен испытывать переживания, пугаться, бояться, возле него всегда должен быть близкий человек, прежде всего мама. Настя Ч.)

(Автор ставит проблему понимания красоты природы, любви к природе, к живым существам. Кирилл И.)

(В этом рассказе автор ставит проблему одиночества детей и вечной занятости родителей. Елена К.)

Таким образом, большинство учеников из 2-го экспериментального класса показали более высокие результаты сформированности читательских умений в восприятии рассказа, чем в двух других классах.

Результаты контрольного класса. Детям этого класса, в отличие от занковского, свойственно кратко отвечать на вопросы. На вопрос об изменении эмоционального состояния героя верно ответили 56% учеников.

(Да, менялось. Максим Ш.)

(Сначала ему было скучно, а со светлячком – весело. Игорь К.)

Лишь 28 % детей этой группы смогли определить верно роль пейзажа.

(Чтобы выразить, как было одиноко и скучно. Ольга Д.)

Остальные 72 % объясняют необходимость пейзажной зарисовки тем, что «надо описать, где герой рассказа находится», «чтобы показать погоду», «чтобы описать, как все выглядит».

Справились с описанием иллюстрации к рассказу 40% учеников этого класса.

(Я бы нарисовала двор, во дворе – песочница. Там сидит Денис и любит светлячком. Катя П.)

(Я нарисовал бы спичечный коробок, а в нем сидел бы и переливался светлячок. Маша Ф.)

Ученики этого класса в основном верно оценивают взаимоотношения героев, но не обращаются к тексту за доказательством (72%), и лишь 28% апеллируют к тексту.

Формулируя проблемы, поднятые в рассказе, 48% учеников выдвигают на первый план несущественную (для автора, для героя рассказа) проблему важности и трудности обмена игрушки на светлячка.

(Денис ему дал самосвал, а Миша взамен светлячка. Михаил Ш.)

(Миша выпросил у своего друга самосвал. Артем П.)

Отмечают проблему одиночества, ожидания 28% детей, проблему тоски по маме 4%. Проблема красоты природы, любви к живому не была замечена учениками этого класса. Отметим, что в отличие от других классов, в этом нет отказов от ответов.

Таблица 6. Сформированность читательских умений в восприятии рассказа (указано число учащихся в процентах)

Критерии сформированности читательских умений		Экспериментальный класс (1)	Класс, занимающийся по системе Занкова (2)	Контрольная группа
Умение видеть изменение эмоционального состояния героя	Видят изменения, не объясняя их причину	90	43	56
	Видят изменения и объясняют их причину	0	52	32
	Отказ от ответа	10	5	0
	Неверный ответ	0	0	12
Умение определять роль детали (пейзажа)	Верно определяют	40	70	28
	Неверно определяют	60	30	72

Умение вычленить главное, важное для осмысления идеи произведения при описании иллюстрации	Оформляют обложку, раскрывая идею рассказа	45	70	40
	Оформляют обложку, не раскрывая идею рассказа	40	17	28
	Указывают отдельные детали иллюстрации (обстановка без героев; герои вне ситуации)	20	9	32
	Отказ от ответа	5	4	0
Умение оценить взаимоотношения персонажей	Оценивают, но не приводят доказательств	95	65	72
	Оценивают, доказывают свое мнение	5	35	28
Умение видеть авторскую позицию, проблему рассказа	Выделяют проблему взаимоотношения взрослых и детей	5	17	4
	Отмечают проблему одиночества, ожидания	25	35	28
	Проблема тоски по маме	0	17	4
	Проблема красоты природы, любви к живому	0	13	0
	Мамы долго нет, ребенок переживает за нее	0	22	0
	Отмечают несущественную проблему трудности обмена	30	8	48

	игрушки на светлячка			
	Отказ от ответа или непонимание вопроса	40	4	0

На основе вывода о сформированности перечисленных читательских умений были сделаны выводы об уровнях восприятия рассказа (Таблица 7). О высоком уровне свидетельствует, например, такая работа ученика.

1. Мне понравился рассказ, потому что он очень интересный. Такое может случиться с каждым. Было интересно, как повел себя мальчик.
2. Настроение Дениски менялось по ходу действия рассказа. Сначала он грустил, со светлячком радовался, любовался им, забыл обо всем на свете.
3. Мне кажется, автор описывает двор и облака, чтобы показать, что уже поздно и у всех пришли родители. А Денис остался один и ему плохо и грустно.
4. Я бы нарисовала на обложке на переднем плане радостного Дениса со светлячком в спичечном коробке, а сзади Мишка с самосвалом идет домой. Все это происходило на улице, около песочницы.
5. Мне кажется, что мама не поняла Дениса. Она думала, что самосвал лучше, чем червячок.
6. Автор поставил в рассказе проблемы. 1) Мама не всегда понимает сына. 2) Родители не должны оставлять детей одних. (Лада Е.)

О низком уровне восприятия говорит такая работа ученика.

1. Рассказ понравился.
2. Да, у Дениски менялось действие.
3. Потому что в небе были темные облака. Они были похожи на старых старичков.
4. Я бы на обложке нарисовала иллюстрацию такую, внизу трава, наверху облака и небо, а в серединке мальчик, мама и его самосвал, песочница.
5. Не поняла.
6. Автор ставит маленькие проблемы. (Соня С.)

Поскольку ученики занковского класса показали умения точно описать изменения эмоционального состояния героя, оценивать поступки героев, понимать детали, выявлять проблемы, поднятые автором, то их результат оказался выше, чем в другом экспериментальном классе. Данный факт можно объяснить тем, что программа по литературному чтению в системе Л.В.Занкова предполагает глубокую детальную работу над текстом. По результатам проведенной работы, учеников, находящихся на высоком уровне, во втором экспериментальном классе на 8 % больше, чем в первом. Количество детей, показавших средний уровень, во втором экспериментальном на 16 % больше.

Таблица 7. Уровни восприятия рассказа (число детей указано в процентах)

Уровень			
	Экспериментальный класс (1)	Класс, занимающийся по системе Занкова (2)	Контрольная группа
Высокий	5	13	4
Средний	45	61	52
Низкий	50	26	44

Восприятие стихотворения

Для проверки уровня восприятия стихотворения детям был предложен текст А. Барто «Перед сном». Данный текст несложен, он дает возможность выяснить, как ученик чувствует эмоциональный настрой лирического героя, как последний относится к маме. Важно то, что в тексте не названо, к кому обращается герой (к маме), ученик сам должен «вычитать» это и обобщить – выявить идею (проблему) стихотворения. Вопросы были сформулированы следующим образом:

1. Какое настроение было у героя стихотворения?
 - А) сердитое;
 - Б) грустное;
 - В) тревожное.
2. Как ты считаешь, к кому обращается герой?
3. Какие чувства испытывает герой к этому человеку?
 - А) раздражение, досаду;
 - Б) злость, негодование;

В) огромную любовь.

4. Какие проблемы затронул автор в стихотворении?

Результаты работы приведены в таблицах 8, 9. Указано число учеников в процентах.

Большинство учеников первого экспериментального класса верно определили эмоции лирического героя, поняли, что в своем внутреннем монологе он обращается к маме (84 – 92%). Несколько учеников (16%) предположили, что герой обращается «ко сну», «к маленькой девочке», что свидетельствует о низком уровне восприятия стихотворения.

Особую трудность вызвал вопрос о проблемах, поднятых в стихотворении. Наиболее точно их определили лишь 8% учеников. Они дали такие ответы: «В стихотворении автор затронул проблему одиночества героя», «Мама весь день работала, мальчик соскучился, ему грустно, он хочет поговорить с ней».

О высоком уровне восприятия стихотворения свидетельствует то, что ученик справился со всеми заданиями. Если ребенок верно определял эмоции героя, его отношение к маме, но неточно или неполно определял проблему текста, то работа оценивалась как находящаяся на среднем уровне. О низком уровне свидетельствовало непонимание адресата монолога, чувств героя, формулировка мнимых проблем, отказ от некоторых заданий.

Второй экспериментальный класс показал более высокие результаты. Верно почувствовали настроение героя 96% учеников. Верно поняли адресат монолога лирического героя 87%. Среди неверных ответов такие: «Герой обращается к своей девушке» (Кирилл И.), «Герой обращается к другу» (Алина Ч.)

Во втором экспериментальном классе вопрос о проблемах, поднятых автором, не вызвал особых затруднений. 74% учеников верно сформулировали проблемы. Более всего детей затронула проблема занятости мам, 49% высказываний, порой очень эмоциональных, прочувствованных – на эту тему.

(Проблема в том, что некоторые мамы по разным причинам мало времени уделяют своим детям, которым не хватает материнской любви, ласки, тепла. Софья П.)

(Ребенку не хватает общения с мамой, не хватает ее любви, ласки и внимания. Ну почему мамы так много работают? Юля Ж.)

В третьем классе (контрольном) почти все дети верно поняли эмоции героя (92%). 80% учеников догадались, что лирический герой размышляет о маме. Но были и неверные (20%) ответы, например: «Герой обращается к осени» (Алена В.)

Размышляя над проблематикой, 12% детей отмечают проблему грусти, одиночества ребенка.

(Я думаю, что автор затронул проблему, что мама работала весь день, а сын хотел перед сном посидеть с ней, рассказать. Ему грустно и одиноко. Влад Л.)

Большая часть учеников (40%) в качестве главной проблемы видят занятость мамы.

(Я думаю, что автор затронул такую проблему, что мама была весь день на работе и не могла уделить внимание своему сыну. Ирина П.)

Не умеют выделить проблему или не понимают вопроса 40% опрошенных в этой группе. Об этом говорят такие работы.

(Автор все время повторяет одну и ту же фразу. Нина С.)

(Автор затронул малые проблемы. Максим Н.)

Таблица 8. Восприятие стихотворения (указано число учеников в процентах)

Вопросы теста		Экспериментальный класс (1)	Класс, занимающийся по системе Занкова (2)	Контрольный класс
Понимание эмоций героя	Верный ответ	92	96	92
	Неверный ответ	8	4	8
Понимание чувств героя, адресата его переживаний	Верный ответ	84	87	80
	Неверный ответ	16	13	20
Выявление проблем, поднятых автором	Проблема грусти, одиночества ребенка	8	17	12
	Герой ждет маму (скучает по ней)	28	17	12
	У мамы дела	20	49	40

	Неверный ответ	32	17	36
	Отказ от ответа	12	0	0

Были определены уровни восприятия стихотворения учениками трех классов (Таблица 9). Наиболее высокий результат показал второй экспериментальный (занковский). Результаты двух других близки. На высоком уровне 12%, 17%, 10% учеников исследуемых классов. На среднем – 48%, 57%, 36% соответственно. На низком – 40%, 26%, 44%.

Таблица 9. Уровни восприятия стихотворения (число детей указано в процентах)

Уровни восприятия стихотворения	Экспериментальный класс	Класс, занимающийся по системе Занкова (2)	Контрольная группа
Высокий	12	17	10
Средний	48	57	36
Низкий	40	26	44

Речевое развитие

Речевое высказывание на тему «Что в моей жизни по-настоящему ценное?» оценивалось по следующим параметрам:

- длина среднего предложения в сочинении,
- коммуникативные качества речи: точность, выразительность, богатство.

Анализируя содержание высказываний, можно сделать вывод, что большинство учеников писали о семье (70% в первом, 84% во втором экспериментальном и 64% в третьем), реже – о друзьях (10%, 4%, 4% соответственно), высказались не по теме 15% первого, 12% второго, 4% третьего экспериментального, отказались от выполнения 5% учеников первого экспериментального, 4% третьего.

Первый критерий (длина среднего предложения) показывает степень сложности синтаксиса. Если в работе ученика длина среднего предложения 3-4 слова, то это говорит о бедности синтаксиса (ученик строит предложения, состоящие из подлежащего, сказуемого и одного-двух второстепенных членов). Такой результат показали 20% детей первого экспериментального, 17% второго, 12% третьего класса (Таблица 10). Большая часть учеников (35%, 32%, 28%

соответственно) использовали распространенные простые или сложные предложения.

Отметим, что только в третьем контрольном есть работы (28%), в которых дети ограничились лишь перечислением того, что для них ценно, в виде однородных членов, не объединенных в предложения. Это свидетельствует о низком уровне речевых умений.

Таблица 10. Длина среднего предложения (указано число детей в процентах)

Длина среднего предложения	Экспериментальный класс (1)	Класс, занимающийся по системе Занкова (2)	Контрольная группа
3 слова	-	-	4
4 слова	20	17	8
5 слов	25	17	0
6 слов	35	32	12
7слов	10	13	16
8 слов	5	13	12
9 слов	-	4	8
10 и более	5	4	12

Второй критерий – коммуникативные качества речи: точность, выразительность, богатство. Подсчитывалось число учащихся, употребляющих эпитеты, сравнения, экспрессивную лексику, восклицательные предложения. Тема, предложенная детям, давала возможность употреблять и эмоционально-экспрессивную лексику, и тропы, и другие средства, делающие речь богаче и выразительнее. Однако 55% первого, 40% учеников второго и 72% третьего класса вовсе не использовали средства художественной выразительности. Как видно из статистических данных (Таблица 11), дети показали примеры достаточно бедной, незмоциональной речи. Так, использовали эпитеты 25%, 31%, 8% учеников исследуемых классов соответственно, употребили экспрессивную лексику 15%, 18%, 12% детей и, наконец, строили восклицательные предложения небольшое число учеников: 5%, 9%, 4% соответственно. По бедности словаря, по неумению строить предложения лидирует контрольный класс.

Таблица 11. Характеристика выразительности речи учащихся (указано число детей в процентах)

Количество учащихся, использующих в сочинениях	Экспериментальный класс 1	Класс, занимающийся по системе Занкова (2)	Контрольная группа
эпитеты	25	31	8
сравнения	0	2	0
экспрессивную лексику	15	18	12
восклицательные предложения	5	9	4

Уровни развития речи определялись следующим образом. Если ученик высказывается в 4-5 предложениях достаточно распространенных, его речь эмоциональна и богата – высший уровень. Это 15%, 17%, 4% в наших классах (Таблица 12). Грамотное высказывание объемом 3-4 предложения – средний уровень. Это 30%, 34%, 32% учеников соответственно. Если ученик пишет 1–2 коротких простых предложения, то уровень определялся как низкий. На этом уровне 55%, 49%, 64% учеников исследуемых классов.

Анализируя полученные результаты, приходим к выводу, что первый и второй экспериментальные классы показали близкие результаты, третий, контрольный класс, существенно отстает от них.

Приведем пример удачного высказывания детей (высокий уровень).

«Я думаю, что в моей жизни ценно то, что со мной рядом родители и друзья. Мои родители всегда во всем мне помогают. Они самые лучшие на всем белом свете и во всей галактике! Заботу родителей и дружбу не купишь ни за какие деньги». (Тимур П.)

Работы короткие, малоинформативные, состоящие из одного предложения, относились к работам низкого уровня.

«В моей жизни по-настоящему ценное это семья!» (Павел З.)

«Я стремлюсь очень хорошо играть в теннис. Я хочу пойти на дзюдо». (Дима И.)

Таблица 12. Уровни речевого развития (указано число учеников в процентах)

Уровни	Экспериментальный класс (1)	Класс, занимающийся по системе Занкова (2)	Контрольный класс (3)
Высокий	15	17	4
Средний	30	34	32
Низкий	50	49	64
Отказ от работы	5	0	0

Умение оперировать с текстами в нестандартных условиях

Третьеклассникам было предложено объединить все три текста (рассказ «Он живой и светится...» В. Драгунского, сказку «Белая уточка», стихотворение «Перед сном» А. Барто) в один сборник, придумать название для него и добавить другие произведения в эту новую книгу.

Это задание имеет не одно правильное решение, а множество. Объединить разные произведения в одну книгу можно было по разным основаниям:

- во всех произведениях говорится о маме,
- все произведения можно адресовать детям,
- все они о любви, о заботе, о доброте.

Исходя из предложенных мотивов для объединения, новые сборники можно было озаглавить, например, так: «Мама» – лучшее слово в нашей судьбе», «Стихи, рассказы, сказки для детей», «О любви, заботе, доброте».

Анализ ответов первого экспериментального класса показал, что сравнивать, находить общую основу нескольких художественных произведений – задача трудная, непривычная. Не справились с ней 68% учеников. Среди них 16% вовсе отказались от ответа, остальные предлагали разные решения: «во всех текстах есть неожиданности», «все тексты можно читать и пересказывать», «тексты похожи, но про разных героев», «рассказывается о детях». Незначительное сходство принималось за главный критерий для объединения в сборник. Те, кто нашел решение проблемы, выдвигали идеи нестандартные, интересные: «общее в произведениях – любовь», «все произведения поучительные», «во всех произведениях есть забота о ком-то», «это добрые произведения».

В предложенных школьниками названиях для новой книги прослеживается общая тенденция: дети не различают жанры литературы, поэтому предлагают названия: «Рассказы о детях», «Интересные и грустные рассказы», «Книга сказок», «Сказки про добро», «Детские стихи о любви и дружбе», «Волшебные сказки». Часть заголовков не мотивированы ничем: «Чудо-дерево», «Ночь», «Сон белой уточки». И, наконец, среди верных, мотивированных ответов (20%) можно найти такие: «Сказки, рассказы и стихи», «Хрестоматия», «Добрые рассказы, сказки и стихи».

Подбирая дополнительные произведения для своей книги, ученики (56%) путают жанры, включая в сборник не заявленные в заголовке книги, добавляют не подходящие по теме произведения.

Лишь 20% дают небольшие (2–5 книг) списки произведений, которые действительно подходят по тематике в их сборники. При этом зачастую (это считалось недочетом) указывают название произведения, не называя автора.

Можно сделать вывод: ученики 3-го класса (первый экспериментальный) не различают жанров, не владеют общеучебным навыком сравнения, обобщения.

Анализ ответов второго экспериментального класса показал, что 78% учеников нашли основу для объединения трех произведений. Школьники предлагают разные тематические основания для объединения: произведения о маме (30 % детей), о родных людях (9%), об одиночестве (9%) и другие. Ученики этого класса предлагают разные произведения для включения в сборник: из фольклора, из русской и зарубежной литературы, из современной отечественной.

(Все эти тексты грустные, они о маме и об одиночестве. Можно поместить их в одну книгу, потому что они похожи и по настроению, и по содержанию. Я бы назвала книгу «Одиночество». Я бы добавила в эту книгу рассказ В.Гюго «Козетта», роман Г.Мало «Без семьи». Даша А.)

(Во всех текстах говорится о взаимоотношениях детей и родителей. Я бы назвал книгу «Взрослые и дети» Добавил: Л.Толстой «Косточка», В.Драгунский «Денискины рассказы», стих «Я маму свою обидел», сказку «Крошечка Хаврошечка». Дима Т.)

Ученики этого класса более чутко относятся к жанровым отличиям, учитывают их интуитивно. Они владеют такими приемами, как сравнение произведений по разным основаниям. В этом классе меньше отказов от ответа на вопросы. В целом, показатели уровней выполнения заданий компетентностного характера выше, чем в первом экспериментальном классе. (Таблица 13)

Ученики из третьего контрольного класса показали следующие результаты. Выявили основу для объединения произведений в сборник 36%. При этом отметили тему одиночества 20%, тему семьи – 8%. Не нашли поводов для объединения текстов в книгу или указали неверные, ничем не мотивированные решения 56% детей.

Подбирая заголовки для своей книги, верно ответили на вопрос 20% учеников. Назвали сборник «Книга для детей» 8% учеников этого класса, отразили тему одиночества 12% («Об одиночестве»). Неверных ответов – 56% («Сказки на ночь», «Рассказы для детей», «Сказки» и другое). В подборе заголовка явно прослеживается незнание детьми жанров, невнимательность к этому вопросу. Так, 16% детей отказались от ответа на этот вопрос.

Подбирая дополнительные произведения для своей книги, 20% учеников класса назвали 2–4 произведения. Приведем пример работы высокого уровня.

(Все тексты – для детей. Название можно придумать «Детям». Я бы добавил Гайдар «Тимур и его команда», Драгунский «Денискины рассказы», Носов «Витя Малеев». Юра П.)

Большинство учеников этого класса (52%) включали в сборник не заявленные в заголовке или не подходящие по проблематике и тематике произведения. Например, энциклопедии, рассказы о животных. Отказались от ответа 28% детей этого класса.

Вот пример работы низкого уровня.

Катя С. отмечала, что «оба текста грустные», хотя вопрос стоял об объединении *трех* текстов в сборник. На вопрос «Можно ли поместить в одну книгу?» ученица отвечала «Нет». И тут же, противореча себе, предложила

добавить в сборник сказки: «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях», «Спящая красавица», «Белоснежка и семь гномов».

В целом, результаты третьего контрольного близки к результатам первого экспериментального (Таблица 13) Ученики этого класса плохо справились с заданием. Они не умеют сопоставлять произведения по теме, с трудом придумывают заголовки, показывают невысокий уровень начитанности, явное незнание жанров.

Таблица 13. Умение оперировать с текстом в нестандартных условиях (число детей указано в процентах)

Типы заданий		Экспериментальный класс (1)	Класс, занимающийся по системе Занкова (2)	Контр. Класс (3)
Выявление основы для объединения текстов в одну книгу	Неверное, ничем не мотивированное решение	52	13	56
	Названа причина для объединения произведений	32	78	36
	Отказ от ответа	16	9	8
Подбор заголовка для сборника	Заголовок подобран в соответствии с заявленным мотивом объединения	20	62	20
	Неправильное или ничем не мотивированное решение	60	29	64
	Отказ от ответа	20	9	16
Подбор художественных произведений для сборника	Верное решение	20	48	20
	Неверное решение	56	43	52
	Отказ от ответа	24	9	28

При определении уровней выполнения одного задания из трех или попытка выполнить его квалифицировалась как низкий уровень владения умением, выполнение двух заданий – средний, трех – высокий. Выявленные показатели значительно отличаются в наших экспериментальных классах. В классе,

занимающемся по системе Л.В.Занкова, 26% учеников показали высокий уровень, во втором экспериментальном – 0%, в третьем – 4%. На среднем уровне – 45%, 48% и 40% соответственно, на низком – 55%, 26%, 56% (Таблица 14). Второй экспериментальный очень успешно справился с заданием. Данный факт, возможно, объясняется тем, что в развивающей системе Л.В.Занкова детям не дают готовых рецептов для решения разного рода задач. Педагог создает такие условия, что ученик имеет возможность самостоятельно искать пути решения задач.

Таблица 14. Уровни выполнения задания, связанного с умением оперировать с текстом в нестандартных условиях (число детей указано в процентах)

Уровни	Экспериментальный класс (1)	Класс, занимающийся по системе Занкова (2)	Контр. класс (3)
Высокий	-	26	4
Средний	45	48	40
Низкий	55	26	56

Умение ориентироваться в круге чтения

Для определения уровня сформированности умения ориентироваться в круге чтения третьеклассникам было предложено следующее задание: «Какие книги ты можешь посоветовать прочитать первоклассникам? Составь список книг, укажи фамилии авторов и названия».

При обработке результата был предпринят нормативно-ориентированный подход [29]. Он предполагает сопоставление индивидуального результата с результатами других учащихся. Сначала индивидуальные результаты учащихся сравниваются со среднегрупповыми. На этой основе выявляются высокий, средний и низкий уровни и ранжируются все результаты.

Уровень зависел от двух критериев: от количества указанных книг и от способа их перечисления. Максимальное количество книг, грамотно перечисленных в работе – 10, средний показатель – 5 книг, минимальный – указана одна книга. По этим показателям были определены нормы: высокий уровень – 6-10 книг, средний – 4-6, низкий – 3 и менее. В работах учеников

можно определить три способа перечисления книг: высокий уровень – указан и автор и название, средний – указано лишь название книги, низкий – перечислены имена литературных героев. Учитывая число книг и способ их перечисления, мы определили уровень начитанности детей (Таблица 15).

Таблица 15. Уровень сформированности умения ориентироваться в круге чтения (указано число учащихся в процентах)

Уровни	Экспериментальный класс (1)	Класс, занимающийся по системе Занкова (2)	Контр. класс (3)
Высокий	8	16	8
Средний	50	42	52
Низкий	42	42	40

Дети из первого экспериментального класса дают схожие списки, в них повторяются те книги, которые читали на уроках внеклассного чтения и те произведения, которые читали в учебнике. В классе есть лишь 1-2 человека, списки книг которых разнообразны (8% – высокий уровень). На основании этого наблюдения можно сделать вывод, что в семьях мало внимания уделяется книгам, чтению. Решающую роль для начитанности подавляющего большинства учащихся играют школьные уроки литературного чтения. На среднем уровне – 50%, на низком – 42%.

Третьеклассники из второго экспериментального класса представили более разнообразные списки, чем в первом. В их перечнях значительное место занимают произведения советских писателей: В. Драгунского, С. Прокофьевой, Е. Велтистова, А. Гайдара, М. Пришвина, А. Волкова, Н. Носова и др. Поэтому результаты этого класса чуть выше: на высоком уровне – 16%, на среднем – 42 % и столько же – на низком.

Ученики третьего контрольного показали сходные с первым экспериментальным классом результаты. Небольшое число детей (8%) представили подробные и разнообразные списки художественных произведений. В них упомянуты не только программные произведения, но также и те, что дети читали самостоятельно. Чуть более половины детей (52% – средний уровень)

представили перечни из 4–6 произведений, в основном тех, что изучались на уроках. На низком – 40% детей.

Сравнивая результаты трех классов, можно утверждать, что лучше ориентируются в круге чтения ученики из второго экспериментального, так как в нем в два раза больше детей с высоким уровнем умения. Учеников с низким уровнем 42%, 42%, 40% соответственно, то есть приблизительно равное количество.

Мотивация чтения и других видов деятельности, связанных с литературой

Мотивация чтения исследовалась с помощью методики незаконченных предложений. Детям предлагалось закончить предложения: «Я люблю (не люблю) читать, потому что...», «Я изучаю литературу для того...», «Быть хорошим читателем – это значит...» При обработке итоговых данных по сути выяснялся вопрос о том, как дети понимают цели чтения. Из приведенной ниже Таблицы 16 видно, какие мотивы для детей наиболее значимы.

В первом экспериментальном классе эмоциональные мотивы: 71% читают книги, потому что это интересно. Деятельностные мотивы занимают второе место (70% упоминаний). То есть умение хорошо, быстро, правильно читать осознается как необходимость. Чтение осознается детьми, как то дело, которое развивает, этому посвящено 34% упоминаний: «быть умнее», «чтобы росли мозги». Есть единичные упоминания воспитательных мотивов: «учиться хорошему, вести себя как положено». Очень незначительно (12%) число читающих с целью понимать книги («хорошо уметь читать и понимать смысл книг») К сожалению, совершенно не упомянуты эстетические мотивы, то есть дети не осознают литературу как искусство слова.

Во втором экспериментальном классе ведущие мотивы – личностные (96%). Для этого класса характерно осознанное упоминание разнообразных личностных мотивов.

(Я узнаю много нового, расширяю кругозор. Я читаю, чтобы знать больше произведений, знать историю, развивать память, словарный запас. (Ульяна Н.)

(Никого не обижать, быть послушным, не говорить плохие слова. (Юля Ж.)

Только в этом классе третьеклассники пишут о том, что надо любить и беречь книги. Деятельностные мотивы (хорошо, быстро читать) не так важны, то есть процесс чтения для них не является чем-то вспомогательным для хорошей учебы. Так, 26% учеников указали, что для них цель чтения – познание мира художественной литературы.

(Знать авторов, их взгляд на героев, уметь поддержать беседу о произведении. Гриша К.)

(Быть хорошим читателем – значит, выражать оттенки чувств, разнообразие мыслей и фантазий автора, развивать идею. Коля И.)

(Быть хорошим читателем – читать внимательно, вдумчиво, все понимать. Елена З.)

(Я хочу научиться разбираться в литературе и искусстве. Соня П.)

Итак, во втором экспериментальном классе более осознанное отношение к чтению, отношение к самому предмету «литературное чтение» не как к дисциплине, где совершенствуют технику чтения.

В третьем контрольном деятельностные (64%) и эмоциональные (64%) мотивы наиболее часто упоминаются, для учеников они наиболее значимы.

(Быть хорошим читателем – это значит много читать. Данил В.)

(Я люблю читать, потому что книги веселые и интересные. Марина Б.)

Для 40 % учеников этого класса чтение – процесс, который помогает развиваться, узнавать новое.

(Я люблю читать, потому что это интересно и можно много узнать. Яна К.)

(Я читаю, чтобы развивать свою речь, добывать новые знания и информацию. Лена П.)

Высокий уровень мотивации показали 12% детей. В этом классе указали на важность такого момента, как «поделиться мнением о книге с друзьями», что указывает на жизненную важность для детей книги, чтения.

(Быть хорошим читателем – это не только читать, но и перечитывать, думать. Рассказывать о прочитанном другим. Иметь свою личную библиотеку. Иметь свои читательские вкусы. Глеб Б.)

Таблица 16. Мотивация чтения (число учеников, упомянувших мотив, указано в процентах)

Упомянутые мотивы	Личностные (быть умным, развитым, узнавать новое)	Деятельностные (хорошо читать: быстро, правильно)	Учебные (хорошо учиться)	Эмоциональные (интересно)	Эстетические (есть представления об авторе, его позиции, интерес к художественным особенностям)
Экспериментальный класс (1)	34	70	8	71	12
Класс, занимающийся по системе Занкова (2)	96	35	4	52	26
Контр. класс (3)	40	64	8	64	12

Примечание. Общее число детей больше 100 %, так как каждый ученик упомянул несколько мотивов.

Определяя уровень мотивации, мы исходили из следующих посылов: низким уровнем мотивации характеризуются дети, которые упомянули учебные (читаю, чтобы хорошо учиться) и деятельностные (надо хорошо, быстро, правильно читать). Это 37% в первом, 13% во втором и 36% в третьем классе. На среднем уровне – те дети, которые упомянули личностные (быть умным, развитым, узнавать новое) и эмоциональные (интересно) мотивы. Это 55% в первом, 70% во втором экспериментальном классе и 52% в третьем. На высоком уровне – ученики, для которых важны эстетические (есть представления об авторе, его позиции, интерес к художественным особенностям). В первом экспериментальном – 8%, во втором – 17%, в третьем – 12% (Таблица 17). Мотивация детей, обучающихся по системе Л.В.Занкова, выше. Этот факт объясняется тем, что один из принципов указанной педагогической системы –

осознание процесса учения. То есть учащиеся понимают, как связаны между собой усваиваемые знания, контролируют себя в процессе работы. Если отнести этот принцип к предмету «литературное чтение», то можно утверждать, что ученики понимают, убеждены, что чтение – необходимое для дальнейшей жизни занятие. Л.В. Занков писал, что ученикам-занковцам свойствен рост и углубление внутреннего побуждения к учению [63, с.231-233], и результаты нашего исследования подтверждают это.

Таблица 17. Уровни мотивации чтения

Уровни	Экспериментальный класс (1)	Класс, занимающийся по системе Занкова (2)	Контр. класс (3)
Высокий	8	17	12
Средний	55	70	52
Низкий	37	13	36

Одна из частей анкеты проверяла интерес детей к разным видам деятельности, связанной с чтением, литературой. Эта часть анкеты нужна была для того, чтобы организованная нами дальнейшая экспериментальная работа была интересна детям. Так, исследовательская деятельность привлекает 17%, 8%, 24% (соответственно) учеников третьих классов. Анкетирование показало, что дети проявляют живой интерес к журналистской работе: хотят издавать газету, журнал 42 % детей первого экспериментального класса, 46% второго и 36% третьего, контрольного. Творческая деятельность (инсценировки литературных произведений, подготовка телепередач) интересует 26 %, 34%, 28% детей исследуемых классов соответственно. Чуть меньшее число учеников желают участвовать в проектах, связанных с чтением, с книгой (15%, 12% и 12% соответственно). На основе данных, полученных в результате этого тестирования, мы составляли учебные задачи. Они предлагали учащимся окунуться в исследовательскую, журналистскую работу, заняться театрализацией. В целом можно утверждать, что третьеклассники готовы участвовать в разных видах деятельности, связанной с чтением, литературой (Таблица 18).

Таблица 18. Виды выбранной деятельности

Виды деятельности	Исследовательская	Интерпретационная	Творческая	Проектная
Экспериментальный класс (1)	17	42	26	15
Класс, занимающийся по системе Занкова (2)	8	46	34	12
Контр. класс (3)	24	36	28	12

Результаты констатирующего эксперимента, проведенного в 3-х классах

Обобщив результаты тестирования, мы получили данные об уровне развития читательской компетентности учеников, принявших участие в опросах (Таблица 19).

Таблица 19. Комплексный результат констатирующего эксперимента (3-и классы)

Восприятие художественных текстов след. жанров										Речевое развитие			Умение оперировать с текстом в нестандартных ситуациях			Умение ориентироваться в круге чтения			Мотивация чтения		
Сказки			Рассказа			Стихотворения															
	1эк	2эк	3к	1эк	2эк	3к	1эл	2эк	3к	1эк	2эк	3к	1эк	2эк	3к	1эк	2эк	3к	1эк	2эк	3к
Выс	16	9	8	5	13	4	12	17	10	15	17	4	-	26	4	8	16	8	8	17	12
Ср	41	39	54	45	61	52	48	57	36	30	34	32	45	48	40	50	42	52	55	70	52
Низ	43	52	38	50	26	44	40	26	44	55	49	64	55	26	56	42	42	40	37	13	36

Нами был проанализирован вопрос о том, насколько стабильна группа учеников, показавших высокий результат или, напротив, низкий. Сделав индивидуальный, пофамильный, анализ работ, мы пришли к выводу, что ученики, находящиеся на высоком уровне развития читательской компетентности (9 % и 16% в первом и втором экспериментальном соответственно), стабильно успешны (показали высокий уровень) в четырех- пяти из шести предложенных им заданий.

Остальные два- три показателя у них – в среднем секторе. Учеников, которые выполнили бы абсолютно все задания на высоком уровне, нет.

В группе третьеклассников, показавших низкий результат, (46% в первом и 33% во втором экспериментальном) наблюдается следующая закономерность. Ученики из этой группы почти все работы пишут на низком уровне, лишь одну или две работы они выполняют на среднем уровне. Это один и тот же состав учеников: 9 человек из первого экспериментального и 6 из второго.

Подводя итоги констатирующего эксперимента, отметим, что показатели второго экспериментального класса в среднем выше на 8-13%.

Результаты констатирующего эксперимента, проведенного во 2-ых классах.

В эксперименте участвовали второклассники – 49 учеников. Первая группа (в таблице она обозначена «1э») – экспериментальная, вторая – (в таблице она обозначена цифрой «2к») контрольная. Работы второклассников были тщательно проанализированы по той же методике, по которой проверялись анкеты третьеклассников. В Приложении 9 представлена срезовая работа для 2-го класса. Обобщив ее результаты, мы получили данные об уровне развития читательской компетентности второклассников, принявших участие в опросах.

Следующие составляющие читательской компетентности оказались наиболее развитыми и в экспериментальном, и в контрольном классах: восприятие сказки (на высоком уровне 10% и 16% учеников исследуемых классов), восприятие стихотворения (15% и 12%), начитанность (10% и 12%).

Самыми трудными заданиями оказались анализ рассказа (на высоком уровне лишь 0% учеников экспериментального и 8% контрольного класса, на низком уровне – 50% и 40%), а также задание, связанное с умением оперировать с текстом в нестандартных условиях, (высокий уровень – 0% и 4%, низкий – 64-65% учеников).

В целом, результаты контрольного и экспериментального классов схожи: ни у одного класса нет явного опережения по какому-либо параметру (Таблица 20).

Таблица 20. Результат констатирующего эксперимента, проведенного во 2-х классах (указано число учеников в процентном содержании)

Восприятие художественных текстов след. жанров							Речевое развитие		Умение оперировать с текстом в нестандартных ситуациях		Умение ориентироваться в круге чтения		Мотивация чтения	
	Сказки		Рассказа		Стихотворения									
	1э	2к	1э	2к	1э	2к								
Выс	10	16	0	8	15	12	10	8	0	4	10	12	5	8
Ср	45	56	50	52	60	60	35	40	35	32	50	52	65	64
Низ	45	28	50	40	25	28	55	52	65	64	40	36	25	28

Выводы

1. По результатам констатирующего эксперимента, проведенного в третьих классах, выяснилось, что по уровню сформированности ЧК второй экспериментальный класс (занковский) опережает две остальные группы по разным показателям на 8-13 процентов. Данный факт объясняется тем, что программа по литературному чтению в системе Л.В.Занкова предполагает глубокую детальную работу над текстом. Две другие группы приблизительно равны по своим стартовым возможностям.

2. По результатам констатирующего эксперимента, проведенного во вторых классах, можно утверждать, что контрольная и экспериментальная группа учеников находятся приблизительно на одинаковых уровнях сформированности ЧК.

3. В результате тестирования выявились те предметные умения, которыми плохо владеют ученики и вторых и третьих классов. Это умение различать жанры, определять роль детали, обобщать (выделять проблемы, поднятые автором), сравнивать произведения разных жанров по тематике. Большая часть учеников слабо владеет умением подбирать заголовки к тексту. Составляя список прочитанных произведений, не умеют из массы прочитанных книг выбрать определенные, отвечающие условиям запроса, при этом лишь единицы грамотно указывают фамилию автора и название.

Наиболее успешно дети справлялись с заданиями по определению эмоционального тона произведения, с вопросами на понимание мотивов поступков героев.

Велико желание детей участвовать в разных видах деятельности, связанных с чтением, с литературой.

4. Ученики выполняли задание, связанное с умением оперировать с текстами в нестандартных условиях, и показали определенный уровень развития познавательных универсальных действий. Такими действиями, как моделирование (преобразование объектов в модель), анализ объектов (художественных произведений), синтез (составление сборника произведений) владеют очень малое количество детей. Наиболее высокий результат у учеников-занковцев.

5. Планируя дальнейший эксперимент с активным использованием учебных задач на базе рабочей тетради, необходимо учесть выявленные пробелы и направлять деятельность детей на формирование как предметных умений, так и метапредметных результатов.

3.2. Описание экспериментальной работы

3.2.1. Цели, этапы эксперимента

Экспериментальная работа проводилась в два этапа. На первом этапе (2007-2008 годы) приоритетной целью было апробировать тексты и задания на предмет соответствия возрасту и интересам современного ребенка. Работы по апробации велись в г. Самара (МОУ СОШ № 72), в г. Челябинске (МОУ НОШ № 136), в г. Ясногорск Читинской области (Ясногорская средняя школа).

В результате этой первой апробации были заменены некоторые тексты. Мы расстались с текстами-фрагментами повестей, так как детям было очень трудно по маленькому фрагменту определить, например, характер героя. Мы убрали тексты небольших детских юмористических стихотворений, на базе которых было трудно построить целостный анализ. Кроме того, задания к текстам стали

более разнообразными. Например, в первой редакции частью учебной задачи было такое задание: «В какую книгу можно поместить прочитанное произведение?» Как варианты ответов давались обложки книг. По сути вопрос сводился к решению важной для нас проблемы – определению жанра прочитанного текста. Но постоянное использование однотипного задания было привычным, даже скучным. Поэтому мы разнообразили подобные вопросы. В одном случае надо было «отнести книжку на нужную полку» (на полке были нарисованы разные знакомые детям книги). В другом надо было обвести (как в прописи) правильное название жанра прочитанного текста, в третьем – выбрать правильный ответ из списка, в четвертом – аргументированно ответить на вопрос «можно ли прочитанный текст поместить в определенную книгу». Мы добавили в тетради большое количество творческих работ, направленных на развитие речи. Появилось много рисунков и заданий по иллюстрациям. Кроме того, мы предложили читателю формы выделения правильного ответа: подчеркивание, выделение галочкой или другим знаком, закрашивание нужного значка. Все это сделало работу разнообразной и интересной.

На втором этапе (2009-2010 уч. годы) мы, продолжая работу над содержанием учебных задач, исследовали уровень сформированности читательской компетентности младшего школьника. Экспериментальная работа проводилась на базе вторых и третьих классов МОУ Лицей «Престиж» г. Самары и СОШ № 24 г. Саранска. Всего 160 учеников приняло участие в эксперименте. Из них три класса было экспериментальных, три – контрольных. Пять классов из шести работают по традиционной системе (УМК «Школа России» и УМК «Планета знаний»), один класс – по развивающей системе (УМК по системе Л.В.Занкова).

Цель второго этапа эксперимента – выявить, как влияет активная работа с учебными задачами на формирование читательской компетентности учеников 2 и 3 класса. Основная задача эксперимента – организовать уроки литературного чтения с применением РТ, организованной на основе учебных задач. Это работа способствовала развитию всех составляющих ЧК: восприятия художественного

текста, начитанности, речи, умению работать с текстом в нестандартных условиях, мотивации к чтению.

3.2.2. Система экспериментальной работы

Мы построили экспериментальную работу следующим образом: регулярно, один раз в неделю в течение учебного года дети в урочное время работали по нашим тетрадям. В ходе эксперимента ученикам были предложены аналитические, поисковые, проектные задачи в форме самостоятельных, парных, групповых работ.

После проверки работ мы увидели, что дети совершают однотипные ошибки. Тогда было решено проводить корректирующие беседы. Они были посвящены разбору ошибок, и каждый раз мы более подробно исследовали какую-то конкретную тему, затронутую в самостоятельной работе. Например, «Роль заголовка в произведении» или «Что такое жанр?» Парные и групповые работы, как правило, анализировались сразу, в процессе презентации. Причем сами дети принимали в анализе активное участие: прослушав выступления группы или пары, задавали вопросы, высказывали свое мнение.

Групповые проекты и проектные задачи погружали детей в разные виды деятельности: интерпретационную, игровую, творческую, проектную – все они так или иначе связаны с книгой, с литературой, с искусством слова. Решая задачи, дети показывали не объем имеющихся знаний по предмету, а умение оперировать ими. Если не хватало знаний, ребенок обращался за информацией к партнерам, словарям, справочникам. Таким образом, ученик восполнял недостаток знаний и сразу применял их.

Система экспериментальной работы (2 класс)

По первоначальному замыслу система работы во 2-м классе включала 10 самостоятельных аналитических задач, 8 работ для выполнения в паре (поисковых задач), 2 проектные задачи. В ходе эксперимента мы увеличили

количество проектных групповых работ до 6, так как убедились в том, что дети с большим удовольствием выполняют их.

В тех задачах, которые предлагались второклассникам, в центре внимания были три жанра: сказка, рассказ, стихотворение. Рассматривалась специфика художественного текста в сравнении с научным, отличие авторской сказки от народной, исследовался прием олицетворения, секреты юмористического рассказа, на практическом материале вводились понятия «характер литературного героя», «тема», «идея», «эпитет», «сравнение» (Таблица 21). Подчеркнем, что важно было именно практическое освоение материала, а не заучивание терминов.

Таблица 21. План экспериментальной работы (вторые классы)

№	Тема работы	Форма проведения	Сроки проведения
<i>Работа с жанром «рассказ»</i>			
1.	Характер литературного героя	Самостоятельная	сентябрь
2.	Рассказ: герои, сюжет.	Работа в паре	сентябрь
3.	Научный или художественный? (Выявление специфики художественного текста)	Самостоятельная	сентябрь
4.	Научный или художественный? (Выявление специфики художественного текста)	Работа в паре	октябрь
5.	Проектная задача «Реклама любимой книги».	Групповая	октябрь
<i>Работа с жанром «стихотворение»</i>			
6.	Тайны поэзии	Самостоятельная	октябрь
7.	Стихи. Стихи. Стихи.	Работа в паре	ноябрь
8.	Проект «Золотая библиотека»	Групповая	Ноябрь-декабрь
9.	Как поэт оживляет мир (прием олицетворения в поэзии)	Самостоятельная	декабрь
10	Такие разные стихи	Работа в паре	декабрь
11	Проектная задача «Новая книга»	Групповая	декабрь

<i>Работа с жанром «сказка»</i>			
12	Народная сказка. Виды сказок	Самостоятельная	январь-март
13	По дорогам сказок (отличие авторской сказки от народной)	Работа в паре	январь
14	Проектная задача «Сказочная газета»	Групповая	февраль
15	Читаем авторские и народные сказки (специфика авторской сказки)	Самостоятельная	февраль
16	Читаем авторские и народные сказки (специфика авторской сказки)	Работа в паре	февраль
17	Проектная задача по инсценировке сказок	Групповая	март
<i>Обобщение. Сказка. Рассказ. Стихотворение.</i>			
18	Секреты юмористического рассказа	Самостоятельная	март
19	Тема и идея произведения	Работа в паре	апрель
20	Проект. Создание альманаха «Наш дружный класс»	Групповая	апрель-май
21	Сказка и рассказ –такие разные.	Самостоятельная	апрель
22	Красота художественного слова (средства художественной выразительности)	Самостоятельная	май
23	Необычные стихи: японские трехстишия хокку	Работа в паре	май
24	Итоговая работа «Сказка. Рассказ. Стихотворение»	Самостоятельная	май

Система экспериментальной работы (3 класс)

Общее количество работ в третьих классах было тем же, что и во вторых, – 24. По видам задач они распределились так: 8 аналитических самостоятельных, 8 поисковых задач, 8 проектных задач. В тех работах, которые предлагались третьеклассникам, мы продолжили исследование сказок, рассказов, стихотворений, продолжили линии сопоставления авторской и народной сказки, научного и художественного текста на новом витке трудности. Появились отдельные работы по текстам мифов, по басням, по различению жанров, по средствам художественной выразительности (Таблица 22). Учебные

задачи по каждой теме позволили углубить представление об изучаемых вопросах литературы, обрести опыт деятельности. Например, после самостоятельной и парной работы по волшебной сказке третьеклассники решали проектную задачу по созданию настольной игры «Два мира волшебной сказки», отражающей законы жанра.

Таблица 22. План экспериментальной работы (третьи классы)

№	Тема работы	Форма проведения	Сроки проведения
<i>Исследование мифа и сказки</i>			
1.	Мифы. Культура Древней Греции	Самостоятельная	сентябрь
2.	Два мира волшебной сказки	Самостоятельная	сентябрь
3.	Законы волшебной сказки	Работа в паре	сентябрь
4.	Проектная работа. Создание игры «Два мира народной сказки»	Групповая	октябрь
5.	Родом из сказки (Достижения фольклора в авторской литературе)	Самостоятельная	октябрь
6.	Проектная задача «Страница словаря»	Групповая	октябрь
7.	Родом из сказки (создание теста)	Работа в паре	ноябрь
8.	Конкурс инсценировок «И оживает сказка»	Групповая	ноябрь
<i>Исследование стихотворения</i>			
9.	Какие стихи ты любишь?	Самостоятельная	ноябрь
10.	Стихи и Я	Работа в паре	декабрь
11.	Проектная работа «Необыкновенный концерт»	Групповая	декабрь-январь
12.	В глубь строки (художественные приемы)	Самостоятельная	декабрь
13.	В глубь строки (художественные приемы)	Работа в паре	Январь
14.	Проектная работа «Страница учебника»	Групповая	Январь-февраль

<i>Законы рассказа</i>			
15.	Об одном и тоже по-разному (сравнение научного и художественного текстов)	Самостоятельная	Январь
16	Перепутанные тексты (сравнение научного и художественного текстов)	Работа в паре	февраль
17	Проект газеты «Моя Россия»	Групповая	февраль
18	Рассказ и его обитатели	Самостоятельная	Март
19	Рассказ и его законы	Работа в паре	Март
20	Проект. Создание классного альбома из Визитных карточек учеников для сети Интернет	Групповая	Март
<i>Загадки разных жанров</i>			
21	Загадки разных жанров	Самостоятельная	Апрель
22	Загадки разных жанров	Работа в паре	Апрель
23	Проектная работа. Создание карты страны Литературии	Групповая	Апрель
24	Итоговая работа	Самостоятельная	май

Итак, экспериментальная работа была продумана как система регулярных занятий, на которых предлагались учебные задачи разных видов, с чередованием разных форм учебного сотрудничества.

3.2.3. Виды и формы работ, направленных на формирование читательской компетентности

Аналитические задачи, выполняемые самостоятельно, стали важным компонентом нашего эксперимента. Мы различаем самостоятельную учебную деятельность и самостоятельную работу как общепринятый жанр школьных работ. Для того чтобы появилась деятельность, нужен познавательный мотив («хочу открыть новое, хочу узнать»), нужны задания развивающего характера, а

не репродуктивного. Поэтому перед работой создавалась проблемная ситуация, вводилась учебная задача, которую предстояло решить. В соответствии с вышесказанным выработалась структура работы:

- создание проблемной ситуации;
- литературный текст;
- задания, ориентированные на анализ текста, на решение проблемы;
- рисунки-пиктограммы для самоанализа (оцени свое настроение, аккуратность выполнения, уровень сложности работы и другое).

В ходе выполнения аналитических задач формировались следующие предметные умения: умение различать жанры, определять эмоциональный тон произведения, определять роль детали, обобщать (выделять проблемы, поднятые автором), определять характер литературного героя, подбирать заголовок, работать со средствами художественной выразительности, выполнять творческие задачи, применять знания в нестандартной ситуации.

Проанализируем содержание и результаты одной из работ пособия, предложенных ученикам 2 класса в самом начале эксперимента. Тема работы - «Характер литературного героя» (по фрагменту рассказа А.П.Чехова «Каштанка»)

Проблемная ситуация вводилась перед чтением текста. Второклассники познакомились с диалогом - спором учеников на тему «как определить характер героя литературы». Чтобы найти ответ на этот вопрос, предлагалась «нелегкая, но интересная работа» – выявить характер литературного героя, который разговаривает с... собакой. Для анализа предложен фрагмент рассказа А.П.Чехова «Каштанка», где главный герой встречает на улице собаку, решает ее приютить. Блок вопросов следует за текстом. Рассмотрим логику анализа, поясним, как задания связаны с развитием составляющих читательской компетентности.

Первое задание нацеливало выразительно перечитать слова героя, адресованные собаке («Псина, ты откуда? Я тебя ушиб? О бедная, бедная... Ну, не сердись, не сердись... Виноват...») и выбрать верную интонацию для чтения (радостно, спокойно, сочувственно). Перечитывание помогало понять ситуацию (собака потерялась и страдает, незнакомец сочувствует, готов помочь), если при

первом знакомстве с текстом что-то было неясно. Работа над выразительным чтением – шаг к определению эмоционального тона этого текста. Правильный ответ выбрали 90% учеников (реплики героя надо читать с заботой и сочувствием).

Во втором задании юный исследователь оценивал поведение и поступок героя. Из трех ответов надо было выбрать один, верный: «незнакомец – человек добрый и отзывчивый». При этом термин «характер», уже знакомый детям, пока не употреблялся. Задание осложнялось тем, что в тексте не было прямых авторских слов о решении незнакомца приютить собаку. Ученик «вычитывал», домысливал реплики героя («пойдем со мной» и «сделал Каштанке знак рукой, который мог означать только одно: "Пойдем!"»). Все дети указали верный ответ, но 20 % учеников отметили еще один вариант как правильный («Он смелый, храбрый, не боится собак»). Именно эти ученики не смогли выполнить следующее задание.

Третье задание указывало на необходимость внимательного прочтения текста: перечитай, отметь фразы, слова, характеризующие героя. Эта часть работы оказалась самой трудной. С ней справились 50% учеников. Остальные не подчеркнули ни слова! Задание это сложное, потому что надо было обратить внимание не только на реплики героя, их ученик уже выразительно перечитал и осмыслил. Важно было вычитать и авторские слова: «сбивая пальцем с ее спины снег» и «уловив в голосе незнакомца теплую, душевную нотку». Эти фрагменты отметили лишь 10% учеников. Подчеркнутые слова подсказывали: незнакомец по-доброму, сочувственно отнесся к потерянной на улице собаке, ласково разговаривал с ней, позвал ее с собой. В задании был употреблен термин «характер», и ученик нацеливался на поиск фраз, характеризующих героя. Наблюдая за второклассниками, мы увидели, что многократное перечитывание не является для них неинтересной, нудной задачей, как мы того опасались. Но при этом лишь 10% умеют внимательно вычитывать, выделять необходимые для понимания детали.

Подбор заголовка – один из приемов понимания текста (четвертое задание) логично завершал анализ. Из трех предложенных вариантов только один верный – «Встреча». Из других вариантов названия один явно ориентирован на научно-популярный текст («Домашние питомцы»), другой не соответствует содержанию («Собака – друг человека»). Если ученик выбирал неверный вариант, то мы делали вывод, что идея текста осталась непонятой. Чтобы не сковывать фантазию юного читателя, ему предложено было при желании дать свой вариант названия. С выбором заголовка не справились 40% учеников (они указали неверный вариант заголовка). Свое название никто не смог придумать. Было решено провести беседу на тему «Роль заголовка в произведении» и на уроках активно работать над осмыслением названия произведения.

Одна из составляющих читательской компетентности – восприятие художественного текста. Первые четыре задания были ориентированы на выявление читательских эмоций, на осмысление содержания фрагмента. Второклассник осваивал приемы понимания прочитанного: работал над выразительным и выборочным чтением, находил и подчеркивал предложения, фразы, слова, характеризующие героя, подбирал заголовки. Проанализировав работы учеников, мы сделали вывод, что самые трудные задания типа «подчеркни фрагмент текста, подтверждающий мысль» и «выбери (придумай) заголовок». Подобные вопросы будут встречаться и в других работах. Значит, надо объяснять детям их ошибки, учить работать с текстом. Пока на высоком уровне восприятия рассказа лишь 10 %, верно выполнившие первые четыре задания.

Пройдя предложенный нами путь анализа текста от эмоции к пониманию характера героя, ученик осваивал «значение художественного слова» [27, с.412]. Поясняя цитату из Л.С. Выготского, позволим себе небольшое отступление. Изучая взаимосвязь речи и мышления детей, Л.С. Выготский сделал выдающееся открытие в области детской психологии: «... значения детских слов развиваются. Иначе говоря, с усвоением значения какого-нибудь слова работа над этим словом еще не заканчивается» [27, с.412]. Что есть «развитие значений слова», ученый пояснил на примере басни И.А.Крылова «Стрекоза и Муравей». Басня

заканчивается словами: «Так пойдя же, попляши!». Слово «попляши» имеет совершенно конкретное лексическое значение, известное ребенку. Но в контексте басни оно приобретает другие смыслы: «помучайся», «пострадай», «попробуй найти выход из положения» и даже «погибни». Слово вбирает в себя, впитывает из контекста разные содержания. Процессу «развития значения детского слова» ученый придавал особую важность: «В зависимости от того, какой степени достиг ребенок в развитии значения слов, находятся все основные системы его психических функций»[27,с.415].

Вернемся к нашей работе. Неискушенный читатель, а именно таким читателем является второклассник, не сразу обнаружил, что «псина», «Каштанка», «бедный песик», «совсем лисица» – это собака. Здесь не слово «впитывает разные содержания», а разные слова наполняются общим содержанием. Нет в тексте из «Каштанки» и прямой авторской оценки поступкам героя – эту оценку надо было «вычитать», сформировать, оценив речь героя и его решение приютить собаку. Кроме того, фрагмент начинается с реплики героя, без описаний и вступлений о месте и времени действия. Это тоже создавало определенные трудности, побуждало ребенка мыслить, дорисовывать ситуацию. Значит, задания способствовали развитию ребенка: развитию значения слова.

В пятом задании ученику предлагалось поместить прочитанный текст в подходящую книгу: Сказки народов мира, Рассказы русских писателей, Энциклопедию «Собаки». Подобный тип вопросов формировал такую составляющую читательской компетентности как знание книг, умение отличать научные книги от художественных, умение различать жанры литературы. Верный ответ дали 80% учеников.

Шестое задание носило обобщающий характер без опоры на конкретный текст. Оно подводило итог сделанной работе и являлось инструментом для дальнейшего анализа художественных произведений. Проблемная ситуация, заявленная в начале работы, решалась с выполнением этого задания. Второкласснику предлагалось подумать, какие особенности текста помогают сделать вывод о характере героя: речь, поступки, фамилия автора произведения...

Задание осложнялось тем, что информация была дана в табличной форме, чтобы формировалось умение работать с разными источниками информации, развивались общепредметные умения и навыки. Совершенствуя литературную грамотность, юный читатель подводился к важному выводу: оценив поступки, речь героя, можно говорить о его характере. Мы убедились в том, что табличный вид задания не вызвал затруднений у большинства учеников, но правильно заполнили таблицу только 50%. В работе над ошибками мы подробно разобрали это задание.

И, наконец, в седьмом задании, последнем, предлагалась нестандартная ситуация: рассказать о себе, о своем характере. Причем рассказать интересно, увлекательно. Это задание учило самоанализу, умению выбрать самую важную информацию, способствовало развитию речи. Творческие работы второклассников были очень короткими, состоящими из одного–двух предложений. Например:

«Я человек задорный, общительный, добрый, коммуникабельный» (Софья С.)

«Я добрый человек, веселый, немного ленивый. Я люблю свою школу. Я буду стараться учиться хорошо» (Кузьма П.)

«Я человек умный, грамотный, красивый» (Артем Б.)

Можно сделать вывод, что дети справились с этой работой на самом низком уровне. Рассказа не получилось, лишь короткие высказывания. Ниже мы приведем творческие работы этих же учеников, сделанные в конце учебного года.

Заключительная часть задачи – самооценка. Ученику предлагались рисунки-пиктограммы для определения настроения и творческих успехов. По работам детей, по выбору пиктограммы, видно, что у всех настроение отличное или очень хорошее, несмотря на ошибки и затруднения. Значит, работать было интересно.

Уже после проверки первой работы пришло осознание того, что выполнив все работы тетрадей, ученик не повысит уровень читательской компетентности. Нужна работа над ошибками. Каждый раз после самостоятельной работы мы проводили беседу с подробным разбором всех заданий. Кроме того, какую-то

тему рассматривали более подробно. В беседе – рефлексии (мы называли ее корректирующей) по работе, описанной выше, мы разобрали ошибки, допущенные учениками, и особое внимание посвятили вопросу о роли заголовка произведения.

Фрагмент беседы-рефлексии о роли заголовка в произведении.

Учитель. В работе по фрагменту рассказа А.Чехова многие ребята не справились с одним из вопросов. Как вы думаете, какой это вопрос?

Кузьма П. Пятый. Он самый трудный.

Даша Н. Кузя, мы же уже разобрали пятый вопрос. А вот вопрос про название пропустили. Может быть, четвертый? Я там ошиблась.

Учитель. Да, ребята. Многие допустили ошибки. Давайте разберем этот вопрос. Я прочитаю вам три текста. Названия для всех трех написаны на доске. Разберитесь, какой заголовок подходит к каждому тексту.

(На доске знакомое детям задание из самостоятельной работы. Выбери подходящий заголовок: «Домашние питомцы», «Встреча», «Собака – друг человека». Учитель читает сначала незнакомый детям текст о домашних собаках и кошках и об уходе за ними.)

Артем (тянет руку, не дожидаясь, когда учитель дочитает). «Домашние питомцы»!

Учитель. Все согласны? (Дети кивают одобрительно. Других мнений нет.)

Затем читается текст про то, как собака спасла ребенка, и дети единодушно дают ему заголовок «Собака – друг человека». И, наконец, знакомый текст из самостоятельной работы про Каштанку. Мы сознательно прочитали и его, чтобы дети уловили, что основное событие в прочитанном отрывке – встреча незнакомца с собакой.

Даша. А я не согласна, что подходящий заголовок только один. Я выбрала название «Собака – друг человека». Оно тоже подходит. Ведь человек здесь по-доброму говорит с песиком, он, наверное, любит собак.

Артем. Для такого заголовка собака должна быть главная: ну, и все про нее должно говориться. Вот как в тексте о том, как собака человека спасла. А здесь

про человека, про незнакомца, как он встретил голодную собаку. Я думаю, здесь подходящий заголовок только один – «Встреча».

(Артем, как филологически одаренный ребенок, сразу уловил, что текст называется в соответствии с описанным событием. Класс согласился.)

Данила. А можно назвать «Добрый человек говорит с собакой».

Учитель. Ребята, а что удобнее, по-вашему, длинный, как у Данилы, или короткий заголовок?

(Выслушав несколько мнений, коллективно решаем, что короткое название предпочтительнее. Просматриваем страницу Содержание учебника и убеждаемся, что чаще всего встречаются короткие заголовки.)

Учитель. Мы сейчас прочитали много разных заголовков. О чем же он говорит чаще всего, кого называет, на что указывает?

Даша. О том, что случится. Например, «Ссора», «Прыжок», «Убежало молоко».

Диля. А еще о том, кто герой. Например, «Федотка».

Артем. Есть загадочные заголовки. Вот я такой нашел. «Очень и не очень».

Учитель. А можно ли дать название тексту, не читая его?

Дети. Тогда оно может не подойти! Нет. Нельзя.

Учитель. А может ли пословица выступить в роли заголовка?

Кузьма. Да! Мы сказку читали в учебнике. Она называется «У страха глаза велики».

(Далее дети выбрали пословицу «Семь раз отмерь – один отрежь» в качестве заголовка и придумали сюжет для небольшого рассказа с таким названием).

Учитель. Как вы думаете, почему возникло такое название – «заголовок»?

Соня. Я знаю! Он как голова вверху, в начале.

Артем. Название всегда в самом начале! У человека имя есть, а у рассказа заголовок – его имя. Сначала мы его читаем – знакомимся с рассказом.

Учитель. Молодцы! Очень интересные наблюдения. Значит, заголовок – важная часть произведения?

Дети. Да, мы можем догадаться перед чтением, о ком произведение или какой случай опишут.

Рассмотрим, как в течение года совершенствовалось умение работать с заголовком. Проанализируем работы двух учеников: Никиты Б. (низкий уровень по результатам входной диагностики) и Искандер Ш. (высокий уровень). Работа с заголовком встречалась в самостоятельных пять раз в течение года: выбрать подходящее название, озаглавить части рассказа, придумать название для книги, куда войдет прочитанный рассказ, интерпретировать заголовок. Из приведенной ниже Таблицы 23 видно, что в первой работе ребята (и Никита, и Искандер) неверно выполнили задание, предполагающее выбор заголовка. После проведенной беседы ошибок практически не было ни у слабого, ни у сильного ученика. Они придумывают заголовки более или менее удачные в виде назывных, неопределенно-личных предложений или предложений, начинающихся с союза «как». Мы не считали ошибкой то, что ученики путали жанр легенды и сказки (во второй работе) – эта тонкость еще недоступна второкласснику.

Таблица 23. Работа с заголовком

Задания, связанные с подбором или осмыслением заголовка	Ответы Никиты Б.	Ответы Искандера Ш.
Выбрать один из трех предложенных заголовков	Выбирает все три предложенных заголовка.	Собака- друг человека.
Написать название для двух книг, куда можно поместить прочитанные тексты (легенда о Байкале и научный текст о Байкале)	Сказка Все об озерах	Сказки Энциклопедия
Выбрать подходящий заголовок (к фрагменту рассказа В.Драгунского «Бы...»)	Дети-командиры	Дети-командиры
Озаглавить части рассказа	1.Как попугай залез на	

Г. Скребицкого «Прделки попугая»	дерево. 2. Как попугай ест яблоки.	1. Выпустили попугая. 2. Веселый баловник.
Вдумайтесь в слова: «воришка», «вор», «ворюга». Почему рассказ называется «Кот Ворюга»?	Кот все время что-то воровал у людей.	Кот был очень голодный и бессовестный. Не вор, а ворюга. Ничего нельзя было оставить, он все воровал нагло.

Работая на уроках с текстами произведений, учитель экспериментального класса обращал внимание учеников на заголовки, обсуждался их смысл, их роль в произведении. В середине года во время проведения открытого урока по стихотворению С. Михалкова «Бараны» второклассники сами, не дожидаясь вопросов учителя, обратили внимание на заголовок!

Ученики. Не «Барашки» и не «Два барашка» названо стихотворение. Автор говорит сразу, уже в заголовке: «Упрямые и бестолковые, как бараны».

Была проведена работа по развитию умения писать мини-сочинения. В конце года в рамках проектной работы был создан аккаунт в сети «Наш дружный класс». Каждый ученик создал свою визитную карточку – рассказ о себе. Сочинения писали в классе. Приведем примеры работ тех учеников, сочинения которых, написанные в начале года, мы цитировали выше.

«Меня зовут Софья Смирнова. Мне 8 лет. Учусь в Лицее «Престиж» Я очень веселая и общительная. Люблю играть в компьютерные игры, читать, рисовать, слушать музыку, кататься на коньках и на скейтборде.

Мне нравится ходить в школу, потому что у меня там много друзей. Мой любимый предмет – чтение. На этом уроке мы читаем разные произведения. Мне нравятся стихи.

Я мечтаю научиться красиво петь и танцевать. Когда-нибудь мои желания осуществляться, я уверена!»

«Я Кузьма Правдюк, мне 8 лет, учусь во 2 «Б» классе Лицея «Престиж». Мне нравится ходить в школу, там мои друзья – это Камиль, Клим. Учиться мне

нравится, но больше я люблю математику и физкультуру. Мои увлечения зимой – катаюсь с родителями на лыжах и коньках. Летом я играю с ребятами во дворе в футбол и катаюсь на велосипеде. С родителями на Волгу ездим купаться. А осенью собираем грибы. Я не люблю мед и когда грустит мама.

Моя мечта – стать строителем. И я буду стараться, чтобы быть хорошим строителем и человеком».

Высказывания детей стали объемными, в них прослеживается логика.

Каждый раз в работу над ошибками после самостоятельных мы включали беседы на разные темы: «Что такое жанры?», «О-лице-творение», «Как писать сочинение?» и на другие темы, затронутые в работах. Учителей экспериментальных классов мы нацеливали на то, чтобы на уроках в беседах о прочитанных произведениях затрагивались те проблемы, которые обсуждались при работе с задачами по литературному чтению. Учителя отмечали, что уроки стали разнообразнее, интереснее и для них самих и для детей.

Самостоятельные работы позволяли юному читателю раскрыть все тайны текста самому, в условиях, когда над учеником не довлеет мнение учителя, взгляды других детей. Ученик второго класса сам выбирал уровень трудности работы, оценив свои возможности, желания. Все самостоятельные работы дети выполняли с большим желанием, даже с воодушевлением. Это был совершенно новый вид работ по литературному чтению. Рисунки пособия внимательно изучались, об этом свидетельствовали вопросы, которые ученики задавали: что обозначает та или иная пиктограмма, иллюстрация, значок в аппарате ориентировки. Обнаружилась проблема организационного характера: дети привыкли к тому, что последовательность действий диктует учитель, и при самостоятельной работе оставались пропущенные (невыполненные) задания или части задания («не заметил»). С этой проблемой мы справились очень легко, научив детей номер выполненного задания обводить или ставить значок «+» около выполненного задания. Когда проводился разбор ошибок после самостоятельной, все ученики очень внимательно слушали, ловили каждое слово

учителя. Это свидетельствовало и о высокой мере ответственности за работу, и о живом интересе.

В третьих классах самостоятельные работы тоже выполнялись с удовольствием. С особым вниманием исследовались законы волшебной сказки (поисковая задача). Ученики радовались тому, что мы необычно, «не как на уроке» рассматривали произведения этого жанра. Действительно, мы предприняли исследование волшебной сказки с точки зрения ее исторических корней. В ходе эксперимента учились читать вдумчиво, не спеша, учились работать с инструкцией: вычитывать информацию, следовать плану работы.

Работы по текстам литературных произведений (аналитические задачи), выполненные самостоятельно, обеспечили приращение в восприятии основных для начальной школы жанров: сказок, рассказов, стихотворений. Совершенствовалось понимание специфики разных жанров. Более объемными стали творческие работы детей. Ученики привыкали самостоятельно работать по плану, не пропуская пункты заданий.

Во 2-ом классе мы ввели новую для детей форму работы – с партнером. Это была работа более высокого уровня трудности (учебная поисковая задача), поэтому предлагалось выполнить ее с партнером. На первом же занятии мы увидели сопротивление детей новой форме работы. Некоторые партнеры, не найдя общий язык, просто продолжали действовать самостоятельно. Некоторые ученики, обидевшись на партнера, поворачивались к нему спиной, и работа вообще прекращалась. Мы поняли, что необходим этап подготовки к новой форме сотрудничества. Во-первых, второклассникам объяснили, зачем учиться работать вдвоем, как это пригодится им в жизни и в учебе. Во-вторых, мы ввели правила общения для партнеров и каждый раз демонстрировали их в постановочных диалогах (учитель + экспериментатор). Мы инсценировали спор и приходили к согласию. Еще один действенный способ помог вжиться в новую форму работы. Мы попробовали давать ученикам одну распечатку работы на двоих. Тогда волей-неволей им приходилось искать общую точку зрения, спорить, договариваться. В конце каждой работы мы ввели этап рефлексии, в

ходе которого анализировался не только продукт совместной деятельности, но и успешное – неуспешное взаимодействие. Когда в конце учебного года мы проводили анкетирование учеников, мы с огромной радостью увидели, что 86% второклассников и 80% третьеклассников работать в паре нравится.

Организуя работу в паре, необходимо учесть ряд нюансов: надо предоставить ребенку возможность взаимодействовать с разными партнерами, меняя их не каждый раз, но регулярно. Так, более продвинутых учеников «прикреплять» то к слабым, то к равным. Учитывая темперамент, гиперактивному дать более спокойного партнера, но при некоторой поддержке со стороны учителя успешной будет пара двух активных ребят. Необходимо также учесть, что во время работы пар в классе не может быть абсолютной тишины, так как идет процесс общения, обмена мнениями. Важный момент – добровольность в выборе формы сотрудничества. Если ученик хочет работать индивидуально, надо предоставить ему такую возможность, но в следующий раз постараться убедить его в том, что работать в паре и интересно, и продуктивно. Один из учеников, второклассник Данила Ж. всю первую и вторую четверть наотрез отказывался от партнера, предпочитал все делать самостоятельно. Наши беседы с ним и результаты работы детей (вдвоем ребята успевали больше, могли инсценировать, вместе смеяться и спорить) сыграли свою роль, Данила согласился попробовать работать в паре. Мы нашли ему спокойного, покладистого партнера, и Данила тоже влился в этот вид сотрудничества.

Работы, предназначенные для пары, отличались от самостоятельных уровнем трудности: он был несколько завышен, так как дети трудились не в одиночку. В остальном структура заданий была той же, что и в самостоятельной: вступление (создание проблемной ситуации), литературный текст, разнообразные задания к тексту, рефлексия. В отличие от самостоятельной эти работы заканчивались презентацией совместной деятельности.

Одну из работ по фрагменту рассказа А. Куприна «Белый пудель» (из тетради для 3 класса) мы разберем подробнее. Цель ее – совершенствовать навыки анализа прозаического текста, учиться видеть авторское отношение к

героям, составлять сообщение на заданную тему, учиться работать в паре. Тема – «Рассказ: герои, сюжет, автор».

Третьеклассникам предлагались материалы задачи: фрагмент рассказа А.Куприна «Белый пудель», (где описывается сцена на террасе: избалованный барчук не хочет принимать лекарство, кричит, бросается на пол, вовсе не производя впечатление больного, в то время как шестеро взрослых (слуги, родственники) уговаривают его, обещая всякие подарки); лента времени с подсказывающими иллюстрациями; таблица для заполнения.

Выполняя первое и второе задания (разместить рассказ на ленте времени и подчеркнуть слова, которые помогли это сделать), ученики по лексике, по описанным реалиям приблизительно определяли то время, когда жили герои произведения. Так как задание выполнялось с партнером, было больше вероятности вычитать из текста **все** нужные фрагменты. Выяснив эмоциональную оценку (третье задание), ученики приступали к исследованию характеров, отношений между персонажами. Заполнение таблицы (как разные участники описанной сцены называют мальчика, как называет его автор) и ее обсуждение – четвертое и пятое задания – помогали взглянуть на характеры героев, их взаимоотношения. Юные читатели отмечали, что взрослый слуга называет мальчика по имени и отчеству, а также «батюшка, барин» – это правила того времени, отзвук эпохи. Мама мальчика называла его в описанной ситуации «ангел мой», «моя радость», несмотря на вопиющее поведение ребенка. Можно сделать вывод, что она бесконечно баловала его, потакала всем капризам. Оценки автора здесь достаточно сдержаны. Шестое задание помогало уточнить и авторскую позицию. Для этого предлагалось внимательно перечитать текст, подчеркнуть глаголы – действия мальчика. Данное задание очень важно. Оно настраивало исследователей на неторопливое многократное перечитывание, благодаря которому юные читатели были вознаграждены. Найденные глаголы: «вопил», «визжал» и другие – помогали понять авторскую позицию. Ученики видели, что мальчишка крайне избалован, что он совсем не похож на больного, в то время как шестеро (!) взрослых уговаривают его выпить микстуру. В седьмом

задании читатели определяли причины поведения героя и давали им оценку. К этому мы вели их всей логикой предыдущих вопросов. Восьмой вопрос (подбор заголовка) был достаточно сложен для третьеклассника, так как надо было отразить в названии идею этого фрагмента рассказа. Только самые сильные пары выполнили его, назвав фрагмент так: «Капризный барин» и даже словами пословицы «У семи нянек дитя без глаза». Девятое задание (создать басню на основе описанной сценки) – попытка творчески осмыслить жанровые отличия рассказа и басни.

Итог урока – обсуждение трудных заданий и сообщение о жанре «рассказ» с выбором адресата (рассказать младшему брату или сестре, одноклассникам или участникам школьной конференции). Это задание «работает» на развитие речи, умение строить понятные для слушателя высказывания. Публичные презентации – важная часть урока. Дети заранее готовятся к выступлению, делят сообщение таким образом, чтобы выступил каждый. Елена и Лада рассказали о проделанной работе и подготовили сообщение о жанре «рассказ» для младшей сестренки.

Лада (обращаясь к воображаемому ребенку). Папа и мама читают тебе книжки. Ты знаешь сказки «Теремок», «Курочка Ряба». А бывают еще и рассказы, и стихи. Рассказы не похожи на сказки, там нет волшебства. В рассказе говорится о жизни, о том, что случилось где-то. Герои рассказа – такие же, как мы, обычные люди.

Елена (продолжает). Рассказы придумывают писатели: Н. Носов, В. Драгунский. Когда ты вырастешь, я тебе их прочитаю. Они интересные, смешные. (И далее Марина пересказывает сюжет рассказа Н. Носова «Мишкина каша»).

Ученики класса всегда внимательно слушали выступления других пар. Задавали вопросы. Волновались перед выступлением. Например, критиковали процитированное выше высказывание за утверждение, что все рассказы юмористические. Лада быстро парировала: «Мы просто привели пример смешного рассказа, чтобы маленькой сестренке было понятно. Но мы, конечно, знаем, что все рассказы разные. «Белогрудка» – (недавно читали в классе) совсем не юмористический рассказ». Так во время обсуждения вырабатывалось

необходимое в жизни умение – умение защищать свою точку зрения, продукт своего труда.

В ходе работы с учебной поисковой задачей совершенствовалось восприятие художественного произведения, юные читатели учились вчитываться, открывать то, что не заметно при беглом чтении. Те детали, которые могли быть упущены одним учеником, мог заметить и выделить второй. Ученики в процессе решения задач обсуждали прочитанное, учились слушать партнера, отстаивать свое мнение. Работы со схемой (лента времени), с таблицей учили перекодировать информацию, то есть способствовали развитию универсальных учебных действий. Постоянно всплывали, обсуждались вопросы о жанровой специфике рассказа, басни, сказки.

Каждый раз при знакомстве с фрагментом произведения мы стимулировали детей прочитать книгу полностью. Сразу после выполнения работы по рассказу А.Куприна у детей возникло много вопросов по содержанию: что было дальше, почему рассказ называется «Белый пудель». Впоследствии многие дети прочитали этот рассказ полностью.

Если сравнить приведенные выше задачи для 2-го и 3-го класса (обе посвящены исследованию рассказов) можно увидеть, как постепенно нарастала мера трудности. Во втором классе мы исследовали характер героя, подбирали заголовки. В третьем классе продолжилась работа над характером героя, появилось новое: дети учились по лексике фрагмента, по упомянутым реалиям определять время действия (работа с лентой времени), выявляли позицию автора, размышляли над спецификой жанров рассказа и басни.

Рассмотрим другую форму работ – групповые проектные задачи. Предполагалось, что во 2 классе всего за учебный год их будет две. Однако интерес к проектным задачам был столь велик, что мы решили увеличить их количество до шести. В 3-х классах мы провели 8 групповых работ. Одна из них представлена в Приложении 5. Ученики с интересом восприняли новую форму работы, она очень отличалась от всего того, что делалось на уроках литературного чтения. Дети активно включались в решение проблемы (создание

новой книги, газеты, настольной игры, альманаха, рекламного листка и др.) Процесс обсуждения после презентации готового продукта всегда был активным, вызывал споры, ученики не слышали звонка с урока, хотели обсудить все предложенные группами варианты решения задачи.

Приведем пример проектной работы *«Новая книга»* для 3 класса.

Предлагался пакет текстов и задание. При этом ученики могли привлечь для работы любые другие художественные и научно-популярные тексты. Особенно важно, чтобы третьеклассники нашли свое собственное решение проблемы. Цель данной конкретной работы: придумать идею для новой книги – сборника произведений, составить этот сборник.

Информационный блок состоял из следующих документов:

- 1) записка с изложением проблемы (это путеводитель для работы группы детей),
- 2) тексты художественных произведений,
- 3) мини-словарь с толкованием следующих понятий: басня, рассказ, сказка, обложка, предисловие, сборник, содержание.

Кроме того, в распоряжении учеников были учебники по литературному чтению, хрестоматии, энциклопедии, художественные книги из классной библиотечки.

В записке, с которой ученики знакомились в самом начале работы, излагалась проблема: незнакомец принес в издательство книгу – сборник произведений, куда входили три текста (русская народная сказка «Царевна-лягушка», рассказ Ю. Куранова «Царевна» и басня Л. Пантелеева «Две лягушки»), надо подготовить эту книгу к печати. Для этого придумать название для книги, добавить в сборник еще несколько текстов, написать содержание, указав фамилию автора, название и жанр произведения, нарисовать обложку, написать предисловие.

После того, как ученики познакомились с проблемой и прочитали все художественные тексты, они выбирали название для сборника. Это самое трудное в работе – решить вопрос об идее новой книги. Тематика текстов подсказывала

идею сборника: художественные произведения о лягушке. Две группы из пяти в классе пошли по этому пути, озаглавив свои сборники так: «Лягушачьи истории» и «Веселые лягушата» (последнее название подверглось критике как «совершенно не подходящее» при обсуждении). Две группы нашли другое решение, другую идею сборника – произведения разных жанров для детей: «Сказки, рассказы и басни для детей». Одна из групп назвала сборник «Золотая шкатулка». Во время презентации ученики оценили последнее название как очень удачное, «удобное», не дающее ограничений для добавления в сборник произведений разных жанров.

Следующий этап работы – подбор дополнительных текстов, написание странички Содержание. Для этого этапа в распоряжении детей – энциклопедии, учебники, книги. Ученики добавляли в книгу подходящие рассказы, сказки, стихи: «Лягушка-путешественница» В. Гаршина, сказку «Серая звездочка» и стихи Б. Заходера, народную сказку «Теремок» и другие тексты. При оформлении Содержания (как и в период выбора названия для сборника) встал вопрос о жанре текстов. Обсуждение этой проблемы – очень важный и значимый этап работы. Приводим фрагмент обсуждения этого вопроса в одной из работающих групп, где лидером была Алина.

Вадим (листает учебник). Давайте добавим стихотворение «Зимнее утро».

Алина. Не подходит! Наша книжка называется «Сказки, рассказы и басни для детей». А «Зимнее утро» – стихотворение.

(Вадим соглашается)

Ирина. А можно добавить «Как я под партой сидел»?

Алина (просмотрела книгу В. Голявкина, увидела, что это сборник рассказов). Можно! Это же рассказ.

Лишь одна группа третьеклассников забыла о названии своего сборника, о жанровой направленности и включила в него стихи и рассказы из учебника, которые им запомнились. Этот момент вскрылся на презентации и вызвал критику со стороны слушателей.

Написание Предисловия и рисование обложки – сложные творческие работы. Эти задания можно выполнить на разных уровнях освоения материала.

Можно нарисовать орнамент, а можно иллюстрацию, которая будет подсказывать тематику произведений сборника – и это будут разные уровни выполнения работы. Во время обсуждения проектов вспыхнул спор об оформлении книги.

Влад. Почему на обложке вашей книги «Сказки, рассказы и басни для детей» вы нарисовали кита?

Ольга. Мы любим лето и море. Летом тепло.

Артем. А при чем тут лето? Книга-то называется «Сказки, рассказы и басни для детей»?

Ольга (нисколько не смущаясь). Все равно нам лето нравится.

Артем. На обложке не рисуют что попало. О чем книга – о том и обложка.

Вместе приходим к выводу, что обложка должна отражать содержание. Чтобы оставить кита на обложке, третьеклассники предложили включить в сборник Ольги соответствующий отрывок из «Конька-Горбунка» П. Ершова.

От написания Предисловия две группы отказались – задание выполнялось по желанию. Одно из предложенных предисловий вызвало удивление – так хорошо ученики справились с задачей. В их варианте Предисловие содержало приглашение в книгу от лица лягушки-рассказчицы:

«Дорогие ребята! Я хочу подарить вам новую книгу. Я всего лишь маленькая лягушка. Но в этой книге я волшебница, я самая находчивая и догадливая! Читайте, и вы будете путешествовать, удивляться. Добро пожаловать в книгу!»

Другая группа тоже неплохо справилась с задачей. Вот их вариант:

«Дорогие ребята и их родители! Эта книга создана для того, чтобы вы прочитали самые интересные и веселые истории, чтобы некоторые из сказок и рассказов помогли вам в жизни. Удачи!»

Были и менее удачные работы. Например, такая:

«Здравствуй, мой дорогой читатель! Если ты не знаком с книгой «Золотая шкатулка», ты должен с ней познакомиться». Надо добавить, что мальчики, написавшие это предисловие, сначала задали вопросы, как его писать и что это такое. В ответ мы «отправили» их в мини-словарь с толкованием понятий

(раздавался всем группам). После прочтения словарной статьи дети нашли художественную книжку с предисловием, прочитали его и написали свое, процитированное выше. То есть ценным в этой работе было то, что ученики узнали, что такое предисловие, каким оно бывает, попытались написать его сами.

В процессе работы над проектом ученики делили полномочия: кто-то рисует, кто-то создает предисловие, но этап коллективного обсуждения замыслов присутствовал обязательно.

Презентация новой книги – значимый этап работы. Свое детище, новую книгу, надо было подать в самом выгодном свете. Презентация была групповой, каждый рассказывал о какой-то части работы.

Оценочный блок давался после каждой проектной работы, но обязательно перед презентацией, чтобы ученики могли обнаружить ошибки и исправить их до публичного выступления. Результат совместной деятельности предлагалось оценить по нескольким параметрам, например: соответствие подобранных произведений названию сборника, соответствие обложки идее книги и др. (Таблица 24). Кроме того, каждый ребенок оценивал, насколько комфортно было работать в сотрудничестве.

Таблица 24. Оценочный блок вопросов к проекту «Новая книга»

Что требуется оценить?	Отметка, которую поставишь своей группе	Отметка учителя
Соответствует ли название сборника подобранным текстам		
Есть ли в книге оглавление		
Красочно ли оформлена книга		
Хорошо ли подготовлена презентация книги		
Понравилось ли работать в группе		

Ученики одного из экспериментальных классов в конце урока спросили: «Когда будут напечатаны наши книги?» То есть дети полностью поверили в созданную нами мистификацию о незнакомце, который принес рукопись в издательство и исчез. Пришлось огорчить детей, объяснив, что мы, действительно, решали «взрослую» задачу для того, чтобы научиться, чтобы лучше знать художественную литературу.

Результатом проектов «Мой дружный класс», проведенных во 2 и 3 классе, стал аккаунт в сети, состоящий из личных страничек детей. Каждая из которых - рассказ об ученике, написанный им самим, рисунки, фотографий. Все это разместили на сайте школы.

Можно выделить несколько несомненных достоинств проектных задач как новой групповой формы обучения.

Во-первых, используются принципы проблемного обучения, причем сама проблема приближена к реальной, а не учебной. Здесь требуется не заучивание терминов, а владение ими. Во-вторых, развиваются предметные навыки: знание жанровой системы литературы, умение понимать и интерпретировать текст, сравнивать тексты по разным основаниям (по жанру, по тематике). Востребованы творческие умения.

В-третьих, ученики получают навыки работы в команде. Они учатся распределять обязанности между членами группы, осуществлять взаимопомощь и взаимоконтроль. И, наконец, вырабатывается умение готовить и проводить презентации: структурировать рассказ о проделанной работе, преподносить информацию в интересном для слушателей виде, защищать коллективный продукт.

Развивается читательская компетентность учеников. Ученики работают с разными текстами: художественными, научными (энциклопедии, словари). Совершенствуются умения уверенно, бегло читать и понимать текст, выбирать стратегию чтения в зависимости от поставленных задач, от типа текста. Ученики в процессе решения задачи обсуждают прочитанное, учатся анализировать текст, высказывать свое понимание. Развивается умение работать с книгой,

ориентироваться в ней, формируется потребность обращаться к справочной литературе. Попытки решения конкретных жизненных ситуаций формируют грамотного читателя, способного самостоятельно ориентироваться в мире литературы.

Выводы:

1. Рабочие тетради по литературному чтению позволили обогатить учебный процесс разными видами литературных задач и формами работы: самостоятельными, парными, групповыми. Это обеспечило вовлеченность всех детей в процесс решения задач урока, вызвало у учеников живой интерес к литературе, к чтению. Самостоятельные и парные работы способствовали, в первую очередь, развитию восприятия художественного текста, речи. Групповые проектные задачи - развитию начитанности, мотивации чтения, умению решать разные проблемы, связанные с книгой, с текстом, в нестандартных условиях.

2. Для развития ЧК необходимо было вовлечь ребенка в самые разные виды деятельности, связанные с книгой, с литературой, с чтением: издательская работа, театрализация, создание игр, карт, учебных пособий. Рабочая тетрадь, как особый жанр учебного пособия, располагает такими возможностями.

3. При использовании рабочей тетради в учебном процессе развивались навыки работы с информацией, представленной в разных формах: в виде текста, рисунка, пиктограммы, таблицы, схемы, формировалось умение ориентироваться в справочной литературе.

4. Работа с учебными задачами трех видов, предложенными в пособии, дала возможность формировать познавательные, коммуникативные, регулятивные универсальные действия.

3.3. Оценка эффективности формирования читательской компетентности средствами РТ

Эффективность процесса формирования читательской компетентности средствами системы учебных задач определялась при сравнении и анализе результатов констатирующего и формирующего эксперимента.

Опытно-экспериментальная работа была проведена в несколько этапов:

- 1) проведение констатирующего эксперимента,
- 2) организация и проведение формирующего эксперимента,
- 3) оценка результатов проверки экспериментальной работы по формированию ЧК средствами системы учебных задач по литературному чтению.

Цель опытно-экспериментальной работы состояла в проверке эффективности формирования ЧК средствами системы учебных задач у учеников 2-х и 3-х классов начальной школы.

Для реализации цели были поставлены следующие задачи.

- 1) Определение компонентов ЧК и разработка диагностики для проверки уровней развития данной компетентности у учеников 2-х и 3-х классов начальной школы.
- 2) Коррекция учебных задач (2 и 3 класс), позволяющих повысить уровень развития ЧК, способствующих развитию универсальных учебных действий.
- 3) Проверка гипотезы о повышении уровня ЧК при условии использования учебных задач на уроках литературного чтения.

До проведения экспериментальных работ были изучены системообразующие понятия «чтение», «деятельность», «читательская деятельность», «компетентность», «учебная задача», «литературное развитие», «читательская компетентность», а также методики отслеживания уровней литературного развития. Готовых методик по выявлению уровней читательской компетентности разработано не было. На основе методики М.П.Воюшиной была составлена наша система диагностики уровней сформированности ЧК.

На первом этапе был проведен констатирующий эксперимент. С помощью подготовленных нами срезовых работ выявлены уровни развития ЧК учеников-участников эксперимента. Результаты представлены в § 3.1.2. Мы рассматривали результаты детей, занимающихся по разным УМК, отдельно, так как по итогам стартовой диагностики ученики-занковцы показали значительное опережение по многим компонентам ЧК.

В ходе формирующего эксперимента осуществлялась попытка обеспечить развитие следующих компонентных ЧК: восприятия художественного текста, речевого развития, умения оперировать с текстом в нестандартных условиях, умения ориентироваться в круге чтения, мотивации чтения. Кроме того, планировалось формировать навыки коллективной работы.

Сформированность ЧК проверялась методом срезов по работам, сходным с теми, которые использовались на стадии констатирующего эксперимента. В эти тесты мы добавили вопросы на изучение отношения детей к работам в сотрудничестве (в паре, в группе).

Результат педагогического эксперимента, проведенного в 3-х классах

Восприятие сказки

Мы изучили, как изменилось восприятие сказки у третьеклассников к концу учебного года. Ученикам предлагалось после прочтения «Зимней сказки» С. Козлова подготовить для урока литературного чтения вопросы, которые можно задать ученикам, чтобы помочь им разобраться в прочитанном, понять произведение.

Экспериментальные классы в течение года посредством решения учебных задач исследовали жанр сказки: узнали многое об исторических корнях сказки, сравнивали авторские и народные сказки, сравнивали сказку с другими жанрами. Задания, предлагаемые юным читателям в учебном пособии, предполагали участие в разных видах деятельности: исследование пространства сказки по карте-схеме, создание теста по тексту сказки, создание настольной игры по законам волшебной сказки, сочинение сюжета собственной сказки. Ученики из

контрольной группы традиционно читали сказки в учебнике, отвечали на вопросы после текстов.

В результате формирующего эксперимента мы выявили повышение уровня восприятия сказки в экспериментальных классах. В обеих экспериментальных группах увеличилось число учеников, имеющих высокий уровень восприятия сказки в среднем на 10%, увеличилось число детей со средним уровнем на 10-16%, уменьшилось число учеников с низким восприятием на 18-37% (Таблица 25).

Таблица 25. Восприятие сказки учениками 3-х классов. Результат формирующего эксперимента (В скобках указаны данные констатирующего эксперимента)

Восприятие сказки			
	1э	2э	3к
Выс	25 (16)	20 (9)	8 (8)
Ср	50 (41)	65(39)	58 (54)
Низ	25 (43)	15 (52)	34 (38)

Ученики экспериментальных классов придумали большее количество вопросов, чем в начале года. Причем число вопросов, направленных на выявление фактов не изменилось. Но стало больше вопросов и заданий, свидетельствующих о том, что произведение исследуется на уровне персонажа, на уровне идеи. Так, значительное место занимают вопросы, связанные с оценкой персонажа («Почему Ежик всю зиму ухаживал за Медвежонком?», «Можно назвать Ежика настоящим другом?»), вопросы на сравнение авторской сказки С.Козлова с народной («Чем эта сказка С.Козлова похожа на народные сказки о животных?»), «Есть ли в этой сказке «свой» и «чужой» мир?»), на выявление идеи произведения («Сказка – ложь, да в ней намек. На что намекает эта сказка?»). Появились вопросы с

обращением к личному опыту читателя: «Ты смог бы поступить так же, как Ежик?»

В контрольной группе мы наблюдали лишь незначительные изменения: на 4% увеличилось число учеников со средним уровнем восприятия, соответственно на 4% уменьшилось число детей с низким уровнем. На высоком уровне как было, так и осталось 8% учеников этой группы. Общее число вопросов почти не изменилось (было 176, стало 170), по-прежнему преобладают вопросы, направленные на выявление фактического материала.

Итак, в экспериментальных классах число учеников с высоким уровнем восприятия сказки выросло на 9-11% (в контрольном – не изменилось), число детей с низким уровнем восприятия уменьшилось на 18-37% (в контрольном – на 4%)

Восприятие рассказа

В течение года ученики экспериментальных классов анализировали рассказы из рабочих тетрадей под разными углами зрения. Рассказы сравнивались с научными текстами, исследовались характеры героев, роль деталей; дети сочиняли рассказы о себе, о своем друге, о школе; узнавали рассказ среди других жанров.

Диагностика восприятия жанра «рассказ» в конце учебного года осуществлялась на примере текста С. Махотина «Ты смог бы без меня обойтись?». После прочтения ученикам предлагалось ответить на вопросы, проверяющие понимание эмоционального тона произведения, роли детали, умения выявлять проблему, заявленную в тексте.

По результатам проведенной диагностической работы можно констатировать повышение уровня восприятия рассказа в экспериментальных классах: высокий уровень восприятия показали 15 и 40% школьников (было 5% и 13 % соответственно). На среднем уровне 52% и 50% (было 61 и 52%). Низкий уровень восприятия рассказа продемонстрировали 35 и 8% учеников (было 50% и 26% соответственно).

Ученики контрольного класса улучшили свои результаты незначительно: на высоком уровне 8% (было 4%), на среднем 52% (было 56%), на низком 40% (нет изменений) (Таблица 26)

Таблица 26. Восприятие рассказа учениками 3-х классов. Результат формирующего эксперимента (В скобках указаны данные констатирующего эксперимента)

Восприятие рассказа			
	1э	2э	3к
Выс	15(5)	40 (13)	8 (4)
Ср	50 (45)	52 (61)	52 (48)
Низ	35 (50)	8 (26)	40 (44)

В экспериментальных классах ученики показали умение чутко улавливать эмоциональный тон произведения: 90% школьников отметили и лирическую и юмористическую ноту в рассказе. Объясняя роль детали, ученики дают много разнообразных вариантов ответа: 50% ответов свидетельствуют о формальном понимании детали. Но остальные 50% справедливо расценили выделенную деталь как показатель отношений героев, как средство облегчить эмоциональный накал в неторопливом течении рассказа, как средство поддержания интереса у читателя. Эти ответы показывают попытки осмыслить художественную деталь, объяснить ее роль в авторском замысле. Ученики экспериментальных классов умеют обобщать: верно выделяют проблему, поднятую автором («Автор поднимает проблему дружбы, как важно понимать, что твой друг самый настоящий и верный, без него нельзя обойтись», «Автор хочет, чтобы друзья подумали, смогут ли они обойтись друг без друга», «Автор поднимает проблему дружбы и одиночества»).

Наибольший прирост в восприятии рассказа мы видим в классе, занимающемся по системе Л.В.Занкова. Этот факт объясняется тем, что в учебниках по литературному чтению в этой системе большое внимание уделяется анализу текстов.

В контрольном классе меньше, чем в экспериментальном, учеников, воспринимающих рассказ на высоком уровне (8%). Ученики определяют роль детали: «чтобы было смешно», «для юмора», не чувствуя более глубокий смысл. В этом классе с трудом формулируют проблемы, затронутые автором, много отказов (20% детей) от ответа на этот вопрос.

В целом, изменения сводятся к следующим показателям. В экспериментальных классах число учеников с высоким уровнем восприятия рассказа увеличилось в три раза (в контрольном – в два), число школьников с низким уровнем в экспериментальной группе уменьшилось на 15-18%, в контрольной – на 4%.

Восприятие стихотворения

В течение учебного года ученики экспериментальных классов работали с текстами стихотворений в формате учебных задач как самостоятельно, так и в сотрудничестве. Это были разного вида работы, направленные на совершенствования восприятия стихотворения: дети учились определять эмоциональный настрой текста, работали над осмыслением содержания и формы. Экспериментальным классам предлагались виды деятельности: подготовить поэтический концерт, используя возможности живописи и музыки (проект «Необыкновенный концерт»), восстановить перепутанные страницы учебника по литературному чтению (проектная задача «Страница учебника»).

Как изменился уровень восприятия стихотворения, мы проверили, предложив ученикам работу по стихотворению В. Берестова «Великан». Внимание третьеклассника акцентировалось на вопросах, касающихся изменения настроения по ходу чтения текста (от веселого настроения до трагической ноты), понимания взаимоотношений героев, понимание юмора в стихотворении, на формулировке темы, на некоторых (ярких) особенностях художественной формы.

В экспериментальных классах мы увидели, что уровень восприятия значительно повысился. Так, на высоком уровне зафиксировано 30% и 37% учеников, участвующих в эксперименте (в начале года было 12% и 17% соответственно) На среднем уровне 55 и 63% (было 48 и 57%) учеников. Значительно уменьшилось число учеников с низким уровнем восприятия стихотворения: было 40% и 26% в первом и втором экспериментальном, стало – 15 и 0% соответственно.

Мы можем констатировать, что есть прирост в восприятии стихотворения и в контрольном классе. С высоким уровнем к концу года зафиксировано 20% учеников (было 10 %), на среднем уровне – 40% (было 36%), на низком – 40% (было 44 %) (Таблица 27).

Таблица 27. Восприятие стихотворения учениками 3-х классов. Результат формирующего эксперимента (В скобках указаны данные констатирующего эксперимента)

Восприятие стихотворения			
	1э	2э	3к
Выс	30 (12)	37 (17)	20 (10)
Ср	55 (48)	63 (57)	40(36)
Низ	15 (40)	0 (26)	40 (44)

Анализируя ответы учеников экспериментальных классов, можно утверждать, что они чувствуют эмоциональный тон стихотворного произведения, его верно определили 85% опрошенных («Я прочитал это стихотворение с восхищением и радостью. А последние строчки с грустью, потому что великан погиб на войне героем»).

50% детей уловили юмористическую нотку, 90% респондентов показали понимание взаимоотношений героев и 80% верно сформулировали тему произведения («О дружбе двух мальчиков»), 20% наиболее внимательных

читателей отметили и тему войны, прозвучавшую в последней строчке стихотворения «...Я кончил девятый, Когда ты погиб на войне». Вот их высказывания о теме стихотворения: «Это стихотворение о дружбе, верности, скорби», «Это стихотворение о дружбе, взаимопонимании и о войне».

Ученики контрольного класса (50 %) неточно формулировали тему («Это стихотворение о великане», «О мальчике и великане»), в то время как стихотворение о трогательной дружбе двух мальчиков, один из которых много старше другого. Ученики не всегда четко объясняли взаимоотношения героев, ограничиваясь рассуждениями типа «друзьям было весело вдвоем».

В целом, число учеников с высоким уровнем восприятия выросло в экспериментальных классах на 18-20%, в контрольных – на 10%. Число школьников с низким уровнем восприятия стихотворения уменьшилось на четверть (25-26%) в экспериментальных классах, на 4 % в контрольных.

Итак, опираясь на полученные результаты, можно утверждать, что система задач, предложенных в рабочей тетради по литературному чтению для 3 класса, способствует развитию восприятия художественных текстов у учеников-третьеклассников.

Речевое развитие

Выполняя учебные задачи разных видов в течение года, ученики не раз сталкивались с заданиями, побуждающими к речевому высказыванию: интерпретация смысла произведения, сообщение на литературоведческую тему для разных адресатов (для младшего брата, для одноклассника и т.д.), сочинение – создание собственного сюжета, сочинение предисловия к книге, «оживление» иллюстрации к произведению и другое.

В ходе итогового тестирования мы оценивали способность к речевому высказыванию. Нами не ставилась цель изучения уровней речевого развития учеников, а лишь готовность и умение посредством речевого высказывания реагировать на тему, близкую третьекласснику. В одной из тестовых работ (посвященной анализу стихотворения) предлагалось написать небольшое сочинение на тему «Мой самый лучший друг». Сочинение оценивалось по

следующим критериям: объем (количество предложений), средняя длина предложения, использование средств выразительности (экспрессивная лексика, сравнения, эпитеты, восклицательные предложения).

Высказывания учеников экспериментальных классов стали более объемными (в 1,5-2 раза). Число работ, состоящих из 1-2 предложений уменьшилось на 30-50%. Число учеников с высоким уровнем увеличилось на 10-41%, в контрольном – на 4%, с низким уровнем речевого высказывания – уменьшилось на 30-49% (в контрольном- на 8%). Приведем пример работы высокого уровня:

«Мой лучший друг Максим. Он веселый и очень смелый мальчик. Однажды мы вместе с Максимом и Владом катались на велотреке, и я упал. Максим сразу начал переживать. Он принес мне подорожник, пока Влад катался. Он проезжал мимо и не обращал внимания на нас. Когда я пошел домой, Макс пошел со мной. Максим – хороший друг!!!» (Артем К.)

При этом самый яркий результат демонстрируют ученики-занковцы. 58% учеников показали высокий уровень (было 17%), 42% – средний (было 34%). Ни одна итоговая работа не была оценена как работа низкого уровня (Таблица 28) Вот пример работы ученицы Алины К. (высокий уровень).

«Моим самым лучшим другом является мама. Мама помогает мне делать уроки, вместе мы читаем книги. Мама покупает мне игрушки, книги, разные вкусности. А еще моя мама купила мне велосипед, ролики и коньки. Иногда она разрешает мне поехать за рулем своего автомобиля. Бывает, что мама сердится на меня, но мы быстро миримся, попросив друг у друга прощения. А еще у нас есть свои секреты. Моя мама самая красивая, самая добрая, самая лучшая на свете! Я ее очень люблю!»

Уровни выполнения этого задания в контрольном классе изменились, но незначительно. Так, на высоком уровне – 8% учеников (было 4%), на среднем 34% (было 32%), на низком 56% (было 64%).

Таблица 28. Готовность к речевому высказыванию. Результат формирующего эксперимента (В скобках указаны данные констатирующего эксперимента)

Речевое высказывание			
	1э	2э	3к
Выс	25(15)	58 (17)	8(4)
Ср	50(30)	42 (34)	34(32)
Низ	25(55)	0 (49)	56(64)

Итак, статистические данные свидетельствуют о том, что ученики экспериментальных классов продвинулись в речевом развитии: готовы высказывать свои мысли, чувства по какой-либо теме, их речь стала более эмоциональной и богатой.

Умение оперировать с текстом в нестандартной ситуации

В продолжение эксперимента третьеклассники, работая по нашему учебному пособию, регулярно вовлекались в разные виды деятельности, связанные с чтением. Дети «издавали» книгу, создавали рекламу книг, настольные игры по фольклорному сюжету, готовили концерт, создавали страницы учебника и словаря, альманах с визитными карточками учеников класса, карту страны Литературы, составляли тесты по прочитанным произведениям. Во всех перечисленных работах знания надо было применить в нестандартной ситуации.

Проверяя уровень читательской компетентности, а именно умение оперировать с текстом в нестандартной ситуации, мы предложили третьеклассникам объединить три текста (сказку С.Козлова, рассказ С.Махотина и стихотворение В.Берестова) в одну книгу, подобрать название для нее, эпиграф и добавить подходящие произведения в сборник.

По результатам входной диагностики занковский класс лидировал с большим отрывом, так как дети, обучающиеся по этой системе, привыкли решать нестандартные задачи, умеют самостоятельно планировать свою деятельность. На

конец года их результат характеризуется плавным ростом умения: количество детей с высоким уровнем умения выросло на 11%, с низким осталось на прежнем уровне.

Наилучшие результаты показал первый экспериментальный. Учеников с высоким уровнем стало на 15% больше, со средним – на 20%, на 35% уменьшилось количество школьников с низким уровнем проявления умения (Таблица 29). Эти показатели говорят о том, что многие третьеклассники научились решать разнообразные задачи по литературному чтению, применяя знания в нестандартных условиях, приобрели опыт деятельности в сфере, связанной с чтением книг.

Таблица 29. Умение оперировать с текстом в нестандартной ситуации. Результат формирующего эксперимента (В скобках указаны данные констатирующего эксперимента)

Умение оперировать с текстом в нестандартной ситуации			
	1э	2э	3к
Выс	15(0)	37(26)	4(4)
Ср	65(45)	37(48)	40(40)
Низ	20(55)	26(26)	56(56)

Анализ детских работ из экспериментальных классов показал, что ученики легко нашли основания для объединения предложенных текстов в одну книгу, что они не только знают, что такое эпиграф, но и подбирают подходящий из пословиц («Старый друг лучше новых двух»), из детских песен («Вместе весело шагать по просторам», «Дружба крепкая не сломается...»), придумывают свои эпиграфы («Важно не внешний вид, а дружба»). Произведения, которые ученики предлагают добавить в сборник, разнообразны по жанрам: это и повести, и рассказы, и сказки. Чаще упоминаются произведения русской и советской

литературы, реже – зарубежной. Список литературы грамотно оформляется, третьеклассники различают жанры.

В контрольной группе только 50% нашли способы для объединения предложенных произведений в книгу и смогли грамотно озаглавить сборник, только 36% справились с подбором эпитафии. Поэтому высокий уровень умения показали 4% учеников (в начале года было 4%), на среднем уровне 48% (было 40%), на низком 52% (было 56%).

Умение ориентироваться в круге чтения

Умение ориентироваться в круге чтения у третьеклассников мы исследовали с помощью анкеты. Ученики должны были составить список книг, которые они могли бы посоветовать прочитать своим одноклассникам летом. Максимально большее число книг, указанных детьми, мы считали показателем высокого уровня (5-6 книг). Мы учитывали и правильность оформления списка: грамотно указаны и фамилия автора (с заглавной буквы), и название книги (с заглавной, в кавычках).

По показателю «умение ориентироваться в круге чтения» мы зафиксировали незначительный рост во всех группах (Таблица 30). Так, на высоком уровне 10% и 26% учеников экспериментальных классов (было 8% и 16% соответственно), на среднем 45% и 64% (было 50% и 42% соответственно), на низком 45% и 10% (было 42% в обеих группах).

В контрольной группе также наблюдаем небольшой рост: на высоком уровне 8% (было 8%), на среднем 60% (было 52%), на низком 32 % (было 40%). Мы считаем, что умение ориентироваться в круге чтения – это тот компонент читательской компетентности, который будет расти медленно и постепенно (при условии, что проводится специальная работа) в течение всех четырех лет обучения ребенка в начальной школе. Медленный рост обусловлен тем, что ученик постепенно втягивается в процесс чтения, не сразу обнаруживает в мире книг свои особые предпочтения, постепенно формирует свой индивидуальный читательский вкус, повышая уровень начитанности.

Таблица 30. Уровень сформированности умения ориентироваться в круге чтения. Результат формирующего эксперимента (В скобках указаны данные констатирующего эксперимента)

Умение ориентироваться в круге чтения			
	1э	2э	3к
Выс	10 (8)	26(16)	8(8)
Ср	45(50)	64(42)	60(52)
Низ	45(42)	10(42)	32(40)

Мотивация чтения

Вся экспериментальная деятельность была направлена на повышение мотивации чтения. Последняя была исследована посредством анкеты с использованием методики незаконченных предложений. Ученикам предлагалось закончить предложения: «Я хочу, чтобы на уроке литературы...», «Я читаю для того, чтобы...», «Быть хорошим читателем – это значит...», а также ответить на вопросы: «Любишь ли ты читать? Почему?»

Ответы оценивались следующим образом: низким уровнем мотивации характеризовались ученики, которые упомянули учебные (читаю, чтобы хорошо учиться) и деятельностные мотивы (надо хорошо, быстро, правильно читать). В экспериментальных классах это 20% и 0% соответственно (было 37% и 13%). На среднем уровне – те, кто упомянул личностные (быть умным, развитым, узнавать новое) и эмоциональные (интересно) мотивы. Число учеников со средним уровнем мотивации 65% и 42% (было 55% и 70%). На высоком уровне – ученики, для которых важны эстетические (понимать идеи автора, интересоваться художественными особенностями) такие ответы дали 15% и 58% опрошенных (было 8% и 17%). Ученики с высоким уровнем мотивации называют разнообразные мотивы: «чтобы общаться и рассказывать одноклассникам об интересных книгах», «любить русский язык», «надо много читать, чтобы помочь

другим людям, которые ко мне обращаются». Можно констатировать уверенный рост мотивации чтения в обоих классах.

В контрольном классе произошли незначительные изменения. Высокий уровень мотивации продемонстрировали 8% учеников (было 12%), на среднем- 56% (было 52%), на низком 36% (было 36%) (Таблица 31).

Комментируя полученные результаты, можно предположить, что в третьем классе, когда уже освоена техника чтения и учащиеся пристрастились (или не заинтересовались) чтением книг, необходимы особые усилия по формированию устойчивого читательского интереса. Один из путей – развитие читательской компетентности через разнообразные виды учебных задач, предложенных в рабочей тетради.

Таблица 31. Мотивация чтения. Результат формирующего эксперимента (В скобках указаны данные констатирующего эксперимента)

Мотивация чтения			
	1э	2э	3к
Выс	15(8)	58(17)	10(12)
Ср	65(55)	42(70)	54(52)
Низ	20(37)	0(13)	36(36)

Обобщим данные формирующего эксперимента (Таблица 32). Заметно выросло число учеников с высоким уровнем восприятия художественного текста – в среднем на 10–20% в экспериментальных классах, в контрольном эти изменения в рамках 4%–10%. Наиболее успешные показатели – по развитию речи в экспериментальных группах (на 10–40% стало больше учащихся с высоким уровнем, в контрольном классе – на 4%), в области мотивации чтения выросло количество учеников с высоким уровнем – 7–41%, а в контрольном – на 2%. Уверенный рост по показателям «умение оперировать с текстом в нестандартных условиях» и «умение ориентироваться в круге чтения» наблюдается в

экспериментальных классах – в пределах 2-15%, в то время как в контрольной группе значимых изменений не зафиксировано. Статистический анализ данных (3-и классы) позволяет утверждать, что в экспериментальных классах наиболее успешно развивались следующие показатели читательской компетентности (по убыванию): развитие речи, мотивация чтения, восприятие художественных текстов, умение оперировать с текстом в нестандартных условиях, умение ориентироваться в круге чтения. Последний показатель оказался самым устойчивым: рост незначителен. В контрольной группе изменения невелики (4-10%), а по некоторым показателям отсутствуют.

Таблица 32. Результаты формирующего эксперимента, проведенного во 3-х классах (число учащихся указано в процентах)

Восприятие художественных текстов след. жанров										Речевое развитие			Умение Оперировать с текстом в нестандартных условиях			Умение ориентироваться в круге чтения			Мотивация чтения		
Сказки			Рассказа			Стихотворения															
	1э	2э	3к	1э	2э	3к	1э	2э	3к	1э	2э	3к	1э	2э	3к	1э	2э	3к	1э	2э	3к
Выс	25	20	8	15	40	8	30	37	20	25	58	8	15	37	4	10	26	8	15	58	10
Ср	50	65	58	50	52	52	55	63	40	50	42	34	65	37	40	45	64	60	60	42	54
Низ	25	15	34	35	8	40	15	0	40	25	0	56	20	26	56	45	10	32	25	0	36

Анкетирование выявило предпочтения различных форм работы. 80% третьеклассников из экспериментальных классов с удовольствием работают в парах и 72% – в группах. Это значит, что для большинства учеников разные виды учебного сотрудничества – освоенные формы работы. Данный показатель становится особенно важным в контексте решения тех задач, которые поставлены новыми федеральными государственными стандартами. В частности, стандарты ориентируют учителя на решение учебных задач в сотрудничестве детей (в парах, в группах). Значит, УМК должны предоставить материал для таких форм работы.

При создании рабочих тетрадей мы старались соблюсти это требование стандартов.

Результат педагогического эксперимента, проведенного во 2-х классах

В эксперименте участвовали второклассники – 49 учеников. Первая группа (в таблице она обозначена «1э»), экспериментальная, вторая (в таблице она обозначена цифрой «2к») - контрольная. По данным констатирующего эксперимента обе группы второклассников находились приблизительно на одинаковых уровнях развития ЧК.

Работы второклассников по завершении эксперимента были тщательно проанализированы по той же методике, по которой проверялись анкеты третьеклассников. Обобщив результаты тестирования, мы получили данные об изменении уровня развития читательской компетентности второклассников, принявших участие в опросах.

Уровень восприятия художественных текстов разных жанров в экспериментальной группе изменился следующим образом: выросло количество учеников с высоким уровнем на 10-15%, увеличилось число детей со средним уровнем на 5-10%, в то время уменьшилось число учеников с низким уровнем восприятия на 15-20%. Изменения в контрольной группе тоже наблюдаются, но они находятся в пределах 4-8%.

Система работы в контрольной группе была в большей степени направлена на развитие техники чтения, в то время как в экспериментальной группе велась целенаправленная работа над совершенствованием восприятия художественного текста.

У учеников экспериментальных классов наблюдается плавный рост умений по показателю «речевое развитие». Так, количество учеников с высоким уровнем выросло на 15%, со средним – на 20% , уменьшилось число детей с низким уровнем на 35% (Таблица 33). В контрольной группе средний рост показателей составил 4%, количество детей с низким уровнем уменьшилось на 8%.

Значительный рост наблюдается в экспериментальной группе в области развития умений оперировать с текстом в нестандартной ситуации. На высоком

уровне умения зафиксировано 15 % (было 0%), на среднем – 60% (было 35%) , на 40% уменьшилось число учеников с низким уровнем умения. В контрольном классе показатели в этой области изменились лишь незначительно (на 4%).

Рассмотрим, как изменились показатели умения ориентироваться в круге чтения. В экспериментальном классе прирост числа учащихся с высоким и средним уровнем составил 5-10% (в контрольном – 4%). Уменьшилось число учеников с низким уровнем начитанности на 25% в экспериментальном, на 4% – в контрольном классе. Комментируя данные эксперимента, можно предположить, что многочисленные проекты (исследовательские, творческие) вовлекли второклассников в процесс активного взаимодействия с книгой.

И, наконец, изменилась мотивация чтения: в экспериментальном классе выросло число учеников с высоким и средним уровнем мотивации на 10-25% (в контрольном классе – на 4%). В экспериментальном уменьшилось число учащихся с низким уровнем мотивации на 10%, в контрольном этот показатель не изменился. Полученные результаты свидетельствуют о том, что необходимы дополнительные действия (со стороны учителя), стимулирующие интерес к чтению.

В целом, можно констатировать, что в экспериментальной группе рост ЧК составил по разным показателям от 5 до 15 %, а по некоторым параметрам – до 25%. В контрольной группе положительная динамика наблюдалась в рамках 4-8 %.

Таблица 33. Результаты формирующего эксперимента, проведенного во 2-х классах. Число учащихся указано в процентах (в скобках даны результаты констатирующего эксперимента)

Восприятие художественных текстов след. жанров							Речевое развитие		Умение выполнять задания компетентностного характера		Начитанность		Мотивация чтения	
	Сказки		Рассказа		Стихотворения									
	1э	2к	1э	2к	1э	2к								
Выс	25 (10)	16 (16)	15 (0)	8 (8)	25 (10)	16 (12)	25 (10)	12 (8)	15(0)	4(4)	20 (10)	12 (12)	30 (5)	12 (8)
Ср	50 (45)	60 (56)	50 (50)	60 (52)	70 (60)	56 (60)	55 (35)	44 (40)	60(35)	36(32)	65 (50)	56 (52)	55 (65)	60 (64)
Низ	25 (45)	24 (28)	35 (50)	32 (40)	5 (25)	28 (28)	20 (55)	44 (52)	25(65)	60(64)	15 (40)	32 (36)	15 (25)	8 (8)

Таким образом, было выявлено, что формирование читательской компетентности младшего школьника требует целенаправленной и систематической работы. Современная школа нуждается в разработке таких научно-методических и учебных пособий, которые стимулируют активность ученика на уроке, которые помогут выстроить систему работы в классе, направленную на развитие восприятия художественного текста, развитие речи, начитанности, воспитания устойчивого интереса к книге, к чтению. Одним из возможных путей достижения этой цели является использование в практике пособий типа рабочая тетрадь, предлагающих интересные учебные задачи по литературному чтению.

Выводы по 3 главе

Процесс и анализ результатов выполненной нами экспериментальной работы по проверке модели формирования читательской компетентности младших школьников средствами рабочих тетрадей определили следующие выводы:

1. Формирование ЧК младших школьников можно эффективно осуществлять посредством рабочих тетрадей по литературному чтению, составленных на основе системы учебных задач.

2. В результате обработки данных эксперимента мы убедились в том, что ученики экспериментальных классов значительно продвинулись в

развитии предметных знаний. Учащиеся уверенно различают жанры, выросло число учеников, грамотно определяющих роль детали, умеющих обобщать (выделять проблемы, поставленные автором), умеющих сравнивать произведения по жанру и тематике, подбирать заголовки к тексту, почти все умеют грамотно оформлять список произведений (указывают автора, название). Важно, что новые знания они приобрели не путем натаскивания и заучивания, а в процессе освоения разных, новых для них видов деятельности.

3. Как результат экспериментальной работы, построенной на использовании системы учебных задач, можно отметить развитие универсальных учебных действий.

4. Анализ опытно-экспериментальной работы показывает эффективность разработанной нами модели формирования ЧК младших школьников и позволяет рекомендовать учителю активно внедрять учебные задачи по литературному чтению в учебный процесс.

Заключение

Одной из актуальных проблем современной начальной школы является формирование читательской компетентности. Цель начального литературного образования, провозглашенная в документах ФГОС НОО, формулируется именно в компетентностном ключе. В диссертационном исследовании изучался процесс формирования читательской компетентности на основе использования в учебном процессе системы учебных задач по литературному чтению. Мы предположили, что для формирования всех компонентов читательской компетентности можно использовать систему учебных задач по литературному чтению в педагогическом процессе во 2-3 классах начальной школы.

1. Была проанализирована методическая, психолого-педагогическая, философская литература, посвященная проблемам формирования ЧК. На основании этого анализа мы пришли к выводу, что необходимо конкретизировать само понятие рассматриваемой компетентности, выделить виды деятельности по освоению художественного текста, интересные современному ребенку; выработать диагностику ЧК.

Читательская компетентность понимается нами как интегративная характеристика личности, которая складывается из ЗУН-составляющей, опыта деятельности, способности оперировать освоенными знаниями, умениями в измененных условиях, а также личностного отношения к деятельности, связанной с художественной литературой.

Были выявлены инновационные виды деятельности, интересные современному ученику: исследовательская (исследование текстов разных жанров), интерпретационная (подготовка концерта, спектакля, телепередачи), творческая (создание настольной игры по сюжетам сказок, аккаунта в сети Интернет), проектная (участие в долговременных читательских проектах), игровая («Я тьютор» – изготовление учениками дидактических материалов по предмету: тестов, страничек учебника, словаря; «Я издатель» – создание газеты, книги, рекламы).

2. На основе диагностики литературного развития мы разработали диагностику изучаемой компетентности, которая помогает выявить состояние всех ее составляющих: ЗУН-составляющей, деятельностной, мотивационной. Результат диагностики – выявление следующих показателей: уровней восприятия художественных текстов разных жанров, готовность к речевому высказыванию, умения ориентироваться в круге чтения, умения применять полученные знания в нестандартной ситуации, мотивация чтения. По каждому из указанных показателей были разработаны критерии и уровни развития: высокий, средний, низкий. Диагностика прошла апробацию в ходе эксперимента.

3. Изучена научная литература по проблемам создания систем учебных задач. Создана система учебных задач, предполагающих организацию инновационных видов деятельности, направленных на формирование ЧК учеников 2-3 классов. Три вида задач: аналитические, поисковые, проектные – являются основой системы и различаются по уровню трудности, по ведущему виду деятельности, по форме выполнения.

Аналитические задачи (базовый уровень трудности) позволяют учащимся проделать путь от эмоционального переживания содержательной стороны текста к пониманию идеи, к узнаванию или открытию особенностей жанра и известных средств художественной выразительности. Ведущий вид деятельности – анализ текста; выполняются самостоятельно.

Поисковые задачи (повышенный уровень трудности) – оригинальные развивающие задания по исследованию художественной ткани текста (текстов), направленные на формирование представлений о литературе как искусстве слова, на выявление специфики жанров. Выделены три типа поисковых задач. Первый тип – восстановление поврежденных текстов, их последующий анализ. Второй тип задач построен на необходимости сопоставить художественный текст со словарной статьей, с рисунком, с другим текстом, научным или художественным, и на этой основе открыть новое знание. Третий тип задач связан с самостоятельным составлением теста по текстам произведений: ученику предлагается вопросы теста, в этом случае ответы он придумывает сам, либо

даются варианты ответов, в этом случае задача ученика сводится в формулировке вопроса. Итог поисковой задачи – открытие нового знания, создание концептуальной таблицы, кластера, теста, синквейна, собственного текста. Поисковые задачи выполняются самостоятельно или в паре.

Проектные (высокий уровень трудности) задачи построены на необходимости освоить художественные тексты для создания нового продукта (книги, настольной игры, телепередачи, концерта, газеты, рекламы, аккаунта в сети Интернет). Ведущий вид деятельности – проектная, форма выполнения – групповая.

4. Система учебных задач стала основой для конструирования учебного пособия – рабочей тетради. Были рассмотрены возможности этого жанра учебной литературы. Проанализировав научные работы, посвященные изучению учебных пособий типа рабочая тетрадь, мы выявили, что возможности РТ по литературному чтению для начальной школы изучены недостаточно. Наши изыскания привели к выявлению критериев эффективности пособий рассматриваемого вида. Наиболее важные, на наш взгляд, следующие:

- предоставление выбора уровня трудности работы;
- создание условий для организации форм учебного сотрудничества, а также для самостоятельного открытия знаний;
- овладение учеником навыками работы с информацией, поданной в разных видах (текст, таблица, схема и т.д.);
- создание условий для самоконтроля и самооценки;
- сочетание обучающих и контрольных работ.

Были учтены требования к современной рабочей тетради и на основе системы учебных задач составлены пособия для 2 и 3 класса. Кроме учебных задач, пособия были дополнены долговременными читательскими проектами.

5. Разработана модель формирования ЧК средствами рабочих тетрадей (на практике представляющая собой систему работы), в которой отразились цель, задачи, принципы, методы, формы работы, результативность педагогической деятельности.

6. Нами была изучена эффективность рабочих тетрадей, основанных на системе учебных задач, для формирования читательской компетентности младшего школьника. Была предложена система работы, характеризующаяся постепенным усложнением задач, видов деятельности и форм работ.

Проверка эффективности осуществлялась на базе Лицея «Престиж» г. Самары самим соискателем (в тесном сотрудничестве с учителями) и учителями начальных классов на базе одной из школ г. Сарапула. Сравнительный анализ данных констатирующего и формирующего эксперимента выявил положительные изменения в экспериментальной группе в деле формирования читательской компетентности (рост по разным показателям составил от 8 до 40%, в контрольной группе – от 4 до 8%), из чего следует вывод об эффективности разработанной нами системы учебных задач в рамках разных УМК.

Вышесказанное позволяет утверждать, что гипотеза о том, что использование рабочих тетрадей по литературному чтению, основанных на системе учебных задач, способствует формированию ЧК младшего школьника, верна.

Эффективное внедрение рабочих тетрадей, предлагающих разнообразные виды деятельности на уроках литературного чтения, позволяет сделать ряд практических рекомендаций для учителей.

1. Учителю необходимо внедрять технологии деятельностного подхода, например, аналитические, поисковые, проектные задачи. Развивать технику чтения, предметные умения, мотивацию чтения можно в процессе организованной деятельности, а не традиционным многократным перечитыванием, направленным на наращивание скорости чтения. Учебные задачи предоставляют необходимые сценарии для организации деятельности детей.

2. Использование в учебном процессе рабочих тетрадей по литературному чтению ведет к достижению цели начального литературного образования – к формированию читательской компетентности. Необходимо ответственно отнестись к выбору рабочей тетради (учителю, завучу).

3. Не увлекаться фронтальной работой, а включать в уроки литературного чтения разнообразные формы работ: индивидуальные, парные, групповые. Для этого рабочая тетрадь предоставляет дидактические материалы.

4. Регулярно проводить диагностику сформированности уровней ЧК.

В результате проведенного исследования наметились проблемы, требующие дальнейшего анализа, поиска путей решения: создание системы учебных задач для учеников 4 класса, системы, которая обеспечивала бы плавный переход к изучению литературы в 5 классе; совершенствование диагностики читательской компетентности; поиск и изучение разных путей формирования читательской компетентности (например, использование электронных образовательных ресурсов).

Список сокращений

КОО – компетентностно-ориентированное образование

ЛР – литературное развитие

РТ – рабочая тетрадь

УУД – универсальные учебные действия

ФГОС НОО – Федеральный государственный стандарт начального общего образования

ЧК – читательская компетентность

Список литературы

1. **Абакумова, Н.Н., Малкова, И.Ю.** Компетентностный подход в образовании: организация и диагностика / Н.Н. Абакумова, И.Ю. Малкова. – Томск : Томский государственный университет, 2007.–368 с.
2. **Акулова, О.В., Писарева, С.А., Пискунова, Е.В., Тряпицына, А.Л.** Современная школа: опыт модернизации / О.В. Акулова, С.А. Писарева, Е.В. Пискунова, А.Л. Тряпицына. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 290 с.
3. **Алексеева, М.Ю., Матвеева, Е.И.** Измерители качества обучения по литературному чтению 3 класс / М.Ю. Алексеева, Е.И.Матвеева. – М.: ВИТА-ПРЕСС, 2013.–96 с.
4. **Асташов, Н.А.** Текстовая иллюстрация как средство формирования у младших школьников типа правильной читательской деятельности / Н.А. Асташов // Начальная школа.–1991.–№ 7.–С. 13–18.
5. **Балл, Г.А.** Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
6. **Бедерханова, В.П.** Технологии в гуманистической парадигме образования/ В.П. Бедерханова // Школьные технологии.–2006.–№ 8.– С. 20–24.
7. **Безуевская В.А.** Учебная задача как средство экологического образования учащихся в курсе органической химии: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Валерия Александровна Безуевская.– Екатеринбург, 1999. – 26 с.
8. **Белкин, А.С.** Ситуация успеха. Как ее создать. Книга для учителя / А.С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991.–176 с.
9. **Беркалиев, Т.Н., Заир-Бек, Е.С., Тряпицына, А.П.** Инновации и качество школьного образования: Научно-методическое пособие для педагогов инновационных школ / Т.Н. Беркалиев, Е.С. Заир-Бек, А.П. Тряпицына. – СПб.: КАРО, 2007.–144 с.
- 10.**Беспалько, В.П.** Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М.: Изд-во Ин-та проф. образования Мин-ва образования России, 1995.–336 с.

11. **Богданова О.Ю., Леонов С.А., Чертов В.Р.** Методика преподавания литературы: Учебник для студентов педагогических вузов / О.Ю. Богданова, С.А. Леонов, В.Р. Чертов. – М.: Издательский центр «Академия», 1999.–400с.
12. **Бойкина, М.В., Виноградская, Л.А.** Литературное чтение. Рабочая тетрадь. 2 класс / М.В. Бойкина, Л.А. Виноградская. – М.: Просвещение, 2012.–96 с.
13. **Бойкина, М.В., Виноградская Л.А.** Литературное чтение. Рабочая тетрадь. 3 класс / М.В. Бойкина, Л.А. Виноградская. – М.: Просвещение, 2012.– 96 с.
14. **Болотова, А.И.** Рабочая тетрадь как средство развития познавательной самостоятельности при обучении математике младшего школьника: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Болотова Алена Ивановна.– Москва, 2012.– 24 с.
15. **Болотова, С.А.** Рабочая тетрадь к учебнику Г.С. Меркина, Б.Г. Меркина, С.А.Болотовой «Литературное чтение».1 класс: в 2 ч. Ч.1 / С.А. Болотова. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2012.– 80 с.
16. **Болотова, С.А.** Рабочая тетрадь к учебнику Г.С. Меркина, Б.Г. Меркина, С.А.Болотовой «Литературное чтение».1 класс: в 2 ч. Ч.2/ С.А. Болотова. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2012.– 112 с.
17. **Бондаренко, Г.И.** Развитие умений смыслового чтения в начальной школе [Электронный ресурс] / Г.И. Бондаренко // Начальная школа плюс: до и после. – 2012. – № 1. – Режим доступа:
<http://www.school2100.ru/upload/iblock/cff/cff31f46b37bd8fe6d02f4473e2ebc54.pdf>
18. **Бордовская, Н.В.** Современные образовательные технологии. Учебное пособие / Под ред. Бордовской Н.В.– М.: КНОРУС, 2010. – 432 с.
19. **Браже, Т.Г., Маранцман, В.Г.** Искусство анализа художественного произведения в школе // Искусство анализа художественного произведения: Сб. статей / Сост. Т.Г. Браже. – М.: Просвещение, 1971. – С. 3–10.
20. **Браже, Т.Г.** О вариативности анализа// Искусство анализа художественного произведения: Сб. статей / Сост. Т.Г. Браже. – М.: Просвещение, 1971. – С. 37–54.
21. **Бунеев, Р.Н., Бунеева, Е.В., Чиндилова, О.В.** Тетрадь по литературному чтению. 2-й класс / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова. – М.: Баласс, 2009. – 80 с.

22. **Бунеев, Р.Н., Бунеева, Е.В., Чиндилова, О.В.** Тетрадь по литературному чтению. 3-й класс / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова. – М.: Баласс, 2009. – 80 с.
23. **Бунеев, Р.Н., Бунеева, Е.В., Чиндилова, О.В.** Тетрадь по литературному чтению. 3-й класс / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова. – М.: Баласс, 2009. – 112 с.
24. **Вербицкий, А.А., Ларионова, О.Г.** Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А.Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009. – 336 с.
25. **Воюшина, М.П.** Модернизация литературного образования и развитие младших школьников. Монография / М.П. Воюшина. – Санкт-Петербург: Сударыня, 2007. – 320 с.
26. **Воюшина, М.П.** Вызовы времени и учебники нового поколения по литературному чтению / М.П.Воюшина // Вестник Герценовского университета.– 2007. – № 7. – С. 52–55.
27. **Выготский, Л.С.** Лекции по психологии. Мышление и его развитие в детском возрасте.– Собрание сочинений: в 6-и т. Т.2 / Лев Семенович Выготский.– М.: Педагогика, 1982.– С.395–416.
28. **Выготский, Л.С.** Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во ЭКСМО, – 2004. – 512 с.
29. **Вялфорд, Д.** Современная типология педагогических тестов. (перевод В.Г.Кузнецова) [Электронный ресурс].– Режим доступа http://xpt.narod.ru/files/html/xpt/materials/sovremennaya_tipologiya_pedagogicheskikh_testov.htm
30. **Газман, О.С.** Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века: идея свободы ребенка в образовании как педагогическая цель / О.С. Газман // Классный руководитель. – 2000.– № 3. – С. 6–33.
31. **Галактионова, Т.Г.** Чтение школьников как социально-педагогический феномен открытого образования: автореф. дис. доктора пед. наук: 13.00.01/ Галактионова Татьяна Гелиевна.– СПб, 2008, – 39 с.
32. **Гальперин, П.Я.** Методы обучения и умственное развитие ребенка / П.Я. Гальперин. – М.: Изд-во Московского университета, 1985.– 45 с.

33. **Гальперин, П.Я.** Психология как объективная наука / П.Я. Гальперин. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 480 с.
34. **Голуб, Г. Б., Загребина, М.Г., Плотникова, А.Ю., Севостьянова, О.В., Смирнова, И.В.** Тесты внешней оценки уровня сформированности ключевых компетентностей учащихся: Методическое пособие для руководителей и педагогов образовательных учреждений / Под ред. И.С. Фишман. – Самара, 2006. – 69 с.
35. **Голуб, Г.Б., Перелыгина, Е.А., Чуракова, О.В.** Метод проектов – технология компетентностно-ориентированного образования: Методическое пособия для педагогов – руководителей проектов учащихся основной школы/ Под. ред. д.ф.-м.н., проф. Е.Я.Когана. – Самара: Издательство «Учебная литература»: Издательский дом «Федоров», 2006. –176 с.
36. **Голубева, Е.И.** Поддержка семейного чтения – общая задача специалистов [Электронный ресурс] / Недетские проблемы детского чтения. – Режим доступа: <http://www.rusreadorg.ru/issues/chudinova/3.htm>
37. **Гончарова, Е.Л.** Жанровая компетентность на начинающего читателя как предмет экспериментального исследования в норме и в условиях отклоняющегося развития / Е.Л.Гончарова // Дефектология.– 2009. – №5. – С. 12–21.
38. **Гончарова, Е.Л.** Ранние этапы становления читательской деятельности при норме и при отклонениях в развитии: автореф. дис. доктора псих. наук: 19.00.10 / Гончарова Елена Львовна. – М.: 2009. – 40 с.
39. **Горленко, Н.М.** Формирование умений коммуникации: методический аспект составления/ Н.М. Горленко // Школьные технологии. – 2012. – № 2. – С. 161–167.
40. **Граник, Г.Г.** Дорога к книге: Психологи – учителям литературы/ Г.Г.Граник, С.М.Бондаренко, Л.А.Концевая. – М.: Образование, 1996. – 128 с.
41. **Граник, Г.Г., Бондаренко, С.М., Концевая, Л.А.** Когда книга учит/ Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая.– М.: Педагогика, 1991.– 256 с.
42. **Гуткина, Э.И.** Литературно-художественное развитие младших школьников (9–10 лет) в процессе восприятия лирики : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Э.И. Гуткина. – М., 2002.– 226 с.

43. **Давыдов, В.В.** Психологическая теория учебной деятельности методов начального обучения, основанных на содержательном обобщении/ В.В. Давыдов. – Томск: Пеленг, 1992, – 116с.
44. **Данилюк, А.Я., Кондаков, А.М., Тишков, В.А.** Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России/ А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2009.– 39 с.
45. **Дахин, А.Н.** Моделирование в педагогике: попытка осмысления. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://psinovo.ru/referati_po_psichologii_i_pedagogike/modelirovanie_v_pedagogike_p_opitka_osmisleniya.html
46. **Демидович Е.А.** Учебные задачи как средство формирования оценочной самостоятельности младших школьников в процессе обучения математике: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Демидович Елена Анатольевна. – Омск, 2011.– 26 с.
47. **Джежелей, О.В.** Литературное чтение. Чтение и литература. 1–4 класс. Программа для общеобразовательных учреждений /О.В. Джежелей. – М.: Дрофа, 2010. – 64 с.
48. **Дьяченко, В.К.** Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учеб. работы: Кн. для учителя./ В.К.Дьяченко. – М.: Просвещение, 1991. –192 с.
49. **Ермаков, Д.С.** Компетентностный подход в образовании/ Д.С.Ермаков// Педагогика.–2011.– № 4. – С.8–15.
50. **Ефимов, В.Ф.** Компетентность как новое качество личности школьника/ В.Ф. Ефимов// Начальная школа. – 2012. – № 2. – С. 11–18.
51. **Ефросинина, Л.А.** Литературное чтение в начальной школе: контрольные работы, тесты, литературные диктанты, тесты для проверки навыков чтения, диагностические задания: в 2-х ч./ Л.А. Ефросинина. – М.: Вентана-Граф, 2012. – 416 с.
52. **Ефросинина, Л.А.** Литературное чтение: 2 класс: рабочая тетрадь №1/ Л.А. Ефросинина. – М.: Вентана-Граф, 2012. – 112 с.
53. **Ефросинина, Л.А.** Литературное чтение: 2 класс: рабочая тетрадь № 2/ Л.А. Ефросинина. – М.: Вентана-Граф, 2012. – 112 с.
54. **Ефросинина, Л.А.** Литературное чтение: 3 класс: рабочая тетрадь №1/ Л.А. Ефросинина. – М.: Вентана-Граф, 2012. – 112 с.

55. **Ефросинина, Л.А.** Литературное чтение: 3 класс: рабочая тетрадь №2/ Л.А. Ефросинина. – М.: Вентана-Граф, 2012. – 112 с.
56. **Ефросинина, Л.А.** Урок – важнейшее условие формирования универсальных учебных действий. Начальная школа. 2012. № 2. – С.11-18.
57. **Жабицкая, Л.Г.** Восприятие художественной литературы и личность/Л.Г.Жабицкая.– Кишинев: Штиинца, 1974. –136 с.
58. **Жук, С.В.** Литературное развитие младших школьников при изучении эпического цикла (На материале произведений Р. Погодина): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Жук Светлана Васильевна. – СПб., 2005. – 227 с.
59. **Загвоздкин, В.К.** Модели компетентности / В.К.Загвоздкин // Школьные технологии.– 2009.– №3. – С.23–29.
60. **Загвязинский, В.И.** Теория обучения: Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
61. **Заир-Бек, С.И., Муштавинская, И.В.** Развитие критического мышления на уроке / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – М.: Просвещение, 2011. – 224 с.
62. **Зайцев, Н.А.** Письмо, чтение, счет / Н.А. Зайцев. – СПб.: Лань, 1997, – 224с.
63. **Занков, Л.В.** Обучение и развитие / Занков Л.В. Избранные педагогические труды. – М.: Дом педагогики, 1999. – С. 191–468.
64. **Зеер, Э.Ф., Сыманюк, Э.Э.** Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23 – 30.
65. **Зимняя, И.А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И.А.Зимняя //Интернет-журнал "Эйдос". – 2006. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
66. **Зимняя, И.А.** Педагогическая психология. – М.: Логос, 2004.– 384 с.
67. **Икрамова, С.А.** Выразительное чтение и его роль в развитии речи школьников начальных классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Икрамова Саврия Аслоновна. – Душанбе, 2010. –24 с.
68. **Ильин, Г.Л.** Как обеспечить качество обучения в информационном обществе / Г.Л. Ильин // Народное образование.– 2011. – № 5. – С. 149–156.

69. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2011. –152 с.
70. **Кац, Э.Э.** Обучение во 2 классе по учебнику «Литературное чтение»/ Э.Э. Кац. – М.: Астрель, 2010.–160 с.
71. **Кац, Э.Э.** Рабочая тетрадь № 1 к учебнику Э.Э. Кац «Литературное чтение» (в 2-х частях): 2-й класс/ Э.Э.Кац. – М.: АСТ: Астрель, 2012. – 48 с.
72. **Кац, Э.Э.** Рабочая тетрадь № 2 к учебнику Э.Э. Кац «Литературное чтение» (в 2-х частях): 2-й класс/Э.Э.Кац. – М.: АСТ: Астрель, 2012. – 32 с.
73. **Кац, Э.Э.** Рабочая тетрадь № 1 к учебнику Э.Э. Кац «Литературное чтение» (в 2-х частях): 3-й класс/Э.Э. Кац. – М.: АСТ: Астрель, 2012.– 48 с.
74. **Кац, Э.Э.** Рабочая тетрадь № 2 к учебнику Э.Э. Кац «Литературное чтение» (в 2-х частях): 3-й класс/Э.Э. Кац. – М.: АСТ: Астрель, 2012. – 32 с.
75. **Качурин, М.Г.** Влияние анализа на восприятие художественных произведений учащимися 4-го класса// Восприятие учащимися литературного произведения и методика школьного анализа: Пособие для учителей; под ред. А.М. Докусова. – М.: Просвещение, 1974.– С. 134 – 148.
76. **Климанова, Л.Ф.** Чтение: рабочая тетрадь для 2 кл./ Л.Ф. Климанова. – М.: Просвещение, 2007. – 80 с.
77. **Колганова, Н.Е.** Педагогические условия формирования основ читательской компетентности младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Колганова Наталья Евгеньевна. - Тамбов, 2013. – 21 с.
78. Контрольно-измерительные материалы. Литературное чтение: 3 класс/ Сост. С.В. Кутявина. – М.: ВАКО, 2013.– 80 с.
79. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/393.html
80. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2011.– 32 с.

81. **Коти, Т.Ю.** Литературное чтение. Творческая тетрадь. 2 класс/ Т.Ю. Коти. – М.: Просвещение, 2011. – 80 с.
82. **Коти Т.Ю.** Литературное чтение. Творческая тетрадь. 3 класс/ Т.Ю. Коти. – М.: Просвещение, 2011. – 64 с.
83. **Коханова, В.А., Жигалова, М.П., Колышева, Е.Ю., Михайлова, Н.С.** Технологии и методики обучения литературе: учебное пособие / Под ред. В.А. Кохановой. – М.: Наука, 2011. – 248 с.
84. **Крылова, О.Н.** Чтение. Работа с текстом: 2 класс/ О.Н. Крылова.– М.: Издательство «Экзамен», 2012. –109 с.
85. **Крылова, О.Н.** Чтение. Работа с текстом: 3 класс/ О.Н. Крылова.– М.: Издательство «Экзамен», 2012. – 93 с.
86. **Крылова, О.Н.** Чтение. Работа с текстом: 4 класс/ О.Н. Крылова.– М.: Издательство «Экзамен», 2012. –109 с.
87. **Кубасова, О.В.** Литературное чтение: Любимые страницы. Методические рекомендации к учебнику для 2 класса/ О.В. Кубасова. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2012. – 240 с.
88. **Кубасова, О.В.** Литературное чтение: Любимые страницы. Методические рекомендации к учебнику для 3 класса/ О.В. Кубасова. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2012, – 208 с.
89. **Кубасова, О.В.** Литературное чтение: рабочая тетрадь к учебнику для 2 класса общеобразовательных учреждений. В 2 ч. Часть 1/ О.В. Кубасова. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2011. –112 с.
90. **Кубасова, О.В.** Литературное чтение: рабочая тетрадь к учебнику для 2 класса общеобразовательных учреждений. В 2 ч. Часть 2/ О.В. Кубасова. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2011. – 112 с.
91. **Кубасова, О.В.** Литературное чтение: рабочая тетрадь к учебнику для 3 класса общеобразовательных учреждений. В 2 ч. Часть 1/ О.В. Кубасова. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2011. – 112 с.

92. **Кубасова, О.В.** Литературное чтение: рабочая тетрадь к учебнику для 3 класса общеобразовательных учреждений. В 2 ч. Часть 2/ О.В. Кубасов. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2011. – 112 с.
93. **Кудина, Г.Н., Мелик-Пашаев, А.А., Новлянская, З.Н.** Как развивать художественное восприятие у школьников/ Г.Н. Кудина, А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская. – М.: Знание, 1988. – 80 с.
94. **Кудина, Г.Н., Новлянская, З.Н.** Литература как предмет эстетического цикла[Электронный ресурс]/ Г.Н. Кудина, З.Н. Новлянская// Издательский дом «1 сентября». – 2005. – № 9. – Режим доступа: <http://nsc.1september.ru/2002/46/7.htm>
95. **Лавлинский, С.П.** Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход/ С.П. Лавлинский. – М.: Инфра-М, 2003. – 384 с.
96. **Лазарева, В.А.** Уроки литературного чтения в современной начальной школе: лекции 1–4/ В.А. Лазарева. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2006. – 68 с.
97. **Лазарева, В.А.** Уроки литературного чтения в современной начальной школе: лекции 5–8/ В.А. Лазарева. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2006. – 72 с.
98. **Лебединцев, В.Б.** Виды учебной деятельности в парах /В.Б. Лебединцев//Школьные технологии. – 2005.– № 4. – С.102–112.
99. **Левин, В.А.** Когда маленький школьник становится большим читателем. Введение в методику начального литературного образования / В.А. Левин. – М.: Лайда, 1994. – 192 с.
100. **Леонтьев, А.А.** Обучение чтению младших школьников: Из опыта работы/ А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1981. – 215с.
101. **Леонтьев, А.Н.** Очерк развития психики//Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т.1 / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – С.184 –281.
102. **Леонтьев, А.Н.** Психологическая теория деятельности//Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т.2 / А.Н. Леонтьев.– М.: Педагогика, 1983. – С.93–261.
103. **Лернер, И.Я.** Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер.– М.: Педагогика, 1981.–186 с.

104. **Логинова, Л.М.** Работа с тетрадью на печатной основе на уроках литературного чтения в начальных классах / Л.М. Логинова // Начальная школа плюс: до и после. – 2006. – № 11. – С.25–29.
105. **Литературное чтение.** 1–4 классы: формирование читательской компетенции: уроки-исследования текста, уроки-игры, обобщающие уроки / авт.-сост. Т.В. Данилюк. – Волгоград: Учитель, 2011. – 239 с.
106. Личность. Статьи. Сборник он-лайн словарей [Электронный ресурс]/ – Режим доступа: <http://www.onlinedics.ru/slovar/fil/l/lichnost.html>
107. **Максимова, С.И.** Электронная литература как средство приобщения ребёнка к книге и чтению/ С.И. Максимова // Школьные технологии. – 2002. – № 2. – С.190–195.
108. **Максютин, А.А.** Многоуровневая система задач как средство обучения учащихся средней школы алгебре и началам математического анализа: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Максютин Алексей Алексеевич. – Самара, 2007. – 24с.
109. **Малаховская, О.В.** Литературное чтение: тетрадь для самостоятельной работы № 1. 2 класс /Под ред. Н.А. Чураковой. – М.: Академкнига /Учебник, 2012. – 48 с.
110. **Малаховская, О.В.** Литературное чтение: тетрадь для самостоятельной работы № 2. 2 класс /Под ред. Н.А. Чураковой. – М.: Академкнига /Учебник, 2012. – 48 с.
111. **Малаховская, О.В.** Литературное чтение: тетрадь для самостоятельной работы № 1. 3 класс /Под ред. Н.А. Чураковой. – М.: Академкнига /Учебник, 2012. – 48 с.
112. **Малаховская, О.В.** Литературное чтение: тетрадь для самостоятельной работы № 2. 3 класс /Под ред. Н.А. Чураковой. – М.: Академкнига /Учебник, 2012. – 48 с.
113. **Маранцман, Е.К.** Психологические особенности обучения младших школьников художественному восприятию текста/ Герценовские чтения. Начальное образование. Том 2. Выпуск 1. Инновации в начальном образовании: проблемы, поиски, решения. – СПб.: Издательство ВВМ, 2011. – С.80-85.

114. **Маранцман, В.Г.** Труд читателя: от восприятия литературного произведения к анализу. Книга для учащихся старших классов средней школы / В.Г. Маранцман. – М: Просвещение, 1986. – 124 с.
115. **Маранцман, В.Г.** Содружество искусств на уроках литературы. / Искусство анализа художественного произведения. – М.: Просвещение, 1971. –С. 166–211.
116. **Маранцман, В.Г.** Читательское восприятие и художественная мысль автора в школьном анализе литературного произведения/ Восприятие учащимися литературного произведения и методика школьного анализа. – Л., 1972. – С.114–147.
117. **Маранцман, В.Г, Чирковская, Т.В.** Проблемное изучение литературного произведения в школе/ В.Г. Маранцман, Т.В.Чирковская. – М.: Просвещение, 1977. – 206 с.
118. **Маскин, В.В., Петренко, А.А., Меркулова, Т.К.** Алгоритм перехода образовательного учреждения к компетентностному подходу/ В.В. Маскин, А.А.Петренко, Т.К. Меркулова. – М.: Аркти, 2006. – 66 с.
119. **Матвеева, Е.И.** Проверочные работы по литературному чтению. 2 класс/ Е.И. Матвеева. – М.:ВИТА-ПРЕСС, 2012. – 64с.
120. **Матвеева, Е.И.** Тетрадь № 1 по литературному чтению для 2 класса начальной школы (Система Д.Б.Эльконина - ВВ.Давыдова) /Е.И. Матвеева. – М.:ВИТА-ПРЕСС, 2011. – 64 с.
121. **Матвеева, Е.И.** Тетрадь № 2 по литературному чтению для 2 класса начальной школы (Система Д.Б.Эльконина- ВВ.Давыдова) /Е.И. Матвеева.– М.:ВИТА-ПРЕСС, 2011. – 64 с.
122. **Матвеева, Е.И.** Тетрадь № 1 по литературному чтению для 3 класса начальной школы (Система Д.Б.Эльконина- ВВ.Давыдова) /Е.И. Матвеева. – М.:ВИТА-ПРЕСС, 2012. – 64 с.
123. **Матвеева, Е.И.** Тетрадь № 2 по литературному чтению для 3 класса начальной школы (Система Д.Б.Эльконина- ВВ.Давыдова) /Е.И. Матвеева. – М.:ВИТА-ПРЕСС, 2012. – 64 с.
124. **Матвеева, Е.И.** Учим младшего школьника понимать текст/ Е.И. Матвеева. – М.: ВАКО, 2005. – 240с.

125. **Матюхина, М.В.** Изучение и формирование мотивации учения у младших школьников/ М.В. Матвеева. – Волгоград.: Изд. ВГПИ, 1983. – 72 с.
126. **Матюхина, М.В.** Мотивация учения младших школьников/М.В. Матюхина. – М.: Педагогика, 1984. – 143 с.
127. **Машбиц, Е.И.** Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения: – М.: Педагогика, 1988.–192 с.
128. Методика развития речи на уроках русского языка. Книга для учителя/Н.Е. Богуславская, В.И Капинос, А.Ю. Купалова/ Под ред. Т.А. Ладыженской. – М.: Просвещение, 1991. – 240 с.
129. Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников/ Под ред. Т.Г. Рамзаевой. – С.-П.: Специальная литература, 1997. – 167 с.
130. **Мельникова, Е.Л.** Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками: пособие для учителя / Е.Л. Мельникова.– М.: АПК и ПРО, 2006. –168 с.
131. **Мкртчян, М.А.** Теория и технология коллективных учебных занятий. Начальный курс: дистанционное учебное пособие/Мкртчян М.А., О.В.Запятая, Г.В.Клепец. Под ред. В.Б.Лебединцева. – Красноярск: Гротеск, 2005. – 168 с.
132. **Молдавская Н.Д.** Литературное развитие школьников в процессе обучения/ Н.Д. Молдавская. – М.: Педагогика, 1976. – 224 с.
133. **Моргун, В.Ф.** Педагогическая типология игр на основе многомерной теории личности./ В.Ф. Моргун // Школьные технологии.– 2013. – № 4. – С. 78–80.
134. **Мюллер, В.К.** Англо-русский словарь/ В.К. Мюллер. – М.: Русский язык, 1978. – 888с.
135. **Младковская, Е.А.** Дидактические условия конструирования рабочей тетради для младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/Младковская Екатерина Александровна. – М., 2003.– 129 с.
136. Национальная программа поддержки и развития чтения. [Электронный ресурс] Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества.– 2006. Режим доступа: http://mcbs.ru/files/File/nats_programma_podderzhki_chteniya.pdf

137. **Небогатикова С.М.** Учебная задача как средство обучения подростков прикладному программированию в учреждениях дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Светлана Михайловна Небогатикова. – Екатеринбург, 2000. – 26 с.
138. **Нестерова Т.Г.** Учебная задача как средство развития речевой деятельности студентов): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Татьяна Геннадиевна Нестерова. – Оренбург, 2002. – 26 с.
139. **Никифорова, О.И.** Психология восприятия художественной литературы/ О.И. Никифорова. – М.: Книга, 1972. – 152 с.
140. **Нильсон, О.А.** Теория и практика самостоятельной работы учащихся/О.А. Нильсон. – Таллин: Валгус, 1976. – 123 с.
141. **Ницше, Ф., Фрейд, З., Фромм, Э., Камю, А., Сартр, Ж.П.** Сумерки богов. – М., 1994. – 179 с.
142. **Новиков А.М.** Культура как основание содержания образования/ А. М. Новиков// Педагогика. – 2011. – № 6. – С.3–14.
143. **Новиков, А.М.** Методология образования/ А.М. Новиков. – М.: «Эгвес», 2006. – 488 с.
144. Образовательные технологии. Учебно-методическое пособие. А.П. Чернявская, М.В. Байбородова, Л.Н. Серебренников, И.Г. Харисова, В.В. Белкина, В.Е. Гаибова. [Электронный ресурс] Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. – 2009. Режим доступа: <http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met49/met49.html>.
145. **Оморокова, М.И.** Совершенствование чтения младших школьников. Методическое пособие для учителя/ М.И. Оморокова. – М.: АРКТИ, 1999. – 160с.
146. **Орлова, Э.А.** «Рекомендации по реализации национальной программы поддержки и развития чтения»/ Э.А. Орлова. – М.: МЦБС, 2008. – 72с.
147. **Острогорский, В.П.** Выразительное чтение как учебный предмет среднего образования/ В.П. Острогорский // Педагогический сборник. – 1883. – № 9. – С. 165 – 177.
148. **Осмоловская, И.М., Петрова, Л.Н.** Формирование универсальных учебных действий у учащихся начальных классов/ И.М. Осмоловская, Л.Н. Петрова// Начальная школа. – 2012. – № 10. – С.13 – 17.

149. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий в 3-х ч. Ч.1/ М.Ю. Демидова, С.В.Иванов, О.А.Карабанова и др.; Под ред. Г.С.Ковалевой, О.Б.Логиновой. – М.: Просвещение, 2011. – 215 с.
150. Планируемые результаты начального общего образования/Под ред. Г.С.Ковалевой, О.Б.Логиновой. – М.: Просвещение, 2011. –120 с.
151. **Полозова, Т.Д.** Как сформировать читательскую активность: книга для учителя/Т.Д.Полозова. – М.: Просвещение, 2008. – 120 с.
152. **Попова, Е.С.** Мотивация школьников к самообразованию и чтению/Е.С. Попова// Народное образование. – 2012. – № 2. – С.169 – 173.
153. **Привалова, Е.А.** Рабочие тетради как средство повышения эффективности учебного процесса (На материале истории): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/Елена Анатольевна Привалова.– Кемерово, 2002. – 179 с.
154. Проектные задачи в начальной школе: пособие для учителя/ А.Б. Воронцов, В.М. Заславский, С.В. Егоркина и др. Под ред. А.Б. Воронцова. – М.: Просвещение, 2011. – 176с.
155. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. В 2 ч. Ч.1.– М.: Просвещение, 2011. – 400с.
156. Программа «Чтение: работа с информацией». Планируемые результаты начального общего образования/ Под ред. Г.С. Ковалевой, О.Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2011. – С. 19-21.
157. Программно-методические материалы: Чтение. Начальная школа/ Сост. Т.В. Игнатьева. – М.: Дрофа, 1998. – 192 с.
158. Развитие исследовательских умений младших школьников/ Н.Б. Шумакова, Н.И. Авдеева, Е.В. Климанова; под ред. Н.Б. Шумаковой. – М.: Просвещение, 2011. – 157 с.
159. Реализация компетентностного подхода в образовательном процессе (Материалы «круглого стола», проведенного на база МГГУ им. М.А. Шолохова) // Педагогика.– 2013. – № 3. – С. 100–121.
160. **Рез, З.Я.** Методика преподавания литературы [Электронный ресурс] / З.Я. Рез. Электронная библиотека. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/295490/>
161. **Романовская, З.И.** Чтение и развитие младших школьников/ З.И. Романовская. – М.: Педагогика, 1982 . – 128 с.

162. **Рыжкова, Т.В.** Литературное развитие младших школьников: Учебное пособие/ Т.В. Рыжкова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2006. – 381 с.
163. **Рубинштейн, С.Л.** Основы общей психологии: В 2 т. Т.2.– М.: Педагогика, 1989. – 328 с.
164. **Савенков, А.И.** Методика исследовательского обучения младших школьников/ А.И. Савенков. – Самара: Издательство «Учебная литература», 2007. – 208 с.
165. **Савенков, А.И.** Методика учебного исследования и проектирования в практике начального обучения / А.И.Савенков // Начальная школа. – 2012. – № 9 . – С. 54-61.
166. **Самойлов, Е.А.** Компетентностно ориентированное образования: социально-экономические, философские и психологические основания: монография / Е.А.Самойлов. – Самара: Издательство СГПУ, 2006. – 160 с.
167. **Самыкина, С.В.** Литературное чтение: Тетрадь для практических работ. 2 класс: Ч.1/ Под.ред. Свиридовой В.Ю. – Самара: Издательство «Учебная литература», 2009. – 64с.
168. **Самыкина, С.В.** Литературное чтение: Тетрадь для практических работ. 2 класс: Ч.2/ Под. ред. Свиридовой В.Ю. – Самара: Издательство «Учебная литература», 2009. – 48с.
169. **Сборник проверочных работ в тестовой форме.** Чтение, диагностика читательской компетентности. 4 класс/ О.В. Долгова, А.О. Татур – М.: «Интеллект-Центр», 2010. – 160 с.
170. **Светловская, Н.Н.** Обучение чтению и законы формирования читателя/ Н.Н. Светловская // Начальная школа. – 2003. – № 1. – С. 11–18.
171. **Светловская, Н.Н.** Самостоятельное чтение младших школьников/ Н.Н. Светловская. – М.: Педагогика, 1980. – 160 с.
172. **Светловская, Н.Н., Пиче-Оол, Т.С.** Как помочь детям, которые не хотят учиться читать/ Н.Н. Светловская, Т.С. Пиче-Оол.– М.: Аркти, 2007. – 54 с.
173. **Светловская, Н.Н., Пиче-Оол, Т.С.** Обучение детей чтению: Практическая методика: Учеб. пособие для студ. пед. вузов / Н.Н. Светловская, Т.С. Пиче-Оол. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 288 с.

174. **Свиридова, В.Ю.** Литературное образование в первом классе начальной школы (1-4) по системе развивающего обучения Л.В. Занкова: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Свиридова Виктория Юрьевна.– Самара, 2006. – 22с.
175. **Свиридова, В.Ю.** Литературное чтение. Пояснительная записка к курсу/Программы начального общего образования. Система Л.В.Занкова/ Сост. Н.В.Нечаева, С.В. Бухалова.– Самара. Издательский дом «Федоров», 2011. – С.67–104.
176. **Селевко, Г.К.** Современные образовательные технологии: Учебное пособие /Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
177. **Синицын, В.А.** Мастерская выразительного чтения. Рабочая тетрадь для 1 класса /В.А. Синицын. – М.: РОСТ, Росткнига, 2010.– 64 с.
178. **Сметанникова, Н.Н.** Учиться читать, чтобы учиться, читая. [Электронный ресурс] / Недетские проблемы детского чтения. – Режим доступа: <http://www.rusreadorg.ru/issues/chudinova/3.htm>
179. **Соболева, О.В.** Психодидактическая концепция понимания текста школьниками на начальном этапе обучения: дис. ... д-ра псих. наук: 19.00.07 / Соболева Ольга Владимировна. - Курск, 2010. – 304 с.
180. Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: материалы семинара/ Под ред. А.В. Великановой . – Самара: Изд-во Профи, 2001. – 60 с.
181. **Стефаненко, Н.А.** Литературное чтение. Методические рекомендации. 2 класс: пособие для учителей общеобразоват. учреждений/ Н.А.Стефаненко.– М.: Просвещение, 2012. –128 с.
182. **Столыпина, Н.В., Тарабуева, М.В.** Формирование читательских умений через анализ литературного произведения [Электронный ресурс] / Н.В. Столыпина, М.В. Тарабуева // Начальная школа плюс: до и после. – 2011. – № 1. – Режим доступа: <http://www.school2100.ru/upload/iblock/dde/dde47577a1a1f2a71611c1ed6ed1595d.pdf>
183. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М.: 2001. – 125 с.
184. **Тамарченко, Н.Д., Стрельцова, Л.Е.** Путешествие в «чужую» страну. Литература путешествий и приключений. Учебное пособие по литературе для 5

кл. шк. гуманит. типа/ Н.Д. Тамарченко, Л.Е. Стрельцова. – М. : Аспект Пресс, 1995.– 239 с.

185. **Стуколкина, Г.П.** Особенности анализа художественного текста в режиме развивающего обучения. произведения [Электронный ресурс] / Г.П. Стуколкина // Начальная школа плюс: до и после. – 2007. – № 8. – С.22–24. – Режим доступа: <http://www.school2100.ru/upload/iblock/110/11038d12298101e59049486af598650b.pdf>

186. **Талызина, Н.Ф.** Педагогическая психология: Учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/ Н.Ф. Талызина. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с.

187. Теоретические основы и методика филологического образования младших школьников: учеб. пособие/ Урал. гос. пед. ун-т; Н.В. Багичева, М.Л. Кусова, Е.И. Плотникова, С.В.Плотникова, В.А.Шуритенкова.– М.: ФЛИНТА: Наука, 2011. – 272 с.

188. **Тетенбаум, М.И.** Тетрадь для самостоятельных работ по истории Древнего мира (автор-составитель М.И. Тетенбаум, консультант Ф.П.Коровкин). – М.: 1968, – 38 с.

189. **Тихомирова, И.И.** Как воспитать талантливое читателя: Сб. статей: в 2-х ч. Ч.1/Чтение как творчество/ Ч. 2. Растим читателя творца / И. И. Тихомирова. – М.: РШБА, 2009. – 287 с.

190. **Троицкая, Т.С.** Литературное образование младших школьников как коммуникативно-деятельностная система: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02/ Троицкая Татьяна Сергеевна. – СПб., – 50 с.

191. **Тюменцева, Е.Ю.** Дифференциация помощи слушателям подготовительного отделения в процессе обучения химии: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Тюменцева Евгения Юрьевна.– Омск, 1999. – 20 с.

192. **Унт, И.Э.** Индивидуализация и дифференциация обучения/ И.Э. Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.

193. Уроки литературного чтения в современной начальной школе: 2 класс: книга для учителя / [Н.Ф. Виноградова, И.С. Хомякова, И.В. Сафронова, В.И. Петрова]; под ред. Н.Ф.Виноградовой. – М.: Вентана-Граф, 2012. – 240 с.

194. Учим успешному чтению. Рекомендации учителю: пособие для учителей общеобразовательных учреждений/ Т.Г. Галактионова, Е.И. Казакова, М.И. Гринева и др. – М. Просвещение, 2011. – 88с.
195. Учимся успешному чтению. Портфель читателя.1 класс: пособие для учащихся общеобразоват. учреждений / Т.Г. Галактионова, С.О. Саввина, Я.Г. Назаровская, С.Г. Жук.– М.: Просвещение, 2011. – 47с.
196. Учимся успешному чтению. Портфель читателя. 2 класс: пособие для учащихся общеобразоват. учреждений / Т.Г. Галактионова, С.О. Саввинова, Я.Г. Назарова, С.Г. Жук.– М.: Просвещение, 2011. – 32 с.
197. Учимся успешному чтению. Портфель читателя. 3 класс: пособие для учащихся общеобразоват. учреждений / Т.Г. Галактионова, С.О. Саввинова, Я.Г. Назарова, С.Г. Жук.– М.: Просвещение, 2011. – 40 с.
198. Учимся успешному чтению. Портфель читателя. 4 класс: пособие для учащихся общеобразоват. учреждений / Т.Г.Галактионова, С.О. Саввинова, Я.Г. Назарова, С.Г. Жук.– М.: Просвещение, 2011. – 40 с.
199. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования/ Министерство образования и науки Российской Федерации.– М.: Просвещение, 2010.– 31 с.
200. Философский словарь (под ред. И.Т. Фролова).– М.: Республика, 2001. – С. 289.
201. Формирование ключевых компетентностей учащихся в начальной школе/ Под.ред. Калининой Н. В. –Ульяновск, УИПКПРО. 2008. – 56 с.
202. Фридман Л.М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач/ Л.М. Фридман.– М.: Педагогика, 1977.– 209 с.
203. Фундаментальное ядро содержания общего образования/ Под ред. В.В.Козлова, А.М.Кондакова.– М.: Просвещение, 2009.– 59 с.
204. **Хомский, Н.** Аспекты теории синтаксиса/ Н. Хомский. – М.:1972.– 258 с.
205. **Хуторской, А.В.** Метапредметное содержание в стандартах нового поколения / А.В. Хуторской //Школьные технологии. –2012.–№ 4. –С.36–47.
206. **Хуторской, А.В.** Системно-деятельностный подход в обучении: Научно-методическое пособие/ А.В. Хуторской. – М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2012. – 63 с.

207. **Хуторской, А.В.** Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет журнал «Эйдос». – 2005. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/>
208. **Хуторской, А.В.** 55 методов творческого обучения: Методическое пособие/ А.В. Хуторской. – М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2012. – 42 с.
209. **Цукерман, Г.А.** Две фазы младшего школьного возраста/ Г.А. Цукерман// Педагогическая наука и образование.– 2000. – № 2.– С. 45–67.
210. **Цукерман, Г.А. Венгер А.Л.** Установка на поиск как развивающий эффект учебной деятельности [Электронный ресурс] / Г.А. Цукерман, А.Л. Венгер // Вопросы психологии. – 2007.– Режим доступа: <http://www.vash-psiholog.info/voprospsih/214/17797-ustanovka-na-poisk-kak-razvivayushhij-effekt-uchebnoj-deyatelnosti.html>
211. **Цукерман, Г.А.** Оценка читательской грамотности. Презентация и обсуждение международной программы PISA-2009 [Электронный ресурс] / Г.А. Цукерман // Центр оценки качества образования. – 2010.– Режим доступа: http://www.centeroko.ru/pisa09/pisa09_res.htm
212. **Чиндилова О.В.** К проблеме восприятия художественного произведения читателями разного возраста [Электронный ресурс] / О.В. Чиндилова // Начальная школа плюс: до и после. – 2009. – № 7. – С.50–54. – Режим доступа: <http://www.school2100.ru/upload/iblock/3bb/3bbd722d6cf2441ca4308510d62c6238.pdf>
213. **Чиндилова, О.В.** Формирование образного восприятия художественной литературы младшими школьниками: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Чиндилова Ольга Васильевна. – Москва, 2003. – 198 с.
214. **Чипышева, Л.Н.** Компетентностный подход в начальном образовании / Л.Н.Чипышева // Реализация личностно ориентированной развивающей модели начальной школы: Материалы областной научно-методической конференции. / ЧИППКРО; сост. Л.Н.Чипышева. – Челябинск: Агенство С1Р Челябинской ОУНБ, 2007. – С. 185–188.
215. **Чипышева, Л.Н.** Учебное сотрудничество одно из условий формирования общеучебной компетентности младшего школьника/ Л.Н.Чипышева// Учебное

занятие: поиск, инновации, перспективы// Научно-методический сборник статей преподавателей вузов, учителей. – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2007. – № 5. – С. 133–137.

216. **Чмель, О.В.** Литературное образование как фактор читательского развития младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Чмель Ольга Владимировна. – СПб., 1996. – 230 с.

217. **Чудинова, В.П.** Детское чтение. Негативные последствия развития медиасреды// Дети и культура/Отв. Ред. Б.Ю.Сорочкин. – М.: КомКнига, 2007. С.131–164.

218. **Шаповал, С.А.** Понимание текстов как результат решения учебных филологических задач: автореф. ... канд. псих. наук: 19.00.07/ Шаповал Светлана Анатльевна. – Москва, 2006. – 26с.

219. **Шалатонова, Н.П.** Педагогические условия формирования читательских интересов младших школьников: автореф. дис. на соиск. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Шалатонова Нина Петровна. – Брянск, 1999. – 244с.

220. **Шашенкова Е.А.** Задача как средство обучения исследовательской деятельности студентов колледжа: автореф. дис. на соиск. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Елена Анатольевна Шашенкова. – Москва, 2001. – 24с.

221. **Шестипалова, К.П.** Изучение поэтического произведения в начальной школе. Методическое пособие/ К.П. Шестипалова. – М.: УЦ «Перспектива», 2012. – 196 с.

222. **Шиленков, Р.В.** Влияние рабочей тетради с дифференцированными заданиями на развитие самостоятельности учащихся при индивидуализации обучения химии: дис. канд. пед. наук: 13.00.02/Шиленков Роман Викторович.– Москва, 2004. – 258 с.

223. **Шингарева, М.В.** Проектирование компетентностно-ориентированных задач по учебным дисциплинам вуза: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ Шингарева Марина Валентиновна. – Москва, 2012. – 26 с.

224. **Шкабура, И.А.** педагогическая поддержка младшего школьника в процессе читательской деятельности: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Шкабура Ирина Александровна.– Чита, 2005.– 28с.

225. **Штильман, С. Л.** Учимся читать классику от заглавия до последней строки: Пособие для учителей и учащихся/ С. Л. Штильман. – М.: Школьная Пресса, 2002. – 160 с.
226. **Щедровицкий, П.Г.** Искушение развитием [Электронный ресурс] / П. Г. Щедровицкий//Школа культурной политики. – Режим доступа: <http://www.shkp.ru/lib/publications/22>
227. **Эльконин, Д.Б.** Как научить детей читать. / Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. Избранные психологические труды/ Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК». – С. 323–349.
228. **Эльконин, Д.Б.** Избранные психологические труды/ Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 1995.– 224с.
229. **Эрдниев, П.М.** Рабочая тетрадь по математике для 1-го класса (приложение к экспериментальному учебнику П.М.Эрдниева)/ П.М. Эрдниев. – М.: 1978. – 35 с.
230. **Ялалов, Ф. Г.** Деятельностно-компетентностный подход к практико-ориентированному образованию [Электронный ресурс] / Ф. Г. Ялалов //Интернет-журнал "Эйдос". – 2007. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0115-2.htm>.
231. **Ямшинина, П.А.** Для кого пишутся учебники? / П.А. Ямшинина// Народное образование. – 2010.– №1. – С.209–213.

Список иллюстративного материала

1. Таблица 1. Составляющие понятия «компетентность»
2. Таблица 2. Критерии литературного развития, выделяемые учеными
3. Таблица 3. Результаты диагностики ЧК
4. Рисунок 1. Модель формирования читательской компетентности
5. Таблица 4. Характеристика вопросов, заданных учащимися к русской народной сказке «Белая уточка» (указано число вопросов в процентах к общему числу заданных вопросов)
6. Таблица 5. Уровни восприятия сказки (указано число учеников в процентах)
7. Таблица 6. Сформированность читательских умений в восприятии рассказа (указано число учащихся в процентах)
8. Таблица 7. Уровни восприятия рассказа (число детей указано в процентах)
9. Таблица 8. Восприятие стихотворения (указано число учеников в процентах)
10. Таблица 9. Уровни восприятия стихотворения (число детей указано в процентах)
11. Таблица 10. Длина среднего предложения (указано число детей в процентах)
12. Таблица 11. Характеристика выразительности речи учащихся (указано число детей в процентах)
13. Таблица 12. Уровни речевого развития (указано число учеников в процентах)
14. Таблица 13. Умение оперировать с текстом в нестандартных условиях (число детей указано в процентах)
15. Таблица 14. Уровни выполнения заданий, связанных с умением оперировать с текстом в нестандартных условиях (число детей указано в процентах)

16. Таблица 15. Уровень сформированности умения ориентироваться в круге чтения (указано число учащихся в процентах)
17. Таблица 16. Мотивация чтения (число детей, упомянувших мотив, указано в процентах)
18. Таблица 17. Уровни мотивации чтения
19. Таблица 18. Виды выбранной деятельности
20. Таблица 19. Комплексный результат констатирующего эксперимента (3-и классы)
21. Таблица 20. Результат констатирующего эксперимента, проведенного во 2-х классах (указано число детей в процентном содержании)
22. Таблица 21. План экспериментальной работы (второй класс)
23. Таблица 22. План экспериментальной работы (третьи классы)
24. Таблица 23. Работа с заголовком
25. Таблица 24. Оценочный блок вопросов к проекту «Новая книга»
26. Таблица 25. Восприятие сказки учениками 3-х классов. Результат формирующего эксперимента (В скобках указаны данные констатирующего эксперимента)
27. Таблица 26. Восприятие рассказа учениками 3-х классов. Результат формирующего эксперимента (В скобках указаны данные констатирующего эксперимента)
28. Таблица 27. Восприятие стихотворения учениками 3-х классов. Результат формирующего эксперимента (В скобках указаны данные констатирующего эксперимента)
29. Таблица 28. Готовность к речевому высказыванию. Результат формирующего эксперимента (В скобках указаны данные констатирующего эксперимента)
30. Таблица 29. Умение выполнять задание компетентностного характера. Результат формирующего эксперимента (В скобках указаны данные констатирующего эксперимента)

31. Таблица 30. Уровень сформированности умения ориентироваться в круге чтения. Результат формирующего эксперимента (В скобках указаны данные констатирующего эксперимента)
32. Таблица 31. Мотивация чтения. Результат формирующего эксперимента (В скобках указаны данные констатирующего эксперимента)
33. Таблица 32. Результаты формирующего эксперимента, проведенного во 2-х классах (число учащихся указано в процентах)
34. Таблица 33. Результаты формирующего эксперимента, проведенного во 2-х классах. Число учащихся указано в процентах (в скобках даны результаты констатирующего эксперимента)

Аналитическая задача по литературному чтению для 2-го класса

Работа 3



Тебе предстоит непростая работа: по маленькому отрывку из текста понять характер человека, который разговаривает с собакой. Прочитай текст очень внимательно.

– Ты откуда? Я тебя ушиб? О, бедная, бедная... Ну, не сердись... Виноват.

Каштанка поглядела на незнакомца сквозь снежинки, нависшие на ресницы, и увидела перед собой коротенького человечка с бритым пухлым лицом, в цилиндре и в шубе нараспашку.

– Что же ты скулишь? – продолжал он, сбивая пальцем с её спины снег. – Где твой хозяин? Должно быть, ты потерялась? Ах, бедный пёсик! Что же мы теперь будем делать?

Уловив в голосе незнакомца тёплую, душевную нотку, Каштанка лизнула ему руку и заскулила ещё жалостнее.

– А ты хорошая, смешная! – сказал незнакомец. – Совсем лисица! Ну, что ж, делать нечего, пойдём со мной. Может быть, ты и сгодишься на что-нибудь... Ну, фюйты!

Он чмокнул губами и сделал Каштанке знак рукой, который мог означать только одно: «Пойдём!».

Каштанка пошла.



1. Перечитай второй абзац. Как ты думаешь, о каком цилиндре идёт речь? Закрась ☐ любым цветом.

☐ вид обуви

☐ головной убор

☐ геометрическая фигура

2. Что можно сказать о незнакомце, герое данного произведения? Отметь ☒ ответ.

☒ Он смелый, храбрый, он не боится собак.

☒ Он очень добрый, отзывчивый человек.

☒ Он человек очень равнодушный, думает только о себе.

3. Внимательно перечитай текст и подчеркни те слова, выражения, которые помогли тебе понять характер незнакомца.

4. Выбери и обведи заголовок к этому отрывку.

Домашние питомцы

Встреча

Собака – друг человека

5. Заполни строки таблицы: «+» (да), «-» (нет).

Как определить характер героя

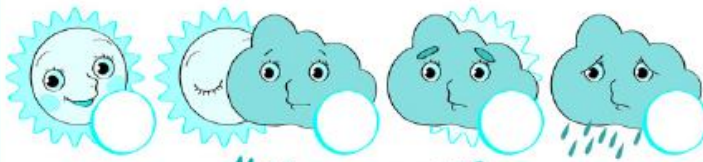
Надо внимательно рассмотреть поступки героя	
Надо вычитать, ЧТО говорит герой и КАК он говорит	
Надо узнать имя и фамилию автора произведения	

6. Что ты можешь сказать о своём характере? Какой ты человек?



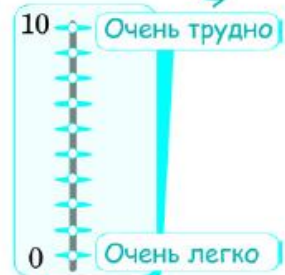
Если ты любишь читать о животных, прочитай рассказы Евгения Чарушина. Его удивительные познавательные рассказы с собственными иллюстрациями («Про больших и маленьких», «Никитка и его друзья») проникнуты юмором и любовью к животным и природе.

ОЦЕНИ СВОЮ РАБОТУ.



Моё настроение

Шкала трудности



Учебная поисковая задача (первого типа) по литературному чтению для 3-го класса

Сейчас вы читаете ...нет, не текст, потому что это нельзя назвать текстом. Перепутались строчки из стихотворения Э. Мошковской и рассказа Г. Троепольского. Прочитайте, что из этого получилось.

Лес молчал. Лишь чуть-чуть играли золотые листья березы, купаясь в блесках солнца. Здравствуй, Лес! Вот я здесь! Притихли молодые дубки рядом с величавым исполином-дубом. Я спешил! Я пришел! Бесшумно трепетали оставшиеся на осине серебряно-серенькие листья. Выстрел! Лес встрепенулся. Дай кленовую ладошку, Лес, скучал по мне немножко? Ответил недовольным, обиженным эхом. Лапу дай еловую, Я ее потрогаю... Казалось, береза, забравшаяся на границу дубняка и осинника, испугалась, вздрогнула. Поздоровайся со мною. Ты скучал по мне зимою? Ты в разлуке мучился? Дубы ахнули, как богатыри. Осина, что рядом, торопливо посыпала листьями. Ну а я соскучился!

- 1. Сначала надо разделить стихотворение Э.Мошковской и строчки из рассказа Г.Троепольского. Выпиши текст стихотворения отдельно.**
- 2. Напиши, что помогло тебе разделить тексты: _____**
- 3. Прочитайте стихотворение и рассказ выразительно вполголоса.**
- 4. Сравни прочитанные произведения, заполнив пустые строчки таблицы.**

Вопросы для сравнения	Поэтический текст	Прозаический текст
Какое событие описывается?		
Какое время года описывается?		
Какой текст построен в форме монолога?		

Выпиши строчки, где о лесе говорится как о живом существе		
В каком тексте есть сравнение? Выпиши его.		
В каком из текстов есть красочные, оценочные прилагательные? Выпиши их.		

5.* Подготовь небольшой устный рассказ о лесе... для инопланетянина. Объясни пришельцу, что такое лес, деревья. Используй сравнения, олицетворения, эпитеты – будь убедительным!

Оцени свою работу

Шкала «Умение распутывать тексты»

Шкала «Умение работать с таблицей»

Пиктограммы «Аккуратность»

Учебная поисковая задача (второго типа) по литературному чтению для 2-го класса

Два мира волшебной сказки

Дорогой Читатель! Ты уже знаешь, что у народной сказки есть свои законы. Например, главный герой волшебной сказки почти всегда отправляется в путь, в «чужой» волшебный мир за невестой, за молодильными яблочками, за волшебными предметами и всегда возвращается домой. Только после этого путешествия он может жениться на царевне, стать царем. Почему так происходит?

Прочитай фрагменты сказки «Пойди туда – не знаю куда, принеси то – не знаю что» в пересказе А. Толстого и открой законы сказочного мира. Вопросы после текста помогут тебе.

В некотором государстве жил-был царь, холост — не женат. Был у него на службе стрелок по имени Андрей.

Пошел раз Андрей-стрелок на охоту... Видит — сидит на дереве горлица... Удивился Андрей-стрелок: что такое? С виду совсем птица, а говорит человеческим голосом. ... Обернулась та горлица девицей, Марьей-царевной, да такой прекрасной, что ни вздумать, ни взгадать, только в сказке сказать.

Говорит Марья-царевна стрелку:

-... Буду тебе честной да веселой женой...

Увидел однажды царь красавицу Марью и задумал думу нехорошую — отбить жену от живого мужа. Три трудных задачи приготовил царь Андрею. С двумя справился герой. Третья была самой трудной: пойти туда - не знаю куда, добыть то- не знаю что.

Утром рано Марья-царевна собрала Андрея в дорогу и дала ему клубок ниток и вышитую ширинку.¹

¹ Ширинка- полотенце

- Брось клубок перед собой, — куда он покатится, туда и — ты иди. Да смотри, куда бы ни пришел, будешь умываться, чужой ширинкой не утирайся, а утирайся моей.

Андрей попрощался с Марьей-царевной, поклонился на четыре стороны и пошел за заставу. Бросил клубок перед собой, клубок покатился — катится да катится, Андрей идет за ним следом. Дошел Андрей до леса, видит — стоит избушка на курьих ножках...

- Избушка, избушка, повернись ко мне передом, к лесу задом! Избушка повернулась, Андрей вошел и видит — на лавке сидит седая старуха, прядет кудель.

- Фу, фу, русского духу слыхом не слыхано, видом не — видано, а нынче русский дух сам пришел! Вот изжарю тебя в печи да съем и на косточках покатаюсь. Андрей отвечает старухе:

- Дорожный человек костоват и черен, ты наперед баньку истопи, меня вымой, выпари, тогда и ешь. Баба-яга истопила баньку. Андрей выпарился, вымылся, достал женину ширинку и стал ею утираться. Баба-яга спрашивает:

-Откуда у тебя ширинка? Ее моя дочь вышивала.

- Твоя дочь мне жена, мне и ширинку дала.

- Ах, зять возлюбленный, чем же мне тебя потчевать?

Тут баба-яга собрала ужин, наставила всяких кушаньев... Андрей все рассказал: как женился и как царь послал его туда — не знаю куда, добыть то — не знаю что.

-Вот бы ты помогла мне, бабушка!

-Ах, зятюшка, ведь про это диво дивное даже я не слыхивала. Знает про это одна старая лягушка, живет она в болоте триста лет...

Андрей нашел эту лягушку и она помогла стрелку, посоветовала:

-Иди, добрый молодец, по этой тропинке, увидишь терем — не терем, избу — не избу, заходи туда и становись за печью. Там найдешь то — не знаю что.

Андрей пошел по тропинке, видит: старая изба... Он туда вошел..., сел за стол и говорит:

-Сват Наум, садись, брат, со мной, станем есть-пить вместе. Отвечает ему невидимый голос:

-Спасибо тебе, добрый человек! Столько лет я здесь служу, горелой корки не видывал, а ты меня — за стол посадил.

Смотрит Андрей и удивляется: никого не видно, а кушанья со стола словно кто метелкой сметает, вина и меды сами в рюмку наливаются — рюмка скок, скок да скок.

Андрей просит:

-Сват Наум, покажись мне! —

-Нет, меня никто не может видеть, я то — не знаю что...

• ***Что же это такое- «то, не знаю что»? Найди в тексте и подчеркни строчки, в которых содержится ответ на этот вопрос.***

• ***Выбери наиболее вероятное окончание сказки про Андрея - стрелка.***

А) Андрей - стрелок добудет царю то -не знаю что, а злой и коварный царь женится на Марье-царевне.

Б) Стрелок Андрей не выполнит задание царя и не вернется из путешествия домой, в «свой» мир.

В) Главный герой преодолеет все трудности, вернется домой, станет царствовать вместе с Марьей-царевной.

• ***Рассмотри карту к сказке про Андрея-стрелка. Определи, какую часть карты можно назвать «свой»² (родной для героя) мир, а какую «чужой» (волшебный, сказочный). Подпиши части карты .***

² В Мифологическом словаре ты найдешь сведения о «своем» и «чужом» мирах волшебной сказки.



- Подумай, в каком месте на нашей карте будет располагаться избушка бабы Яги³. Нарисуй ее.
- Отметь стрелочками путь Андрея от дома до цели путешествия.
- Вместе с соседом по парте прочитайте выразительно вполголоса по ролям сцену «Стрелок Андрей у бабы Яги», пропуская слова автора. Начните со слов «Избушка, избушка, повернись ко мне...»
- Почему сказочный герой никогда не обходит избушку на курьих ножках, а просит ее «вернуться к лесу задом, ко мне передом»?
 - герой утомился в дороге, у него нет сил обходить избу;
 - избушка находится на границе «своего» и «чужого» мира, поэтому ее нельзя обойти;
 - герой очень ленив.
- Рассмотрите картину И.Билибина «Баба яга». Может ли эта картина быть иллюстрацией к сказке «Пойди туда- не знаю куда...»? Свое мнение докажи.

³ Выполнить задание поможет статья из Мифологического словаря про бабу Ягу.

- *Заполни таблицу «Волшебство в сказке «Пойди туда - не знаю куда...»**

<i>Волшебные явления</i>	
<i>Волшебные помощники⁴</i>	
<i>Волшебные предметы⁵</i>	
<i>Волшебные числа</i>	
<i>Волшебные слова (заклички)</i>	

• *Сочини сюжет своей волшебной сказки. Придумай главного героя. Реши, зачем он или она отправится в «чужой» мир. Кто будет волшебным помощником? Какие волшебные предметы добудет герой или героиня? Чем закончится твоя сказочная история?*

- *Нарисуй карту путешествия своего героя.**

Оцени свою работу

Пиктограмма «Горы творчества»

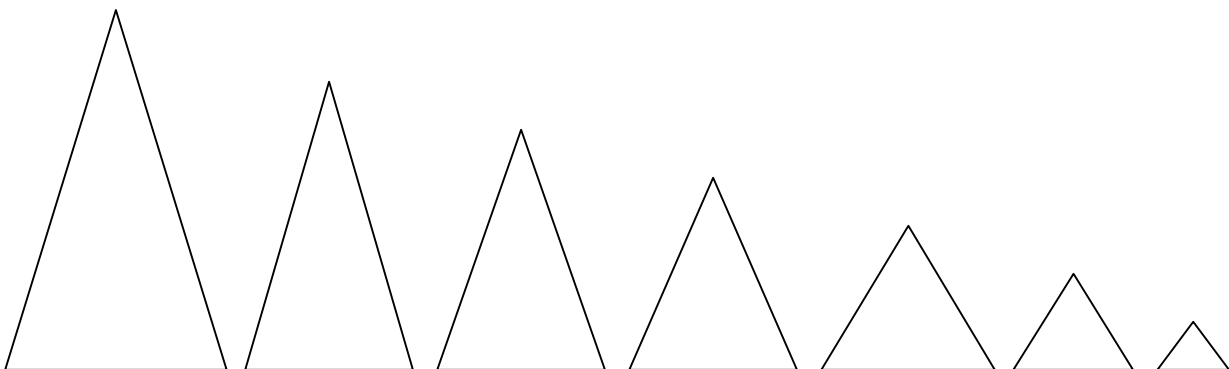
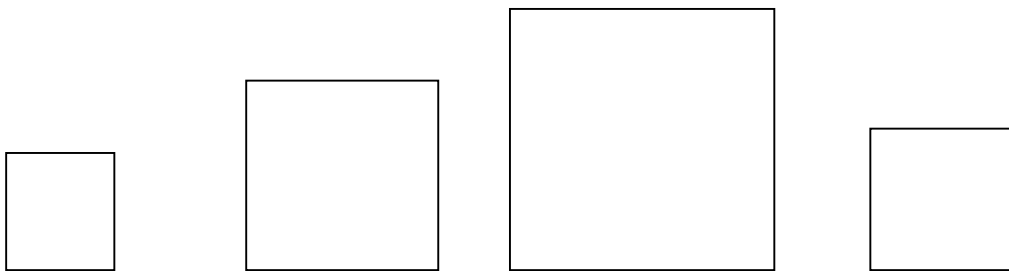
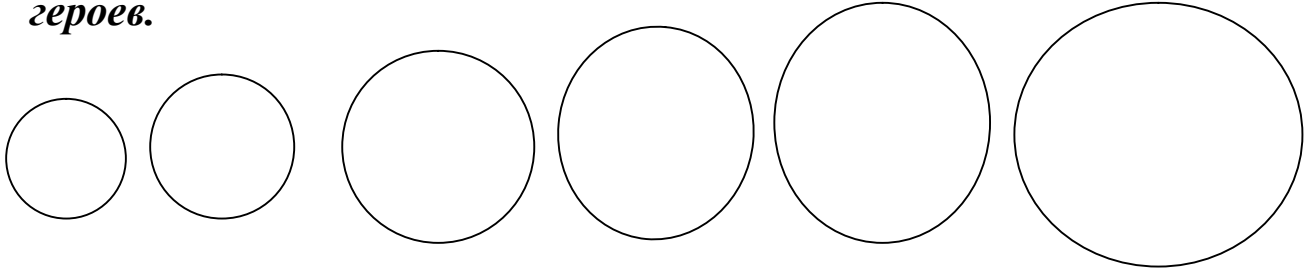
Диаграмма «Шкала трудности»

⁴ Ищи подсказки в Мифологическом словаре.

⁵ И опять твой волшебный помощник – Мифологический словарь!

Учебная поисковая задача третьего типа по литературному чтению для 3-го класса

Рассмотри три нарисованные схемы. Они соответствуют сюжетам трех известных русских народных сказок- цепочек. Подпиши под схемой названия «зашифрованных» сказок, их героев.



Прочитай стихотворение В. Орлова

Кто кого боится?

-Скажите поскорее,

Кого боится мышка?
-Она боится кошки
И больше никого!
-Кого боится кошка?
-Бои́тся злой собаки!
Огромной, злой собаки
И больше никого!
-Кого боится злая,
Огромная собака?
-Хозяина боится
И больше никого!
-Зато хозяин храбрый!
Кого ему боя́ться?
-Боится он хозяйки
И больше никого!
-Но никого на свете
Хозяйка не боится!
-Ну как же не боится?
Она боится мышки-
И больше никого!

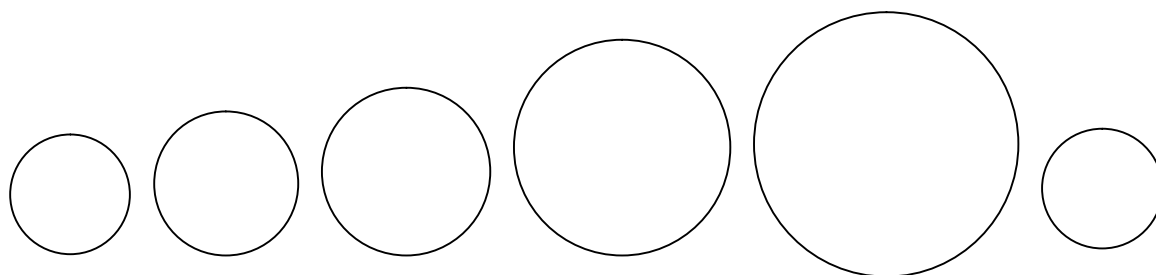
Понравилось тебе стихотворение? Обсуди с партнером, похоже ли оно на сказки - цепочки?

Работу по этому стихотворению ты не просто выполнишь, ты ее самостоятельно составишь, став соавтором этой тетради! Для этого придумай вопросы или варианты ответов на вопросы. У тебя получится тест.

1. Каково это стихотворение по настроению?

- А)**
- Б)**
- В)**

2. (Придумай задание по этой схеме)



Мышка Кошка

3. *В каком произведении встречаются подобные цепочки?

А)

Б)

В)

4. * В какой сказке мышка играет особую роль?

А)

Б)

В)

5.

А) монолог

Б) диалог

6. (Придумай задание самостоятельно, без подсказок.)

Составив свой тест, обменяйся тетрадями с партнером и выполни ту работу, которая сочинена твоим другом или подругой.

И, наконец, вместе проверьте тесты и обсудите правильность ответов.

Оцени свою работу

Пиктограммы «Настроение»

Поставь себе оценку за умения

- доказать свое мнение партнеру
- внимательно выслушать партнера
- создать доброжелательную атмосферу работы

Проектная задача по литературному чтению для 3-го класса**Два мира волшебной сказки*****Проектная работа******Дорогой друг!***

Тебе предстоит самостоятельно или с группой партнеров придумать и сделать настольную игру-ходилку. Это игра, в которой участники бросают кубик и делают определенное количество ходов на карте игры. Ты сможешь придумать и нарисовать карту и установить свои правила игры!

Будем действовать по плану.

- 1. Наша игра будет называться «Два мира волшебной сказки». Рассмотрите заготовку-поле игры. Если ты не помнишь, о каких двух мирах идет речь, прочитай в Мифологическом словаре подсказку («Свой» и «чужой» мир).**
- 2. Придумай героев игры, которые отправятся в дальний путь. Имена этих героев будут написаны на игровых фишках. Чтобы получилось интереснее, сходи в Мифологический словарь и прочитай статью о главном герое волшебной сказки.**
- 3. Надо продумать карту игры, нарисовать границу миров, место, где расположена избушка Яги⁶. Карта должна быть яркой, красочной, чтобы всем, кто увидел ее, захотелось поиграть.**
- 4. В сказке герою помогают волшебные помощники и предметы⁷. Нарисуй их на карте и придумай, как они будут помогать игрокам (например, попал на зеленое поле в игре- получил волшебный клубочек- сделал 5 дополнительных шажков- по стрелочке перелетаешь на 5 ходов).**
- 5. В сказке есть и герои-вредители. Нарисуй их на карте игры, продумай систему штрафов при попадании фишек игроков на их поля.**

⁶ Подробнее об этой героине – в Мифологическом словаре.

⁷ Теперь ты самостоятельно догадаешься, где искать информацию об этом!

6. Проведи презентацию своей игры в классе: покажи карту игры, расскажи о правилах.

Оцени свою работу

Оцени настольную игру по предложенным критериям (позициям). Используй значки + и -.

Критерии оценки	Оценка, которую поставишь себе	Оценка учителя
Отражают ли правила игры законы волшебной сказки?		
Красочно ли оформлена карта игры?		
Есть ли правила игры, понятны ли они игрокам?		
Оценка за презентацию игры в классе		

(Далее дается карта игры на разворот страниц, где кружочками обозначен путь героя. Фон, детали придумывают и дорисовывают дети)

Анализ комплектов рабочих тетрадей для начальной школы с точки зрения соответствия требованиям ФГОС НОО

На основе проведенного анализа документов стандарта («Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования», «Фундаментальное ядро содержания общего образования», «Планируемые результаты начального общего образования», «Примерные программы по учебным предметам») мы определили требования к рабочим тетрадям:

- задания, представленные в пособии, необходимо дифференцировать по степени трудности;
- самостоятельные работы должны чередоваться с парными, групповыми;
- в тетради необходимо представить разнообразные виды заданий, направленных на развитие умения работать с информацией (работа с текстами, таблицами, рисунками, схемами, диаграммами, пиктограммами);
- должны быть созданы условия для развития самоконтроля, самооценки;
- разнообразие заданий пособия (с преобладанием развивающих, творческих, исследовательских) обеспечит положительную мотивацию;
- создание условий для самостоятельного открытия нового материала - залог прочных знаний и устойчивого интереса;
- учет психофизических особенностей младшего школьника может выражаться в сочетании словесной и наглядной информации;

С точки зрения выявленных требований мы проанализировали комплекты рабочих тетрадей по литературному чтению, которые активно используются сегодня в нашей стране. Один из них выпускается в рамках развивающей системы обучения (система Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова), другие – в традиционных («Гармония», «Начальная школа XXI века», УМК «Перспектива», «Перспективная начальная школа», «Планета знаний», «Школа России», «Школа 2100»). Изучая рабочие тетради, мы также обращали внимание на наличие-отсутствие учебных задач, виды заданий. Мы разделяем репродуктивные

(применение знаний на основе образца или правила) и развивающие (проблемные, частично-поисковые, исследовательские) задания. Это разделение принципиально, так как компетентность невозможно сформировать, работая только репродуктивными методами. Безусловно, учебные задачи относятся к развивающим.

1. Рабочие тетради образовательной системы «Школа 2100» [19], [20], [21] (авторы Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова).

РТ соотнесены с конкретными учебниками: тексты произведений ученик читает в учебнике, выполняет задания в тетради. Задания в пособиях делятся на 3 блока: выполняемые до прочтения текста, во время чтения, после него. Дифференциация заданий организована согласно принципу минимакса данного УМК: предлагается множество заданий, каждый ученик выбирает свой посильный уровень. Задания повышенной трудности маркированы. Пособия нацелены на развитие умений работать с текстом: составлять план, определять жанр и тему, находить языковые средства, выражать свое отношение к прочитанному в письменном виде. Принцип подачи материала и в учебнике, и в тетради – сезонный. В тетрадях есть разнообразные задания, предлагающие работу с таблицами, схемами, но нет иллюстраций, что обедняет пособие для начальной школы. Задания состоят из репродуктивных, частично-поисковых, творческих вопросов. Мы не обнаружили компетентностно-ориентированных заданий, работ, выполняемых в сотрудничестве, системы самоконтроля и самооценки.

2. В новом УМК «Перспектива» тоже есть рабочие тетради по литературному чтению. Их автор – Т.Ю. Коти [75], [76]. Мы проанализировали лишь пособие для 2 класса. Характерной особенностью является то, что в содержание тетради включены и тексты, и задания к ним. Пособия нацеливают ученика на включение в учебную деятельность: самостоятельную и коллективную. Ученик получает возможность развить общеучебное умение работать с текстом, в то время как другие способы подачи информации: таблицы, схемы, пиктограммы, диаграммы – в пособии не представлены. Задания состоят из репродуктивных вопросов, творческих («составь текст», «опиши», «подбери рифмы»), направлены на

совершенствование выразительности чтения; представлены и такие, которые подготавливают к проектной деятельности. К компетентностно-ориентированным можно отнести задания, предлагающие стать артистом или режиссером для инсценировки литературного текста. Вопросы тетради направляют самостоятельную работу детей, предлагая ученику проходить путь открытия нового. В пособии нет дифференциации по уровню трудности, нет системы самооценки и самоконтроля.

3. Рабочие тетради УМК «Планета знаний» (автор Э.Э. Кац) [66], [67], [68], [69] включают в себя только задания к текстам, напечатанным в учебниках. Поэтому в данных пособиях логика расположения материалов та же, что и в учебниках, – подчиненная сезонному принципу. Все задания цветом выделены как относящиеся к основной части (базовый уровень) и вариативной (повышенный), то есть прослеживается дифференциация по уровню трудности. Автор ориентирует ученика на самостоятельную работу. При этом преобладает два типа заданий: репродуктивные и творческие («придумай историю...» или «нарисуй...») Мы не обнаружили в пособиях упражнений, способствующих развитию умений работать с информацией, работать в сотрудничестве, условий для самооценки, для самостоятельного открытия нового.

4. Рабочие тетради комплекта «Начальная школа XXI века» написаны автором учебника по литературному чтению Л.А. Ефросининой [48], [49], [50], [51]. Мы проанализировали тетради для 2-го и 3-го класса. Они содержат систему упражнений, направленных на организацию самостоятельной работы детей с текстами художественных произведений из учебника. Однако несколько текстов и заданий к ним даются в самой тетради, в рубрике «Дополнительное чтение». Литературный материал и учебника, и тетрадей организован согласно тематическому принципу (есть, например, разделы о Родине, о природе, о детях). Половина заданий пособия носят репродуктивный характер: «запиши имена героев», «напиши фамилию, имя и отчество автора», «допиши слова из текста» и подобные. Остальные – задания с выбором ответа, творческого характера. Автор часто использует прием «рассыпались слова» из пословиц, побуждая ученика

«собрать» пословицу, а также другие приемы и задания. То есть задания тетрадей разнообразны. Для развития общеучебных умений предлагается работать со схемами, заполнять таблицы, решать кроссворды. Кроме того, согласно авторской методике, учащиеся активно включаются в процесс моделирования обложек прочитанных книг. Дифференциация заданий по степени трудности явно не выражена, хотя некоторые задания маркированы значком «Задания по выбору». При более пристальном анализе этих заданий повышенной трудности выявлено не было. В пособиях нет заданий для коллективной работы, для самооценки ученика, компетентностно-ориентированных заданий.

5. В УМК «Гармония» комплект рабочих тетрадей по литературному чтению написан автором учебника О.В. Кубасовой [83], [84], [85], [86]. Данные пособия содержат дополнительные задания к каждой теме учебника, при этом тексты произведений ученик читает в учебнике. Анализ тетради 2-го класса показал, что в пособии представлены разнообразные виды упражнений: редактирование текста (исправление ошибок), задания на отработку техники чтения, задания с выбором ответа, творческие («нарисуй», «придумай», «напиши свое мнение»), инсценируй, прочитай по ролям. Репродуктивных заданий немного. Ребенок учится работать со словарем (общеучебное умение), но работы с другими видами информации нет (с таблицами, со схемами). Мы не обнаружили в пособии дифференциации заданий по уровню трудности, не предлагается работа в сотрудничестве, нет системы самоконтроля, самооценки.

6. В развивающей системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова используются рабочие тетради по литературному чтению, составленные Е.И. Матвеевой [111], [112], [113], [114]. В пособиях представлены художественные произведения для чтения, анализа, иногда ученик адресуется к текстам, данным в учебнике. С ним учебные пособия соотносятся постранично. Автор предлагает тщательную работу по совершенствованию выразительности чтения ученика (передача настроения, паузы, громкость голоса). При работе с тетрадью предполагается открытие новых знаний (например, ученик составляет структуру басни). Отличительной особенностью данного пособия является то, что все задания носят развивающий

характер, (репродуктивные отсутствуют), они разнообразны, дифференцируются по степени трудности. Представлена работа с разными источниками информации (схемами, моделями). Кроме того, предлагаются разные виды сотрудничества: работа в парах, в группах. Несомненным достоинством также является возможность самоконтроля и самооценки ученика в процессе выполнения заданий.

7. Рабочие тетради О.В. Малаховской [100], [101], [102], [103] используются в УМК «Перспективная начальная школа». Они тематически соотносятся с учебником «Литературное чтение» Н.А. Чураковой: на страницах тетрадей обозначен номер соответствующих страниц учебника. В пособиях представлены дополнительные тексты, задания и вопросы для самостоятельной работы. Через систему вопросов и заданий ученик открывает нечто новое в тексте. Задания носят творческий, поисковый характер, репродуктивные вопросы исключены. Автор предлагает ученику сравнивать прочитанные в учебнике и в тетради тексты. Прослеживаются межпредметные связи: литературное чтение - русский язык, окружающий мир. Автор заявляет, что задания пособия способствуют развитию внимания, наблюдательности, умения работать с текстом как с источником информации (и в пособии прослеживается эта работа), то есть осуществляется развитие общеучебных умений. Мы не обнаружили в рабочих тетрадях дифференциации по степени трудности, не предполагается проведение парных, групповых работ, компетентностно-ориентированных заданий, нет заданий для самооценки ученика.

8. В УМК «Школа России» рабочие тетради по литературному чтению написаны авторами М.В. Бойкиной и Л.А. Виноградской [10], [11]. Пособия соотносятся с учебником Л.Ф.Климановой: в рабочей тетради текстов всего несколько, все остальные расположены в учебниках. Пособия созданы для того, чтобы помочь ученикам отработать навыки чтения, развить умение анализировать художественные тексты, овладеть другими предметными умениями и знаниями (писать отзыв о произведении, аннотацию, описывать картину, сочинять сказку). Рабочая тетрадь состоит из разделов, организованных по тематическому и

жанровому принципам. Задания носят развивающий характер, предполагают открытие нового знания: например, ученику предлагается описать героя. Обратившись к дополнительному материалу (совет «Как описать героя»), он справляется с заданием. В пособии для 3 класса представлено несколько заданий повышенной трудности: например, ученик находит какую-то особенность научного текста, а в следующем задании (повышенной сложности) указывает еще две особенности. Но задания повышенной трудности даны к единственному тексту в начале тетради. Так что нельзя утверждать, что создаются условия для дифференциации заданий по степени трудности. Рассматриваемые рабочие тетради отличаются хорошо продуманной системой самооценки ученика. В начале года он определяет, какие виды работ ему даются с трудом, а с какими он справляется с легкостью. Далее на страницах пособия школьник оценивает свое продвижение по заданным направлениям. Особыми значками отмечены те работы, которые рекомендовано сделать в паре, в группе. В тетради представлены и компетентностно-ориентированные задания (например, ученику предлагается издавать журнал). Авторы уделяют внимание развитию общеучебного умения работать с информацией, поданной в виде текста, схемы, таблицы.

Результат нашего исследования рабочих тетрадей представлен в таблице 5.

Таблица 5. Особенности рабочих тетрадей по литературному чтению разных УМК

Критерии сравнения УМК	Дифферен- циация по уровню трудности	Предло- жение работ, выполня- емых в сотрудн ичестве	Направле- нность на развитие умений работать с информац ией	Создание условий для развития самооценки, самоконтроля	Разнооб- разие видов заданий	Возможность самостоятель- ного открытия нового с помощью заданий	Наличие компетентн остно- ориентиров анных заданий
«Школа 2100»	+	—	+	—	+	+	—
«Перспектива»	—	+	—	—	+	+	+
«Планете знаний»	+	—	—	—	—	—	—
Начальная школа XXI века	—	—	+	—	+	—	—
«Гармония»	—	—	+	—	+	—	—
УМК по системе Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова	+	+	+	+	+	+	+
«Перспективная начальная школа»	—	—	+	—	+	+	—
«Школа России»	—	+	+	+	+	+	+

Итак, в нашем исследовании мы выявили, что только рабочие тетради УМК по системе Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова полностью соответствуют требованиям ФГОС НОО. При этом отметим, что каждое учебное пособие уникально, в каждом есть интересные виды работ, яркие методические находки.

Анкета для учителя

Анкета

1. Ваш возраст _____
 2. Стаж работы в школе _____
 3. Вы работаете в городской (сельской) школе? Нужно подчеркнуть.
 4. Используете ли Вы на уроках литературного чтения рабочую тетрадь на печатной основе?
☐ Да ☐ Нет ☐ Затрудняюсь ответить
 5. Что должен учитывать автор рабочей тетради по литературному чтению?
☐ работу с детьми разного уровня
☐ развитие компетентностей
☐ в тетради должно быть много иллюстраций
☐ давать нестандартные развивающие задания
☐ ориентироваться на личное развитие ученика
 6. Какие виды заданий вы хотели бы видеть в рабочей тетради по лит. чтению
☐ тексты и тестовые задания к ним
☐ проектно-исследовательские работы
☐ проверочные и контрольные работы
☐ творческие работы
☐ другое (что именно?)
-
7. Какие формы работ в тетради для Вас предпочтительнее?
☐ индивидуальные ☐ работа в паре ☐ работа в группе
☐ другое
1. По какому предмету Вы подготовите наиболее интересный открытый урок?
 2. Какие трудности Вы испытываете при подготовке урока литературного чтения?

Спасибо за участие в анкетировании!

Читательский проект «Золотая библиотека». Страницы из РТ для 2 класса



СТРАНИЦА ИССЛЕДОВАТЕЛЯ

Предлагаем тебе начать настоящее исследование. Наша цель к концу учебного года составить **ЗОЛОТУЮ БИБЛИОТЕКУ**. Это будет список, в который войдут самые интересные, любимые книги. С чего начать исследование?

1. Впиши в таблицу автора и название любимой книги.
2. Объединитесь в группы по 5–6 человек. Придумайте название вашей группы.

Наша исследовательская группа _____



Впиши имена своих коллег

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

3. Побродим по дорогам знакомых книг? Переверни страницу – на ней дана сказочная карта-игра. Вместе с коллегами из своей группы вспомни, как зовут героя произведения (впиши его имя), отведи героя в нужный домик с помощью .
4. Начни сбор информации. Опроси ребят из группы: пусть назовут свои любимые книги, их авторов. Внеси в таблицу полученные сведения.

Автор	Название произведения





Срезовая работа по литературному чтению для 2 класса (констатирующий эксперимент)

Методические рекомендации.

Работа проводится на второй- третьей учебной неделе первой четверти.

Цель входного контроля выявить уровень читательской компетентности, проявляющийся

1. в восприятии детьми художественных произведений разных жанров: рассказа, стихотворения, сказки;
2. в литературно-творческой деятельности;
3. в готовности применять знания в измененных условиях.

Работа проводится в течение нескольких уроков. На каждое задание ребенку дается 30 минут. Учитель должен создать спокойную, доброжелательную обстановку, необходимую для творческой работы мысли детей. Дети выполняют задания не спеша, подробно отвечая на вопросы.

Текст художественного произведения учитель читает детям вслух, учитель озвучивает, объясняет и задания к нему. Затем каждый ребенок работает, имея перед глазами текст произведений и текст задания.

Задание 1

Прочитай рассказ В. Осеевой.

Хорошее

Проснулся Юрик утром. Посмотрел в окно. Солнце светит. Денёк хороший. И захотелось мальчику самому что-нибудь хорошее сделать.

Вот сидит он и думает: «Что, если б моя сестрёнка тонула, а я бы её спас!»

А сестрёнка тут как тут:

— Погуляй со мной, Юра!

— Уходи, не мешай думать! Обиделась сестрёнка, отошла. А Юра думает: «Вот если б на няню волки напали, а я бы их застрелил!»

А няня тут как тут:

— Убери посуду, Юрочка.

— Убери сама — некогда мне!

Покачала головой няня. А Юра опять думает:

«Вот если б Трезорка в колодец упал, а я бы его вытащил!»

А Трезорка тут как тут. Хвостом виляет:

«Дай мне попить, Юра!»

— Пошёл вон! Не мешай думать!

Закрыл Трезорка пасть, полез в кусты. А Юра к маме пошёл:

— Что бы мне такое хорошее сделать? Погладила мама Юру по голове:

— Погуляй с сестрёнкой, помоги няне посуду убрать, дай водички Трезору.

Письменно ответь на вопросы.

3. Понравился ли тебе рассказ?
4. Из каких частей состоит рассказ? Перечисли их.
5. Почему сначала Юра никому не помог?
6. Какую иллюстрацию ты нарисовал бы на обложке книжки с этим рассказом? Опиши ее.
7. Почему рассказ называется «Хорошее»?
8. Как автор относится к Юре?
9. Какую проблему ставит в рассказе автор? (для чего автор написал этот рассказ)

Задание 2

Прочитай стихотворение Э. Мошковской

Здравствуй, Лес!

Вот я здесь!

Я спешил!

Я пришел!

Дай кленовую ладошку.

Лес, скучал по мне немножко?

Лапу дай еловую,

Я ее потрогаю...

Поздоровайся со мною.

Ты скучал по мне зимою?

Ты в разлуке мучился?

Ну а я соскучился!

1. Как, по-твоему, надо читать это стихотворение:

А) с грустью, с затаенной печалью;

Б) торжественно, неторопливо, важно;

В) с радостью, восторженно

2. Когда произошла встреча, описанная в стихотворении?

А) зимой;

Б) весной;

В) осенью.

3. От чьего лица рассказывается стихотворение, кто такой «я»?

А) дерево;

Б) герой стихотворения;

В) заяц.

4. Подчеркни строчки, где о лесе говорится как о живом существе.

5. Придумай и напиши подходящее название к этому стихотворению.

6. Напиши письмо Лету (или Осени, Зиме, Весне)

Подумай от чьего лица ты будешь писать: от своего, от лица Ветра, Дождя, Снега.

Задание 3

Прочитай внимательно.

Лиса и козел

Бежала лиса, на ворон зазевалась – и попала в колодец. Воды в колодце было немного: утонуть нельзя, да и выскочить тоже. Сидит лиса горюет. Идет козел, умная голова, идет, бородищей трясет, рожищами мотает. Заглянул в колодец, увидел там лису и спрашивает:

- Что ты там, лисонька, поделываешь?

- Отдыхаю, голубчик,- отвечает лиса.- Там, наверху, жарко, так я сюда забралась. Уж как здесь прохладно да хорошо! Водицы сколько хочешь.

- Хороша ли вода-то?

- Отличная!- отвечает лиса.- Чистая, холодная! Прыгай сюда.

Прыгнул сдуру козел. А лиса вскочила ему на спину, со спины на рога, да и вон из колодца.

Чуть было не пропал козел с голоду в колодце.

К. Ушинский

Представь, что ты учитель, что ты готовишься к уроку литературного чтения. На этом уроке вы будете вместе с ребятами изучать произведение К. Ушинского «Лиса и Козел». Придумай и запиши вопросы, которые ты хочешь задать своим ученикам, чтобы помочь им разобраться в прочитанном, понять произведение.

Задание 4

Ответь на вопросы анкеты.

1. Ты любишь читать? Почему?

2. Какие книги ты посоветовал бы прочитать первоклассникам? Составь список книг.

3. В каких мероприятиях ты хочешь участвовать в этом году:

☐ провести свое научное исследование по литературному чтению

☐ издавать газету, журнал

☐ ставить спектакли, сценки

☐ проводить мероприятия для младших классов

☐ подготовить и провести литературный вечер, праздник

☐ другое (что именно, напиши) _____

4. Допиши.

Я хочу, чтобы на уроке литературы

Я читаю, для того чтобы

Быть хорошим читателем- это значит

Срезовая работа по литературному чтению для 3 класса (констатирующий эксперимент)

Методические рекомендации. Работа проводится на второй- третьей учебной неделе первой четверти.

Цель входного контроля выявить уровень читательской компетентности, проявляющийся

1. в восприятии детьми художественных произведений разных жанров: рассказа, стихотворения, сказки;
2. в литературно-творческой деятельности;
3. в готовности применять знания в измененных условиях.

Работа проводится в течение нескольких уроков. На каждое задание ребенку дается примерно 30 минут. Учитель должен создать спокойную, доброжелательную обстановку, необходимую для творческой работы мысли детей. Дети выполняют задания не спеша, подробно отвечая на вопросы.

Текст художественного произведения учитель читает детям вслух, учитель озвучивает, объясняет и задания к нему. Затем каждый ребенок работает, имея перед глазами текст произведений и текст задания.

Задание 1

Прочитай рассказ Виктора Драгунского.

“Он живой и светится...”

Однажды вечером я сидел во дворе, возле песка, и ждал маму. Она, наверно, задерживалась в институте, или в магазине, или, может быть, долго стояла на автобусной остановке. Не знаю. Только все родители нашего двора уже пришли, и все ребята пошли с ними по домам и уже, наверно, пили чай с бубликами и брынзой, а моей мамы все еще не было...

И вот уже стали зажигаться в окнах огоньки, и радио заиграло музыку, и в небе задвигались темные облака - они были похожи на бородатых стариков...

И мне захотелось есть, а мамы все не было, и я подумал, что, если бы я знал, что моя мама хочет есть и ждет меня где-то на краю света, я бы моментально к ней побежал, а не опаздывал бы и не заставлял ее сидеть на песке и скучать.

И в это время во двор вышел Мишка. Он сказал:

- ЗдорОво!

И я сказал:

- ЗдорОво!

Мишка сел со мной и взял в руки самосвал.

- Ого! - сказал Мишка. - Где достал? А он сам набирает песок? Не сам? А сам сваливает? Да? А ручка? Для чего она? Ее можно вертеть? Да? А? Ого! Дашь мне его домой?

Я сказал:

- Нет, не дам. Подарок. Папа подарил перед отъездом.

Мишка надулся и отодвинулся от меня. На дворе стало еще темнее.

Я смотрел на ворота, чтоб не пропустить, когда придет мама. Но она все не шла. Видно, встретила тетю Розу, и они стоят и разговаривают и даже не думают про меня. Я лег на песок.

Тут Мишка говорит:

- Не дашь самосвал?

- Отвяжись, Мишка.

Тогда Мишка говорит:

- Я тебе за него могу дать одну Гватемалу и два Барбадоса!

Я говорю:

- Сравнил Барбадос с самосвалом...

А Мишка:

- Ну, хочешь, я дам тебе плавательный круг?

Я говорю:

- Он у тебя лопнутый.

А Мишка:

- Ты его заклеишь!

Я даже рассердился:

- А плавать где? В ванной? По вторникам?

И Мишка опять надулся. А потом говорит:

- Ну, была не была! Знай мою доброту! На!

И он протянул мне коробочку от спичек. Я взял ее в руки.

- Ты открой ее, - сказал Мишка, - тогда увидишь!

Я открыл коробочку и сперва ничего не увидел, а потом увидел маленький светло-зеленый огонек, как будто где-то далеко-далеко от меня горела крошечная звездочка, и в то же время я сам держал ее сейчас в руках.

- Что это, Мишка, - сказал я шепотом, - что это такое?

- Это светлячок, - сказал Мишка. - Что, хорош? Он живой, не думай.

- Мишка, - сказал я, - бери мой самосвал, хочешь? Навсегда бери, насовсем! А мне отдай эту звездочку, я ее домой возьму...

И Мишка схватил мой самосвал и побежал домой. А я остался со своим светлячком, глядел на него, глядел и никак не мог наглядеться: какой он зеленый, словно в сказке, и как он хоть и близко, на ладони, а светит, словно издавека... И я не мог ровно дышать, и я слышал, как стучит мое сердце, и чуть-чуть колело в носу, как будто хотелось плакать.

И я долго так сидел, очень долго. И никого не было вокруг. И я забыл про всех на белом свете.

Но тут пришла мама, и я очень обрадовался, и мы пошли домой. А когда стали пить чай с бубликами и брынзой, мама спросила:

- Ну, как твой самосвал?

А я сказал:

- Я, мама, променял его.

Мама сказала:

- Интересно! А на что?

Я ответил:

- На светлячка! Вот он, в коробочке живет. Погаси-ка свет!

И мама погасила свет, и в комнате стало темно, и мы стали вдвоем смотреть на бледно-зеленую звездочку.

Потом мама зажгла свет.

- Да, - сказала она, - это волшебство! Но все-таки как ты решился отдать такую ценную вещь, как самосвал, за этого червячка?

- Я так долго ждал тебя, - сказал я, - и мне было так скучно, а этот светлячок, он оказался лучше любого самосвала на свете.

Мама пристально посмотрела на меня и спросила:

- А чем же, чем же именно он лучше?

Я сказал:

- Да как же ты не понимаешь?! Ведь он живой! И светится!..

Письменно ответь на вопросы к рассказу.

1. Понравился ли тебе рассказ?
2. Менялось ли настроение Дениски по ходу действия рассказа? Как менялось?
3. Прочитай второй абзац текста. Зачем автор описывает двор и облака?
4. Какую иллюстрацию ты нарисовал бы на обложке книжки с этим рассказом?

Опиши ее.

5. Как ты думаешь, поняла ли мама Дениску? Почему ты так считаешь?
6. Какие проблемы ставит в рассказе автор?

Задание 2

Прочитай текст.

Белая уточка

Один князь женился на прекрасной княжне и не успел еще на нее наглядеться, не успел с нею наговориться, не успел ее послушаться, а уж надо было им расставаться, надо было ему ехать в дальний путь, покидать жену на чужих руках. Что делать! Говорят, век обнявшись не просидеть. Много плакала княгиня, много князь ее уговаривал, заповедовал не покидать высока терема, не ходить на беседу, с дурными людьми не ватажиться, худых речей не слушаться. Княгиня обещала все исполнить.

Князь уехал; она заперлась в своем покое и не выходит.

Долго ли, коротко ли, пришла к ней женщина, казалось — такая простая, сердечная!

Что, — говорит, — ты скучаешь? Хоть бы на божий свет поглядела, хоть бы по саду прошлась, тоску размыкала. —

Долго княгиня отговаривалась, не хотела, наконец подумала: по саду походить не беда, — и пошла. В саду разливалась ключевая хрустальная вода.

Что, — говорит женщина, — день такой жаркий, солнце палит, а водица студеная так и плещет, не искупаться ли нам здесь?

— Нет, нет, не хочу! — А там подумала: ведь искупаться не беда!

Скинула сарафанчик и прыгнула в воду. Только окунулась, женщина ударила ее по спине: Плыви ты, — говорит, — белою уточкой! И поплыла княгиня белою уточкой.

Ведьма тотчас нарядилась в ее платье, убралась, намалевалась и села ожидать князя. Только щенок вякнул, колокольчик звякнул, она уж бежит навстречу, бросилась к князю, целует, милует. Он обрадовался, сам руки протянул и не распознал ее.

А белая уточка нанесла яичек, вывела деточек: двух хороших, а третьего — заморышка; и деточки ее вышли — ребяточки. Она их вырастила, стали они по реченьке ходить, злату рыбку ловить, лоскутики собирать, кафтаники сшивать, да выскакивать на бережок, да поглядывать на лужок.

- Ох, не ходите туда, дети! — говорила мать.

Дети не слушали; нынче поиграют на травке, завтра побегают по муравке, дальше, дальше — и забрались на княжий двор. Ведьма чутьем их узнала, зубами заскрипела. Вот она позвала деточек, накормила-напоила и спать уложила, а там велела разложить огня, навесить котлы, наточить ножи.

Легли два братца и заснули; а заморышка, чтоб не застудить, приказала им мать в пазушке носить, — заморышек-то и не спит, все слышит, все видит.

Ночью пришла ведьма под дверь и спрашивает:

—Спите вы, детки, иль нет?

Заморышек отвечает:

—Мы спим — не спим, думу думаем, что хотят нас всех порезати; огни кладут калиновые, котлы высят кипучие, ножи точат булатные!

—Не спят!

Ведьма ушла, походила-походила, опять под дверь:

—Спите, детки, или нет?

Заморышек опять говорит то же:

—Мы спим — не спим, думу думаем, что хотят нас всех порезати; огни кладут калиновые, котлы высят кипучие, ножи точат булатные!

«Что же это все один голос?» — подумала ведьма, отворила потихоньку дверь, видит: оба брата спят крепким сном, тотчас обвела их мертвой рукой — и они померли.

Поутру белая уточка зовет деток; детки нейдут. Зачуяло ее сердце, вострепелась она и полетела на княжий двор. На княжем дворе, белы как платочки, холодны как пласточки, лежали братцы рядышком. Кинулась она к ним, бросилась, крылышки распустила, деточек обхватила и материнским голосом завопила:

Кря, кря, мои деточки! —

Кря, кря, голубяточки!

Я нуждой вас выхаживала,

Я слезой вас выпаивала,

Темну ночь недосыпала,

Сладок кус недоедала!

Жена, слышишь небывалое? Утка приговаривает. —

Это тебе чудится! Велите утку со двора прогнать! —

Ее прогонят, она облетит да опять к деткам:

Кря, кря, мои деточки! —

Кря, кря, голубяточки!

Погубила вас ведьма старая,
 Ведьма старая, змея лютая,
 Змея лютая, подколотная;
 Отняла у вас отца рóдного,
 Отца рóдного — моего мужа,
 Потопила нас в быстрой реченьке,
 Обратила нас в белых уточек,
 А сама живет — величается!

«Эге!» — подумал князь и закричал:

—Поймайте мне белую уточку!

Бросились все, а белая уточка летает и никому не дается; выбежал князь сам, она к нему на руки пала. Взял он ее за крылышко и говорит:

—Стань белая береза у меня позади, а красная девица впереди!

Белая береза вытянулась у него позади, а красная девица стала впереди, и в красной девице князь узнал свою молодую княгиню. Тотчас поймали сороку, подвязали ей два пузырька, велели в один набрать воды живящей, в другой — говорящей. Сорока слетала, принесла воды. Сбрызнули деток живящею водою — они вострепнулись, сбрызнули говорящею — они заговорили. И стала у князя целая семья, и стали все жить-поживать, добро наживать, худо забывать.

А ведьму привязали к лошадиному хвосту, размыкали по полю: где оторвалась нога — там стала кочерга; где рука — там грабли; где голова — там куст да колода. Налетели птицы — мясо поклевали, поднялись ветры — кости разметали, и не осталось от ней ни следа, ни памяти!

Представь, что ты учитель, что ты готовишься к уроку литературного чтения. На этом уроке вы будете вместе с ребятами изучать «Белую уточку». Придумай и запиши вопросы, которые ты хочешь задать своим ученикам, чтобы помочь им разобраться в прочитанном, понять произведение.

Задание 3

Прочитай стихотворение А. Барто.

Перед сном

Зажигают фонари

За окном.

Сядь со мной,

Поговори

Перед сном.

Целый вечер

Ты со мной

Не была.

У тебя все дела

Да дела.

У тебя я

Не стою

Над душой,

Я все жду,

Все молчу,

Как большой...

Сядь со мной,

Поговорим

Перед сном,

Поглядим

На фонари

За окном.

1. Какое настроение было у героя стихотворения?

А) сердитое;

Б) грустное;

В) тревожное

Обведи правильный ответ кружком.

2. Как ты считаешь, к кому обращается герой? Напиши
здесь_____.

3. Какие чувства испытывает герой к этому человеку?

А) раздражение, досаду;

Б) злость, негодование;

В) огромную любовь.

4. Какие проблемы затронул автор в стихотворении? Напиши.

5. Что общего можно заметить в трех текстах: «Он живой и светится...» В. Драгунского, «Белая уточка», «Перед сном» А. Барто?

Напиши.

6. Можно ли все эти тексты поместить в одну книгу? Придумай и запиши название для этой книги.

7. Какие произведения ты добавил бы в эту книгу?

Задание 4

Ответь на вопросы анкеты.

1. Ты любишь читать? Почему?

2. Какие книги ты посоветовал бы прочитать первоклассникам? Составь список книг.

3. В каких мероприятиях ты хочешь участвовать в этом году:

☐ провести свое научное исследование по литературному чтению

☐ издавать газету, журнал

☐ ставить спектакли, сценки

☐ проводить мероприятия для младших классов

☐ подготовить и провести литературный вечер, праздник

☐ другое (что именно, напиши) _____

4. Допиши.

Я хочу, чтобы на уроке литературы

Я читаю, для того чтобы

Быть хорошим читателем- это значит