

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
(институт)
КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИК ПРЕПОДАВАНИЯ
(кафедра)
44.03.02 Психолого-педагогическое образование
(код и наименование направления подготовки, специальности)
Психология и педагогика начального образования
(наименование профиля, специализации)

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

на тему:
«Формирование навыков смыслового чтения
на уроках литературного чтения в начальной школе»

Студентка

Н.В. Яшина

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

Л.А. Сундеева

(И.О. Фамилия)

(личная подпись)

Допустить к защите

Заведующий кафедрой д.п.н., профессор Г.В. Ахметжанова

(ученая степень, звание, И.О. Фамилия)

(личная подпись)

«__» ____ 20__ г.

Тольятти, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ.....	7
1.1. Проблема формирования навыков смыслового чтения в психолого-педагогической литературе.....	7
1.2. Методические аспекты формирования навыков смыслового чтения на уроках литературного чтения.....	14
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	24
2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	26
2.1. Выявление уровня сформированности навыков смыслового чтения у младших школьников.....	26
2.2. Реализация методики формирования навыков смыслового чтения на уроках литературного чтения.....	39
2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы.....	49
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.....	59
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	60
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	62
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	68

ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе развития цивилизации в нашем обществе особую актуальность обретает вопрос навыков смыслового чтения. Наблюдается переизбыток количества доступной информации в самом разнообразном виде, при том, что ее качество не всегда отвечает потребностям общества в целом и отдельно взятой личности в частности. Появляется тенденция бездумного усвоения любой информации, попадающей в поле зрения человека. В таких условиях перед системой образования поставлена цель обучить и воспитать граждан духовно развитых, способных адаптироваться под быстрые изменения окружающего мира. Для достижения данной цели людям необходимо уметь полноценно воспринимать, извлекать и осмысливать информацию, содержащуюся во всевозможных источниках, от статей в ежедневных газетах до фундаментальной художественной литературы.

Изучением данной проблемы занимаются как отечественные, так и зарубежные педагоги и психологи. Согласно исследованиям, проведенным в рамках Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) и Международного исследования качества чтения и понимания текста (PIRLS), современные младшие школьники испытывают трудности в осмыслении прочитанного. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования поставлены задачи обучения и развития младших школьников, согласно которым педагогам требуется сформировать у учащихся универсальные учебные действия. Наряду с УУД, немаловажным результатом освоения основной образовательной программы является усвоение навыков смыслового чтения текстов различных стилей и жанров. В России также разработана «Национальная программа поддержки и развития чтения» на период до 2020 года, основой для которой послужила идея популяризации чтения и

необходимость развития читательской компетенции в рамках возрастающей потребности страны в повышении интеллектуального потенциала нации.

Сама литература нуждается в эстетически грамотных, талантливых читателях для того, чтобы развиваться. Она может расти, только если есть любящие, образованные читатели. Труды великих русских писателей пронизаны заботой о читателе, который способен воспринять и осмыслить все богатство литературы. Все больше ученых заявляют об особой важности работы над навыками смыслового чтения на уроках литературного чтения.

На сегодняшний день стоит необходимость привить любовь к книге, научить не просто запоминать, но думать. Нужно вдохновить каждого юного читателя радостью мышления, стремлением к богатой жизни в мире мысли. Осмысленное восприятие текстов способствует развитию личности читателя, его духовному и интеллектуальному росту, более глубокому пониманию всех происходящих вокруг него процессов.

В разное время проблему навыков смыслового чтения с различных научных точек зрения изучали К.Д.Ушинский, Л.С.Выготский, А.А.Леонтьев, Л.А.Мосунова, А.Г.Асмолов, М.П.Воюшина, Т.Д.Полозова и др. Ученые рассматривали особенности протекания и формирования данного процесса, исследовали развитие у младших школьников психических процессов, связанных с навыками смыслового чтения. О важности осмысленного, полноценного чтения говорили также великий философ Д.Дидро и выдающийся драматург и педагог К.С.Станиславский. И сейчас актуальность изучения проблемы навыков смыслового чтения только возрастает.

Анализ научных работ по теме исследования позволил выявить **противоречие** между:

— необходимостью формирования навыков смыслового чтения на уроках литературного чтения в начальной школе и недостаточным количеством методических разработок, посвященных решению этой задачи.

Исходя из вышесказанного, перед нами в настоящем исследовании была поставлена следующая **цель**: обосновать и экспериментально доказать эффективность педагогических условий, обеспечивающих формирование навыков смыслового чтения у младших школьников на уроках литературного чтения.

Объектом исследования является процесс формирования навыков смыслового чтения в ходе учебной деятельности на уроках литературного чтения.

Предметом исследования выступают педагогические условия формирования навыков смыслового чтения у детей младшего школьного возраста.

В основу исследования была положена **гипотеза**, согласно которой формирование навыков смыслового чтения у младших школьников в ходе уроков литературного чтения будет происходить наиболее эффективно при следующих педагогических условиях:

- разработан комплекс уроков в рамках предмета «Литературное чтение», предполагающих работу над навыками смыслового чтения учащихся;
- используются приемы технологии развития критического мышления;
- учитываются личностные особенности учащихся при подборе заданий к литературным текстам.

Для решения представленной цели исследования и выдвинутой гипотезы были сформулированы следующие **задачи**:

- 1) раскрыть понятие навыков смыслового чтения, представленное в психолого-педагогической литературе по проблеме исследования;
- 2) выявить уровень сформированности навыков смыслового чтения у детей младшего школьного возраста;
- 3) выделить педагогические условия и разработать комплекс уроков по литературному чтению, эффективно влияющих на формирование навыков

смыслового чтения у младших школьников посредством технологии развития критического мышления;

- 4) опытно-экспериментальным путем проверить эффективность педагогических условий формирования навыков смыслового чтения у младших школьников на уроках по литературному чтению.

Методы исследования: теоретический анализ педагогической и психологической литературы по проблеме исследования, педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий и контрольный этапы), анализ творческих работ детей, тестирование, обобщение и систематизация данных эксперимента.

Практическая значимость исследования состоит в разработке комплекса уроков по литературному чтению, направленных на формирование навыков смыслового чтения у младших школьников, обучающихся в четвертом классе начальной школы. Результаты исследования могут применяться при работе над навыками смыслового чтения учащихся на уроках по литературному чтению.

База исследования: МБУ «Школа №3» г.о.Тольятти, МБУ «Школа№59» г.о. Тольятти.

Структура работы отражает логику, содержание, результаты исследования и состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии и 7 приложений.

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ

1.1. Проблема формирования навыков смыслового чтения в психолого-педагогической литературе

Великие умы человечества никогда не боялись переоценить значение чтения и осмысления прочитанного в жизни человека. «Человек перестает мыслить, когда перестает читать», – предупреждал французский философ Д.Дидро [14, С. 76]. На протяжении многих лет ученые, педагоги и психологи из разных стран прикладывали множество усилий, чтобы сделать процесс чтения для ребенка как можно более полезным и интересным занятием, стремились повысить эффективность чтения учащихся. Со временем они сформулировали свое понимание того, как нужно организовать процесс чтения детей, какие действия с текстом должны научиться выполнять учащиеся. Таким образом, сначала появилось определение «объяснительное чтение», замененное впоследствии В.П. Шереметевским на понятие «сознательное чтение», которым в своих трудах также пользовался К.Д.Ушинский [27, 58]. Другие авторы употребляли в своих трудах определения «отчетливое чтение», «творческое чтение» [6, 47]. Некоторые ученые предлагали использовать метод комментированного чтения [3]. Так или иначе, при довольно существенных различиях в предложенных педагогами приемах работы, все они подразумевали, что учащиеся в итоге должны овладеть умением, которое в современной психолого-педагогической литературе именуется «смысловым чтением». Впервые данный термин был употреблен в исследовании Л.Ю. Невуевой и А.А. Зубченко. [40].

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования навыки смыслового чтения понимаются как

метапредметный результат, необходимый для освоения школьниками. В концепции развития универсальных учебных действий А.Г. Асмолов относит смысловое чтение к группе познавательных общеучебных универсальных действий и определяет его как «осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка СМИ» [21, С. 30].

Очевидно, данное определение весьма обобщенно дает представление о смысловом чтении, задавая ориентир для исследователей и методистов, занимающихся этой проблемой применительно к конкретным учебным предметам. Одновременно применимое в рамках любого урока, понятие, данное А.Г. Асмоловым, в то же время нуждается в уточнении. В нашем исследовании мы будем рассматривать смысловое чтение с точки зрения формирования его навыков на уроках литературного чтения в начальной школе.

Смысловое чтение, рассматриваемое относительно художественных произведений, изучаемых на уроках литературного чтения, в первую очередь необходимо отличать от технического чтения. Чтение – сложная деятельность, в которой разделяют процесс перекодирования письменной речи в звучащую (техническую сторону) и постижение смысла прочитанного (содержательную сторону) [32]. Данные два вида чтения тесно взаимосвязаны и вместе являются составляющими «полноценного чтения» [58]. В сущности, без овладения механизмом чтения невозможно понимание смысла читаемого, тем не менее техническое чтение – лишь механическое озвучивание текста и воспроизведение смысла прочитанного, в то время как смысловое чтение художественного произведения подразумевает прежде всего понимание текста, конструирование собственного смысла на основе прочитанного. По мнению Л.А. Мосуновой,

механизмом смыслопорождения выступает «столкновение смыслов», при котором читатель сопоставляет различные варианты осмысления отраженной в тексте действительности [37]. На это в своих работах указывали еще К.Д. Ушинский, Л.С.Выготский и другие исследователи [8, 58]. К сожалению, в современной школьной практике слишком часто наблюдается обширная работа по формированию технического навыка чтения при полном пренебрежении формированием навыков смыслового чтения, хотя в итоге именно на постижение смысла произведений нацелен весь курс литературного чтения. Развитие механического чтения является первой ступенью в овладении смысловым чтением и постепенно превращается в операцию для осуществления сознательного чтения, осмысления прочитанного, что в итоге и становится основной целью чтения. [32, 61].

При изучении смыслового чтения художественных текстов рассматриваемые навыки понимаются как постижение нравственной мысли произведения. Так как в художественном тексте значение имеют не слова сами по себе, а их назначение в тексте, главной целью осмысленного чтения произведений является рождение собственных смыслов из значений, имеющих в тексте, благодаря наличию субъективной картины мира у каждой личности [28, 32, 58]. Таким образом, многие исследователи признали важную роль чтения в духовном развитии человека, но лишь при условии, что чтение нацелено на понимание прочитанного [6, 57, 58].

Некоторые ученые рассматривают смысловое чтение как разновидность процесса восприятия, оперируя понятием «смысловое восприятие текста». А.А. Леонтьев утверждает, что оно подчиняется общим закономерностям восприятия, и в связи с этим выделяет два этапа этого процесса: первичное восприятие графического образа слова и опознание сформированного образа, извлечение информации из значения слова – которые подразумевают формирование технического чтения и смыслового чтения соответственно, о различиях которых шла речь выше [28]. Кроме того, если говорить о смысловом чтении как о виде эстетического

восприятия, то, по словам Т.Д.Полозовой, главным признаком и критерием смыслового чтения в таком случае выступает понимание подтекста, авторской позиции, идеала писателя как нравственного, так и эстетического[47].

Некоторые ученые подходят к пониманию смыслового чтения с позиции системного подхода. Е.Л. Григоренко, в частности, рассматривает чтение как психологическую систему, в которой немаловажной составляющей является когнитивная подсистема. Она связывает обучение смысловому чтению с когнитивными моделями чтения. Ученый отмечает, что овладение ими возможно при сформированности определенных когнитивных процессов и их продуктов – репрезентаций. Это становится возможно при целенаправленном педагогическом воздействии на обучающихся. Е.Л. Григоренко особое значение придает фонетико-фонологическим, орфографическим и морфологическим когнитивным репрезентациям как важным предпосылкам для овладения смысловым чтением. Она предлагает рассматривать контекст как основной фактор успешного формирования смыслового чтения. Исследователь указывает, что более эффективному взаимодействию технического и смыслового чтения, о которых шла речь выше, способствует высокая степень контекста слов и контекстных догадок. Благодаря этому фактору происходит быстрое и адекватное понимание прочитанного [13].

Таким образом, мы видим, что в современной науке существует множество подходов к определению понятия «смысловое чтение». В своем исследовании мы будем опираться на понятие, которое дает А.Г. Асмолов в концепции развития универсальных учебных действий как на основополагающее понятие, а также на определения смыслового чтения с точки зрения художественных текстов, предложенные М.П.Воюшиной и А.А.Леонтьевым, т.к. они соответствуют специфике данного исследования, которое проводится на уроках литературного чтения.

А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и другие ученые в своей работе выделяют следующие действия смыслового чтения: осмысление цели и выбор вида чтения в зависимости от поставленной задачи; определение основной и второстепенной информации; формулирование главной идеи и проблемы текста [21]. Авторы рассматривают данные действия как универсальные при работе с любым видом текста. Об особенностях смыслового чтения художественных произведений на уроках литературного чтения речь пойдет во втором параграфе данной главы.

Обобщив понимание смыслового чтения разными исследователями, можно выделить его три основных составляющих: понимание фактического содержания – значения, подтекста – смысла, и формирование собственного отношения к тексту.

Теперь необходимо выяснить, что же такое навык. В педагогической науке принято различать умения и навыки, в то же время оба понятия тесно связаны между собой, и до сих пор ученые не пришли к единому мнению об их соотношениях. Тем не менее, умение, как правило, понимается как способ выполнения какого-либо действия, происходящий осознанно. Навык же является автоматизированным действием, высшим уровнем овладения умением [49]. Таким образом, умения смыслового чтения, доведенные до высокого уровня овладения ими, будут переходить в навыки смыслового чтения.

Обобщив исследования нескольких ученых, можно выделить следующие умения смыслового чтения:

- понимание фактов, того, о чем говорится в тексте: не настолько простое умение, насколько может показаться – чтобы заметить и усвоить всю важную фактическую информацию из текста, требуется немало усилий;
- понимание подтекста: мыслей, причин, скрытых «между строк»;
- критический анализ текста: сопоставление разных частей текста, сравнение с информацией из других источников, с собственным опытом;

- преобразование и интерпретация текста: извлечение смысла, размышление над контекстом, умение делать вывод на основе прочитанного;
- оценка текста: умение чувствовать общее настроение произведения, видеть позицию автора, его отношение к персонажам и событиям;
- формирование собственного смысла: осознание своего отношения к прочитанному, к позиции автора, его стилю, аргументация своего отношения [5, 22, 28].

Следовательно, данные умения смыслового чтения способны перейти в навыки смыслового чтения при высоком уровне овладения вышеперечисленными умениями. В дальнейшем, в тексте нашей работы, говоря о навыках и умениях смыслового чтения, мы будем подразумевать освещенные здесь умения, которые при упомянутом условии будут переходить в навыки.

Выдающийся отечественный ученый Л.С. Выготский сформулировал принцип функционального единства сознания, важный для понимания закономерностей формирования навыков смыслового чтения. Согласно этому принципу, психическое развитие определяется изменениями не только отдельных функций, но и перестройкой функциональных связей отношений, которые определяют изменения психики учащегося. Данный принцип заложил основу для современных исследований навыков смыслового чтения [9].

Отечественный психолог и педагог А.П. Нечаев выделил типы смыслового чтения в соответствии с уровнем познавательных процессов учащихся. Он выделил три группы детей. К первой группе ученый относил учащихся, отличающихся осмысленным восприятием художественного текста, которое связано с активным воображением. Ко второй группе – читателей со слабым осмыслением прочитанного, некритическим отношением к тексту, низким уровнем зрительного восприятия. К третьей

группе психолог отнес детей с признаками «психического автоматизма», которые фиксируются на первой неверной догадке при повторном восприятии, у них низкий уровень активного воображения [41].

Опираясь на свое понимание смыслового чтения как разновидности процесса восприятия, А.А.Леонтьев, И.А. Зимняя, Н.И. Жинкин и А.Н.Соколов с психологической точки зрения описывают четыре этапа протекания данного процесса. Первый этап представляет собой смысловое прогнозирование, угадывание последующих частей текста. Вербальное сличение выступает вторым этапом, который предполагает опознание графических образов и формирование умения делить текст на слова, словосочетания, предложения. Третий этап представляет собой определение смысловых связей между элементами текста. На последнем этапе происходит понимание текста и подтекста читателем, являющееся результатом всей проделанной смысловой работы. Учащийся формирует собственное отношение к художественному произведению и собственные мысли по отношению к тексту [17, 20, 28, 55]. Следует заметить, что авторы приходят к тому же выводу, что и Л.А. Мосунова, Л.С. Выготский, М.П. Воюшина и другие исследователи: результатом смыслового чтения художественного текста является рождение собственных смыслов на основе авторского, личностного отношения к прочитанному.

В своем исследовании Л.А. Мосунова уделяет особое внимание навыкам смыслового чтения как средствам развития самосознания личности обучающегося и в связи с этим выделяет следующие компоненты смыслового понимания художественного произведения: активизация как воссоздающего, так и творческого воображения, актуализация мотивационных ресурсов обучения, гуманизация процесса обучения и постепенное формирование опыта творческой деятельности. Ученый настаивает, что чтение в первую очередь развивает личность читателя, из чего следует специфическая цель деятельности чтения – понимание прочитанного [36].

Смысловое чтение подразумевает извлечение из текста определенной информации, ее осмысление и формирование к ней собственного отношения.

И.Р.Гальперин выделил три вида информации, содержащихся в тексте:

- фактуальная: фабула текста, описание событий, фактов, протекающих действий, движение сюжета, рассуждения автора;
- концептуальная: система взглядов автора, его мировоззрение, замысел, но не идея произведения;
- подтекстовая: скрытый смысл, который может быть извлечен «нелинейным» прочтением текста [10].

Извлечение из произведения всех трех видов информации является действием, которое совершается читателем на четвертом этапе осмысления текста, описанном выше, а также основой для формирования собственных мыслей и отношений.

Подводя итоги, нужно указать, что смысловое чтение – сложный, многогранный процесс, который активно изучается учеными уже на протяжении нескольких веков. Существует множество подходов к определению понятия смыслового чтения, исследователи с разных сторон подходят к его изучению и выделяют его типы, выводят закономерности, условия его формирования, компоненты и составляющие процесса смыслового чтения. Отдельно стоит вопрос о соотношениях умений и навыков смыслового чтения, и ученым еще предстоит работать над его решением.

1.2. Методические аспекты формирования навыков смыслового чтения на уроках литературного чтения

Вхождение в мир художественных произведений происходит через анализ текста. Работа со смыслом художественного текста особенно важна на начальном этапе литературного образования. М.П. Воюшина отмечает, что

при изучении литературных произведений в начальной школе предполагается внимательное, многостороннее и многоуровневое изучение текста и его отдельных элементов. Это обусловлено необходимостью совершенствования техники чтения у учащихся на данном этапе, требующей многократного перечитывания, что, в свою очередь, воспитывает внимательное отношение к слову и создает предпосылки для тщательного анализа текста [32].

Предмет литературное чтение в начальной школе благоприятен для формирования навыков смыслового чтения, т.к. его приоритетом является развитие универсальных учебных действий ценностно-смысловой сферы и коммуникации. Литературное чтение предполагает осмысленную, творческую духовную деятельность, которая состоит в освоении художественной литературы, развитии эстетического восприятия. Для того, чтобы извлечь заложенный в произведениях духовно-нравственный опыт, необходимы сформированные навыки смыслового чтения.

Исследователи Л.Ю. Невуева и А.А. Зубченко не только впервые в психолого-педагогической литературе употребили понятие «смысловое чтение», но и тесно связали его с выразительным чтением. Они сделали вывод, что без правильного интонирования не может совершаться смысловое чтение. Соответственно, для формирования навыков смыслового чтения необходима работа со звуковой формой слова и текста [40]. Л.А. Мосунова в своей работе добавляет, что смысловому пониманию произведения способствует схематизация текста и словесное рисование, влияющие на формирование личностного смысла на основе прочитанного [37].

При обучении навыкам смыслового чтения важно учитывать специфику читаемого текста и не сводить его лишь к озвучиванию письменной речи и извлечению простейшей фактической информации. Чтение на уроках литературного чтения рассматривается прежде всего как эстетическая деятельность, т.к. изучаются художественные произведения [32]. Юным читателям необходимо научиться извлекать

смысловое значение из текста, формировать собственный смысл на основе прочитанного. Приоритет чтения как речевой деятельности не ведет к формированию смыслового чтения, более того, тормозит его.

Одним из исследователей, внесших значительный вклад в теорию и практику преподавания русского языка и литературы, был К.Д. Ушинский. Он с большой любовью относился к родному слову и изучал проблемы обучения чтению. В частности, ученый выделил следующие условия формирования навыков смыслового чтения:

- наличие мотивации у учащегося: чтение может быть эффективно только при связи с потребностно-смысловой сферой учащегося, заинтересованности читателя, его необходимости в нем;
- соответствие психологическим особенностям возраста: необходимо подбирать материал, отвечающий потребностям возраста читателя, доступный ему для понимания на данном этапе психологического и интеллектуального развития;
- соответствие индивидуально-психологическим особенностям учеников: педагогу следует учитывать уровень развития и личностные особенности читателей для успешного формирования навыков смыслового чтения;
- нацеленность педагога на культурное развитие ребенка: чтение не должно быть «речевой гимнастикой» для читателя, оно должно вводить его в мир цивилизации, быть направлено на смысловое понимание окружающего мира [58].

Об особой роли мотивов чтения писали также такие ученые, как Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев. Психолог Н.Г. Морозова также указывала на важность «смыслообразующих мотивов» и выделила два плана смыслового понимания текста: план значений и план смысла. Под первым понимается значение слов, словосочетаний и предложений, этот план требует определенного уровня языкового развития читателя. Под вторым же понимается мотивированное отношение к содержанию повествования, требующее соответствующего уровня личностного развития. Данные

требования, предъявляемые двумя планами смыслообразующих мотивов, также можно отнести к условиям формирования навыков смыслового чтения [8, 30, 34, 49].

В младшем школьном возрасте все психические процессы находятся в стадии формирования и развития. Очень важно учитывать особенности их протекания и постепенного становления в том числе в процессе формирования навыков смыслового чтения.

Отечественные психологи Л.С. Выготский, Н.В. Нижегородцева полагают, что в начальной школе у учащегося пробуждаются психические функции, которые составляют основу усвоения письма и чтения, в т. ч. смыслового чтения [9, 43]. Ученые называют это формированием вторичной готовности к обучению, т.е. готовностью к предметному обучению. Учащиеся начальной школы в данный период уже готовы к формированию у себя навыков смыслового чтения благодаря формирующимся у них психическим процессам. Рассмотрим их ниже.

У младших школьников во время обучения в начальной школе осуществляется переход к словесно-логическому мышлению, преобладающим на данном этапе остается наглядно-образное мышление. Ребенку трудно установить причинно-следственные связи, что объясняется конкретностью его мышления. По этой причине ему проще установить временные связи, и в этой же причине кроются трудности, возникающие у ребенка при обучении навыкам смыслового чтения. Именно в младшем школьном возрасте начинает активно развиваться смысловая память, что требует работы, направленной на осмысление текста. Благодаря развитию смысловой памяти формируется представление о художественном произведении как о некоем целом, которое помогает обучающемуся устанавливать причинно-следственные связи в тексте. Кроме того, юным читателям трудно вычленивать отдельные элементы текста для последующего анализа – выяснить значение конкретного эпизода, оценить поступки и раскрыть характер персонажа и т.д. Исходя из этих особенностей

психических процессов у младших школьников, Л.Ф. Обухова приходит к выводу, что абсолютно не имеет смысла строить процесс обучения навыкам чтения, в т. ч. смыслового, на механическом пересказе текста, т.к. младшие школьники и так обладают хорошей механической памятью. Для того же, чтобы процесс формирования навыков смыслового чтения был эффективен, следует прилагать усилия в направлении зоны ближайшего развития ребенка, в данном случае – на развитие смысловой памяти и смыслового понимания текста [32, 45].

Немаловажной чертой восприятия ребенком художественного текста является его центрация – ребенок видит мир, опираясь только на свою точку зрения. Поэтому юным читателям сложно «разглядеть» автора за текстом, понять его отношение к событиям и героям. Вместо этого учащиеся концентрируются на персонажах и следят за ходом событий в произведении. Г.П. Беленький в своей работе отмечает, что дети в целом читают книги невнимательно, не вдумываясь в суть, пропуская по несколько страниц подряд, отслеживая только фабулу, само действие. Он настаивает на необходимости учить ребенка понимать прочитанное [54]. В младшем школьном возрасте происходит децентрация, благодаря которой дети начинают ставить в центр своих рассуждений мысль другого человека, что становится фактором, способствующим формированию навыков смыслового чтения при соответствующей работе педагога [45].

И.Ю. Кулагина в своих исследованиях указывает на причины трудностей, возникающих у младших школьников при определении мотивов поведения персонажей, последствий их поступков и соотношении мотивов и последствий. Она указывает, что в младшем школьном возрасте только зарождается смысловая основа поступка, способность оценить свой будущий поступок с точки зрения отдаленных последствий. По этой причине на данном этапе развития интеллектуальная и эмоциональная оценки поступка – как своего, так и другого человека, в т. ч. персонажа – могут не совпадать [26].

Начиная с дошкольного возраста, ребенок способен сопереживать персонажу, постепенно пытается поставить себя на позицию героя. В этот сензитивный для развития данной способности период необходимо проводить целенаправленный анализ текста, чтобы в дальнейшем учащийся научился осмысленно осваивать идею художественного произведения [2, 19,32].

Г.И. Беленький отмечал, что большое значение имеют не только направленные действия учителя, но и самостоятельная работа учащихся над текстом произведения. Читатели должны самостоятельно пытаться постичь все произведение в целом, осознать его идейно-художественное своеобразие. От учителя же требуется показать учащимся, что каждое художественное произведение обладает своей системой образов, которая призвана отразить важные жизненные явления и авторское отношение к этим явлениям. Только изучив систему образов конкретного произведения можно утверждать, что данное произведение понято [54].

В.Я. Стоюнин, в свою очередь, особое внимание уделял критическому разбору композиции произведения на последнем этапе работы с текстом. Стоит отметить, что смысловое чтение в некоторых источниках именуется «критическим чтением» [15]. В.Я.Стоюнин писал, что после того, как читатель изучил отдельные факты, установил между ними связи, он должен определить, насколько эти факты подтверждают идею произведения, т.е. подвергнуть критическому анализу [57]. Ц. Балталон также настаивает на необходимости всестороннего критического разбора изучаемых произведений [1]. Ум ученика работает над смыслом произведения, когда перед ним ставятся вопросы, близкие к общечеловеческой жизни, живо интересующие, а не отвлеченные. Смысл, полученный читателем в процессе самостоятельной активной работы над текстом, является истинным познанием, которое невозможно заменить пассивным усвоением материала [57]. А.Г.Асмолов приходит к такому же выводу, отмечая, что критический анализ является самым высоким уровнем осмысления текста,

выражающимся в итоге в высказывании собственного мнения и его отстаивании [21]. Только такой подход, по мнению ученых, способен принести пользу учащемуся и способствовать формированию навыков смыслового чтения, а также умственному, нравственному и эстетическому развитию школьника.

И.В. Муштавинская и С.И. Заир-Бек в своих работах предлагают использовать на уроках литературного чтения технологию развития критического мышления (ТРКМ). Технология, разработанная американскими педагогами Дж.Стил и К.Мередит, первоначально имела название «Развитие критического мышления через чтение и письмо». Данная технология предполагает развитие умений мыслить, сопоставлять информацию, формировать свою позицию и делать все это в первую очередь при помощи вдумчивого чтения. Критическое мышление и смысловое чтение в данном случае выступают тождественными понятиями. Таким образом, приемы ТРКМ можно считать эффективными и для формирования навыков смыслового чтения. Особенно рекомендуется использовать данную технологию для осмысленного чтения художественной литературы, так как художественный текст содержит большое количество информации разных видов (п. 1.1.), часто сложной для осмысления современными школьниками. ТРКМ позволяет учителям облегчить для детей процесс понимания текста и обеспечить его эффективность.

Ученые предлагают использовать на уроках литературного чтения следующие приемы ТРКМ:

- кластеры: выделение смысловых единиц текста при помощи мозгового штурма, сопоставления информации и систематизации; их графическое оформление (один из видов – «Корзина идей»);
- ИНСЕРТ (от англ. INSERT – «самоактивизирующая системная разметка для эффективного чтения и размышления»): маркировка текста в процессе чтения значками и составление таблицы со столбцами: уже знал, новое, думал иначе, есть вопросы.

- чтение с остановками: чтение текста по частям, с остановками для выполнения заданий и ответов на различные виды вопросов: «толстые» и «тонкие» вопросы – простые вопросы по фактическому содержанию текста и требующие развернутого, неоднозначного ответа; вопросы по «Ромашке Блума»;
- таблица «З-Х-У»: заполнение граф таблицы одновременно с чтением текста: знаю, хочу узнать, узнал;
- таблица «Верные – неверные утверждения»: учащимся необходимо определить правдивость утверждений до и после чтения;
- перекрестная дискуссия: на заданные утверждения требуется привести аргументы «за» и «против»;
- ассоциации: позволяют актуализировать имеющиеся знания перед работой с новым текстом;
- перепутанные логические цепи: расстановка событий в хронологическом порядке, восстановление логической последовательности;
- взаимопрос: учащиеся самостоятельно задают друг другу «тонкие» и «толстые» вопросы;
- РАФТ (роль, аудитория, форма, тема): создание роли по определенной теме (один из видов – ролевая игра);
- прогнозирование через открытые вопросы: построение предположений о развитии сюжета (один из видов – «Дерево предсказаний»);
- эссе: письменная работа, позволяющая свободно поразмышлять над прочитанным произведением [18, 38].

Как мы видим, существуют разнообразные приемы ТРКМ, которые возможно успешно применять на уроках литературного чтения для формирования навыков смыслового чтения.

Сформированные навыки смыслового чтения, помимо прочего, способствуют более глубокому эстетическому восприятию художественного произведения. Педагог, реформатор театрального искусства и исследователь

проблем искусства и литературы К.С. Станиславский утверждал, что для более полного осмысления произведения необходим эффект общения, задействование эмоционального и интеллектуального опыта читателя. Следует проявлять чуткость к авторской позиции, проникать в словесный текст с целью открытия его художественной глубины, т.к. «под каждым словом... скрыто чувство или мысль, его породившая и его оправдывающая»[56, С. 233]. К.С. Станиславский указывал, что произведение должно стать для читателя не просто пройденным, а присвоенным. В таком случае воздействие произведения на читателя возрастет в разы. Следует активно вовлекать учащихся в художественный текст, они должны ставить себя на место героев, автора, анализировать события с их точки зрения [56]. На это же указывал Е.А.Елачич, отмечая, что ребенок должен быть не пассивным наблюдателем событий, излагаемых в книге, а активным их участником. При таком чтении учащийся может извлекать из книги заложенный в нее смысл, все то полезное и возвышающее, что должна дать хорошая книга для развития души и ума юного читателя [16].

Для того, чтобы овладеть навыками смысловым чтением, отмеченных в предыдущем параграфе, необходимо видеть за текстом присутствие автора. Т.Д.Полозова считает это главным свойством смыслового чтения [47]. Читатель должен чувствовать, понимать автора, принимать или нет его позицию. Только в таком случае учащийся сможет сформировать свое отношение к тексту, проникнуть в его подтекст, т.е. овладеть навыками смыслового чтения произведений.

Художественный текст представляет собой сложно построенные, связанные между собой смысловые элементы. Об этом в своей работе писал Ю.М.Лотман [31]. В свою очередь А.Н.Леонтьев рассматривал процесс смыслового чтения как проникновение за значение, к смыслам автора [30]. Л.А. Мосунова на основе исследований Ю.М. Лотмана и А.Н. Леонтьева выделила необходимый, по ее мнению, элемент полноценного восприятия

художественного произведения – смысловой контакт. Под этим термином она понимает совпадение смысловых фокусов автора и читателя. Так как личностные смыслы каждого читателя рассматриваются как специфическое содержание любого художественного произведения, важно, чтобы смысловой контакт возник. Читателю необходимо уяснить позицию автора и соотнести ее со своей, осознать взаимосвязь элементов текста, увидеть их функцию в художественной структуре текста. Художественное произведение содержит доступные осмыслению изобразительно-выразительные средства, которые являются конкретными проявлениями замысла автора. Смысловой контакт позволяет раскрыть функции элементов художественного произведения и проникнуть к смыслам. Несовпадение же смысловых фокусов автора и читателя обуславливает неадекватное понимание текста[36].

Все сказанное позволяет сделать вывод о том, что существует множество методических особенностей формирования навыков смыслового чтения. Ученые отдельно рассматривают смысловое чтение художественных произведений, исследуют его элементы, этапы формирования на уроках литературного чтения. Особое внимание авторы уделяют специфическим особенностям формирования навыков смыслового чтения в младшем школьном возрасте, связанным с развитием большинства психических процессов учащихся данного возраста. На данный момент учеными освещены далеко не все методические аспекты формирования навыков смыслового чтения, но все же в последние годы этому процессу педагоги уделяют все больше внимания, ведут активную работу по разработкам эффективных методик.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме формирования навыков смыслового чтения позволяет сделать следующие выводы.

Смысловое чтение понимается учеными прежде всего как понимание текста и конструирование собственного смысла на основе прочитанного. Его следует отличать от технического чтения и воспринимать как более сложный процесс, требующий владения определенными умениями. В различных исследованиях определены характеристики смыслового чтения, выделены его типы. Особое внимание педагоги и психологи уделяют осмысленному чтению художественной литературы, способствующему нравственному и интеллектуальному росту личности. Отдельно выделяют умения смыслового чтения, высокий уровень овладения которыми позволяет говорить о навыках смыслового чтения. Рассмотренные учеными этапы смыслового чтения позволяют более грамотно выстраивать педагогический процесс его формирования.

Формирование навыков смыслового чтения требует учета психологических и индивидуальных особенностей младших школьников. Для достижения цели необходимо соблюдать педагогические условия: наличие мотивации, соответствие материала психологическим особенностям возраста и индивидуальным особенностям учащихся, нацеленность педагога на культурное развитие ребенка.

На уроках по литературному чтению работа с художественными произведениями очень благоприятна для формирования навыков смыслового чтения. Приемы технологии развития критического мышления эффективны при использовании их на уроках по литературному чтению. Они способствуют осмыслению учащимися не только фактической информации, но и сложных значений, заложенных в подтексте произведений, а также

формированию собственного отношения к тексту и способности его аргументировать.

Таким образом, мы предполагаем, что создание и следование всем этим педагогическим условиям и использование в ходе уроков литературного чтения различных приемов ТРКМ будет способствовать формированию у младших школьников сначала умений, а затем и навыков смыслового чтения.

Для того, что проверить правильность нашего предположения, перейдем к опытно-экспериментальному исследованию.

2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1. Выявление уровня сформированности навыков смыслового чтения у младших школьников

Наше опытно-экспериментальное исследование состояло из трех этапов:

1. Констатирующий эксперимент, в ходе которого был выявлен уровень сформированности навыков смыслового чтения у младших школьников.
2. Формирующий эксперимент, в процессе проведения которого были созданы педагогические условия, способствующие формированию навыков смыслового чтения, а также был разработан и реализован комплекс уроков по литературному чтению, предполагающий работу над навыками смыслового чтения учащихся.
3. Контрольный эксперимент, в ходе которого была проведена обработка и интерпретация полученных экспериментальных данных, сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов. Были подведены итоги исследования.

Исследование проводилось на базе МБУ «Школа №3» (экспериментальная группа) и МБУ «Школа №59» (контрольная группа). Экспериментальной группой выступал 4 «В» класс в составе 24 учеников, контрольной группой – 4 «Б» класс в составе 25 учеников. В обоих классах возраст учеников равнялся 10-11 годам, который является благоприятным периодом для формирования смыслового чтения.

На этапе констатирующего эксперимента была поставлена следующая цель: выявить уровень сформированности навыков смыслового чтения у младших школьников. В теоретической части работы были выделены три

основных составляющих смыслового чтения и умения смыслового чтения, благодаря которым возможно определить уровень сформированности навыков смыслового чтения. Для их диагностики в нашем опытно-экспериментальном исследовании мы использовали следующие показатели сформированности навыков смыслового чтения, выделенные А.В. Сапа:

- понимание фактического содержания текста: понимание и выделение из текста фактов, определение главной темы, нахождение соответствий между частями текста;
- интерпретация текста: понимание подтекста, выявление позиции автора, смысловой структуры текста;
- рефлексия, оценка текста: осознание собственного отношения к содержанию текста, аргументация своего мнения, понимание общего настроения произведения [52].

Соответственно с выделенными показателями, была проведена диагностика уровня сформированности навыков смыслового чтения. Для этого использовались следующие методики:

1. «Стандартизированная методика исследования навыка чтения» (СМИНЧ) А.Н. Корнева.
2. «Тестовые задания для определения уровня понимания текста» А.В.Сапа.
3. «Определение уровня анализа и оценки текста» А.В.Сапа.

По проведению диагностических методик, основываясь на вышеперечисленных показателях, нами были выделены уровни сформированности навыков смыслового чтения:

- 1 уровень: чтение текста без выделения фактов, позиции автора, непонимание общего настроения произведения;

- 2 уровень: понимание и выделение из текста фактов, выявление отношения автора к героям произведения, формирование своей точки зрения;
- 3 уровень: определение главной темы текста, выявление основной и второстепенной информации, главной темы текста, осознание позиции автора и собственного отношения к содержанию текста;
- 4 уровень: нахождение соответствия между частями текста, установление последовательности, понимание подтекста, оттенков смысла, иронии, идеи произведения, осознание и аргументация собственного отношения к тексту, сравнение своей позиции с позицией автора.

Чтобы выяснить, на каком уровне находятся учащиеся экспериментальной и контрольной групп, необходимо рассмотреть результаты, полученные в ходе проведения диагностических методик.

Для определения уровня понимания фактического содержания текста была применена «Стандартизированная методика исследования навыка чтения», предложенная А.Н.Корневым [24]. Автор методики предлагает использовать для диагностики один из двух текстов, специально созданных им для исследования навыка чтения. Методика применяется для диагностики детей младшего школьного возраста и проводится индивидуально с каждым учащимся. Помимо уровня понимания прочитанного, данная методика позволяет диагностировать у учащихся способ чтения, количество и характер ошибок при чтении, время чтения, темп чтения и уровень техники чтения. Так как все эти характеристики, кроме понимания прочитанного, демонстрируют уровень сформированности технического чтения, в нашем исследовании анализировались только результаты, отражающие уровень понимания прочитанного.

Учащимся экспериментальной и контрольной групп было предложено прочитать про себя Текст 1 «Как я ловил раков» из 227 слов и устно ответить по нему на десять вопросов. Текст представляет собой небольшой рассказ-

повествование, несложный для понимания. Он близок детям младшего школьного возраста, так как повествование ведется от лица мальчика одного возраста с диагностируемыми учащимися. Тем не менее, в тексте есть несколько длинных, сложносочиненных предложений, а также сложно произносимых слов, которые могут составить испытуемым некоторые трудности при прочтении.

Перед тем, как учащиеся приступали к выполнению задания, им давалась инструкция прочитать текст про себя в обычном для ученика темпе и по завершении чтения сообщить об этом исследователю, проводящему методику. Затем учащимся задавались десять вопросов по фактическому содержанию текста, ответы на которые отражали уровень понимания прочитанного по следующим критериям:

- понимание и выделение из текста фактов: «Сколько ручейков текут в деревне?», «Где мальчики ловят раков?»;
- определение главной темы текста: «О чем этот текст?»;
- нахождение соответствий между частями текста, установление последовательности: «В какой последовательности друг мальчика предлагал ему действовать, чтобы наловить раков?».

После первичной обработки результатов учащиеся были распределены по четырем группам, соответствующим уровням понимания фактического содержания текста: IV уровень – полное понимание смысла прочитанного, не менее 7 правильных ответов; III уровень – неполное понимание прочитанного, 5-6 правильных ответов; II уровень – фрагментарное понимание, незначительное изменение смысла прочитанной ситуации, 4-3 правильных ответа; I уровень – отсутствие понимания прочитанного, грубое искажение смысла, 0-2 правильных ответа. Как распределились ответы респондентов экспериментальной и контрольной групп по уровням понимания фактического содержания текста, можно увидеть в табл. 1. Более

подробно данные экспериментальной группы представлены в Приложении 1, контрольной группы – в Приложении 2.

Таблица 1

Распределение младших школьников по уровням понимания фактического содержания текста, чел.

Респонденты	Уровни			
	I уровень	II уровень	III уровень	IV уровень
Экспериментальная группа	0	2	15	7
Контрольная группа	0	3	14	8

Как видно из табл. 1, в нашем исследовании учеников, которых можно было бы отнести к I уровню, не оказалось ни в экспериментальной, ни в контрольной группе. Это объясняется тем, что к 4-му классу все учащиеся читают достаточно хорошо, чтобы отслеживать содержание читаемых текстов, а не концентрировать свое внимание большей частью на технической стороне чтения. Как респонденты распределились по уровням понимания фактического содержания текста в процентном соотношении, показано на рис. 1.

Основываясь на полученных данных, можно отметить, что распределение учащихся по уровням в экспериментальной и контрольной группах произошло примерно одинаково. В экспериментальной группе преобладающее число респондентов было отнесено к III уровню – 62,5% учащихся, так же, как и в контрольной группе – 56% учащихся. Кроме того, достаточно большое количество испытуемых показали IV уровень фактического понимания текста – 29,2% и 32% в экспериментальной и контрольной группах соответственно. Необходимо также отметить, что

подавляющее большинство младших школьников справилось с выполнением задания без серьезных трудностей и довольно быстро ответили на вопросы по тексту.

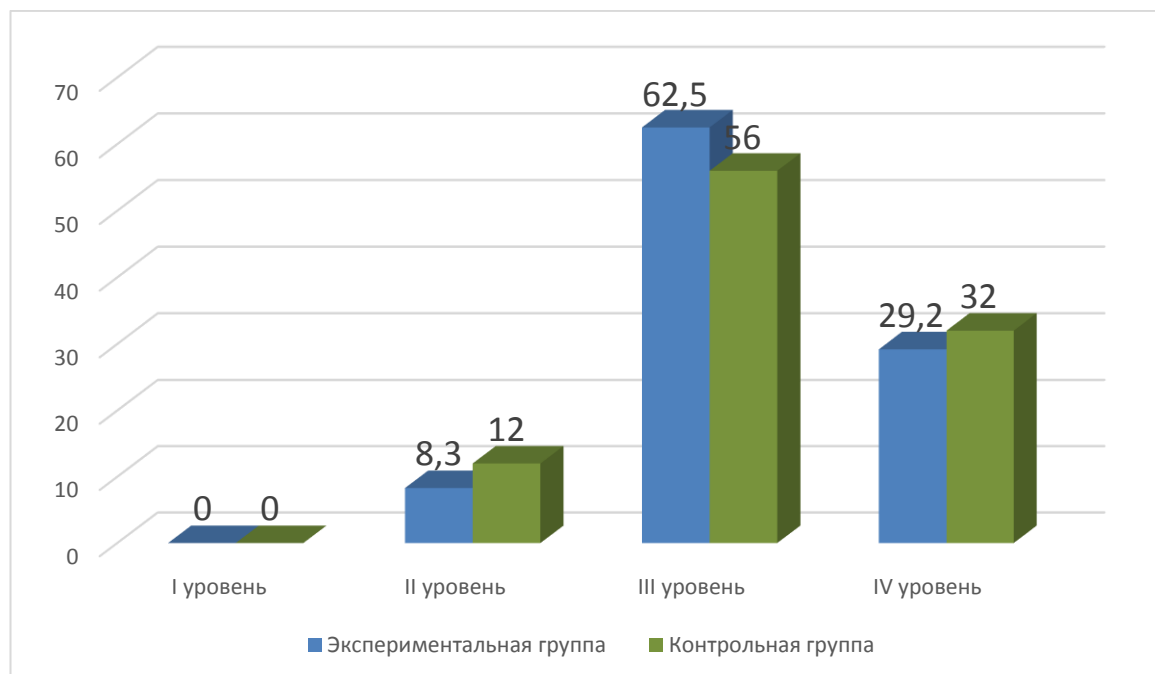


Рис. 1 Распределение младших школьников по уровням понимания фактического содержания текста, %

В целом, как показал анализ результатов, большая часть учащихся находятся на III и IV уровнях понимания фактического содержания текста, что демонстрирует их умение работать с текстом на элементарном уровне – фактическом содержании. Следовательно, мы можем переходить к диагностике более сложных показателей смыслового чтения.

Для определения уровня интерпретации текста нами использовались «Тестовые задания для определения уровня понимания текста», предложенные А.В. Сапа [52]. Для определения уровня рефлексии, оценки текста использовалась методика «Определение уровня анализа и оценки текста». Автор обеих методик предлагает проводить их в комплексе и использовать для диагностики одно из художественных произведений, отобранных им из рекомендованной литературы для внеклассного чтения

школьников, при этом рекомендует исследователям использовать одно и то же произведение для обеих методик в связи с большим объемом художественных произведений и относительной сложностью смыслового чтения для учащихся. Данные методики могут применяться для диагностики как детей младшего школьного возраста, так и учащихся средней и старшей школы, в зависимости от используемого художественного произведения по выбору исследователя.

Учащимся экспериментальной и контрольной групп предлагалось выполнить тестовые задания и ответить на вопросы по рассказу А.П.Чехова «Каштанка». За неделю до проведения диагностики младшим школьникам было сообщено, по какому произведению им будут даны задания, поэтому они имели возможность прочитать или повторить данный рассказ. «Каштанка» входит в списки рекомендованной литературы для внеклассного чтения для 3-4 класса, следовательно, рассказ соответствует типичному уровню трудности литературных произведений, изучаемых четвероклассниками в первой половине учебного года. В то же время, рассказ несет в себе серьезную смысловую и эмоциональную нагрузку, поэтому не является легким текстом для смыслового чтения.

Специфика методики «Тестовые задания для определения уровня понимания текста» предполагает возможность проведения данной диагностики как индивидуально, так и одновременно во всем классе. Методика позволяет очень полно диагностировать уровень сформированности смыслового чтения по показателю «интерпретация текста». В нашем исследовании учащимся перед выполнением тестовых заданий было дано время на актуализацию содержания рассказа. Затем младшим школьникам были выданы бланки для выполнения тестовых заданий. Всего младшим школьникам было предложено 15 тестовых заданий. Диагностика проводилась одновременно во всем классе, каждый ученик имел возможность выполнять задания в удобном для себя темпе.

Данная методика включала в себя разные виды тестовых заданий: с выбором ответа, на определение последовательности, на исключение лишнего, на аналогию, с открытым кратким ответом. Уровень интерпретации текста оценивался по следующим критериям:

- выявление позиции автора, его отношения к героям произведения;
- выявление смысловой структуры текста – основной и второстепенной информации, главной темы и уточняющих элементов;
- понимание подтекста – мыслей, связей, отношений, причин, скрытых за словами текста.

На основании полученных данных младшие школьники были распределены по уровням интерпретации текста. А.В.Сапа в своих диагностиках предлагает использовать шесть уровней понимания текста, выделенных экспертами PISA. Но так как 5-6 (высокий) уровень предполагает глубокое понимание сложных текстов, нюансов языка и логики, для диагностики уровней интерпретации и рефлексии, оценки текста в начальной школе А.В.Сапа рекомендует не учитывать этот уровень. Таким образом, учащиеся из экспериментальной и контрольной групп были разделены на четыре группы, соответствующие четырем уровням понимания текста: 1 уровень (ниже базового), 2 уровень (базовый), 3 уровень (средний) – не менее десяти правильных ответов, 4 уровень (повышенный) – не менее 13 правильных ответов. Помимо количества правильных ответов, учитывались также критерии интерпретации текста, соответствующие определенным уровням понимания текста и конкретным тестовым заданиям:

- 1 уровень (ниже базового): умение понимать главное, тему текста – этому уровню соответствовали два тестовых задания;
- 2 уровень (базовый): понимание идеи, позиции автора – этому уровню соответствовали четыре тестовых задания;

- 3 уровень (средний): выявление смысловой структуры текста, установление отношений между частями текста – этому уровню соответствовали четыре тестовых задания;
- 4 уровень (повышенный): выявление позиции автора, критический разбор содержания прочитанного – этому уровню соответствовали пять тестовых заданий.

Как распределились респонденты экспериментальной и контрольной групп по уровням интерпретации текста, можно увидеть в табл. 2.

Таблица 2

Распределение младших школьников по уровням интерпретации текста, чел.

Респонденты	Уровни			
	1 уровень (ниже базового)	2 уровень (базовый)	3 уровень (средний)	4 уровень (повышенный)
Экспериментальная группа	2	14	8	0
Контрольная группа	1	12	11	1

Как видно из табл. 2, в обеих группах оказались ученики, находящиеся на 1 уровне интерпретации текста. При выполнении тестовых заданий они часто обращались за помощью к исследователю, проводившему диагностику, и явно испытывали значительные трудности в процессе работы при том, что прочитали рассказ А.П. Чехова и помнили его содержание. В то же время один ученик из контрольной группы достиг

4 уровня интерпретации текста, о чем можно судить по правильным ответам на все 15 тестовых заданий. Как учащиеся распределились по уровням интерпретации текста в процентном соотношении, показано на рис. 2.

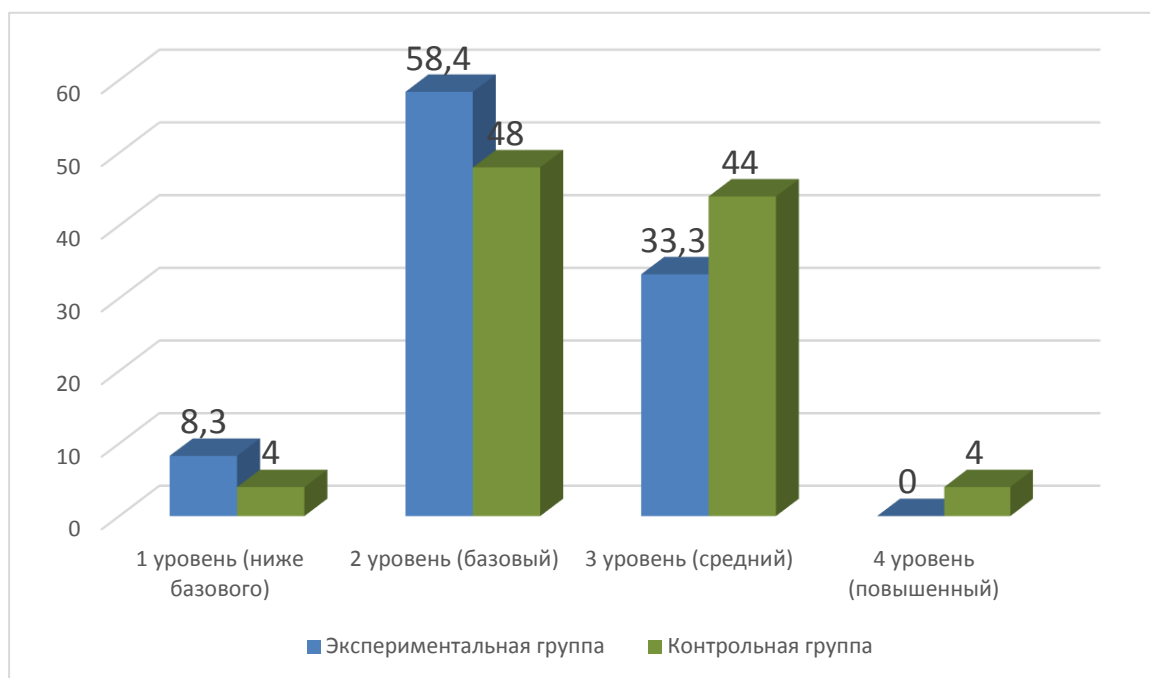


Рис. 2 Распределение младших школьников по уровням интерпретации текста, %

Сравнительный анализ результатов, полученных в экспериментальной и контрольной группах, позволяет сделать вывод, что в обеих группах преобладают учащиеся, которые находятся на 2 (58,4% и 48%) и 3 (33,3% и 44%) уровнях интерпретации текста. В то же время можно заметить, что результаты контрольной группы немного выше результатов, полученных в экспериментальной группе. В целом мы можем утверждать, что учащиеся обеих групп находятся примерно на одном уровне интерпретации текста и обладают потенциалом развития данного показателя смыслового чтения.

Для диагностики уровня рефлексии и оценки текста была использована методика «Определение уровня анализа и оценки текста» А.В. Сапа [52].

Методика представляет собой десять вопросов открытого типа, на которые испытуемые отвечают в ходе индивидуальной беседы. Учащимся были предложены вопросы по рассказу А.П. Чехова «Каштанка» аналогично предыдущей методике, о чем уже было сказано выше. Младшим школьникам после выполнения тестовых заданий предыдущей методики предлагалось устно ответить на десять вопросов, при этом указывалось, что ответы должны быть развернутыми и должны как можно более полно раскрывать мнение учащегося.

Данная диагностика позволяет выявить уровень рефлексии и оценки текста по следующим критериям:

- понимание общего настроения произведения, иронии, оттенков смысла: «Обладает ли автор чувством юмора? Приведи пример из текста»;
- осознание собственного отношения к содержанию текста: «Как бы ты поступил в данной ситуации на месте человека, взявшего к себе Каштанку?», «Что в этом рассказе поразило тебя больше всего?», «Как еще можно было бы озаглавить рассказ? Почему?»;
- аргументация своей точки зрения: «Найди в тексте аргументы, подтверждающие твое мнение», «Обоснуй свое отношение к рассказу».

По результатам данной диагностики младшие школьники были распределены по четырем уровням понимания текста, описанным в предыдущей методике. Так как специфика вопросов не предполагала наличие правильных и неправильных ответов, при их оценке учитывалась глубина, развернутость, аргументированность ответов. В табл. 3 представлено распределение учащихся экспериментальной и контрольной групп по уровням рефлексии и оценки текста.

Распределение младших школьников по уровням
рефлексии и оценки текста, чел.

Респонденты	Уровни			
	1 уровень (ниже базового)	2 уровень (базовый)	3 уровень (средний)	4 уровень (повышенный)
Экспериментальная группа	0	16	8	0
Контрольная группа	0	13	11	1

Как видно из табл. 3, в обеих группах не наблюдаются учащиеся, находящиеся на 1 уровне рефлексии и оценки текста. Это обусловлено тем, что в 4-м классе младшие школьники уже умеют четко высказывать свое мнение и объяснять его. Что касается полноты и глубины ответов на основе осмысления прочитанного рассказа, здесь у разных учащихся наблюдаются отличные друг от друга результаты. Некоторая часть школьников лучше объясняла собственное отношение к содержанию текста, основанное на качественном смысловом чтении. Эти респонденты были отнесены ко 2 уровню. Другие учащиеся кроме аргументации своей точки зрения тонко улавливали, что хотел сказать автор данным произведением в целом, сравнивали отношение автора к Каштанке с собственным отношением. Эти респонденты были отнесены к 3 уровню. Кроме того, один учащийся из контрольной группы помимо прочего также отметил особенности стиля написания А.П. Чехова и сравнил рассказ «Каштанка» с другими произведениями автора и по содержанию, и по общему настроению. За это

учащийся был отнесен к 4 уровню рефлексии и оценки текста. Распределение учащихся по уровням рефлексии и оценки текста в процентном соотношении можно увидеть на рис. 3.

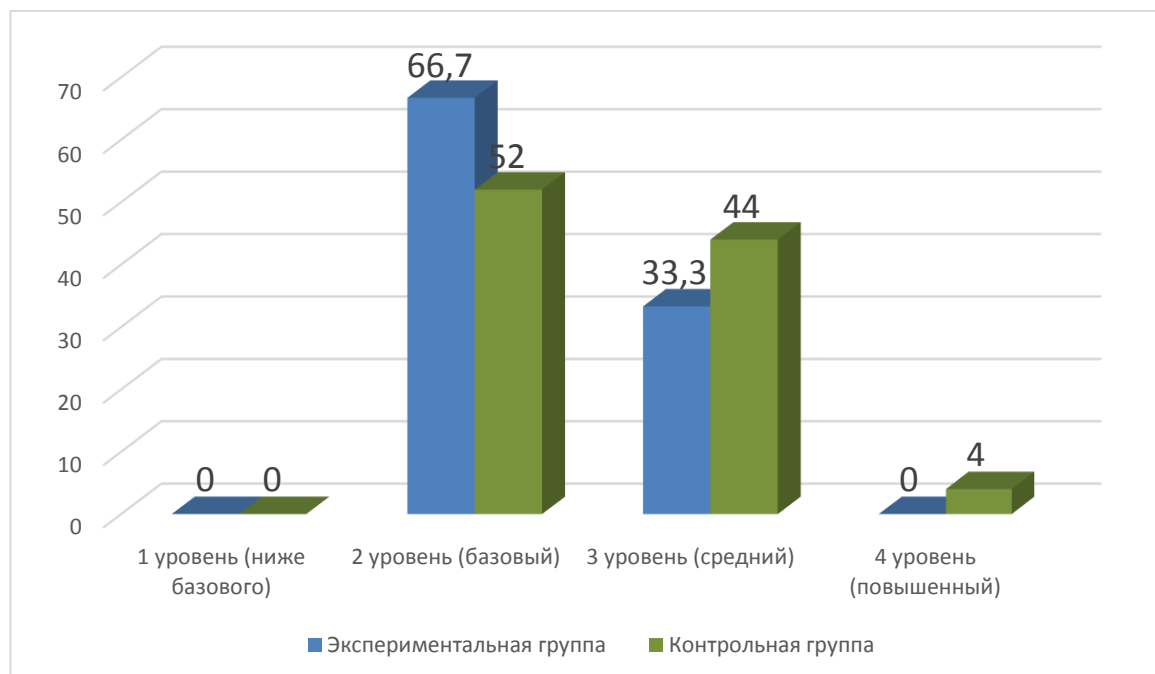


Рис. 3 Распределение младших школьников по уровням рефлексии и оценки текста, %

Анализируя результаты, полученные в ходе проведения трех методик, можно распределить учащихся по четырем уровням сформированности навыков смыслового чтения. Обобщенные данные отражены на рис. 4.

Результаты, полученные в ходе проведения констатирующего эксперимента, показывают, что учащиеся экспериментальной и контрольной групп обладают приблизительно одинаковым уровнем сформированности навыков смыслового чтения. При этом подавляющее большинство младших школьников находятся на 2 и 3 уровнях, что говорит о необходимости повышения уровня сформированности навыков смыслового чтения учащихся.

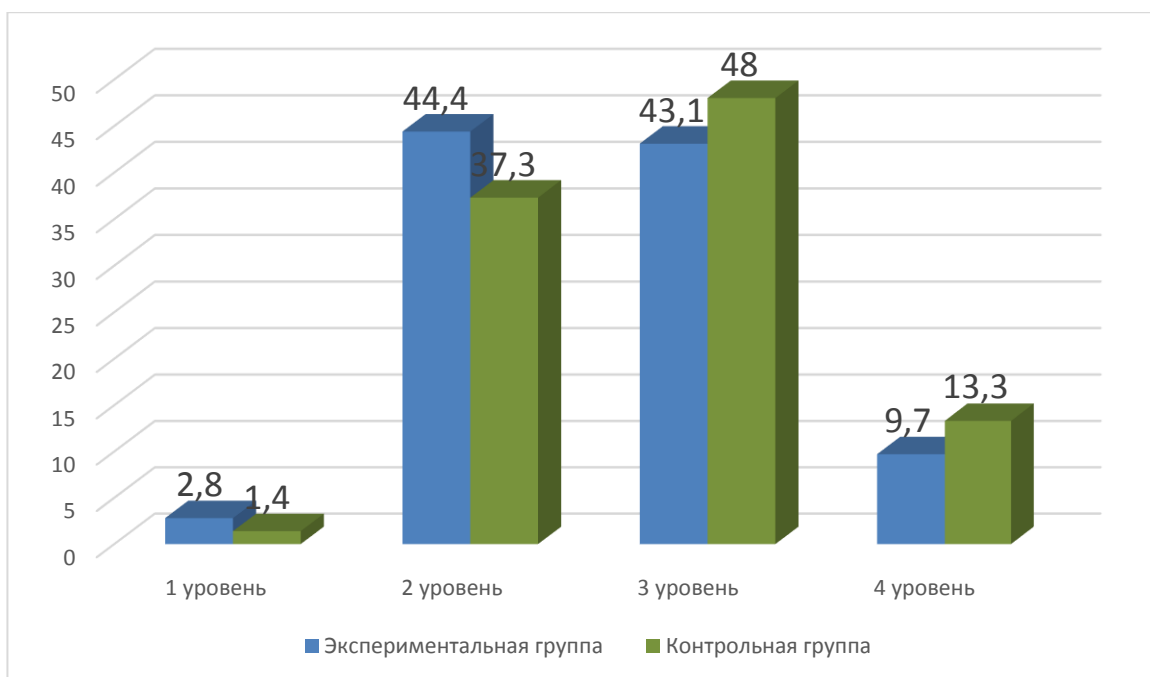


Рис. 4 Распределение младших школьников по уровням сформированности навыков смыслового чтения, %

О том, как велась работа по формированию навыков смыслового чтения у учащихся в экспериментальной группе, речь пойдет в п. 2.2.

2.2. Реализация методики формирования навыков смыслового чтения на уроках литературного чтения

На этапе формирующего эксперимента была поставлена следующая цель: создать для учащихся экспериментальной группы педагогические условия, способствующие формированию навыков смыслового чтения, и разработать и реализовать комплекс уроков по литературному чтению, предполагающий работу над смысловым чтением учащихся.

В основу разработанных конспектов уроков нами была взята образовательная программа «Литературное чтение» Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой. Уроки в нашем исследовании были разработаны, не выходя за рамки данной образовательной программы. Мы создали уроки по темам, представленным в учебниках и методических рекомендациях для учителя

программы. Это было сделано с целью обеспечить учащимся изучение материала, требуемого программой, при этом не нагружая их дополнительно и не уплотняя график изучения художественных произведений. Таким образом, темы уроков основывались на образовательной программе Р.Н. Бунеева, Е.В. Бунеевой, при этом содержание уроков было существенно переработано для достижения цели эксперимента. Тематическое планирование можно увидеть в табл. 4.

Таблица 4

№ п/п	Наименование темы	Кол-во часов	Дата проведения
1.	Путешествие в Царское Село	1	01.12.15
2.	А.С. Пушкин «Сказка о царе Салтане»	1	08.12.15
3.	В.А. Жуковский «Спящая царевна»	1	15.12.15
4.	Обобщающий урок по литературным сказкам «Сказочная викторина»	1	22.12.15
5.	В.И. Даль «Война грибов с ягодами»	1	12.01.16
6.	Обработка народной сказки	1	19.01.16
7.	А.О. Ишимова «История России в рассказах для детей»	1	26.01.16
8.	Сказка – ложь, да в ней намек	1	02.02.16
9.	Внеклассное чтение «По страницам любимых книг»	1	09.02.16
10.	Путешествие в мир природы	1	16.02.16
11.	Путешествие в Ясную Поляну	1	24.02.16
12.	Л.Н. Толстой «Два брата»	1	01.03.16
13.	Л.Н. Толстой «Какая бывает роса на траве», «Как ходят деревья»	1	09.03.16

№ п\п	Наименование темы	Кол-во часов	Дата проведения
14.	Практикум «Учусь читать художественную прозу»	1	15.03.16
15.	К.Д. Ушинский «Жалобы зайки»	1	17.03.16
Всего часов		15	

В теоретической части работы были раскрыты методические аспекты формирования навыков смыслового чтения на уроках литературного чтения. В частности, были рассмотрены педагогические условия и конкретные приемы формирования навыков смыслового чтения. В процессе проведения формирующего эксперимента нашего исследования мы создали необходимые педагогические условия. Материал, предложенный учащимся, соответствовал их возрастным и психологическим особенностям. Изученные детьми произведения были близки им, вызывали заинтересованность и активность в процессе работы над ними. Кроме того, нами были учтены результаты констатирующего эксперимента, поэтому уровень сложности и объема всех заданий на уроках был подобран с опорой на детей данного класса и на их уровень сформированности навыков смыслового чтения. Разумеется, вся наша работа была нацелена на культурное развитие младших школьников, формирование у них навыков смыслового чтения. Поэтому уроки не сводились к «речевой гимнастике», напротив, были насыщены работой над художественными произведениями и над навыками смыслового чтения учащихся.

В нашем эксперименте педагогический процесс строился параллельно. Формирование различных навыков смыслового чтения происходило одновременно, так как приемы, использованные нами, в большей или меньшей степени способствовали формированию всех навыков смыслового чтения на каждом уроке по литературному чтению. Подобное построение педагогического процесса было выбрано не случайно. По нашему мнению,

навыки смыслового чтения возможно формировать только комплексно, работая сразу во всех направлениях, потому что осмысление прочитанного должно происходить целостно. Иначе главная цель работы не будет достигнута – читатель усвоит отдельные элементы смысла, не «схватив» при этом полной смысловой «картины».

Главными приемами, использовавшимися в нашей экспериментальной работе, были приемы технологии развития критического мышления (ТРКМ). Каждый урок, согласно технологии, был разделен на три фазы, или стадии: вызов, осмысление, рефлексия. Каждой стадии соответствовали определенные методы. Рассмотрим подробнее приемы данной технологии, которые были использованы в нашем комплексе уроков для достижения цели эксперимента.

На уроке «Путешествие в Царское Село» детям предлагалась для изучения информация о XIX веке, о балах и вечерах того времени, о Царском Селе как «колыбели» таланта А.С. Пушкина и других писателей. Для формирования навыков смыслового чтения был использован прием ролевой игры на стадии вызова. Его целью было заинтересовать учащихся и активизировать их дальнейшее осмысление информации о поэтических состязаниях. Младшим школьникам была предоставлена возможность почувствовать себя современниками А.С.Пушкина и В.А.Жуковского и прочувствовать на себе участие в поэтическом состязании, что было очень уместно в рамках формы урока-путешествия. На стадии осмысления был использован прием «тонких» и «толстых» вопросов, способствовавший анализу полученной информации, ее сравнению с имеющимися у учащихся знаниями. Детям данный урок очень понравился, многие были воодушевлены возможностью почувствовать себя настоящим поэтом и поучаствовать в состязании. Естественно, что при таком настрое учащиеся без особых трудностей справились перед поставленными в ходе урока задачами.

«Сказка о царе Салтане» А.С.Пушкина традиционно очень нравится детям, вызывает у них живой отклик и поэтому легко усваивается

учащимися. Соответственно, на этом уроке, завершающем изучение данного произведения, были применены приемы, более трудные для учащихся (Приложение 5). На стадии осмысления были использованы «тонкие» и «толстые» вопросы, а также прием кластера, потребовавший от учащихся критического анализа героев сказки. Графическая систематизация информации помогла быстрее и более полно оценить и осмыслить поступки героев. Четвероклассникам нужно было присвоить черты характера царю Салтану и князю Гвидону, при этом сравнив их между собой, и составить их целостные портреты. Отношение автора к героям, его предпочтения детям предлагалось выяснить через анализ полного названия сказки. Одним из самых сложных заданий в нашем комплексе уроков было написание эссе на тему «Победа добра над злом в «Сказке о царе Салтане» А.С. Пушкина». В нем хоть и была задана тема, перед детьми ставилась цель сформировать и выразить свое отношение к содержанию сказки, глубже осмыслить прочитанное произведение. Тем не менее, большинство учащихся в лучшем случае пытались сделать выводы по сюжету сказки, но не высказывали свое мнение о героях, событиях, сказке в целом, хотя перед выполнением задания школьникам сообщили, что им требуется сделать. Во многом данный расклад был ожидаем, так как для этих детей из экспериментальной группы это был первый опыт написания эссе. Поэтому мы можем считать достаточным достижением весьма достойные попытки рассуждений и выводов по содержанию сказки.

На третьем уроке, посвященном изучению «Спящей царевны» В.А.Жуковского была проведена значительная работа по формированию навыков смыслового чтения. Более подробно с ходом урока можно ознакомиться в Приложении 6. Мы применили пять приемов ТРКМ на разных фазах урока. Так, на стадии вызова были применены приемы прогнозирования и ассоциаций. В начале урока детям предлагалось высказать свои ассоциации с названием сказки на основе ранее изученных произведений с похожим названием. Дети называли авторов и сказки,

которые напоминало им название «Спящая царевна» – «Спящая красавица» Ш. Перро, «Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях» А.С. Пушкина. Также учащиеся говорили об элементах сюжета, которые ассоциировались у них с названием. Это обсуждение плавно перешло в прогнозирование – дети строили предположения о развитии сюжета, опираясь на предложенные опорные слова. На стадии осмысления произведение читалось с остановками и обсуждением прочитанного после каждой части сказки. Был устроен взаимоопрос: после чтения третьей части сказки дети придумывали и задавали классу вопросы по содержанию сказки. На стадии рефлексии был использован прием переплетенных логических цепей: дети в парах должны были установить правильную логическую последовательность событий в сказке. Урок был насыщен разнообразными заданиями, которые дети выполнили успешно и с интересом. Была проведена большая работа по формированию навыков смыслового чтения учащихся.

Следующий урок был нацелен на обобщение пройденных литературных сказок. Проведенная «Сказочная викторина» имела привлекательную для детей форму, так как предполагала работу в командах и дух соревнования. На стадии вызова учащиеся называли ассоциации, возникающие у них со словом «сказка», таким образом обобщая имеющиеся у них знания об этом жанре. По завершении урока детям было предложено написать эссе «Сказки в нашей жизни». На этот раз учащиеся справились с заданием немного лучше, чем в прошлый раз, так как нами совместно с детьми был проведен анализ предыдущих эссе. Несколько учащихся высказывали свое отношение к сказкам в целом и аргументировали его. Так, Рамир К. написал: «На свете есть множество русских сказок и [сказок] других народов. Я больше всего люблю русские народные сказки. Потому что положительные герои преодолевают все преграды по пути к счастью и получают заслуженную награду». Дети ушли свои ошибки и стали больше задумываться над своей позицией относительно читаемых произведений.

При изучении обработки народной сказки «Война грибов с ягодами», написанной В.И. Далем, на стадии осмысления детям было предложено ответить на «тонкие» и «толстые» вопросы, например: «К какому типу принадлежит эта сказка?», «Почему одни грибы отказались идти на войну, а другие согласились?». Также детям предлагалось провести взаимопрос: подумать над тем, что хотел сказать этой сказкой В.И. Даль и задать друг другу вопросы по содержанию сказки, работая в парах. Лучшие вопросы, на взгляд самих учащихся, по желанию были озвучены всему классу. Более подробно с ходом урока можно ознакомиться в Приложении 7.

Очень эффективная работа по формированию навыков смыслового чтения была проведена на уроке «Обработка народной сказки». Чтобы лучше понимать изучаемые произведения, полезно попробовать создать нечто похожее, чтобы почувствовать текст «изнутри». На уроке дети пытались обработать русскую народную сказку «Медведь и лиса». Для начала на стадии вызова учащиеся наполнили «Корзину идей», где они собрали все известные им признаки народных сказок и то, как они пишутся. Данное задание выполнялось коллективно. После этого дети прочли сказку, затем каждому учащемуся был дан алгоритм обработки народной сказки. На стадии осмысления был использован прием Инсерт. Рядом с каждым пунктом алгоритма учащиеся делали свои пометки. После этого было устроено небольшое обсуждение, и учитель, проводивший урок, разъяснял пункты, рядом с которыми дети поставили знак вопроса. Во второй половине урока учащиеся пробовали сделать свою обработку сказки «Медведь и лиса» в рабочих тетрадях в соответствии с изученным алгоритмом. Четвероклассники хорошо справились с этой задачей, осуществив со сказкой большую часть действий из алгоритма.

На уроке, посвященном изучению отрывка из «Истории России в рассказах для детей» А.О. Ишимовой, на стадии осмысления было использовано чтение с остановками и взаимопрос. Детям предлагалось порассуждать о славянах и варягах, вникнуть в причины того, почему

славяне все-таки обратились к варягам и как развивалась история этого народа, если бы их предки поступили иначе.

Затем был проведен урок-дискуссия «Сказка – ложь, да в ней намек». Перед итоговой письменной работой по пройденным сказкам учащиеся должны были осознать и аргументировать свое отношение к сказкам. Учитель произносил утверждения («В сказках все нереально, в них нет правды, поэтому их не нужно читать»), с которыми учащиеся должны были согласиться или опровергнуть их, доказав свою позицию. Данная дискуссия способствовала рефлексии целого изученного раздела, ее результатом стало осмысление детьми важности сказок, осознание некоторых противоречий и понимание собственного отношения к сказкам.

Урок, выделенный в программе на внеклассное чтение – «По страницам любимых книг» – был построен следующим образом. Учащиеся по желанию выходили к доске и рассказывали о своей любимой книге. Учитель просил их не рассказывать сюжет до конца в случае, если четвероклассник дочитал книгу, и задавал остальным учащимся открытые вопросы, через которые дети должны были прогнозировать дальнейшее развитие сюжета («Что будет с героями дальше?», «Почему вы так считаете?», «Как поступили бы вы на месте героя?»). Таким образом учащиеся были мотивированы на чтение этих книг, были вовлечены в активное обсуждение и в смысловую работу над произведениями, в отличие от стандартных уроков по внеклассному чтению, когда учащиеся по очереди пересказывают содержание книг, которые сейчас читают.

Следующие два урока представляли собой уроки-путешествия, посвященные изучению темы следующего раздела. На уроке «Путешествие в мир природы» нами использовался прием ассоциаций. Учащиеся называли свои ассоциации по теме «природа». Это помогло им на следующих этапах урока более лучше понять, зачем писатели немалое внимание уделяют описаниям природы в своих произведениях. На уроке «Путешествие в Ясную Поляну» на стадии осмысления текста использовался метод ЗХУ. Перед

чтением дели получили таблицы с тремя колонками: «знаю», «хочу узнать», «узнал». В процессе чтения текста о Л.Н. Толстом, его школе в Ясной Поляне они заполняли данную таблицу своими словами. Этот прием способствовал актуализации уже имеющихся знаний и более тщательной проработке новой информации. Для учащихся это был совершенно новый тип работы, они испытывали некоторые трудности в заполнении таблицы, а именно в формулировке своих высказываний. Но в итоге все справились с заданием.

На стадии осмысления в ходе урока, посвященного изучению сказки Л.Н. Толстого «Два брата», был снова использован прием «толстых» и «тонких» вопросов, а также прием постановки вопросов «Ромашка Блума». Были заданы вопросы всех шести типов по этой классификации: простые («Что братья прочли на камне?»), уточняющие («Если я правильно поняла, то вы говорите, что младший брат поступил мудрее?»), интерпретационные («Почему старший брат упорно не хотел рисковать?»), творческие («Что бы произошло с младшим братом, не сделай он так, как говорил камень?»), практические («Где и когда в реальной жизни мы можем встретиться с подобной ситуацией?») и оценочные («Который из братьев поступил хорошо, а который – плохо?»). Вопросно-ответная форма работы была знакома детям и не вызывала никаких трудностей. В то же время содержание вопросов заставляло учащихся больше задумываться над тем, что они читают, интерпретировать текст, соотносить содержание произведения с реальным миром и выражать собственное мнение к прочитанному.

Урок, посвященный чтению описаний Л.Н.Толстого «Какая бывает роса на траве» и «Как ходят деревья», включал в себя работу над навыками смыслового чтения на стадиях вызова и рефлексии. В начале урока учащиеся предполагали, о чем будет идти речь в этих текстах, при этом особое внимание учитель просил обратить на то, что данные тексты представляют собой описания, а не рассказы. После прочтения описаний детям предлагалось глубже прочувствовать эти тексты, понять, какие эмоции они вызвали, чем тронули. По желанию дети озвучивали свои чувства вслух. На

этой стадии прием верных и неверных утверждений также был направлен не на содержание текстов, а на осмысление их общего настроения, чувств автора и читателей.

Урок-практикум «Учусь читать художественную прозу» был примечателен тем, что предполагал самостоятельную работу учащихся, которые при необходимости могли обращаться за помощью к учителю. Прием ТРКМ «Корзина идей» применялся здесь на стадии вызова. Учащиеся сами формулировали и «складывали» в «корзину» правила чтения художественной прозы. Затем учащимся был дан для прочтения рассказ Л.Н. Толстого «Косточка», по которому они должны были выполнить контрольные задания в рабочей тетради. По завершении работы с текстом учащиеся внесли в «корзину» дополнения. Так, они единодушно добавили в нее правило «Не спеши быстрее прочитать художественную прозу», объяснив это тем, что они торопились скорее прочесть текст и приступить к заданиям, что в итоге привело к многократному перечитыванию из-за того, что ни содержание, ни смысл не были как следует усвоены. Проведенный урок был очень эффективен для формирования навыков смыслового чтения, так как учащиеся самостоятельно через практическую деятельность осознали необходимость осмысленного чтения и вывели правила, помогающие лучше понимать художественные произведения.

Последний урок из нашего комплекса был посвящен изучению сказки К.Д. Ушинского «Жалобы зайки». На стадии осмысления была использована стратегия постановки вопросов «Ромашка Блума». Если при ответе на простые, практические и оценочные вопросы мнения учащихся более-менее совпадали, то при ответе на творческий вопрос «Что изменилось бы, если бы зайка был не таким, как он описывает себя сейчас?» мнения учащихся разделились. Одни из них считали, что даже если зайка обладал бы другими качествами, он все равно продолжил бы жаловаться и находить в своей жизни недостатки. Другие считали, что тогда жизнь зайки изменилась бы и он перестал бы жаловаться. Ближе к истине были дети из первой группы, что

характеризует их как читателей, более тонко чувствующих настроение произведения, его общий смысл и иронию автора. Дети из второй группы тоже в итоге пришли к этому мнению, но после дополнительных вопросов учителя, требовавших еще раз обратиться к тексту сказки.

Итак, подробное описание проделанной работы, изложенное выше, дает достаточно полное представление о том, какие приемы технологии развития критического мышления применялись для достижения цели эксперимента. Были обеспечены педагогические условия, способствующие формированию навыков смыслового чтения на уроках литературного чтения, а также был разработан и реализован комплекс уроков, направленный на формирование навыков смыслового чтения. Перейдем к диагностике, чтобы понять, насколько эффективна была проделанная нами работа.

2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы

На этапе контрольного эксперимента была поставлена следующая цель: обработать и интерпретировать полученные экспериментальные данные, провести сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов.

Для диагностики на данном этапе мы использовали те же показатели, что и на этапе констатирующего эксперимента. Выявить уровень сформированности навыков смыслового чтения нам позволили следующие методики:

1. «Стандартизированная методика исследования навыка чтения» (СМИНЧ) А.Н.Корнева.
2. «Тестовые задания для определения уровня понимания текста» А.В.Сапа.
3. «Определение уровня анализа и оценки текста» А.В.Сапа.

Данные методики были подробно описаны в п. 2.1. Поэтому мы можем перейти к анализу проделанной работы на этапе контрольного эксперимента.

Для определения уровня понимания фактического содержания текста была применена «Стандартизированная методика исследования навыка чтения», предложенная А.Н.Корневым [24]. Учащимся был предложен Текст 2 «Неблагодарная ель» из 213 слов и устно ответить по нему на десять вопросов. Данный текст обладал теми же характеристиками, что и Текст 1, который мы использовали в констатирующем эксперименте. Ответы на вопросы отражали уровень понимания прочитанного по следующим критериям:

- понимание и выделение из текста фактов: «Что поражало маленькую ель?», «Что случилось с ветвями терновника?»;
- определение главной темы текста: «О чем этот текст?»;
- нахождение соответствий между частями текста, установление последовательности: «После чего терновник рассердился на ель?».

После первичной обработки результатов учащиеся были распределены по четырем группам, соответствующим уровням понимания фактического содержания текста. Как распределились ответы респондентов экспериментальной и контрольной групп по уровням понимания фактического содержания текста, можно увидеть в табл. 5.

Таблица 5

Распределение младших школьников по уровням понимания фактического содержания текста, чел.

Респонденты	Уровни			
	I уровень	II уровень	III уровень	IV уровень
Экспериментальная группа	0	1	9	14
Контрольная группа	0	2	13	10

Как видно из табл. 5, значительное количество учащихся из экспериментальной группы теперь находится на IV уровне понимания фактического содержания текста – 58,3% учащихся. Испытуемые стали замечать и понимать больше фактов, содержащихся в произведениях. В контрольной группе также была отмечена положительная динамика результатов, но в ней заметно меньше учащихся перешли на более высокий уровень. Как респонденты распределились по уровням понимания фактического содержания текста в процентном соотношении, показано на рис. 5.

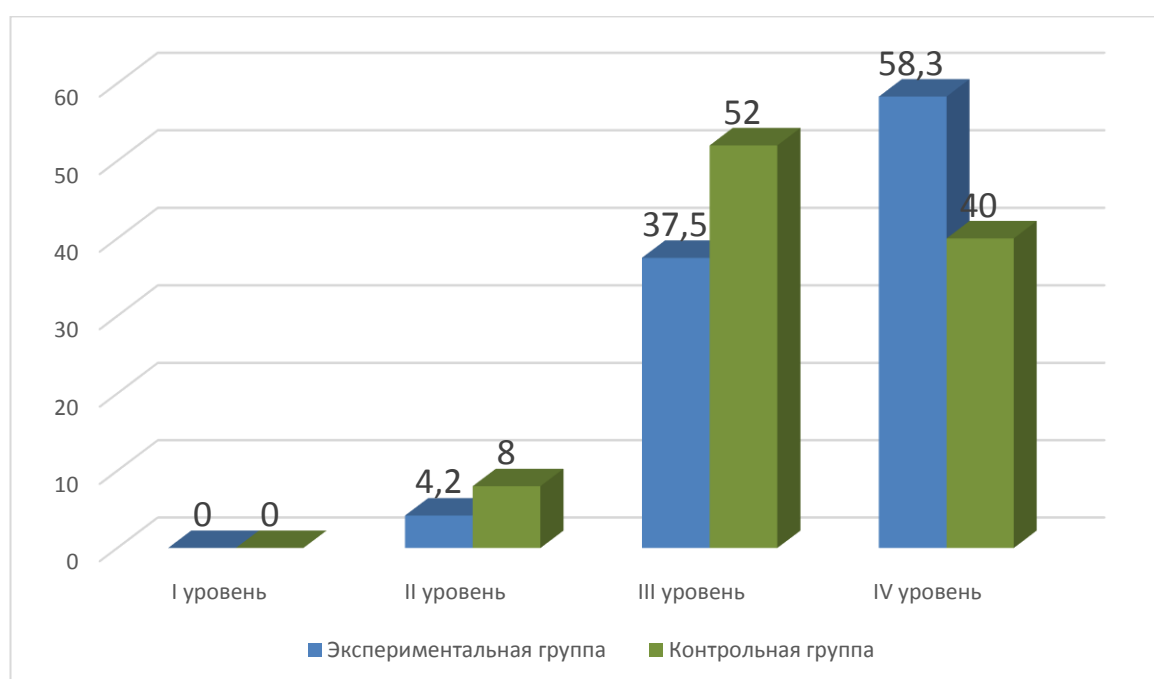


Рис. 5 Распределение младших школьников по уровням понимания фактического содержания текста, %

Основываясь на полученных данных, можно сделать вывод, что учащиеся экспериментальной группы на контрольном этапе нашего исследования по данному показателю продемонстрировали результаты выше, чем учащиеся контрольной группы. Большинство младших школьников из экспериментальной группы теперь находятся на IV уровне, в то время как большая часть младших школьников (52%) из контрольной группы остались

на III уровне понимания фактического содержания текста. Следовательно, мы можем утверждать, что методика, реализованная на этапе формирующего эксперимента, положительно повлияла на понимание фактического содержания текста.

Для определения уровня интерпретации текста нами использовались «Тестовые задания для определения уровня понимания текста», предложенные А.В.Сапа [52].

Учащимся экспериментальной и контрольной групп предлагалось выполнить тестовые задания по рассказу М.М.Пришвина «Кладовая солнца». За две недели до проведения диагностики младшим школьникам было сообщено, по какому произведению им будут даны задания, поэтому они имели возможность прочитать и повторить данный рассказ. На контрольном этапе исследования учащимся было дано больше времени для прочтения рассказа, чем на констатирующем этапе, из-за объема и уровня сложности произведения. «Кладовая солнца» входит в списки рекомендованной литературы для внеклассного чтения для 4 класса, следовательно, рассказ соответствует типичному уровню трудности литературных произведений, изучаемых четвероклассниками во второй половине учебного года. В то же время, рассказ несет в себе серьезную смысловую и эмоциональную нагрузку, поэтому не является легким текстом для смыслового чтения.

Уровень интерпретации текста оценивался по следующим критериям:

- выявление позиции автора, его отношения к героям произведения;
- выявление смысловой структуры текста – основной и второстепенной информации, главной темы и уточняющих элементов;
- понимание подтекста – мыслей, связей, отношений, причин, скрытых за словами текста.

Как распределились респонденты экспериментальной и контрольной групп по уровням интерпретации текста, можно увидеть в табл. 6. В обеих группах больше нет испытуемых, находящихся на I уровне интерпретации

текста. Эти учащиеся перешли на базовый уровень. В экспериментальной группе заметен переход четырех младших школьников на повышенный уровень. Эти испытуемые показали отличные результаты, ответив правильно на все 15 тестовых заданий. В контрольной группе также заметны положительные изменения, но результаты в ней улучшились незначительно.

Таблица 6

Распределение младших школьников по уровням
интерпретации текста, чел.

Респонденты	Уровни			
	1 уровень (ниже базового)	2 уровень (базовый)	3 уровень (средний)	4 уровень (повышенный)
Экспериментальная группа	0	10	10	4
Контрольная группа	0	10	14	1

Как респонденты распределились по уровням интерпретации текста в процентном соотношении, показано на рис. 6. В экспериментальной группе большая часть учащихся перешла на более высокий уровень, кроме того, 16,6% респондентов теперь находятся на самом высоком уровне, возможном в этом возрасте. В целом, основываясь на анализе полученных данных, следует отметить, что уровень интерпретации текста у учащихся экспериментальной группы заметно повысился. Они самостоятельно и достаточно быстро (относительно учащихся из контрольной группы) выполнили все задания. Особых трудностей при проведении диагностики не

возникало. У испытуемых из контрольной группы на данном этапе эксперимента были некоторые затруднения, несколько учеников обратилось к учителю за разъяснениями. Кроме того, что рассказ был достаточно сложный для осмысления, это можно объяснить большей уверенностью в выполнении заданий, которая появилась у учащихся из экспериментальной группы и которой не хватало младшим школьникам из контрольной группы.

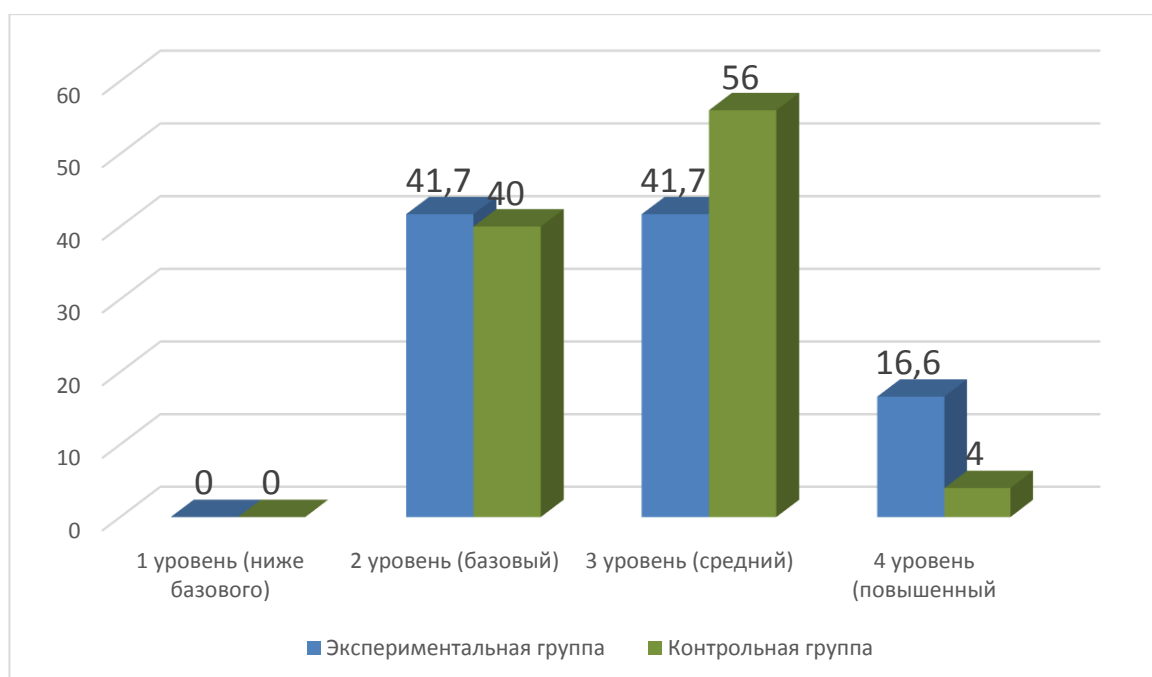


Рис. 6 Распределение младших школьников по уровням интерпретации текста, %

Для диагностики уровня рефлексии и оценки текста была использована методика «Определение уровня анализа и оценки текста» А.В.Сапа [52]. Учащимся на контрольном этапе нашего исследования были предложены вопросы по рассказу М.М.Пришвина «Кладовая солнца» аналогично предыдущей методике. Причины такого выбора были изложены в п. 2.1. Младшим школьникам после выполнения тестовых заданий предыдущей методики предлагалось устно ответить на десять вопросов.

Данная диагностика позволила выявить уровень рефлексии и оценки текста по следующим критериям:

- понимание общего настроения произведения, иронии, оттенков смысла: «Обладает ли автор чувством юмора? Приведи пример из текста»;
- осознание собственного отношения к содержанию текста: «Смог бы ты жить так же, как жили Настя и Митраша?», «Что в этом рассказе поразило тебя больше всего?», «Как еще можно было бы озаглавить рассказ? Почему?»;
- аргументация своей точки зрения: «Найди в тексте аргументы, подтверждающие твое мнение», «Обоснуй свое отношение к рассказу».

В табл. 7 представлено распределение учащихся по уровням рефлексии и оценки текста. Более подробно данные экспериментальной группы представлены в Приложении 3, контрольной группы – в Приложении 4.

Таблица 7

Распределение младших школьников по уровням рефлексии и оценки текста, чел.

Респонденты	Уровни			
	1 уровень (ниже базового)	2 уровень (базовый)	3 уровень (средний)	4 уровень (повышенный)
Экспериментальная группа	0	10	8	6
Контрольная группа	0	12	11	2

Мы видим, что учащиеся из экспериментальной группы значительно улучшили своих результаты. Шесть младших школьников перешли со 2 на 3 уровень рефлексии и оценки текста, более того, шесть младших школьников

перешли с 3 на 4 уровень, показав высокий уровень осознания своего отношения к тексту, аргументации своей позиции. Так, Никита Р. на вопрос «Как еще можно было бы озаглавить рассказ? Почему?» ответил после небольшого раздумья: «Я бы не смог назвать этот рассказ по-другому. Мне кажется, это очень хорошее название. Оно, как бы сказать... Оно отражает сразу все: и место, и природу, и Настю с Митрашей. Они все – кладовая солнца». Такие ответы оставили очень положительное впечатление и вселили уверенность в то, что эти дети при условии дальнейшей работы над смысловым чтением смогут достичь высокого уровня рефлексии и оценки текста во время обучения в средней и старшей школе. В контрольной группе также наблюдался переход нескольких учащихся на более высокий уровень по сравнению с результатами констатирующего эксперимента. Как учащиеся распределились по уровням рефлексии и оценки текста, показано на рис. 7.

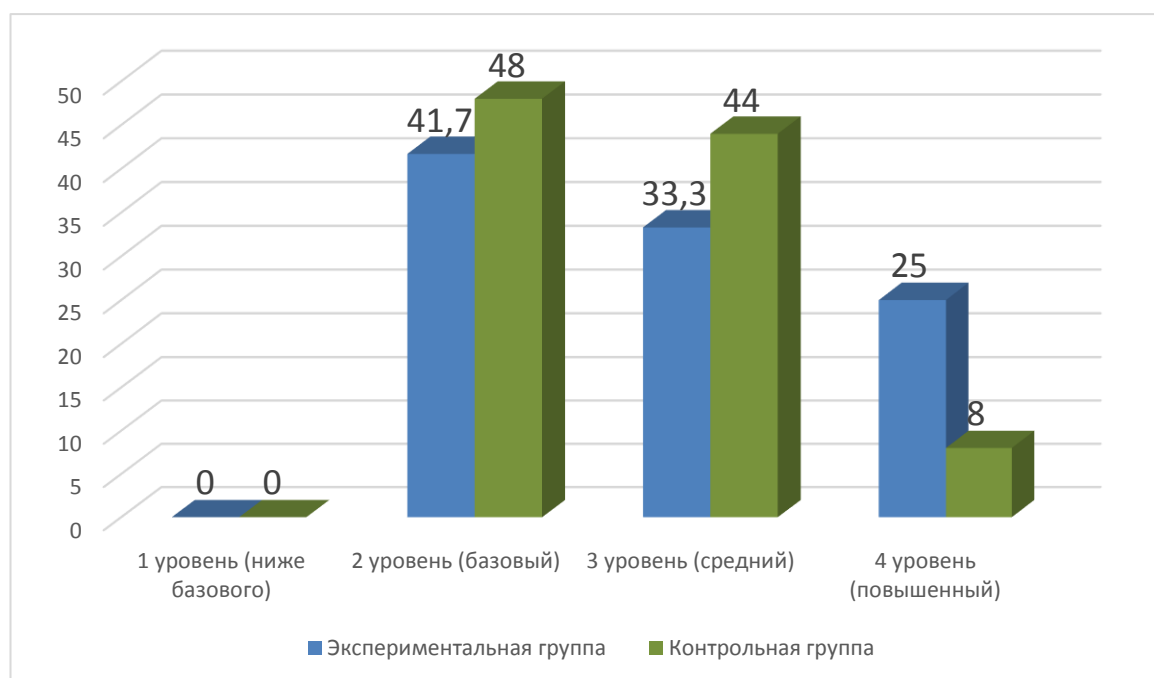


Рис. 7 Распределение младших школьников по уровням рефлексии и оценки текста, %

На основании полученных данных можно сделать вывод, что учащиеся из экспериментальной группы достигли лучших результатов, чем учащиеся из контрольной группы. Четверть младших школьников из

экспериментальной группы (25%) находятся на повышенном уровне рефлексии и оценки текста. У испытуемых из контрольной группы также наблюдается хорошая положительная динамика, но по сравнению с экспериментальной группой, ее результаты несколько ниже.

Анализируя результаты, полученные в ходе проведения трех методик, можно распределить учащихся по четырем уровням сформированности навыков смыслового чтения. Обобщенные данные и сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов отражены на рис. 8.

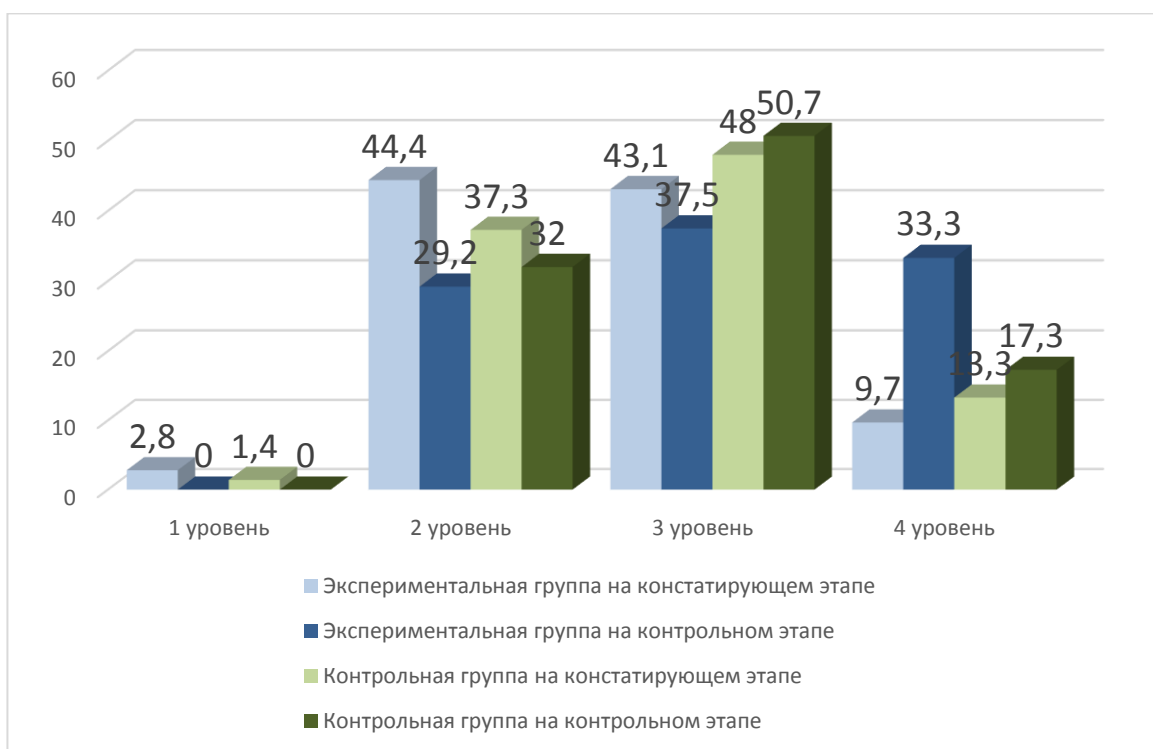


Рис. 8 Распределение младших школьников по уровням сформированности навыков смыслового чтения на констатирующем и контрольном этапах, %

Таким образом, мы видим, что в экспериментальной группе произошли качественные изменения. Со 2 на 3 уровень перешло 15,2% учащихся. На 23,6% больше учащихся находится на 4 уровне сформированности навыков смыслового чтения. На первом уровне учащихся не осталось. В контрольной же группе результаты изменения произошли, но небольшие. Это хорошо

прослеживается на рис. 8. Процентное соотношение осталось примерно таким же, каким оно было на этапе констатирующего эксперимента. Следовательно, мы приходим к выводу, что наша методика, разработанная и реализованная с экспериментальной группой на этапе формирующего эксперимента эффективна и позволяет успешно формировать навыки смыслового чтения на уроках литературного чтения.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Экспериментальная работа по формированию навыков смыслового чтения была проведена в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

Констатирующий эксперимент показал, что в экспериментальной и контрольной группах преобладали учащиеся, находившиеся на 2 и 3 уровнях сформированности навыков смыслового чтения, что говорило о необходимости проведения целенаправленной работы по формированию навыков смыслового чтения.

В ходе проведения формирующего эксперимента были созданы педагогические условия, способствующие формированию навыков смыслового чтения, а также реализован и разработан комплекс уроков по литературному чтению, предполагающих работу по формированию навыков смыслового чтения учащихся. В ходе уроков мы использовали разнообразные приемы технологии развития критического мышления, которые были органично включены в образовательный процесс, превращая уроки в увлекательные и эффективные занятия.

Контрольный эксперимент выявил эффективность использованной нами методики. Учащиеся из экспериментальной группы заметно повысили свой уровень сформированности навыков смыслового чтения. Результаты экспериментальной группы стали выше по всем трем показателям смыслового чтения. В то время как изменения у учащихся из контрольной группы были незначительны.

Полученные результаты позволяют утверждать, что внедрение в образовательный процесс комплекса уроков по литературному чтению, направленного на формирование навыков смыслового чтения, с использованием приемов технологии развития критического мышления, а также создание педагогических условий способствует более эффективному формированию навыков смыслового чтения в начальной школе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Формирование навыков смыслового чтения на данный момент является потребностью современного общества в целом и каждого отдельного человека в частности. Смысловое чтение – весьма широкое понятие, понимание которого хоть и имеет определенные особенности у разных ученых в различных областях науки, но все же обладает общей для всех сутью. Смысловое чтение – это понимание прочитанного, способность видеть «между строк» и умение делать собственные выводы на основе изученных текстов.

Педагогами и психологами выделяются умения смыслового чтения, при должной работе педагога и учащихся способные перейти в навыки. Исследуются особенности и характеристики смыслового чтения, в частности особенности формирования навыков смыслового чтения на уроках литературного чтения в начальной школе. Предлагаются различные методы и приемы, способствующие успешному формированию навыков смыслового чтения при работе с художественными текстами. В частности, приемы технологии развития критического мышления органично встраиваются в уроки литературного чтения и эффективно помогают осмыслению художественных произведений.

После изучения психолого-педагогической литературы в ходе нашего исследования была проведена опытно-экспериментальная работа, целью которой было проверить эффективность разработанного комплекса уроков, направленного на формирование навыков смыслового чтения у младших школьников на уроках литературного чтения. В процессе формирующего эксперимента мы провели 15 уроков, в ходе которых использовались различные приемы технологии развития критического мышления. Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов показал, что работа, проделанная на этапе формирующего эксперимента, была эффективна. Уровень сформированности навыков

смыслового чтения повысился почти у половины учащихся из экспериментальной группы, в то время как в контрольной группе лишь несколько младших школьников перешли на более высокий уровень сформированности навыков смыслового чтения.

Все это позволяет сделать вывод о том, что разработанный и реализованный нами комплекс уроков, направленный на формирование навыков смыслового чтения на уроках по литературному чтению, а также создание выделенных педагогических условий и применение приемов технологии развития критического мышления действительно способствует более эффективному формированию навыков смыслового чтения.

Цель и поставленные задачи выполнены, гипотеза исследования подтверждена.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балталон, Ц.П. Пособие для литературных бесед и письменных работ / Ц.П. Балталон. – М.: Издание Т-ва А.И. Мамонтова, 1914. – 202 с.
2. Беленькая, Л.И. Ребенок и книга: О читателе восьми-девяти лет / Л.И. Беленькая. – М. : ВЦХТ, 2005. – 144 с.
3. Беленький, Г.П. Комментированное чтение текста / Г.П. Беленький ; под ред. Н.И. Кудряшева и Н.Д. Молдавской // Изучение художественного текста в VIII-X классах школы. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – С.54-56.
4. Бондаренко, Г.И. Развитие умений смыслового чтения в начальной школе / Г.И. Бондаренко // Начальная школа плюс: до и после. – 2012. – №1. – С. 1-3.
5. Бунеева, Е.В. Технология работы с текстом в начальной школе и 5-6 классах (технология формирования типа правильной читательской деятельности) / Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова. // Образовательные технологии: сборник материалов. – М. : Баласс, 2008. – С. 65-89.
6. Буслаев, Ф.И. О преподавании отечественного языка / Ф.И. Буслаев. – М. : Либроком, 2010. – 360 с.
7. Волкова, Т.В. Динамика психологической структуры смыслового чтения как деятельности у учащихся начальной школы / Т.В. Волкова // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – №2. – С. 200-204.
8. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М. : Издательство «Лабиринт», 1999. – 352 с.
9. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1991. – 476 с.
10. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М. : КомКнига, 2006. – 144 с.
11. Граник, Г.Г. Как учить работать с книгой / Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая. – М. : Мой учебник, 2007. – 256 с.

12. Граник, Г.Г. Когда книга учит / Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая. – М. : Педагогика, 1991. – 192 с.
13. Григоренко, Е.Л. Влияние индивидуальных особенностей когнитивного развития на овладение навыками чтения и письма младшими школьниками: дис. ... д-ра психол. наук / Е.Л. Григоренко. – Москва, 2012. – 299 с.
14. Дидро, Д. Избранные атеистические произведения / Д. Дидро ; пер. Д.И. Ириновой. – М. : Издательство Академии наук СССР, 1956. – 475 с.
15. Добраев, Л.П. Анализ и понимание текста: Метод. пособие / Л.П. Добраев. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1987. – 69 с.
16. Елачич, Е.А. Основные задачи детского чтения / Е.А. Елачич // Русская школа за рубежом. – 1923. – №2-3. – С. 130-138.
17. Жинкин, Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 402 с.
18. Заир-Бек, С.И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – М. : Просвещение, 2011. – 223 с.
19. Запорожец, А.В. Психология восприятия сказки ребенком-дошкольником / А.В. Запорожец // Дошкольное воспитание. – 1948. – №9. – С. 34-41.
20. Зимняя, И.А. Лингвopsихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – Воронеж: НПО МОДЭК, 2001. – 432 с.
21. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – М. : Просвещение, 2011. – 152 с.
22. Ковалева, Г.С. Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA-2000 / Г.С. Ковалева, Э.А. Красновский // Русский язык (приложение к газете «Первое сентября»). – 2005. – №14. – С. 105-129.

23. Коновалова, Е.Ю. Современные подходы по формированию умений чтения, фиксации и воспроизведения учебной информации / Е.Ю. Коновалова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – 2010. – №3. – С. 67-71.
24. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие / А.Н. Корнев. – СПб. : МиМ, 1997. – 286 с.
25. Кузьмин, Е.И. Читать или не читать... Зачем России Национальная программа поддержки чтения? / Е.И. Кузьмин // Вестник ЮНЕСКО. – 2007. – №6. – С. 22-25.
26. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет): учеб. пособие / И.Ю. Кулагина. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 175 с.
27. Ланин, Б.А. Методика преподавания литературы: Учебная хрестоматия-практикум: Для студентов высших педагогических учебных заведений / Б.А. Ланин. – М. : Эксмо, 2007. – 512 с.
28. Леонтьев, А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А.А. Леонтьев. – М. : Изд-во МПСИ, 2004. – 535 с.
29. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.
30. Леонтьев, А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения / А.Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2009. – 423 с.
31. Лотман, Ю.М. Структура художественного текста / Ю.М. Лотман // Об искусстве. – СПб. : «Искусство – СПб», 1998. – С. 14-285.
32. Методика обучения литературе в начальной школе: учебник для студ. высш. учеб. заведений / под ред. М.П. Воюшиной. – М. : Издательский центр «Академия», 2010. – 288 с.
33. Молдавская, Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения / Н.Д. Молдавская. – М. : «Педагогика», 1976. – 224 с.
34. Морозова, Н.Г. О понимании текста / Н.Г. Морозова // Известия АПН РСФСР. – 1947. – №7. – С. 191-239.

35. Мосунова, Л.А. Влияние адекватного восприятия художественной литературы на развитие личности подростка / Л.А. Мосунова // Ярославский педагогический вестник. – 2008. – №4. – 134-138.
36. Мосунова, Л.А. О теоретических основах развития полноценного восприятия художественной литературы / Л.А. Мосунова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2009. – №1. – С. 136-141.
37. Мосунова, Л.А. Структура и психологические условия развития смыслового понимания художественных текстов: дис. ... д-ра психол. наук / Л.А. Мосунова. – Москва, 2006. – 291 с.
38. Муштавинская, И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: Учеб.-метод. пособие / И.В. Муштавинская. – СПб. : КАРО, 2009. – 144 с.
39. Национальная программа поддержки и развития чтения (проект). // Школьная библиотека. – 2006. – №9-10. С. 20-43.
40. Невуева, Л.Ю. Паузативные характеристики выразительного (смыслового) чтения у младшего школьника / Л.Ю. Невуева, А.А. Зубченко // Научные исследования в психологии. – 1978. – №1. – С. 42-46.
41. Нечаев, А.П. Психологические основы разных типов процесса чтения у детей / А.П. Нечаев // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – С.8-11.
42. Нижегородцева, Н.В. Психологический анализ смыслового чтения как специфического вида деятельности / Н.В. Нижегородцева, Т.В. Волкова // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – №2. – С.257-262.
43. Нижегородцева, Н.В. Результаты исследования психологической структуры учебной деятельности на основе методологии системогенетического подхода / Н.В. Нижегородцева // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – №25. – С. 51-56.

44. Обласова, Т.В. Специфика отбора учебных текстов для развития учебно-информационных умений школьников в процессе изучения литературы / Т.В. Обласова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2012. – №150. – С. 41-49.
45. Обухова, Л.Ф. Детская психология: Теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М. : Тривола, 1998. – 352 с.
46. Планируемые результаты начального общего образования / Л.Л. Алексеева [и др.]. – М. : Просвещение, 2009. – 120 с.
47. Полозова, Т.Д. Всем лучшим во мне я обязан книгам: Кн. для учителя / Т.Д. Полозова, Т.А. Полозова. – М. : Просвещение, 1990. – 256 с.
48. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара : «БАХРАХ-М», 2009. – 672 с.
49. Рубинштейн, М.М. Педагогическая психология в связи с общей педагогикой / М.М. Рубинштейн. – М. : Мир, 1927. – 310 с.
50. Сапа, А.В. Поколение Z – поколение эпохи ФГОС / А.В. Сапа // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014. – №2. – С. 24-30.
51. Сапа, А.В. Система контроля и оценки достижений учащихся на уроках русского языка и литературы в старших классах средней школы / А.В. Сапа // Эксперимент и инновации в школе. – 2010. – №1. – С. 71-80.
52. Сапа, А.В. Формирование основ смыслового чтения в рамках реализации ФГОС основного общего образования / А.В. Сапа // Эксперимент и инновации в школе. – 2014. – №5. – С. 23-42.
53. Слостенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
54. Совершенствование преподавания литературы в школе: пособие для учителя / под ред. Г.И. Беленького. – М. : Просвещение, 1986. – 191 с.

55. Соколов, А.Н. Исследования по проблеме речевых механизмов мышления / А.Н. Соколов. – М. : Изд-во Моск. Ун-та, 1984. – 192 с.
56. Станиславский, К.С. Работа актера над собой / К.С. Станиславский // Собр. соч. : в 9 т. – М.: Искусство, 1989. – Т. 6. – С. 233-235.
57. Стоюнин, В.Я. О преподавании русской литературы / В.Я. Стоюнин. – СПб, 1908. – 464 с.
58. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений / К.Д. Ушинский // Собр. соч. : в 7 томах. – М.-Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1949. – Т.5 – 591 с.
59. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования нового поколения от 06 октября 2009 г. / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М. : Просвещение, 2014. – 35 с.
60. Цукерман, Г.А. Становление читательской грамотности, или Новые похождения Тяни-Толкая / Г.А. Цукерман, Г.С. Ковалева, М.И. Кузнецова // Вопросы образования. – 2015. – №1. – С. 284-300.
61. Эльконин, Д.Б. Как научить детей читать / Д.Б. Эльконин // Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды. – М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – С. 323-349.

Распределение учащихся экспериментальной группы
по уровням сформированности навыков смыслового чтения
на этапе констатирующего эксперимента

№ п\п	Инициалы учащегося	1-я методика	2-я методика	3-я методика
1.	Степан А.	III	2	2
2.	Фаррух А.	III	2	2
3.	Владимир В.	IV	3	3
4.	Кирилл Г.	III	2	2
5.	Татьяна Д.	III	2	2
6.	Ирина Д.	IV	3	3
7.	Арина Д.	III	2	2
8.	Кристина Е.	III	2	2
9.	Анастасия Ж.	III	2	2
10.	Алёна З.	III	2	2
11.	Вирсавия И.	III	2	2
12.	Рамир К.	IV	3	3
13.	Даниил Л.	II	1	2
14.	Виталий Л.	IV	3	3
15.	Николай Л.	III	2	2
16.	Артём М.	III	3	3
17.	Виктор М.	III	2	2
18.	Дарья М.	IV	3	3
19.	Данила Н.	III	2	2
20.	Владимир П.	IV	3	3
21.	Даниил П.	II	1	2
22.	Никита Р.	IV	3	3
23.	Дмитрий С.	III	2	2
24.	Анастасия С.	III	2	2

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Распределение учащихся контрольной группы
по уровням сформированности навыков смыслового чтения
на этапе констатирующего эксперимента

№ п\п	Инициалы учащегося	1-я методика	2-я методика	3-я методика
1.	Екатерина Б.	II	2	2
2.	Дарья Б.	IV	3	3
3.	Никита В.	IV	3	3
4.	Яромир Г.	IV	4	4
5.	Марина Г.	IV	3	3
6.	Анастасия Г.	III	2	2
7.	Виолетта Г.	III	2	2
8.	Вадим Ж.	IV	3	3
9.	Мария Ж.	III	2	2
10.	Кирилл З.	III	2	2
11.	Анастасия И.	III	2	2
12.	Амин И.	III	2	2
13.	Максим К.	III	3	3
14.	Алина М.	III	2	2
15.	Айтан М.	II	2	2
16.	Анна М.	IV	3	3
17.	Егор М.	III	2	2
18.	Варвара П.	IV	3	3
19.	Андрей Р.	III	2	2
20.	Анна С.	III	3	3
21.	Мария С.	III	2	2
22.	Лейла С.	II	1	2
23.	Дмитрий Т.	III	3	3
24.	Дарья Т.	III	3	3
25.	Максим Я.	IV	3	3

Распределение учащихся экспериментальной группы
по уровням сформированности навыков смыслового чтения
на этапе контрольного эксперимента

№ п\п	Инициалы учащегося	1-я методика	2-я методика	3-я методика
1.	Степан А.	IV	3	3
2.	Фаррух А.	III	2	2
3.	Владимир В.	IV	3	4
4.	Кирилл Г.	III	2	2
5.	Татьяна Д.	IV	3	3
6.	Ирина Д.	IV	4	4
7.	Арина Д.	IV	3	3
8.	Кристина Е.	III	2	2
9.	Анастасия Ж.	III	2	2
10.	Алёна З.	III	2	2
11.	Вирсавия И.	IV	3	3
12.	Рамир К.	IV	4	4
13.	Даниил Л.	II	2	2
14.	Виталий Л.	IV	4	4
15.	Николай Л.	IV	3	3
16.	Артём М.	III	3	3
17.	Виктор М.	IV	3	4
18.	Дарья М.	IV	3	3
19.	Данила Н.	III	2	2
20.	Владимир П.	IV	3	3
21.	Даниил П.	III	2	2
22.	Никита Р.	IV	4	4
23.	Дмитрий С.	III	2	2
24.	Анастасия С.	IV	2	2

Распределение учащихся контрольной группы
по уровням сформированности навыков смыслового чтения
на этапе контрольного эксперимента

№ п\п	Инициалы учащегося	1-я методика	2-я методика	3-я методика
1.	Екатерина Б.	III	2	2
2.	Дарья Б.	IV	3	3
3.	Никита В.	IV	3	3
4.	Яромир Г.	IV	4	4
5.	Марина Г.	IV	3	3
6.	Анастасия Г.	III	3	3
7.	Виолетта Г.	III	3	2
8.	Вадим Ж.	IV	3	3
9.	Мария Ж.	III	2	2
10.	Кирилл З.	III	3	2
11.	Анастасия И.	III	2	2
12.	Амин И.	III	2	2
13.	Максим К.	III	3	3
14.	Алина М.	III	2	2
15.	Айтан М.	II	2	2
16.	Анна М.	IV	3	3
17.	Егор М.	III	2	2
18.	Варвара П.	IV	3	4
19.	Андрей Р.	III	2	2
20.	Анна С.	IV	3	3
21.	Мария С.	III	2	2
22.	Лейла С.	II	2	2
23.	Дмитрий Т.	III	3	3
24.	Дарья Т.	IV	3	3
25.	Максим Я.	IV	3	3

Конспект урока по литературному чтению «А.С. Пушкин «Сказка о царе Салтане»

Класс: 4-й.

Образовательная программа: «Школа 2100».

Тип урока: обобщение и систематизация знаний.

Форма урока: урок-практикум.

Цель: обобщить пройденный материал по сказке А.С. Пушкина «Сказка о царе Салтане», повторить изученные ранее сказки А.С. Пушкина.

Задачи:

- **Образовательные:**
 - повторить «Сказку о царе Салтане», актуализировать знания о ранее изученных сказках А.С. Пушкина.
- **Воспитательные:**
 - воспитывать любовь к русскому языку;
 - воспитывать интерес к литературным произведениям;
 - воспитывать способность сопереживать;
 - воспитывать интерес к учебе, любознательность.
- **Развивающие:**
 - способствовать формированию навыков смыслового чтения;
 - способствовать формированию умения вести диалог с автором во время чтения;
 - способствовать формированию умения анализировать текст;
 - способствовать развитию логики;
 - способствовать развитию умения составлять сравнительные характеристики героев с опорой на текст произведения;
 - способствовать развитию психических процессов (внимания, памяти, мышления и т.д.);
 - способствовать развитию учебных навыков (умения отвечать на вопросы, слушать ответы других, не перебивать говорящего);
 - способствовать развитию мотивации к чтению.

Оборудование:

- учебники по литературному чтению для 4-го класса «В океане света» Р.Н. Бунеева и Е.В. Бунеевой;
- доска;

- портрет А.С. Пушкина;
- жетоны.

ХОД УРОКА

1. Организационный момент.

2. Мотивационный этап, актуализация знаний.

- Я уверена, что каждый из нас очень любит читать сказки. В особенности – сказки Александра Сергеевича Пушкина. Не правда ли?

- Вспомним, какую сказку великого поэта мы изучали на прошлых уроках? («Сказка о царе Салтане, о сыне его славном и могучем богатыре князе Гвидоне Салтановиче и о прекрасной царевне Лебеди»). Предлагаю вам прочитать отрывки, которые понравились в сказке больше всего.

(Дети читают фрагменты сказки. 2-3 человека. Учитель задает «тонкие» и «толстые» вопросы по содержанию этих фрагментов.)

3. Этап обобщения и систематизации знаний.

- Ребята, как вы считаете, кто является главными героями этой сказки? (князь Гвидон, царь Салтан, царевна Лебедь). Давайте попробуем выделить черты характера, которыми автор наделил царя Салтана и князя Гвидона? Найдем сходные черты и те, которыми они отличаются. Давайте с вами вместе выберем из списка слова-характеристики и поместим их на «лучи».

На доске прикреплены характеристики, в двух кругах записаны имена царя Салтана и князя Гвидона, от которых идут «лучи».

- Итак, какими чертами характера обладает царь Салтан? (Характеристики прикрепляются к «лучам» магнитами). Поясните, почему вы считаете, что эта черта характера принадлежит царю Салтану?

(Вспыльчивый, простой, добрый и милосердный, любящий, пассивный, гостеприимный, доверчивый.)

- А теперь попробуем определить черты характера князя Гвидона. Поясните свой выбор.

(Любящий, внимательный, сильный, добрый, милосердный, справедливый и вспыльчивый, гостеприимный, энергичный и практичный.)

- Теперь внимательно посмотрите на получившиеся «лучи» и скажите: что объединяет двух персонажей? (Любовь, милосердие и доброта, гостеприимство, вспыльчивость). А что их отличает друг от друга? (Царь – доверчивый, пассивный, князь – практичный, активный).

- Ребята, теперь скажите – кто из этих двух героев вам нравится больше? А Александру Сергеевичу? Естественно, молодой князь Гвидон. Автор намекает на это даже в названии сказки!

4. Физкультминутка.

5. Продолжение этапа обобщения и систематизации знаний.

- Вы уже полностью прочитали «Сказку о царе Салтане». Чем она закончилась? (дети отвечают). Что обычно происходит в конце народных сказок? (Злые герои наказываются). Каких героев мы отнесем к злым персонажам в «Сказке о царе Салтане»? (Ткачиху с поварихой, сватью бабу Бабариху, чародея).

- Как вы думаете, ткачиха с поварихой были наказаны? Как? Неужели только тем, что их укусил Гвидон? Их главное наказание – страх. Они теперь живут и со страхом ожидают, что же будет, когда откроется правда.

- Как они поступили в самом конце сказки? (Сначала спрятались, но затем повинились).

- Простил ли их всех царь Салтан? А князь Гвидон? Как вы думаете, автор простил их? А мы все, кто прочитал сказку?

- Эта сказка Пушкина – самая добрая, она нам говорит: «Нужно уметь прощать, тогда все будут счастливы». Не менее важно также уметь радоваться чужому счастью, уметь не завидовать окружающим. Именно зависть заставила некоторых героев сказки совершить зло.

- Мы все отлично поработали! Я уверена, вы так же отлично помните и другие сказки А.С. Пушкина. Давайте ответим на вопросы по сказкам А. С. Пушкина.

- Для кого А.С. Пушкин писал сказки? (И для детей, и для взрослых).

- Благодаря кому А.С. Пушкин полюбил народные сказки? (Благодаря няне Арине Родионовне).

- Сколько сказок написал А.С. Пушкин? (Семь, из которых пять – популярные).

- Назовите сказки А.С. Пушкина, которые вы знаете, и постарайтесь вспомнить их точные названия.

6. Этап подведения итогов.

(Подведение итогов, оценивание учащихся).

7. Этап рефлексии.

- Ребята, вам понравился сегодняшний урок? Что вы узнали нового? Какие задания вы делали впервые?

8. Домашнее задание.

Написать сочинение-эссе на тему «Победа добра над злом в «Сказке о царе Салтане» А.С. Пушкина».

- Спасибо за урок! Успехов с домашним заданием!

Конспект урока по литературному чтению «В.А. Жуковский «Спящая царевна»

Класс: 4-й.

Образовательная программа: «Школа 2100».

Тип урока: комбинированный.

Форма урока: урок лекция и урок-практикум.

Цель: познакомить учащихся с произведением В.А. Жуковского «Спящая царевна».

Задачи:

- **Образовательные:**
 - изучить сказку В.А. Жуковского «Спящая царевна», сравнить ее со сказками с похожим сюжетом.
- **Воспитательные:**
 - Воспитывать любовь к русскому языку;
 - воспитывать интерес к литературным произведениям;
 - воспитывать способность сопереживать;
 - воспитывать интерес к учебе, любознательность.
- **Развивающие:**
 - способствовать формированию навыков смыслового чтения;
 - способствовать формированию умения вести диалог с автором во время чтения;
 - способствовать формированию умения анализировать текст;
 - способствовать развитию логики;
 - способствовать развитию психических процессов (внимания, памяти, мышления и т.д.);
 - способствовать развитию учебных навыков (умения отвечать на вопросы, слушать ответы других, не перебивать говорящего);
 - способствовать формированию умения работать в паре;
 - способствовать развитию мотивации к чтению.

Оборудование:

- учебники по литературному чтению для 4-го класса «В океане света» Р.Н. Бунеева и Е.В. Бунеевой;
- доска;
- портрет В.А. Жуковского;
- раздаточный материал.

ХОД УРОКА

1. Организационный момент.

2. Мотивационный этап.

- Ребята, откройте учебник на стр. 146 и скажите, чему посвящен сегодня наш урок? (Творчеству В.А. Жуковского). Знаете ли вы это имя? Что вы помните о В.А. Жуковском? Какое из его произведений мы будем читать сегодня? Вы узнаете название? А сюжет?

- Первым, кто использовал этот сюжет, был Ш. Перро. Он написал в XVII веке сказку под названием «Спящая красавица». Немного позже, в начале XVIII века, другие писатели – братья Гримм – обработали сказку Ш. Перро и написали сказку под названием «Шиповничек». Сюжет был очень похож.

- Скажите, о чем может быть эта сказка? Вам хотелось бы сравнить ее содержание со сказками Ш. Перро и братьев Гримм? Тогда начнем изучение сказки В.А. Жуковского.

3. Этап работы с текстом до чтения.

- На доске мы видим опорные слова, дающие подсказку о сюжете сказки:

(Родила, прекрасна, веретено, из терновника забор, царский сын, поцеловал.)

- Теперь можно уточнить содержание сказки. Есть ли среди этих слов незнакомые вам? Попробуйте объяснить их значение.

(Веретено– приспособление для прядения. Стержень для наматывания пряжи или нити с острым концом. Терновник – колючее деревце или куст. Имеет плоды, вроде слив.)

4. Этап работы с текстом во время чтения.

- Какие сказки хотел писать В.А. Жуковский? (С.114) Удалось ли ему написать увлекательную сказку? Можем ли мы сейчас ответить на этот вопрос? Почему? Тогда приступим к чтению сказки и после того, как прочтем, ответим на этот вопрос.

- Чтение первой части (С. 146).

- Докажите, что «Спящая царевна» - это действительно сказка.

- А что было бы дальше? Прочтем следующую часть сказки.

- Чтение второй части (С.147-148).

- Прочтите следующую часть про себя и ответьте: почему не пригласили 12-ю чародейку? Сколько чародеек позвали на пир? А почему все-таки не пригласили 12-ю? Как называет ее автор? (Незванная) Какой она вам представляется? Что она испытывала, когда говорила свою речь? Как думаете, что будет дальше?

- Чтение третьей части (С. 148-151).

(Чтение вслух по цепочке).

- А теперь самостоятельно еще раз просмотрите эту часть и задайте друг другу вопросы по ее содержанию.

5. Физкультминутка.

6. Продолжение этапа работы с текстом во время чтения.

- Чтение четвертой части (С. 151-152).

- Прочитайте эту часть друг другу и расскажите ее своими словами (работа в парах). Кто хочет для всех рассказать свой вариант?

- Чтение пятой части (до конца сказки).

- Как встретили вы развязку сказки? Могла ли сказка по-другому закончиться? Что вы можете сказать о сходствах и различиях со сказками Ш. Перро и братьев Гримм?

7. Этап работы с текстом после чтения.

- Теперь ответим на вопрос: получилась ли у В.А. Жуковского увлекательная сказка?

- В.А. Жуковский прилагал много усилий для того, чтобы детская литературная сказка «представляла воображению одни светлые образы, чтобы эти образы никакого дурного впечатления после себя не оставляли». Получилось ли у него это в сказке «Спящая царевна»? Но ведь в этой сказке есть злой герой?

- А теперь поработаем в парах и попробуем восстановить логическую последовательность событий в сказке (учащиеся в парах выполняют задание на раздаточном материале, расставляя в правильном порядке отрывки сказки). Проверим, что у вас получилось (учащиеся зачитывают правильную последовательность).

А. Старушоночка прядет



И за пряжею поет:

«Веретенце, не ленись;

Пряжа тонкая, не рвись;

Скоро будет в добрый час

Гостя жданная у нас».

Б. Не терновник уж густой,
 Но кустарник молодой;
 Блещут розы по кустам;
 Перед витязем он сам
 Расступился, как живой;
 В лес въезжает витязь мой.

В. Но уж рак уполз в ручей,
 Не слыхав ее речей.
 Он, конечно, был пророк;
 Что сказал — сбылося в срок...
 Дни проходят; дочь растет;
 Расцвела, как майский цвет;
 Вот уж ей пятнадцать лет...
 Что-то, что-то будет с ней!

Г. А незваная стоит
 Над царевной и ворчит:
 «На пиру я не была,
 Но подарок принесла:
 На шестнадцатом году
 Повстречаешь ты беду...

Д. Свадьба, пир, и я там был
 И вино на свадьбе пил;
 По усам вино бежало,
 В рот же капли не попало.

Е. Много было смельчаков
 (По сказанью стариков),
 В лес брались они сходить,
 Чтоб царевну разбудить;
 Даже бились об заклад
 И ходили — но назад
 Не пришел никто.

8. Этап подведения итогов.

- Ребята, понравилась ли вам сказка? Чем именно?

9. Этап рефлексии.

- Что нового мы сегодня узнали? Как вы оцениваете сегодня свою работу на уроке?

10. Домашнее задание.

Выучить любой отрывок из сказки «Спящая царевна»; по желанию - нарисовать иллюстрацию к сказке.

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Конспект урока по литературному чтению «В.И. Даль «Война грибов с ягодами»

Класс: 4-й.

Образовательная программа: «Школа 2100».

Тип урока: комбинированный.

Форма урока: урок лекция и урок-практикум.

Цель: познакомить учащихся с произведением В.И. Даля «Война грибов с ягодами».

Задачи:

○ **Образовательные:**

- дать учащимся представление о литературном творчестве В.И. Даля, его толковом словаре;
- изучить сказку «Война грибов с ягодами»;
- познакомить учащихся с различиями литературной сказки и обработкой народной сказки.

○ **Воспитательные:**

- Воспитывать любовь к русскому языку;
- воспитывать интерес к литературным произведениям;

- воспитывать способность сопереживать;
- воспитывать интерес к учебе, любознательность.

○ *Развивающие:*

- способствовать формированию навыков смыслового чтения;
- способствовать формированию умения анализировать текст;
- способствовать развитию логики;
- способствовать развитию психических процессов (внимания, памяти, мышления и т.д.);
- способствовать развитию учебных навыков (умения отвечать на вопросы, слушать ответы других, не перебивать говорящего);
- способствовать развитию чувства рифмы, образности речи;
- способствовать развитию умения работать в паре;
- способствовать развитию мотивации к чтению.

Оборудование:

- учебники по литературному чтению для 4-го класса «В океане света» Р.Н. Бунеева и Е.В. Бунеевой;
- доска;
- портрет В.И. Даля;
- словарь В.И. Даля;
- иллюстративный материал – «Кузовок».

ХОД УРОКА

1. Организационный момент.

2. Этап актуализации знаний.

- Ребята, на прошлом уроке мы выяснили, что сказки Пушкина и Жуковского, написанные на основе народных, являются литературными, авторскими сказками, а не обработками.

- Вспомните, чем отличается литературная сказка от обработки народной сказки, даже если у них одинаковый сюжет?

(Обработка народной сказки, или пересказ - это грамотное литературное изложение народной сказки. Она сохраняет сюжет, персонажей, стиль языка и основную идею.

Литературная сказка по народному сюжету - это новая, самостоятельная сказка. Она может иметь более сложный сюжет, большее количество героев, чем народный вариант сказки. В ней чувствуется стиль автора, его идеи. Главная мысль литературной сказки – более глубокая, чем в народной сказке или её обработке.)

- Откройте учебник на с. 153- 154. Найдите и зачитайте отрывки, в которых идет речь о том, как мечтал писать для детей В.А. Жуковский? А А.С. Пушкин?

- А теперь перечитайте на с. 154 занимательную мысль, высказанную Н.В. Гоголем о творчестве Пушкина. (Пушкин никогда «не подставляет лестницы» ни для кого из тех, кто глухи к поэзии. Одни способны понять поэта, другие, увы, нет. И причина не в возрасте, а в душевном развитии человека.)

- Верна ли позиция А.С. Пушкина? Объясните свое мнение.

3. Мотивационный этап.

- Сегодня мы встретимся с одним из писателей, который был согласен в этом с Пушкиным. Это будет Казак Луганский. Как вы думаете, кто это? (Владимир Даль. Казак Луганский - его псевдоним.)

- Сегодня мы поиграем в игру, а также прочитаем сказку в обработке Даля и встретимся с «живым великорусским языком».

4. Этап изучения нового материала.

- Что вы уже знаете о В.И. Дале с прошлых занятий? (На доске – портрет В.И. Даля)

(Рассказ учителя о Дале и главном деле его жизни)

Лексическая игра «Кузовок»:

- А сейчас поиграем в игру, которую предлагает нам Даль. (Чтение учащимся правил игры)

- Работаем по цепочке: называем слова, которые заканчиваются на «ка». (Дети играют) Теперь слова с суффиксом «ушк». Затем - с суффиксом - оньк.

Сказка «Война грибов с ягодами»:

- Понравилась ли вам игра «Кузовок»? Завершаем нашу игру, пора и сказку послушать. Сегодня мы будем читать сказку В.И. Даля «Война грибов с ягодами».

5. Этап работы с текстом до чтения.

- Но сначала разберем непонятные слова, которые нам встретятся в сказке. Посмотрите на доску. Прочитаем их и объясним их значение:

Красное лето - тёплое лето;

Сидючи - сидя;
 Ныне – сейчас;
 Пыжится - старается изо всех сил; держит себя напыщенно, важничает;
 Кичливая ягода - горделивая ягода;
 В чести - в почёте;
 Грозная рать - сильное войско;
 Всем грибам голова – старший среди грибов;
 Глядючи – смотря;
 Сподрят – подряд;
 Стал помочь скликать - стал звать на помощь;
 Бурачки – растение из семейства капустных.

6. Этап первичного восприятия текста.

- Ребята, вам понравилась сказка? Чем? К какому типу мы можем отнести эту сказку? (бытовая, волшебная) Докажите, что эта сказка действительно бытовая и действительно волшебная. (Дети называют признаки этих видов сказок)

7. Этап работы с текстом после чтения.

- Ребята, теперь поработайте в парах придумайте друг другу вопросы по содержанию сказки. Поразмышляйте над тем, что хотел сказать нам этой сказкой Владимир Иванович. Лучшие на ваш взгляд вопросы после этого вы можете задать классу. (Если эти вопросы не прозвучали, то их задает учитель):

- Кто герои сказки? На какие две группы мы можем разделить грибы? Войском всегда командует военачальник. Кто стал военачальником в сказке и почему? Прочтите отрывок с описанием гриба-боровика. Каков он? Какой план он придумал? Каких грибов он звал на войну? Почему некоторые из них отказались воевать, а некоторые – согласились? Что война грибов с ягодами не состоялась?

- Попробуем найти рифмы в тексте Владимира Ивановича Даля. Найдем и отметим в сказке устойчивые сочетания слов, которые типичны для простонародного языка.

-Посмотрите, как называет автор персонажей сказки: тётка Варвара-широкие карманы, волнушки-старушки, сморчки-старички. В сказке также встречается много просторечных слов: «помочь скликать», «из земли прёт», «отказались». По вашему мнению, почему Даль сохранил их при обработке народной сказки?

(Потому что ему нравились эти слова. Он старался не потерять народный колорит сказки.)

- Даль даже сам делал сказки «богаче», добавляя в них народные пословицы, загадки. Прочтем снова последний абзац сказки, в котором автор описал сортировку грибов. (Варвара... разобрала...) Вы почувствовали рифму? Наверное, именно так русские крестьяне во время своей обыденной работы приговаривали в рифму и создавали «живой великорусский язык», который так бережно собирал и любил В.И. Даль.

8. Этап подведения итогов и рефлексии.

- Мы сегодня отлично поработали. Ребята, что вам понравилось на уроке? Что нового вы сегодня узнали о В.И. Дале? Хотите ли вы снова сыграть в игру «Кузовок» на перемене или с друзьями?

9. Домашнее задание.

- Ответить на вопрос № 3 с. 198, прочитать сказку в лицах.