

ОЦЕНКА УРОВНЕЙ РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

© 2011 С.В.Самыкина

Самарский институт повышения квалификации работников образования

Статья поступила в редакцию 04.04.2011

В связи с переориентацией современного образования на компетентностную основу рождается терминология новой парадигмы образования. В статье предлагается определение понятия «читательская компетентность», рассматривается структура данной компетентности. Уделяется внимание классическим методикам отслеживания уровней литературного развития, предлагается разработанная и апробированная автором методика диагностики уровня развития читательской компетентности младшего школьника.

Ключевые слова: литературное развитие, читательская компетентность.

В связи с принятием новых федеральных государственных стандартов начального образования 2010 г. перед российской школой были поставлены качественно новые задачи. Впервые, говоря о результатах образования, стандарт оперирует такими понятиями, как универсальные учебные действия, компетентности и др. Так, приоритетной целью обучения литературному чтению становится формирование читательской компетентности младшего школьника¹.

В классической методике цели литературного образования чаще всего определялись через понятия «литературное развитие». Н.Д.Молдавская определяла последнее как процесс качественных изменений способности мыслить словесно-художественными образами, проявляющийся в читательском восприятии, в литературном творчестве². В методике 60 – 80-х такие критерии литературного развития, как глубина обобщения и умение видеть детали и воссоздавать по ним целостный образ, считались универсальными. В 90-х появились авторские программы, которые цель литературного образования определяют следующим образом: формирование читателя, полноценно воспринимающего художественное произведение, способного адекватно выразить себя в слове (М.П.Воюшина)³, сохранение непосредственного эмоционального восприятия детьми художествен-

ных произведений, накопление опыта в виде читательских переживаний, первых шагов в литературном творчестве (В.Левин)⁴, постижение авторского видения окружающего мира и создание собственного суждения о художественном произведении (Г.Н.Кудина, З.Н.Новлянская)⁵.

В традиционной системе «Классическая начальная школа» автор программы «Литературное чтение» О.В.Джежелей, говоря о результате литературного образования, вводит понятие «квалифицированный читатель». Это ученик, владеющий всем набором знаний, умений и навыков, которые позволяют ему самостоятельно выбирать книги, читать их, выходить на коммуникацию и творческую деятельность⁶.

В системе развивающего обучения «Школа 2100» Р.Н.Бунеев и Е.В.Бунеева, авторы программы «Чтение и начальное литературное образование», ставят цель сформировать грамотного читателя, «у которого есть стойкая привычка к чтению, сформирована душевная и духовная потребность в нем как средстве познания мира и самопознания»⁷, владеющего техникой чтения, приемами понимания прочитанного, умением ориентироваться в мире книг. Итак, исследователи, определяя цель литературного развития младшего школьника, говорят о необходимости воспитания читателя, который полноценно воспринимает художественное произведение, опре-

¹ Самыкина Светлана Викторовна, старший преподаватель кафедры технологий развивающего обучения.

E-mail: s.solveig@mail.ru

¹ Примерные программы начального общего образования. Примерная программа по литературному чтению / Федеральный государственный образовательный стандарт. [Электронный ресурс] Режим доступа: URL: <http://standart.edu.ru> (Дата обращения 04.04.2011)

² Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. – М.: 1976. – С.5.

³ Воюшина М.П. Модернизация литературного образования и развитие младших школьников: Монография. – СПб.: 2007. – С.69.

⁴ Левин В.А. Когда маленький школьник становится большим читателем. Введение в методику начального литературного образования. – М.: 1994. – С. 27.

⁵ Кудина Г.Н., Новлянская З.Н. Психолого-педагогические принципы преподавания литературы в начальной школе // Вопросы психологии. – 1989. – №4. – С. 59 – 65.

⁶ Джежелей О.В. Литературное чтение. Чтение и литература. 1 – 4 кл. Программа для общеобразовательных учреждений. – М.: 2010. – С.31.

⁷ Программно-методические материалы: Чтение. Начальная школа / Сост. Т.В.Игнатьева. – М.: 1998.

деляет свой круг чтения, умеет выразить себя в слове.

Современная школа стоит перед необходимостью соотнести понятие «литературное развитие» с целями компетентностно-ориентированного образования, поэтому мы считаем необходимым оперировать понятием «читательская компетентность». Базовый концепт «компетентность» мы понимаем, согласно идеям научной школы А.В.Хуторского, как совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере⁸. Термин «читательская компетентность» в научной литературе не является широко употребляемым. В нашем понимании *читательская компетентность* – интегративная характеристика личности, складывающаяся из деятельного проявления способности к чтению (умения в измененных условиях оперировать полученными знаниями, умениями, навыками, способами деятельности для получения нового результата), а также из личностного отношения к деятельности, связанной с литературой. Структура данной компетентности ученика начальной школы, на наш взгляд, складывается из трех компонентов: 1) когнитивный (знания, умения, навыки), 2) операционный, или деятельностный, (наличие опыта проявления компетентности в стандартной и нестандартной ситуации), 3) мотивационный (отношение к деятельности, связанной с литературой, а также готовность к проявлению компетентности). Таким образом, понятие «читательская компетентность» шире таких понятий, как «литературное развитие», «формирование квалифицированного читателя». Это связано с особой ролью деятельностной составляющей в структуре читательской компетентности. В процессе развития компетентности деятельность выходит на первый план, так как, решая различные задачи, взаимодействуя с другими учениками, ученик получает знания по предмету, обретает богатый опыт участия в разных видах деятельности. Это может быть исследовательская работа (участие в индивидуальных и коллективных проектах и исследованиях), интерпретационная деятельность (театрализация, подготовка и проведение литературных вечеров, викторин), творческая (самостоятельное литературное творчество), коммуникативная (издание газет, журналов, альманахов). Особенность компетентности как результата образования состоит в том, что она существует в виде деятельности, а не информации о ней.

⁸ Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / Интернет журнал «Эйдос». – 2005. [Электронный ресурс] Режим доступа URL: <http://www.eidos.ru/journal/> (04.04.2011).

В трудах Л.Г.Жабицкой⁹, Н.Д.Молдавской¹⁰, М.П.Воюшиной¹¹ разработаны методики отслеживания литературного развития школьников. Методику М.П.Воюшиной, как самую современную, мы использовали в работе. Согласно М.П.Воюшиной, для выявления литературного развития необходимо определить уровень восприятия художественного произведения (например, рассказа), уровень речевого развития, изучить мотивацию чтения. Взяв за основу эту методику, мы дополнили ее: исследовали восприятие детьми *трех* разных жанров: сказки, рассказа, стихотворения, включили в диагностику задание на проверку начитанности и задание компетентностного характера. Мы дополнили диагностику компетентности работой с тремя жанрами. Не ставя цель скрупулезно исследовать развитие речи ребенка, предприняли попытку изучить лишь готовность к речевому высказыванию на тему, близкую ученику. Наконец, мы дополнили диагностику компетентности заданием на проверку начитанности, так как третьеклассник уже имеет некоторый читательский опыт и способен им поделиться. Нами был проведен педагогический эксперимент с целью выявления уровней развития читательской компетентности у учеников третьих классов, занимающихся по разным школьным программам: по традиционной «Классическая начальная школа» (далее группа 1), по развивающей системе Л.В.Занкова (далее группа 2) – всего 76 человек. *Цель срезовых работ* – выявить уровень развития всех *трех* компонентов *читательской компетентности*: когнитивного (знаниевого), деятельностного, мотивационного. Для констатации уровня *когнитивного компонента* мы использовали методику М.П.Воюшиной¹², для определения умения построить речевое высказывание – методику В.И.Капинос¹³ в интерпретации М.П.Воюшиной. Для проверки начитанности нами были разработаны вопросы анкеты и методика их оценивания. Для выявления уровня развития *деятельностного* компонента читательской компетентности детям было предложено компетентностно-ориентированное задание: после работы над сказкой, рассказом и стихотворением перед учеником ставилась задача найти в произведениях общую основу (или убедиться в ее отсутствии) для объединения всех трех текстов в одну книгу. При

⁹ Жабицкая Л.Г. Восприятие художественной литературы и личность. Литературное развитие в юности. – Кипинев: 1974.

¹⁰ Молдавская Н.Д. Литературное развитие

¹¹ Воюшина М.П. Модернизация литературного....

¹² Там же.

¹³ Методика развития речи на уроках русского языка. Книга для учителя / Н.Е.Богуславская, В.И.Капинос, А.Ю.Купалова / Под ред. Т.А.Ладыженской. – М.: 1991. – С.50 – 58.

возможности объединения придумать название для сборника, дополнить его другими, известными ребенку и подходящими под заявленную тематику произведениями. Чтобы выявить *мотивационную* составляющую читательской компетентности, была разработана анкета для детей. Вопросы помогли выяснить отношение к чтению, мотивацию чтения, готовность применять полученные знания в разных сферах деятельности: исследовательской, проектной, интерпретационной, коммуникативной. Привлекалась методика незаконченных предложений М.В.Матюхиной¹⁴ в модификации М.В.Воюшиной.

Анализ результатов срезовых работ позволил выявить шесть показателей: 1) уровней восприятия художественных произведений разных жанров; 2) уровня начитанности; 3) умения выполнять компетентностно-ориентированные задания; 4) умения грамотно построить речевое высказывание; 5) мотивации чтения; 6) готовности к участию в какой-либо деятельности. При *анализе развития восприятия художественных произведений* мы выделяли три уровня: высокий, средний, низкий. Критериями являлись умение эмоционально точно реагировать на художественный текст, умение видеть причинно-следственную связь событий в произведении и давать оценку поступкам героя, умение определять идею текста, формулировать проблемы, поднятые автором, наблюдать за художественными особенностями.

Ученику, находящемуся на низком уровне развития восприятия, трудно верно определить эмоциональный строй произведения. Он воспроизводит фактическую сторону сюжета, отвечая на вопросы «что произошло», не оценивая поступки героев. Затрудняется в формулировке темы, равнодушен к особенностям формы. *Ученик со средним уровнем развития восприятия* верно определяет эмоциональный строй произведения. Ему интересен герой, ребенок дает оценку его поступкам. Он может определить последовательность событий в произведении, но тему и идею формулирует неточно в силу ограниченности словарного запаса. Не замечает художественных особенностей. *Ученик с высоким уровнем развития восприятия* верно определяет эмоциональный строй произведения, понимает причинно-следственные связи, объясняет мотивы поведения героя, сам формулирует проблемы, затронутые автором, идею произведения. С помощью учителя может делать наблюдения над художественными особенностями текста. Мы выделили три уровня развития восприятия, чтобы статистические данные можно было соотнести с другими показателями проявления читательской компетентности.

Для оценки начитанности школьникам предлагалось задание составить список литературы для чтения сверстникам. В оценке выполнения данного задания использована нормативно-ориентированная интерпретация: задания – ответы – выводы о знаниях ученика – рейтинг, понимаемый как вывод о месте или ранге испытуемого. Ученик, имеющий высокий уровень, корректно указывал 6-10 произведений. Ученик со средним уровнем давал список из 4 – 5 произведений, допуская недочеты (неточное название). Ученик с низким уровнем начитанности указывал 1 – 3 книги. В таких работах детей чаще всего название произведения (точное или приблизительное) давалось без указания автора. *Задание компетентностного характера* предполагало умение использовать знания в незнакомой ситуации, приближенной к жизненной. Если ученик полностью справлялся с заданием, его показатель – высокий уровень, выполнил 2/3 задания – средний уровень, 1/3 задания – низкий.

Оценивая речевое высказывание, мы не ставили целью выявление уровней развития речи. Наша цель – оценить готовность к речевому высказыванию и умение выразить свою точку зрения на какую-либо проблему в слове. Уровни выполнения зависели от объема сочинения, точности и выразительности речи, средней длины предложения. Если ученик высказывался в 4 – 5 предложениях, его речь эмоциональна и богата, то присваивался высший уровень. Грамотное высказывание объемом 3 – 4 предложения относилось к среднему уровню. Если ученик писал 1 – 2 коротких простых предложения, то уровень определялся как низкий.

Мотивация чтения исследовалась с помощью методики незаконченных предложений. Определяя уровни мотивации, мы исходили из следующих посылов: ученики с низким уровнем мотивации упомянули учебные мотивы (читаю, чтобы хорошо учиться; чтобы научиться быстро читать). На среднем уровне – те дети, для которых важны и эмоциональные мотивы (читать интересно). На высоком уровне – ученики, для которых значимы личностные (быть умным, развитым, узнавать новое) и эстетические (понимать книгу, идеи автора).

В *результате* эксперимента мы выявили показатели развития компонентов читательской компетентности (Таб.1). Полноценное восприятие (высокий уровень) показали 5 – 17 % учеников, участвующих в эксперименте. На наш взгляд, это невысокий показатель, означающий, что лишь 1 – 4 ученика в группе умеют определять эмоциональный строй произведения, понимают причинно-следственные связи, объясняют мотивы поведения героя, формулируют проблемы, затронутые автором, идею произведения. На низком уровне

¹⁴ Матюхина М.В. Изучение и формирование мотивации учения у младших школьников. – Волгоград: 1983.

восприятия – 26 – 52 % детей, то есть в работе с некоторыми жанрами до половины испытуемых умеют воспроизвести фактическую сторону сюжета, отвечают лишь на вопросы «что произошло». Низкие результаты показали ученики в области речевого развития. Только 15 – 17 % – на высоком уровне, они умеют высказаться в 4 – 5 предложениях (речь богата и выразительна) на заданную тему. 49 – 55 % учеников написали лишь 1 – 2 коротких простых предложения (низкий уровень).

Анализ результатов выполнения компетентно-ориентированного задания мы рассмотрим в рамках данной статьи подробнее. Показатели начитанности учеников экспериментальных классов таковы: от 6 до 10 произведений для чтения ровеснику смогли порекомендовать 8 % и 16 % соответственно в первой и второй группе. Это лишь 2 – 4 ученика в классе. Значительная часть учеников (42% и 50% соответственно) смогли назвать 1 – 3 произведения, при этом неточно воспроизведя названия, не всегда указывая автора. При этом наблюдается такая закономерность: дети из одного класса дают очень похожие списки, в них повторяются те книги, которые читали на уроках внеклассного чтения и те произведения, которые недавно изучали на уроках. В каждом классе есть лишь 1 – 2 человека, списки книг которых разнообразны. На основании этого наблюдения можно сделать вывод, что в семьях мало внимания уде-

ляется книгам, чтению. Решающую роль для начитанности подавляющего большинства учащихся играют школьные уроки литературного чтения.

Диагностика мотивации чтения показала разнообразие мотивов обращения к чтению: «быть умнее», «чтобы росли мозги», «учиться хорошему, вести себя как положено», «хорошо уметь читать и понимать смысл книг», «знать историю, развивать память, словарный запас», «знать авторов, их взгляд на героев, уметь поддержать беседу о произведении», «разбираться в литературе и искусстве». На высоком уровне – ученики, для которых важно понимать книгу, понимать идеи автора, идею произведения: 8% и 17% в группах соответственно. На среднем уровне – 55 % в первой и 70% во второй экспериментальной группе. То есть на среднем уровне находится большая часть детей, что указывает на то, что дети читают с интересом, хотя и читают. Заметим, что показатели детей, обучающихся по системе Л.В.Занкова, выше. Общие статистические результаты исследования уровней развития читательской компетентности таковы. Высокий уровень развития показали 9% в первой экспериментальной и 17% – во второй. Практически половина учеников в двух экспериментальных группах – на среднем уровне (45% и 50 % соответственно). Значительное количество детей имеют низкий уровень развития читательской компетентности (46% и 33% соответственно).

Таб. 1. Результат эксперимента

| Восприятие художественных текстов след. жанров | Готовность к речевому высказыванию | | | | | | Умение выполнять задание компетентно-ориентированного характера | | Начитанность | | Мотивация чтения | | | |
|--|------------------------------------|----|----------|----|-------|----|---|----|--------------|----|------------------|----|----|----|
| | сказки | | рассказа | | стих. | | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | | |
| Группа | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | | |
| Выс. | 16 | 9 | 5 | 13 | 12 | 17 | 15 | 17 | - | 26 | 8 | 16 | 8 | 17 |
| Сред. | 41 | 39 | 45 | 61 | 48 | 57 | 30 | 34 | 45 | 48 | 50 | 42 | 55 | 70 |
| Низ. | 43 | 52 | 50 | 26 | 40 | 26 | 55 | 49 | 55 | 26 | 42 | 42 | 37 | 13 |

Дети, занимающиеся по системе Л.В.Занкова (2 гр. в таб.1), опережают группу, занимающуюся по традиционной системе обучения по многим показателям: по уровням восприятия рассказа, стихотворения, по начитанности, мотивации; значительно опережают по умению выполнять компетентно-ориентированное задание. Незначительное отставание занковской группы наблюдается лишь по одному параметру: по восприятию сказки. Причины успешности «занковской» группы кроются в особенностях системы Л.В.Занкова. Обучение строится таким образом, что ученик вместе с товарищами и учителем открывает новые знания. С конечного результата (узнать новое) дети переключаются на процесс добывания этого результата. Ученик усваивает не отдельные зна-

ния, а взаимозависимость явлений¹⁵. Ученики-занковцы привыкли к разным, в том числе и нестандартным заданиям. Возможно, поэтому они справились с необычными для них письменными работами по литературному чтению успешнее, чем их ровесники, обучающиеся по традиционной системе. Особенно ярко выражено отставание группы традиционного обучения в умении выполнять задание компетентного характера. При выполнении задания компетентно-ориентированного характера третьеклассникам было предложено объединить три текста, над которыми они работали в ходе исследования уровней восприятия, в один сборник, придумать на-

¹⁵ Занков Л.В. Избранные педагогические труды. – М.: 1999. – С. 231 – 233.

звание для него и добавить другие произведения в эту новую книгу. Объединить разные произведения в одну книгу можно было по разным основаниям.

Анализ детских ответов экспериментальной группы 1 показал, что сравнивать, находить общую основу нескольких художественных произведений – задача трудная, непривычная. Не справились с ней 68 % учеников. Среди них 16% вообще отказались от ответа, остальные предлагали разные решения: «во всех текстах есть неожиданности», «все тексты можно читать и пересказывать», «тексты похожи, но про разных героев». Незначительное сходство принималось за главный критерий для объединения в сборник. Те, кто нашел решение проблемы, выдвигали идеи нестандартные, интересные: «общее в произведениях – любовь», «все произведения поучительные», «во всех произведениях есть забота о ком-то». В предложенных детьми названиях для новой книги прослеживается общая тенденция: дети не различают жанры литературы, кроме того часть заголовков не мотивированы ничем. Верных, обоснованных ответов – 20%. Подбирая дополнительные произведения для своей книги, дети (56%) путают жанры, включают в сборник не подходящие по теме произведения. Лишь 20 % детей дают небольшие (2 – 5 названий) списки произведений, которые действительно подходят по тематике в их сборники. При этом зачастую (это считалось недочетом) указывают название произведения, не называя автора. Можно сделать вывод: ученики 3-го класса (первая эксперимен-

тальная) не различают жанров, не владеют общеучебным навыком сравнения, обобщения.

Анализ детских ответов экспериментальной группы 2 показал, что 78 % учеников нашли основу для объединения трех предложенных им произведений в единый сборник. Дети предлагают разные тематические основания для объединения: произведения о маме (30 % детей), о родных людях (9%), об одиночестве (9%) и другие. Ученики этой группы предлагают включить в сборник произведения фольклора, русской и зарубежной литературы, современной отечественной. (Все эти тексты грустные, они о маме и об одиночестве. Можно поместить их в одну книгу, потому что они похожи и по настроению, и по содержанию. Я бы назвала книгу «Одиночество». Я бы добавила в эту книгу рассказ В.Гюго «Козетта», роман Г.Мало «Без семьи». Андропова Д.). (Во всех текстах говорится о взаимоотношениях детей и родителей. Я бы назвал книгу «Взрослые и дети». Добавил: Л.Толстой «Косточка», В.Драгунский «Денискины рассказы», стих. «Я маму свою обидел», сказку «Крошечка Хаврошечка». Тереханов Д.). Дети этой группы более чутко относятся к жанровым отличиям, учитывают их интуитивно. Они владеют таким приемам, как сравнение произведений по разным основаниям (это один из принципов составления программ, учебников в занковской системе). В этой группе меньше отказов от ответа на вопросы. В целом, показатели уровней выполнения заданий компетентностного характера значительно выше, чем в первой экспериментальной группе.

Таб. 2. Умение выполнять задания компетентностного характера

| Типы заданий | | Гр. 1 | Гр. 2 |
|---|--|-------|-------|
| Выявление основы для объединения текстов в одну книгу | Неверное, ничем не мотивированное решение | 52 | 13 |
| | Названа причина для объединения произведений | 32 | 78 |
| | Отказ от ответа | 16 | 9 |
| Подбор заголовка для сборника | Заголовок подобран в соответствии с заявленным мотивом объединения | 20 | 62 |
| | Неправильное или ничем не мотивированное решение | 60 | 29 |
| | Отказ от ответа | 20 | 9 |
| Подбор художественных произведений для сборника | Верное решение | 20 | 48 |
| | Неверное решение | 56 | 43 |
| | Отказ от ответа | 24 | 9 |

При определении уровней выполнения одного задания из трех или попытка выполнить его квалифицировалась как низкий уровень владения умением, выполнение двух заданий – средний, трех – высокий. Выявленные показатели значительно отличаются в экспериментальных группах. В группе, занимающейся по системе Л.В.Занкова, 26 % учеников показали высокий уровень компетентности, во второй экспериментальной – 0 %. На среднем уровне – 45% в первой и 48 % во второй, на низком – 55% и 26% соответственно. Исследование уровней развития

читательской компетентности учеников третьих классов начальной школы выявило ряд пробелов в области знаниевой, деятельностной составляющей компетентности. Эти пробелы касаются восприятия эпических произведений (сказок, рассказов), готовности к речевому высказыванию, начитанности детей, решения компетентностно-ориентированных заданий. Для достижения цели современного начального литературного образования – развития читательской компетентности, учителю необходимо предоставить богатый методический и дидактический материал для органи-

зации урочной и внеурочной работы. Возможно, чтению, мультимедийные средства обучения по хрестоматии, рабочие тетради по литературному могут решить эту проблему.

DIAGNOSTICS OF READING COMPETENCE DEVELOPMENT LEVELS OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

© 2011 S.V.Samykina^o

Samara Institute for Refresher Training

In view of reorientation to competence-based education, terminology of a new paradigm of education arises. The article defines the term «competence in reading» and explores its structure. Classical techniques of tracking levels of literacy development are touched upon and a new diagnostic technique for elementary school students is offered.

Key words: competence in reading, literacy development.

^o *Svetlana Victorovna Samykina, Senior Lecturer, Samara institute for refresher training. E-mail: s.solveiq@mail.ru*