

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЕКТ

**Формирование и оценка
функциональной грамотности
в начальной школе**

Разработчик проекта:

Костоломова О. А. ,учитель начальных классов
учителя начальных классов

г. Нефтеюганск
2021

Содержание:

I.Краткая аннотация основной идеи проекта	2
II. Актуальность	3
III. Проблема	3- 4
IV. Цель исследования, объект исследования, предмет исследования, гипотеза,научная новизна и теоретическая значимость	3- 4
V.Теоретические основы определения функциональной грамотности младших школьников	4- 6
VI. Основное содержание проекта :	
6.1. Опытнo-экспериментальная работа по развитию функциональной грамотности младших школьников в процессе изучения литературного чтения.....	6- 16
6.2. Практические методы развития навыков функционального чтения в процессе изучения литературного чтения.	16 - 23
6.3 Анализ опытнo-экспериментальной работы	24 - 27
VII. Заключение. Ожидаемыерезультаты.....	28 - 29
IIIХ Используемая при подготовке проекта литература	30-31
IX Приложения	32-42

I. Аннотация проекта

Основная идея проекта: если научить ребенка в начальной школе способам получения знаний, то он будет успешно овладевать общеучебными и познавательными компетентностями, была принята всеми участниками проекта, потому, что как никогда сегодня актуальна.

Сегодня мировое образовательное сообщество нацелено на поиск педагогических средств для того, чтобы надежно обеспечить переход от обучения чтению к чтению для обучения. Именно с такой целью объединились педагоги школы: формирование функционально грамотных людей.

Что такое «функциональная грамотность»? Функциональная грамотность – способность человека вступать в отношения с внешней средой, быстро адаптироваться и функционировать в ней. Основы функциональной грамотности закладываются в начальной школе, где идет интенсивное обучение различным видам речевой деятельности – письму и чтению, говорению и слушанию.

Исходя из новых требований общества к образовательным результатам, необходимо вносить изменения и в подходы к обучению современных школьников. Нужно научить подрастающее поколение познавать себя и критично оценивать свои результаты, сформировать функционально грамотную личность.

II. Актуальность. Наукой установлено, что предпосылкой развития компетентности личности является наличие в ней функциональной грамотности, т. е. преимущество обладания функциональной грамотностью состоит в том, что она способствует максимально быстрой и гибкой адаптации детей к реалиям современного мира.

Развитие функциональной грамотности вошло в ранг национальных целей и стратегических задач нашей страны. В указе президента РФ от 7 мая 2018 года сказано, что наша страна должна стать одной из 10 ведущих стран мира по качеству образования, а в процесс обучения нужно внедрять «образовательные технологии, обеспечивающие освоение обучающимися базовых навыков и умений». Несмотря на официальный уровень признания, есть ряд системных проблем, связанных с формированием функциональной грамотности.

III. Проблема исследования заключается в поиске ответа на вопрос: каковы педагогические средства по развитию осознанного интереса к чтению и формированию функциональной грамотности учащихся.

Цель исследования: рассмотреть целесообразность внедрения практических приемов по формированию функциональной грамотности чтения учащихся.

Объект исследования: компетентность учащихся при работе с текстом.

Предмет исследования: содержание, методы работы учащихся с текстом.

В соответствии с объектом, предметом, проблемой и целью исследования были поставлены и последовательно решались следующие задачи:

1. Выявить тенденции и предпосылки развития функциональной грамотности чтения учащихся.

2. Раскрыть сущность понятия «функциональная грамотность чтения».

3. Выявить и обосновать организационно-педагогические условия успешной реализации содержания и методов читательской компетентности учащихся по формированию функциональной грамотности чтения.

Гипотеза – если повышать интерес учащихся к чтению и развивать их читательскую компетентность, то они будут готовы вступить в отношения с внешней средой, быстро адаптироваться и функционировать в ней.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования состоят в том, что на основании изученного материала и проведенного исследования мы разработали и апробировали некоторые из методов по формированию читательской грамотности.

Практическая значимость исследования заключается в дальнейшем использовании его результатов и рекомендаций учителями начальных классов в учебно-воспитательной работе.

Трудно переоценить значение развития функциональной грамотности чтения ребенка для его будущего, ибо в этом – основа умения человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней. Важно и то, что читательская грамотность помогает учащимся развивать способность понимать тексты, размышлять о них/

IV. Теоретические основы определения функциональной грамотности младших школьников

Функциональная грамотность чтения – это и умение пользоваться различными видами чтения: изучающим, просмотровым, ознакомительным; умение переходить от одной системы приемов чтения и понимания текста к другой, адекватной данной цели чтения и понимания данного вида текстов (гибкость чтения) и умение понимать и анализировать художественный текст. Развитие механизмов речи: умение делать эквивалентные замены, сжимать текст, предвидеть, предугадывать содержание текста.

Осуществляет: поиск, выбор, анализ, систематизацию и презентацию информации.

Понимание этого объективного фактора привело нас к выводу, что нужно серьезным образом отнестись и к возможно более раннему развитию у

наших детей функциональной грамотности чтения. Образование должно стать тем механизмом, который будет способствовать ее развитию.

Базовым навыком функциональной грамотности является читательская грамотность. В современном обществе умение работать с информацией (читать, прежде всего) становится обязательным условием успешности.

Одной из ключевых областей функциональной грамотности является грамотность в чтении.

Чтение, по мнению Л. С. Выготского, это технология интеллектуального развития, способ обретения культуры. Чтение выступает посредником в общении и средством для решения жизненных проблем. Без чтения невозможно интеллектуальное развитие и самообразование человека, которое продолжается в течение всей его жизни. Содержание текста всегда имеет множество степеней свободы: разные люди понимают один и тот же текст по-разному в силу своих индивидуальных особенностей и жизненного опыта [2].

Функциональное чтение – это чтение, которое преследует цель поиска информации для решения конкретных задач или выполнения одного определенного задания. При функциональном чтении применяются два вида приемов - просмотровое чтение (сканирования) и аналитическое чтение (выделение ключевых слов, подбор цитат, составление схем, графиков, таблиц) [3].

Поварнин С. В. считает, что если у ученика сформированы навыки функционального чтения, то он может «свободно использовать навыки чтения и письма для получения необходимой информации из любой сложности текста – для его понимания, сжатия, преобразования и т.д.»

В исследованиях PISA и PIRLS под грамотностью чтения предлагают понимать способность учащихся к осмыслению письменных текстов и их рефлексии, умению использовать содержание текстов для достижения собственных целей, развития знаний и возможностей, для активного участия в жизни общества. Слово «грамотность» в исследовании обозначает успешность в овладении учащимися чтением как средством осуществления своих дальнейших планов: для продолжения образования, для подготовки к трудовой деятельности и участия в труде и жизни общества.

В исследовании PISA грамотность чтения подразделяют на следующие уровни:

- первый, самый низкий уровень, заключается в поиске в тексте нужной информации по одному критерию;

- следующий уровень предполагает поиск в тексте нужной информации по нескольким критериям;

- следующий уровень заключается в поиске в тексте нужной информации, распознавании связи между частями информации, работа с известной, но противоречивой информацией;

- следующий уровень предполагает поиск и установление последовательности и комбинации отрывков, которые содержат глубоко скрытую информацию, умения делать вывод о том, какая информация в тексте необходима для выполнения конкретного задания;

- последний уровень предполагает понимание сложных текстов и их интерпретация, умение формулировать выводы и гипотезы относительно содержания текста [4].

Под читательской компетентностью понимают необходимые знания, умения и навыки, позволяющие ребенку свободно ориентироваться в разнообразии книг, библиографическую грамотность, позитивное отношение к чтению. Читательская компетентность, формирует грамотность – это форма личностного образования, отражающая систему ключевых компетенций, приобретенных ребенком в процессе изучения литературного чтения, ориентированная на его успешную социализацию в обществе[5].

Читательская компетентность младших школьников - это интегративное качество личности.

Структура читательской компетентности младших школьников представляет собой совокупность компетенций и соответствующих им функций (образовательной, развивающей, коммуникативной, информационной и социальной) [7].

Критериями и показателями сформированности основ читательской грамотности младших школьников являются:

- мотивационный критерий: наличие личностного отношения к чтению, сформированность потребности в чтении; читательская самостоятельность;

- когнитивный критерий: полноценное восприятие литературного текста; наличие литературоведческих представлений о произведениях различных жанров; наличие читательского кругозора;

- деятельностный критерий: умение оперировать полученной информацией; наличие качественного навыка чтения; степень развития умений учебного сотрудничества.

Стало актуальным обсуждение проблемы формирования читательской грамотности, компетенции обучающихся и построение ее структуры.

В связи с этим возникает проблема: обеспечение перехода от обучения чтению к чтению для обучения, непосредственно, с внедрением педагогические технологии по развитию осознанного интереса к чтению и формированию функциональной грамотности учащихся.

(Приложение1 таблица 1)

В современном мире функциональная грамотность становится одним из основных факторов, который способствует активному участию обучающихся в социальной, культурной, политической и экономической деятельности, а также непрерывному обучению.

V. Опытнo-экспериментальная работа по развитию функциональной грамотности младших школьников в процессе изучения литературного чтения

6.1 Диагностика уровня развития функциональной грамотности в процессе изучения литературного чтения

С этой целью для занятий отбираем интересные и высокохудожественные произведения, предлагаем заучивать наиболее понравившиеся стихотворения, поощряем любое проявление творчества (сочинение собственных стихов, сказок, рассказов). Например, ученица 2-го класса написала рассказ

«Хитрая лиса и добрый медведь» по мотивам известной сказки: «В лесу в большом доме жил медведь. Однажды он пошел искать мед и встретил лису. Лиса у медведя спрашивает: « Ты что, медведь, ищешь?». Медведь отвечает: «Я ищу мед». Лиса и говорит: «Я тебе покажу, где мед есть, но ты меня сначала накорми меня». Медведь пригласил к себе лису, накормил ее. А лиса говорит: « Я лягу спать, а завтра покажу, где мед есть». Утром медведь проснулся и видит, что лисы уже нет. Понял он, что лиса его обманула. Посетовал медведь, да делать нечего, пошел опять мед искать». Кроме того, анализируя главную идею сказки, ученица составила вопрос, на который захотелось ответить всем ученикам класса - «Почему лиса обманула медведя?». Данный вопрос высокого порядка позволил организовать продуктивный диалог, ведь чем грамотнее задан вопрос, тем на него интереснее отвечать, тем более полную информацию мы можем извлечь при ответе на него[8].

Правильная, уверенная и интересная речь – необходимое качество культурного человека. Так, стихотворение, которое сочинила ученица 4 класса показывает, что талант рассказчика дается не каждому, но элементарные способности образно описать увиденное или связно изложить прочитанное, заложены природой в каждом из нас.

Волга.
Волга, родное слово для меня.
Волга, Волга, любимей нет тебя.
Ты бурлива и спокойна,
Ты извилиста и ровна.
Протекаешь через равнину и города.
В истории России самая значимая река

Работая с детьми, мы пришли к выводу, что развивать функциональную грамотность чтения можно и нужно не только на уроках чтения, но и на других, где дети читают тексты учебника. Какие задания нужно предлагать? В какой последовательности? Какие механизмы речи при этом совершенствуются? Эти вопросы возникли в процессе работы.

В 2020-2021 учебном году мы в составе творческой группы совместно попробовали свои силы в работе над проектом "Моя река - Волга", где наши обучающиеся 2 класса в течение года собирали и обрабатывали материал. Свой проект представили на районном краеведческом конкурсе научных проектов, где заняли 2 призовое место. В процессе работы мы пришли к выводу, что дети недостаточно умело могут работать с источниками и текстами. Поэтому стало очевидно, что в решении этих вопросов ведущая роль принадлежит урокам чтения. Эти уроки стоят у истоков зарождения опыта общения ребенка с книгой[8].

В исследовании участвовали учащимися второго класса в течение 2020-2021 учебного года. Возраст испытуемых: 8-9 лет.

До проведения экспериментальных работ были изучены понятия «функциональная грамотность», «чтение», «деятельность», «читательская деятельность», «компетентность», «учебная задача», «литературное развитие», «читательская компетентность», а также методики отслеживания уровней литературного развития.

На основе методики М.П.Воюшиной была составлена система диагностики уровней сформированности читательской компетенции[9].

Для диагностики развития читательской грамотности младших школьников на уроках русского языка и литературного чтения в третьем классе были разработаны диагностические материалы.

Целью проведения констатирующего эксперимента была диагностика развития читательской компетенции. Были разработаны задания, позволяющие выявить уровень развития всех компонентов читательской компетентности учеников начальной школы.

Эти компоненты:

- 1) знания, умения, навыки,
- 2) опыт деятельности,
- 3) личностное отношение к деятельности, связанной с чтением художественной литературы.

Результатом выполненных работ было выявление следующих показателей:

- уровней восприятия художественных произведений разных жанров;
- умения ориентироваться в круге чтения;
- умения оперировать с текстом в нестандартных условиях;
- умения грамотно построить речевое высказывание;
- мотивации чтения.

По выявленным показателям мы выделяли три уровня развития восприятия художественных произведений у учеников начальной школы. Критериями для их выделения были следующие умения:

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

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

Согласно программе по литературному чтению для 2 класса, жанры рассказ, сказка, стихотворение пристально рассматриваются на уроках. Эти жанры наиболее популярны и любимы у младших школьников. Поэтому диагностика уровней восприятия художественного текста проводилась на примере трех текстов разных жанров.

Всего участвовало 8 учеников вторых классов, из них были сформированы экспериментальная группа (4 человека) и контрольная группа (4 ученика). Выбор именно этой возрастной группы продиктован тем, что первоклассники находятся на стадии обучения чтению, а ученики вторых классов имеют читательский опыт.

Исследование проводилось в течение четырех уроков (первый день-два урока, во второй – два урока). В ходе данных уроков учащимся предоставлялась поочередно работа по рассказу, сказке, стихотворению, а также ответить на вопросы опросника.

На каждое из четырех заданий ребенку давалось около 30 минут. Сначала текст произведения и задания учитель читал детям вслух. Затем каждый ребенок

выполнял работу, имея перед глазами и произведение и задания к нему. При проведении третьего теста в распоряжении ученика были художественные тексты из предыдущих двух для выполнения задания, проверяющего умение работать с текстом в нестандартных условиях.

Дети выполняли задания не спеша, подробно отвечая на вопросы.

Первая работа была направлена на исследование восприятия сказки. Учащимся было предложен текст русской народной сказки. После прочтения полного текста сказки ученику предлагалось встать на позицию учителя, придумать и записать вопросы, которые он задал бы своим ученикам, чтобы помочь им разобраться в прочитанном, понять произведение.

Вторая работа была направлена на исследование жанра. Данная работа связана с жанром «рассказ». Сначала ученики знакомились с текстом рассказа, а затем отвечали на вопросы к нему. Вопросы касались в основном понимания эмоционального строя произведения, роли детали, осознание проблем, поднятых автором.

В третьей работе давался текст стихотворения. Вопросы были направлены на исследование уровня восприятия поэтического текста. После этого ученику предлагалось задание, проверяющее умение работать с текстом в нестандартных условиях.

Учащимся предлагалось сравнить три прочитанных произведения (сказку, рассказ, стихотворение) и поместить их в одну книгу, также придумать название сборника и добавить в него подходящие тексты.

В четвёртой работе учащимся предлагался опросник с целью выявления отношения к чтению и исследования умения ориентироваться в круге чтения.

Восприятие сказки учащимися.

Для выявления уровня восприятия сказки учащимся была предложена русская народная сказка «Белая уточка» [10]. Сначала сказку читал вслух учитель, затем дети самостоятельно стали работали, текст сказки находился перед глазами. Задание звучало следующим образом: «Представьте себя на месте учителя, сформулируйте и запишите вопросы к тексту, которые хотите задать своим ученикам, чтобы они могли разобраться в прочитанном». В данном задании специально не назывался жанр произведения.

При анализе результатов первого экспериментального класса выяснилось, что больше половины вопросов (65% вопросов), которые придумывают учащиеся, направлены на воспроизведение фактов. Их задают 89% учеников, на остальные вопросы приходится 35%. Это говорит о том, что дети привыкли, работая с произведением, в первую очередь, обращаться к репродуктивным вопросам и заданиям, которые не требуют глубокого проникновения в текст. Оценить персонажей предлагают 43% учеников.

Вопросы, связанные с выявлением мотивов поступков героев занимает 7 % от общего количества вопросов.

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

Проанализировав последовательность детских вопросов, можно отметить, что в большинстве работ нет последовательности событий сказки. Трое учеников экспериментального класса допустили фактические ошибки. Один ученик составил вопрос о событиях, которых отсутствует в сказке. Такие ошибки говорят о низком уровне восприятия сказки.

Контрольный класс показал следующие результаты. Общее количество вопросов – 69. Из них 58% – на воспроизведение фактов, их задали 80% учеников. На втором месте по частотности вопросы, которые связаны с оценкой персонажа. Их насчитывается 13%. Выявление мотивов поступка (11%). В этом классе отсутствуют вопросы, связанных с определением жанра, типа сказки, эмоционального настроения произведения, на сравнение с другими сказками. В отличие от другого класса присутствуют вопросы, которые связаны с поиском частей текста (2%), с делением текста на фрагменты (2%).

Проанализировав вопросы каждой работы, мы выяснили уровни восприятия сказки учениками. Высокий уровень – 14% класса, на среднем уровне – 35%, учеников, низкий уровень показали 49% учеников

(Приложение 2, рисунок 1).

Вопросы подбирались таким образом, чтобы можно было определить следующие умения:

- умеет ли ребенок видеть изменение эмоционального состояния героя;
- умеет ли определять роль детали, в данном случае пейзаж;
- умеет ли вычленить главное, важное для осмысления идеи произведения при описании иллюстрации;
- как понимает идею рассказа.

Второй вопрос об изменении эмоционального состояния Дениски не вызвал затруднений, на него верно ответили 85 % детей. Почти половина класса верно определили роль пейзажа.

Существенные затруднения в этом классе вызвало задание нарисовать **обложку к книге с рассказом «Он живой и светится»**. Только 35% учащихся рисуют такую иллюстрацию, которая отражает идею рассказа.

Оформляют обложку, не раскрывая идею рассказа 40% учеников. Остальная часть детей рисуют только детали обстановки или те моменты, которых не было в рассказе.

Наибольшую трудность вызвал вопрос о проблемах в рассказе, поднятых автором. Проблему взаимоотношений детей и взрослых отметил лишь один ученик. А вот проблему одиночества, которая звучит в рассказе, отметили 25 % учеников. Как показали ответы, обмен игрушки на светлячка для главного героя рассказа не является проблемой. Денис делает это не задумываясь, не сомневаясь. Однако 35 % учеников класса увидели проблему именно в этом.

Такое процентное соотношение говорит о том, что на уроках литературного чтения в этом классе вопросы об авторской точке зрения ставятся редко или вовсе не затрагиваются. Дети не имеют навыка, отвечая на вопрос, обращаться к тексту.

Результаты контрольного класса показывают, что учащимся этого класса свойственно кратко отвечать на вопросы. На вопрос об изменении эмоционального состояния героя верно ответили 50% учеников. Лишь 20 % детей этой группы смогли определить верно роль пейзажа.

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

Справились с описанием иллюстрации к рассказу 30% учеников этого класса.

Ученики данного класса в основном верно оценивают взаимоотношения героев, но не обращаются к тексту за доказательством (60%), и только лишь 20% обращаются к тексту.

Формулируя проблемы, поднятые в рассказе, 40% учеников выдвигают на первый план несущественную проблему важности и трудности обмена игрушки на светлячка.

Отмечают проблему одиночества, ожидания 20% детей, проблему тоски по маме 10%. Учениками этого класса не была замечена проблема красоты природы, любви к живому.

Проанализировав вопросы каждой работы, мы выяснили уровни восприятия рассказа учениками экспериментального класса. Высокий уровень – 7% класса, на среднем уровне – 50%, учеников, низкий уровень показали 43% учеников (Приложение 2, рисунок 2).

Восприятие стихотворения учащимися.

Для выявления уровня восприятия стихотворения учащимся был предложен текст А. Барто «Перед сном» [12]. Данное стихотворение было выбрано для диагностики, так как текст произведения несложен. Он дает возможность выяснить, как ученик чувствует эмоциональный настрой лирического героя, как последний относится к маме. Важно то, что в тексте не названо, к кому обращается герой (к маме), ученик сам должен «вычитать» это и обобщить – выявить идею или проблему стихотворения.

(Приложение 2, рисунок -3)

Большинство учеников первого экспериментального класса верно определили эмоции лирического героя (79%), поняли, что в своем внутреннем монологе он обращается к маме (87%). Несколько учеников (14%) предположили, что герой обращается «ко сну», «к маленькой девочке», что свидетельствует о низком уровне восприятия стихотворения.

Наибольшую трудность вызвал вопрос о проблемах, поднятых в стихотворении. Наиболее точно определили проблему в стихотворении лишь 5% учеников.

В третьем контрольном классе почти все учащиеся верно поняли эмоции героя (87%). 75% учеников догадались, что лирический герой размышляет о маме. Также встречались неверные ответы – 15% учащихся.

Размышляя над проблематикой стихотворения, 7% детей отмечают проблему грусти и одиночества ребенка. Большая часть учеников (35%) в качестве главной проблемы видят занятость мамы.

Не умеют выделить проблему или не понимают вопроса 40% опрошенных в этой группе.

Проанализировав вопросы каждой работы, мы выяснили уровни восприятия стихотворения учениками, что отображено в рисунке 3. Высокий уровень – 14% класса, низкий уровень показали 52% учеников

Умение оперировать с текстами в нестандартных условиях

Для того, чтобы выявить умение учащихся оперировать с текстами в нестандартных условиях, третьеклассникам было предложено объединить все три текста (сказку «Белая уточка», рассказ В. Драгунского «Он живой и светится...»), стихотворение А. Барто «Перед сном») в один сборник. А также придумать название для этого сборника и добавить другие произведения в эту новую книгу.

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

- во всех произведениях говорится о маме,
- все произведения можно адресовать детям,

-все они о любви, о заботе, о доброте.

Проанализировав ответы первого экспериментального класса можно отметить, что сравнивать, находить общую основу нескольких художественных произведений - задача трудная, непривычная. Не справились с ней 73% учеников. Среди них 12% вообще отказались от ответа.

В предложенных школьниками названиях для новой книги прослеживается общая тенденция: многие дети не различают жанры литературы, поэтому предлагают названия: «Рассказы о детях», «Интересные и грустные рассказы», «Книга сказок», «Сказки про добро», «Детские стихи о любви и дружбе», «Волшебные сказки». Часть заголовков не мотивированы ничем: «Чудо-дерево», «Ночь», «Сон белой уточки».

Среди верных, мотивированных ответов (15%) можно найти такие названия для книг: «Сказки, рассказы и стихи», «Хрестоматия», «Добрые рассказы, сказки и стихи».

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

Уровни выполнения заданий, которые связаны с умениями оперировать с текстом в нестандартных условиях

Лишь 15% дают небольшие 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 экспериментального класса не различают жанров, не владеют общеучебным навыком сравнения, обобщения.

Ученики из третьего контрольного класса показали следующие результаты.

Выявили основу для объединения произведений в сборник 30%. При этом отметили тему одиночества 20%, тему семьи – 10%. Не нашли поводов для объединения текстов в книгу или указали неверные, ничем не мотивированные решения 40% детей.

Подбирая заголовки для своей книги, верно ответили на вопрос 10% учеников. Назвали сборник «Книга для детей» 10% учеников этого класса, отразили тему одиночества 10% («Об одиночестве»). Неверных ответов – 50% («Сказки на ночь», «Рассказы для детей», «Сказки» и другое).

В данном анализе можно отметить, что при подборе заголовка явно прослеживается незнание учащимися класса жанров, невнимание к данному вопросу. Часть учащихся (20%) детей отказались от ответа на этот вопрос.

Подбирая дополнительные произведения для своей книги, 10% учеников класса назвали 2–4 произведения.

Большинство учеников этого класса (60%) включали в сборник не заявленные в заголовке или не подходящие по проблематике и тематике произведения. Часто встречались в ответах энциклопедии, рассказы о животных. Отказались от ответа 20% детей этого класса.

Результаты диагностики третьего контрольного класса невысоки. Ученики этого класса плохо справились с заданием. Они не умеют сопоставлять произведения по теме, с трудом придумывают заголовки, показывают невысокий уровень начитанности, явное незнание жанров.

В результате тестирования выявились те умения, которыми плохо владеют учащиеся третьих классов - это умение различать жанры, определять роль детали, выделять проблемы, поднятые автором, сравнивать произведения разных жанров по тематике. **(Приложение 2, рисунок 4)**

Большая часть учеников слабо владеет умением подбирать заголовки к тексту. Составляя список прочитанных произведений, не умеют из массы прочитанных книг выбрать определенные, отвечающие условиям запроса, при этом лишь единицы грамотно указывают фамилию автора и название.

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

(Приложение 3,таблица 2

- Уровни восприятия художественных текстов)

Как мы видим по данным таблицы 2 и наглядного отображения в рисунке 5, уровни восприятия художественных текстов детьми экспериментального класса и детьми контрольного класса не одинаковы, значительно разнятся.

Дети проявляют большое желание участвовать в разных видах деятельности, связанных с чтением, с литературой.

Второклассникам, предложили исследование сказок, рассказов, стихотворений, продолжились линии сопоставления авторской и народной сказки, научного и художественного текста.

Появились отдельные работы по текстам мифов, по басням, по различению жанров, по средствам художественной выразительности. Мы различаем самостоятельную учебную деятельность и самостоятельную работу как общепринятый жанр школьных работ. Для того чтобы появилась деятельность, нужен познавательный мотив («хочу открыть новое, хочу узнать»), нужны задания развивающего характера, а не репродуктивного. Поэтому перед работой создавалась проблемная ситуация, вводилась учебная задача, которую предстояло решить.

(Приложение 3, рисунок 5

- Комплексный результат формирующего эксперимента)

Ввтором классе самостоятельная работа выполнялась с удовольствием.

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

Работы по текстам литературных произведений, выполненные самостоятельно, обеспечили приращение в восприятии основных для начальной школы жанров: сказок, рассказов, стихотворений.

Совершенствовалось понимание специфики разных жанров. Более объемными стали творческие работы детей. Ученики привыкали самостоятельно работать по плану, не пропуская пункты заданий.

Для развития читательской компетенции необходимо было вовлечь ребенка в самые разные виды деятельности, связанные с книгой, с литературой, с чтением: издательская работа, театрализация, создание игр, карт, учебных пособий.

6.2 Практические методы развития навыков функционального чтения в процессе изучения литературного чтения

На основе всего вышеизложенного материала можно сделать вывод о том, что важнейшей задачей современной системы образования является обеспечение школьникам умения учиться, способности к саморазвитию и самосовершенствованию. Эти качества достигаются путем сознательного, активного присвоения учащимися социального опыта. При этом знания, умения и навыки формируются, применяются и сохраняются в тесной связи с активными действиями самих учащихся.

Данная классификация текстов разработана авторами тестовых заданий для международного исследования PISA (**Приложение 4, схема 1**)

В работах современных исследователей можно найти материал по методике обучения чтению сплошных и несплошных текстов на уровне профессионального образования, однако применительно к школьной практике методика развития умений чтения текстов специально не разработана [13].

Для работы на уроках с такой текстовой информацией учащимся необходимо иметь базовые умения, то есть учащиеся должны овладеть определенным перечнем умений, которые обеспечат полноценное чтение, то есть восприятие и понимание, несплошных текстов:

Таким образом, типология заданий и упражнений в чтении несплошных учебно-научных текстов определена в соответствии с перечисленными выше

умениями. Предложенные задания и упражнения можно целесообразно сформулировать в виде конкретных приёмов чтения.

(Приложение 5, методы и приемы работы со сплошным текстом)

Обучение пониманию текста начинается с внимания к слову. Обучение вниманию к слову начинается с вопросов учителя о том, какие слова непонятны, и выявление их значений. Учащиеся делают первое радостное открытие - понимание слов ведет к пониманию общего смысла абзаца (или небольшого текста)! Это может быть важное, ключевое слово, от которого часто зависит понимание предложения и даже целого текста.

Например, в строке «О, этих веток не коснётся тлен!/ Листы – не унесёт вас аквилон!» нам неясно значение слова «аквилон», начинаем рассуждать: что может унести листья? Ветер. Какой ветер? Корень «аква» подсказывает нам сему «вода» (акваланг, аквариум, акварель и т.д.), значит, скорее всего, аквилон – это морской ветер. Еще один способ – догадаться о значении слова по контексту: «Ты плачешь у *меты* – она цветёт/ Всегда прекрасная»: если мета цветёт, значит, это растение. Слово «домовничал», встречающееся в сказке, дети могут понять из следующего предложения, где называются действия, которые включает в себя понятие «домовничал»: еду готовил, на стол накрывал.

На развитие читательской грамотности направлена технология формирования правильной читательской деятельности. Автором данной технологии является Наталия Николаевна Светловская[17]. Характеризуя технологию, она говорит, что это "трехступенчатый процесс целенаправленного индивидуального осмысления и освоения детьми книг (до чтения, в процессе чтения и после чтения)"

Технология включает в себя три этапа работы с текстом.

I этап. Работа с текстом до чтения.

1. Антиципация (предвосхищение, предугадывание предстоящего чтения).

Определение смысловой, тематической и эмоциональной направленности текста, выделение его героев по названию произведения, имени автора, ключевым словам, предшествующей тексту иллюстрации с опорой на читательский опыт.

2. Постановка целей урока с учетом учебной, мотивационной, эмоциональной, психологической готовности учащихся к работе [17].

II этап. Работа с текстом во время чтения.

1. Первичное чтение текста. Самостоятельное чтение в классе, или чтение-слушание, или комбинированное чтение (на выбор педагога), учитывая в особенности текста, возрастные и индивидуальные возможности учащихся.

Выявление первичного восприятия (с помощью беседы, фиксации первичных впечатлений, смежных видов искусств - на выбор учителя). Выявление совпадений первоначальных предположений учащихся с содержанием, эмоциональной окраской прочитанного текста.

2. Перечитывание текста. Медленное «вдумчивое» повторное чтение (всего текста или его отдельных фрагментов). Анализ текста (приёмы: диалог с автором через текст, комментированное чтение, беседа по прочитанному содержанию текста, выделение ключевых слов и т. д.)

Постановка уточняющего вопроса к каждой смысловой части.

3. Беседа по содержанию в целом. Обобщение прочитанного. Постановка к тексту обобщающих вопросов[17].

Обращение к отдельным фрагментам текста, выразительное чтение.

III этап. Работа с текстом после чтения.

1. Смысловая беседа по тексту. Коллективное обсуждение прочитанного, дискуссия. Соотнесение читательских интерпретаций (истолкований, оценок) произведения с авторской позицией. Выявление и формулирование основной идеи текста или совокупности его главных смыслов.

2. Знакомство с биографией писателя и его творческой деятельностью. Составление рассказа о писателе. Беседа о писателе. Работа с материалами учебника и дополнительными источниками.

3. Работа с заглавием текста, рисунками.

Обсуждение смысла заглавия автором текста. Рассматривание учащихся готовых иллюстраций. Соотнесение читательское представление с видением художника.

4. Творческие задания, в основном опираются на эмоции, воображение, осмысление содержания, художественной нормы читательской деятельности учащихся.

Виды творческих заданий:

- сфера осмысления содержания: рассказ о герое (событии), выборочный краткий пересказ, составление плана, постановка вопросов к тексту, ответы на контрольные вопросы и др.

- сфера воображения: составление диафильма, киносценария, комикса к тексту, творческий пересказ от лица разных персонажей, иллюстрирование, изготовление карт, схематических макетов, чтение текста по ролям, инсценировка, драматизация и др.

- эмоциональная сфера: выразительное чтение, сопоставление литературного произведения с другими видами искусства, оживление личных впечатлений по ассоциации с текстом и др.

- реакция на художественную форму: подробный художественный пересказ, стилистический эксперимент, стилизация, наблюдение над языком художественного текста и др.[17].

По технологии Светловской Н. Н. можно проводить уроки литературного чтения по этапам:

1 этап. Работа с текстом до чтения.

Цель этапа: развитие антиципации.

На этом этапе предполагается следующие виды работ:

- чтение фамилии автора;
- чтение заглавия произведения;
- чтение ключевых слов;
- рассматривание иллюстраций;
- высказывание предположений о героях, теме, содержании текста.

Работа с заголовком и эпиграфом. Прочитав заголовок, следует спросить себя: «о чём здесь пойдет речь? Что мне предстоит узнать? что я уже знал об этом?», тем самым сформулировать свои ожидания, а эпиграф – обобщенно, иносказательно выражает главную мысль текста, поэтому, размышляя над эпиграфом, читатель предполагает, для чего написан этот текст, что хочет сказать автор читателю.

2 этап. Работа с текстом во время чтения.

Цель второго этапа: достижение понимания текста на уровне содержания: чтение текста по частям с комментариями.

Условия осуществления поставленной цели:

- читать текст должны учащиеся, комментарии даёт учитель,
- интересные суждения учащихся необходимо использовать в общем разговоре;
- комментарии учащихся и учителя должны быть максимально краткими и динамичными;
- нельзя допускать превращение комментариев в беседу,
- соблюдать чувство меры, при обсуждениях;
- придумывание диалога с автором;
- находить в тексте прямые и скрытые авторские вопросы;
- придумывать и задавать свои вопросы;
- обдумывать продолжение текста;
- словарная работа;
- придумать заголовки частям текста;
- выборочное чтение;
- беседа по содержанию текста.

Это диалог с текстом, когда по ходу чтения читатель отвечает на вопросы: почему это так? что из этого следует? Постановка этих вопросов и нахождение ответов на них ведут к пониманию причинно-следственных отношений, пронизывающих текст.

Основные приемы для этого:

- целенаправленное перечитывание;
- аннотирование;
- сосредоточенность на основной идее и ключевых деталях;
- исследование авторских приемов;
- анализ структуры текста,

3 этап. Работа с текстом после чтения:

- постановка проблемного вопроса к тексту;
- беседа о личности писателя;
- повторное обращение к заглавию произведения и иллюстрации;
- высказывание своего мнения и отношения к прочитанному;
- анализ поступков героев;
- выполнение творческих заданий;
- выполнение индивидуальных заданий.

Достоинствами этой технологии:

- можно применять самостоятельно во внеурочной деятельности,
- доступна для всех возрастов,
- ориентирована на развитие личности читателя,
- развивает умение прогнозировать результаты чтения.

Эта работа, относящаяся ко всему тексту в целом. Основной результат понимания – выделение главной мысли.

Ведущим методом обучения дошколят и младших школьников является чтение и рассматривание книг. Работа по обучению пониманию художественных произведений состоит из следующих компонентов: работа до начала чтения, (размышление над заглавием, подзаголовком (если есть), эпиграфом (если есть), предположение, о чём пойдет речь в тексте), во время чтения, после прочтения. В установлении отношений, выделении важного, в переходе от отдельных элементов к смыслу целого и заключается тот процесс, который называется обычным пониманием.

В условиях четырехлетнего начального обучения для решения этой задачи есть большие возможности. И то, что дети рано начинают серьезную учебную работу, рождает у них уважительное отношение к книге, желание прочитать ее. Это отношение к чтению закрепляется и тем материалом для работы над текстом, который предлагается младшим школьникам: маленькие рассказы всегда можно использовать для полезных упражнений и содержательных бесед.

У маленького рассказа М. Пришвина «Глоток молока» заглавие обыденное, бытовое. Как возбудить интерес к его прочтению? Прежде чем приступить к чтению этого рассказа, проводим беседу:

- Как тебя лечили во время болезни? (Выслушиваем ответы детей)

Да, таблетки и уколы помогают выздороветь. Но есть еще одно лекарство от всех болезней, волшебное. У него очень доброе название. Прочитаем рассказ и узнаем об этом лекарстве.

Прочитайте две строки: «О ком рассказал писатель? Что узнали о собаке? – « Лада не хотела есть».

« Какое слово надо добавить?» На доске появляется запись, отражающая главную мысль отрывка: *Больная Лада не хотела есть.*

Прочитав четыре строчки, дети говорят, что узнали нового: « Хозяин приласкал Ладу». После третьего и четвертого абзацев мы записываем на доске со слов детей: *Лада стала есть. Ласка спасла ей жизнь.*

Синтезируя проделанную работу, задаем ученикам вопрос: «На какой вопрос искали ответ в произведении? Нашли ли? Прочитайте этот ответ в записях на доске». Дети делают вывод: « Главное лекарство для больного – ласка, забота». Находят в тексте подтверждение (« Через ласку ее силы прибавились», « От ласки жизнь заиграла в глазах»). Вопрос: « Знаете ли случаи, когда ласка помогала в болезни или в несчастье?» – вызывает у детей добрые, теплые воспоминания.

Повторное чтение с опорой на запись: дети читают на доске предложение и тут же находят раскрытие этой мысли в рассказе. Мы попутно объясняем, что *прутом* охотники называют хвост. При чтении третьего отрывка дети отмечают, что хозяин говорил с больной заботливо, ласково, поэтому так и надо прочитать. Отсюда возникает вопрос о хозяине Лады: как относился он к животным.

Теперь можно вернуться к заглавию, объясняя его смысл: без пищи, без первого глотка собака могла погибнуть. Чтобы приучить к чтению про себя, шепотом, мы даем задание отметить доказательства, что Лада оживала понемногу: «подняла голову», «забила прутом», «жизнь заиграла». Эти наблюдения нужно внести в пересказ.

Напоминаем ученикам, что в пересказе по частям, с опорой на мысли, записанные на доске, надо показать, как ласка хозяина оживляла Ладу. Кроме того, договариваемся с детьми об употреблении слов *хозяин, писатель, он.*

После проведенной работы проводим рефлекссию:

1. Что нового и важного узнали о жизни?

Высказывания детей были следующие - *Ласка может спасти жизнь. Пришвин любил животных. Говорить с больным нужно тихо и ласково.*

2. Чему сегодня научились?

Дети говорили о том, что сегодня они научились находить главную мысль отрывка; пересказывать отрывок, раскрывая мысль.

Такой алгоритм работы над текстом является стимулом в приобретении нового умения: определять главный предмет мысли отрывка и составлять суждение о нем в форме предложения (выделение основной мысли отрывка). Тем не менее, данный подход к обучению не должно быть каждодневным, выбирать следует только тексты, которые четко делятся на относительно законченные части.

Приведем еще некоторые виды заданий, с помощью которых совершенствуются перечисленные механизмы, развивающие умение читать целенаправленно, осмысленно, осознанно.

Задание 1. Прочитайте текст *«Вам хотелось бы узнать, откуда взялось такое странное слово глагол? Слово глагол в старославянском языке означало «слово», «речь», «глаголить», значит говорить. Его рассматривали как слово из слов – важнейший вид слова. Ведь глагол – одна из двух частей речи, без которых не построишь предложения, не передашь собеседнику никаких сообщений».*

1) Найдите в тексте предложение, в котором наиболее полно объясняется, почему часть речи так называется.

Какие слова в тексте выделены? Как вы думаете, с какой целью их выделили?

2) Восстановите текст по памяти.

Вам хотелось бы узнать, откуда взялось такое слово _____? Слово _____ в _____ языке означало «_____», «_____».

Его _____ как слово из слов – важнейший _____ слова. Ведь глагол – одна из двух _____ речи, без которых не построишь _____, не передашь собеседнику никаких _____.

С помощью заданий подобного типа совершенствуется механизм памяти, развивается внимание школьников. Восстанавливая прочитанный текст, школьники проверяют свою память, но не механическую, а основанную на понимании прочитанного: ведь запомнить легче то, что понятно.

Описанная группа заданий способствует формированию у школьников умения «переводить» текст на свои слова, глубоко проникать в его содержание, извлекать из содержания актуальные для той или иной ситуации элементы текста, обращать внимание на то, о чем в тексте не сказано прямо и т.п. Такой подход к обучению позволит, прежде всего, сформировать у учащихся необходимые коммуникативно-речевые механизмы речи, развитие которых начинается в начальной школе.

Развитие функциональной грамотности чтения тесно связано с проблемой совершенствования творческого воображения младших школьников, так как максимальная стимуляция устойчивых творческих интересов, целеустремленности, настойчивости в разрешении творческих задач - это один из путей эффективной подготовки людей к творческому, компетентному, ответственному и эффективному участию во всех сферах общественной жизни[8].

В процессе своей практики убедились, что знакомство с художественным произведением необходимо начинать с работы над:

- образностью поэтической речи (сравнением, эпитетом, метафорой, олицетворением);

- над выразительностью речи (средства речевой выразительности: интонация, логическое ударение, паузы, темп, сила и высота).

Главное средство речевой выразительности – интонация. В практической жизни интонация рождается произвольно, сама собой. При чтении художественного произведения интонация возникает после осмысления текста, понимание замысла и намерения автора и осознанного отношения к героям. Вот один из приемов работы на этом этапе: Прочитайте предложение (отрывок текста), передавая: радость; гордость; печаль; ласку; страх; восхищение; сочувствие; возмущение.

К. Д. Ушинский писал, что ребёнок живёт красками и звуками. Детям бывает легче охарактеризовать человека и его поступки цветом, чем словами[18]. Для этого предлагаем такое задание: Изобрази героев цветом, а сюжетную линию – цветовой гаммой. Рассказывая, ребенок раскрывает свои чувства и понимание образа. Обычно яркие и насыщенные краски в сюжетной линии приходятся на кульминацию, так как отражают самые захватывающие события. Затем появляются сочинения – миниатюры. Размышления о герое, этюды – фантазии, экспромты на заданную тему:

Каким я увидел...

Что было, если бы...

А дальше произошло вот что...

Мои мысли о ...

6.3 Анализ опытно-экспериментальной работы

Результат педагогического эксперимента, проведенного во втором классе в конце учебного года. Учащимся было предложено, как и в начале года, четыре задания.

Первая работа была направлена на исследование восприятия сказки. Учащимся было предложен текст русской народной сказки. После прочтения полного текста сказки ученику предлагалось встать на позицию учителя,

придумать и записать вопросы, которые он задал бы своим ученикам, чтобы помочь им разобраться в прочитанном, понять произведение.

Вторая работа была направлена на исследование жанра. Данная работа связана с жанром «рассказ». Сначала ученики знакомились с текстом рассказа, а затем отвечали на вопросы к нему. Вопросы касались в основном понимания эмоционального строя произведения, роли детали, осознание проблем, поднятых автором.

В третьей работе давался текст стихотворения. Вопросы были направлены на исследование уровня восприятия поэтического текста. После этого ученику предлагалось задание, проверяющее умение работать с текстом в нестандартных условиях.

Учащимся предлагалось сравнить три прочитанных произведения (сказку, рассказ, стихотворение) и поместить их в одну книгу, также придумать название сборника и добавить в него подходящие тексты.

В четвёртой работе учащимся предлагался опросник с целью выявления отношения к чтению и исследования умения ориентироваться в круге чтения.

(Приложение 6, таблица 4 - Анализ уровней восприятия художественных текстов учащимися экспериментального класса в начале и конце учебного год, рисунок 6 - Анализ уровней восприятия художественных текстов учащимися экспериментального класса в начале и конце учебного года)

Согласно таблицы 4 и рисунку 6 восприятие художественных текстов (сказки, рассказа, стихотворения) учащимися экспериментального класса имеет положительную динамику: к концу года повысился высокий и средний уровень, низкий уровень значительно уменьшился.

Восприятие сказки.

Мы изучили, как изменилось восприятие сказки у третьеклассников к концу учебного года. Ученикам предлагалось сказку «Зимняя сказка» С. Козлова [19]. Затем подготовить для урока литературного чтения вопросы, которые можно задать ученикам, чтобы помочь им разобраться в прочитанном и понять произведение.

На уроках литературного чтения учащимся в течение учебного года была предложена работа по исследованию жанра сказки.

Дети узнали многое об исторических корнях сказки, сравнивали авторские (литературные) и народные сказки, сравнивали сказку с другими жанрами.

Задания, которые предлагались учащимся, предполагали участие в разных видах деятельности: исследование пространства сказки, создание теста по тексту сказки, создание настольной игры по законам волшебной сказки, сочинение сюжета собственной сказки.

Ученики же из контрольной группы традиционно читали сказки в учебнике, отвечали на вопросы после текстов.

В результате формирующего эксперимента мы выявили повышение уровня восприятия сказки в экспериментальных классах.

В экспериментальной группе увеличилось число учеников, имеющих высокий уровень восприятия сказки в среднем на 14%, увеличилось число детей со средним уровнем на 8%, уменьшилось число учеников с низким восприятием.

Ученики экспериментального класса придумали большее количество вопросов, чем в начале года. Причем число вопросов, направленных на выявление фактов не изменилось. Но увеличилось количество вопросов и заданий, связанных с оценкой персонажей, выявлением отношений между ними и формулированием идеи. Так, значительное место занимают вопросы, связанные с оценкой персонажа, часто встречались вопросы на сравнение авторской сказки С.Козлова с народной сказкой.

В контрольной группе мы наблюдали лишь незначительные изменения: на 4% увеличилось число учеников со средним уровнем восприятия, соответственно на 4% уменьшилось число детей с низким уровнем. На высоком уровне как было, так и осталось 8% учеников этой группы. Общее число вопросов почти не изменилось, как и в начале учебного года преобладают вопросы, направленные на выявление фактического материала.

Итак, в экспериментальном классе число учеников с высоким уровнем восприятия сказки выросло на 14% (в контрольном – не изменилось), число детей с низким уровнем восприятия уменьшилось на 20% (в контрольном – на 4%).

Восприятие рассказа.

В течение учебного года ученики экспериментального класса на уроках анализировали рассказы. Работа учителем строилась таким образом, что учащиеся сравнивали рассказы с научными текстами, исследовали характеры героев, роль деталей, учились узнавать рассказ среди других жанров.. Детям предлагалось выполнение работы творческого характера: сочинить рассказы о себе, о своем друге, о школе.

Для диагностирования восприятия жанра «рассказ» в конце эксперимента осуществлялась на примере текста С. Махотина «Ты смог бы без меня обойтись?»[20].

После прочтения ученикам предлагалось ответить на вопросы, проверяющие понимание эмоционального тона произведения, роли детали, умения выявлять проблему в тексте.

По результатам проведенной диагностической работы можно отметить повышение уровня восприятия рассказа в экспериментальном классе: высокий уровень увеличился на 15%, низкий уровень уменьшился на 29%.

В экспериментальном классе 82% учеников показали умение чутко улавливать эмоциональный тон произведения, школьники отметили и лирическую и юмористическую ноту в рассказе. Объясняя роль детали, ученики дают много разнообразных вариантов ответа: 50% ответов свидетельствуют о формальном понимании детали. Но остальные 50% справедливо расценили выделенную деталь как показатель отношений героев, как средство облегчить эмоциональный накал в неторопливом течении рассказа, как средство поддержания интереса у читателя. Эти ответы показывают попытки осмыслить художественную деталь, объяснить ее роль в авторском замысле. Ученики экспериментального класса верно выделили проблему, поднятую автором, что говорит о том, что учащиеся экспериментального класса умеют обобщать.

В контрольном классе меньше, чем в экспериментальном, учеников, воспринимающих рассказ на высоком уровне (8%). Учение и определяют роль детали: «чтобы было смешно», «для юмора», не чувствуя более глубокий смысл. В этом классе с трудом формулируют проблемы, затронутые автором, много отказов (20% детей) от ответа на этот вопрос.

В целом, изменения сводятся к следующим показателям. В экспериментальных классах число учеников с высоким уровнем восприятия рассказа увеличилось на 15%, число школьников с низким уровнем в экспериментальной группе уменьшилось на 29%, в контрольной – на 4%.

Восприятие стихотворения.

В течение учебного года ученикам экспериментального класса выполняли разного вида работы, которые были направлены на совершенствования восприятия стихотворения, то есть дети учились определять эмоциональный настрой текста, работали над осмыслением содержания и формы.

Для выявления изменений уровней восприятия стихотворения, учащимся было предложено стихотворение В. Берестова «Великан»[21]. Большое внимание учащихся акцентировалось на вопросах, которые касались изменения настроения по ходу чтения текста, то есть от веселого настроения до трагической ноты, а также понимания взаимоотношений героев, понимание юмора в стихотворении, на формулировке темы, на некоторых особенностях художественной формы.

В экспериментальном классе мы увидели, что уровень восприятия значительно повысился. Так, на высоком уровне зафиксировано 22% учеников, участвующих в эксперименте. На среднем уровне 57 % (было 42%) учеников.

Значительно уменьшилось число учеников с низким уровнем восприятия стихотворения: было 56% в экспериментальном классе, стало – 21.

Из данных Таблицы 8 мы можем констатировать, что есть прирост в восприятии стихотворения и в контрольном классе. С высоким уровнем к концу года зафиксировано 20% учеников (было 10 %), на среднем уровне – 60% (было 50 %), на низком – 20% (было 40%).

Анализируя ответы учеников экспериментальных классов, можно утверждать, что они чувствуют эмоциональный тон стихотворного произведения. Верно определили 85% опрошенных.

Половина класса уловили юмористическую нотку, 85% учащихся показали понимание взаимоотношений героев и 71% верно сформулировали тему произведения, 14% наиболее внимательных читателей отметили и тему войны, прозвучавшую в последней строчке стихотворения «...Я кончил девятый, Когда ты погиб на войне».

Ученики контрольного класса (50 %) неточно формулировали тему («Это стихотворение о великане», «О мальчике и великане»), в то время как стихотворение о трогательной дружбе двух мальчиков, один из которых много

старше другого. Немногие учащиеся четко объясняли взаимоотношения двух мальчиков, ограничиваясь рассуждениями типа «друзьям было весело вдвоем».

Таким образом, научиться действовать ученик может только в процессе самого действия, и в зависимости от ежедневной работы учителя, образовательные технологии, которые он выбирает, формируется функциональная грамотность младших школьников, соответствующая их возрастной ступени.

VI. Заключение. Ожидаемые результаты.

В результате опытно-педагогической работы мы пришли к выводу, что наиболее результативными являются следующие формы и методы организации работы на уроках русского языка и литературного чтения: комплексная работа с текстом; тематические (речевые) уроки; лексические разминки; сочинения-рассуждения; мини-изложения и мини - сочинения; редактирование текста; различные виды диктантов; интеллектуальные упражнения; работа с текстами-миниатюрами; сравнение двух текстов; коммуникативные и игровые ситуации.

В ходе проведения исследования доказана гипотеза о том, что если совершенствовать формы работы и выявить методики работы по развитию функциональной грамотности, учащихся младшего школьного возраста на

уроках русского языка и литературного чтения, то у младших школьников сформируется устойчивый интерес к чтению, повысится мотивация.

Таким образом, наши усилия в формировании функциональной грамотности учащихся в области чтения направлены на создание условий для развития у детей умений, овладение которыми свидетельствует о полном осмыслении прочитанного: понимание целостного смысла текста и ориентация в содержании текста; нахождение информации; интерпретация текста; рефлексия на содержание произведения и его оценка.

Мы пришли к выводу, что развитие функциональной грамотности чтения позволяет учащимся овладеть чтением как средством осуществления своих дальнейших планов: продолжения обучения, подготовки к трудовой деятельности, участия в труде и жизни общества.

В результате хотелось бы видеть обучающегося, который владеет необходимым уровнем техники читательской деятельности, способного самостоятельно мыслить, организовывать собственную познавательную деятельность.

Нельзя не согласиться с великим педагогом В.А. Сухомлинским что «чтение – это один из способов мышления и умственного развития», так как учит размышлять, думать, говорить. Если научимся читать – научимся мыслить! Научимся мыслить – станем успешными и в обучении, и в жизни![18].

Мы сегодня не ставим целью подробного описания каждого этапа, мы хотим показать результаты нашей совместной работы при целенаправленном управлении обучения чтению.

Мы провели диагностику по определению читательских умений на начало нашего исследования и на конец.. Диаграммы отражают сформированность у учеников типа правильной читательской деятельности, интерес к самостоятельному чтению, а также количественные и качественные показатели знания учащимися книг из доступного им круга чтения.

Сопоставляя полученные результаты с результатами первого года обучения, следует признать, что все показатели сформированности основ читательской компетентности значительно улучшились. Это связано и с возрастными особенностями: дети серьезнее стали готовиться к урокам, у учащихся улучшилась оперативная память, им легче стало ориентироваться в книгах, увеличилась техника чтения, происходит развитие творческого мышления

III. Используемая при подготовке проекта литература

1 Колганова Н. Е. Сущностные характеристики формирования основ читательской компетентности младших школьников [Текст]/Н.Е. Колганова// Теория и практика образования в современном мире: материалы II междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.).-СПб.: Реноме, 2012.– С. 5-8.

2 Выготский Л.С. Сборник сочинений: В 6 т. М., 1982 – 1984.-138с.

3 Логвина И., Рождественская Л. Формирование навыков функционального чтения: Книга для учителя. 2012г. -57с.

4 Логвина И.А. К вопросу о формировании навыков функционального чтения// Международная научно-практическая конференция «Чтение детей и взрослых: книга и развитие личности». Санкт-Петербург, 21-22.04.2011. Сборник тезисов и докладов.- С.47-49.

5 Колганова Н. Е. Сущностные характеристики формирования основ читательской компетентности младших школьников [Текст]/Н.Е. Колганова// Теория и практика образования в современном мире: материалы II междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, ноябрь 2012 г.).-СПб.: Реноме, 2012. – С. 5-8.

6 Светловская Н.Н. Обучение чтению и законы формирования читателя// Начальная школа, 2003.- № 1.- С.18.

7Колганова Н.Е., Первова Г.М. Понятие о компетентном читателе // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы: материалы 4 Всероссийской научно-практической интернет-конференции 5–11 ноября 2012 года / отв. ред. Л.Н. Макарова, И.А. Шаршов. Тамбов, 2012.- 216с.

8 Классен Н. И. Развитие функциональной грамотности чтения в начальной школе/Педагогическое сообщество.kz: сборник материалов статей сертифицированных учителей, Павлодар, 2014.-193с.

9 Алексеева М.Ю., Матвеева, Е.И. Измерители качества обучения по литературному чтению 3 класс / М.Ю. Алексеева, Е.И.Матвеева. – М.: ВИТА-ПРЕСС, 2013.–96 с.

10 Белая уточка // Народные русские сказки А. Н. Афанасьева: В 3 т. — М.: Наука, 1984—1985. — (Лит.памятники). Т. 2. — 1985. — С. 258—259.

11Драгунский В. Денискины рассказы. Изд. Эксмо, 2011. – 49с.

12Бунеев, Р. Н. В одном счастливом детстве. Ч.2 : книга для чтения в 3-м классе / Р. Н. Бунеев, Е.В. Бунеева.-3-е изд., перераб. – М.: Баласс,2001. – 224 с.

13 Ковалева Г. С., Красновский Э. А. Новый взгляд на грамотность// По результатам международного исследования PISA-2000. М.: Логос, 2004.-164с.

14Усачёва И.В. Формирование учебной исследовательской деятельности: Обучение чтению научных текстов. Учеб.пособие по спецкурсу «Методика

информационно-поисковой деятельности исследователя» / И.В. Усачёва, И.И. Ильясов. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 121с.

15 Бунеева Е.В. Буду настоящим читателем. Пособие по технологии продуктивного чтения. Часть 1. 3–4 классы / Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова. – М. : Баласс, 2013. – 64.

16 Халперн Д. Психология критического мышления. — СПб.: Изд-во «Питер», 2000. — 512 с

17 Светловская Н.Н. Основы науки о читателе: теория формирования типа правильной читательской деятельности / Н.Н. Светловская. – М. : Магистр, 1993. – 180 с.

18 Выготский Л.С. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. -К.: Рад. шк" 1985.-557 с.

19 Козлов С. Г. Зимние сказки. Издательство «Лабиринт», 2016.- 114с.

20 Махотин С. Прогулки по лесу. Издательство «Белый город», 2009.-28с.

21 Берестов В. Как хорошо уметь читать...: [Стихи] / Худож. О. Горбушин, Н. Кузнецова. – М.: Самовар 1990, 2001. – 112 с.: ил.

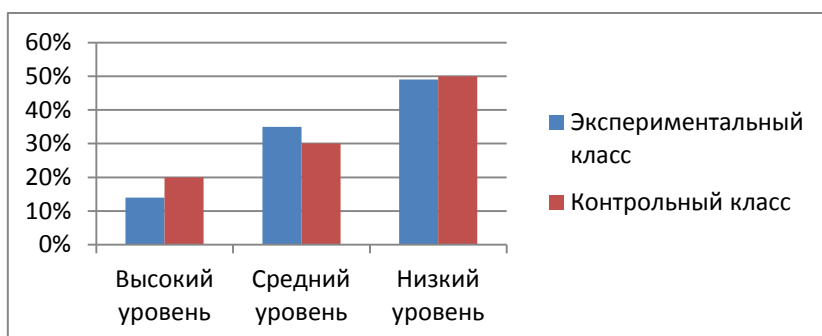
Приложения к проекту:

(Приложение 1 таблица 1)- Приемы определения уровня понимания текста

Уровни понимания текста	Уровень сложности	Умения, которые необходимо проверить	Виды вопросов	Виды тестовых заданий
1.Общее понимание	Узнавание, понимание, применение	<ul style="list-style-type: none"> - <i>определять тему и основную мысль текста</i> - <i>находить в заголовке текста тему и основную мысль;</i> - <i>находить различие;</i> - <i>сравнить тексты и найти различие в содержании текстов</i> - <i>отличать основную информацию от неосновной;</i> 	<p>Какова тема текста?</p> <p>Что отражает заголовок текста:</p> <p>тему или основную мысль текста?</p> <p>Что объединяет данные тексты?</p> <p>О каких проблемах ...?</p> <p>Какое событие ..?</p> <p>Какие перемены...?</p> <p>Что заставило героя поступить так?</p> <p>Кого автор называет.../считает...?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>предоставляется варианты ответов,</i> - <i>установить соответствие,</i> - <i>исключить лишнее,</i> - <i>сгруппировать информацию по определенному критерию,</i> - <i>определить последовательность событий,</i> - <i>дать открытый краткий ответ.</i>
2.Выявление информации	Узнавание, понимание, применение	<ul style="list-style-type: none"> - <i>бегло просматривать текст</i> - <i>определять смысловую структуру текста и отбирать нужную информацию</i> - <i>находить необходимую информацию, перефразированную в вопросе;</i> - <i>соотносить информацию, заключённую в тексте, с информацией, полученной из других источников</i> 	<p>Разделяешь ли ты мнение автора?</p> <p>Аргументируй свой ответ.</p> <p>Согласен ли ты с тем, что...</p> <p>Аргументируй свой ответ.</p>	
3.Интерпретация текста	Применение, анализ, синтез	<ul style="list-style-type: none"> - <i>соотносить заключённую информацию в тексте информацию</i> 	<p>Соотнеси....</p> <p>Как бы ты поступил в данной</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>вопросы с открытыми</i> <p>развёрнутыми</p>

		<p><i>с информацией других источников или с личным опытом;</i></p> <p>- <i>делать выводы по содержанию текста;</i></p> <p>- <i>находить аргументы, подтверждающие мнения и высказывания;</i></p> <p>- <i>объяснять заглавие текст</i></p>	<p>ситуации?</p> <p>Найди в тексте аргумент/аргументы, подтверждающие высказывание...</p> <p>Как ты понимаешь заглавие текста?</p> <p>Как еще можно было бы озаглавить текст?</p>	<p>ответами,</p> <p>- задания на аналогию, задания, требующие аргументированных ответов,</p> <p>- задания на выделение существенных признаков,</p> <p>- сравнение объектов</p>
4.Рефлексия относительно содержания текста	Анализ, синтез, оценка	<p>- <i>различать объективную и субъективную информацию;</i></p> <p>- <i>связывать информацию текста с фактами/событиями;</i></p> <p>- <i>реальной действительности;</i></p> <p>- <i>аргументировать свою точку зрения</i></p>	<p>Выскажите своё отношение к позиции автора, героя.</p> <p>Как автор относится к своему герою? Обоснуйте своё мнение.</p> <p>Что в данном отрывке удивило вас больше всего? Почему?</p>	<p>- свободные задания с открытыми ответами,</p> <p>- вопросы, требующие формулировки и аргументации собственного мнения,</p> <p>- тексты с ошибками,</p> <p>- задания на реконструкцию событий.</p>
5.Рефлексия относительно формы подачи текста	Анализ, синтез, оценка	<p>- <i>обнаруживать иронию, юмор, различные оттенки смысла, выраженные словом</i></p>	<p>Обладает ли автор, герой чувством юмора? Приведите примеры из текста.</p>	

Рисунок 1 - Уровни восприятия сказки



Восприятие рассказа учащимися.

Для выявления уровня восприятия рассказа учащимся был предложен рассказ В. Драгунского «Он живой и светится»[11]. Учащимся после прочтения данного рассказа предлагалось ответить на следующие вопросы к тексту:

1. Понравился ли тебе рассказ?
2. Менялось ли настроение Дениски по ходу действия рассказа?
3. Прочитай второй абзац текста. Зачем автор описывает двор и облака?
4. Какую иллюстрацию ты нарисуешь на обложке книги с этим рассказом?

Опиши ее.

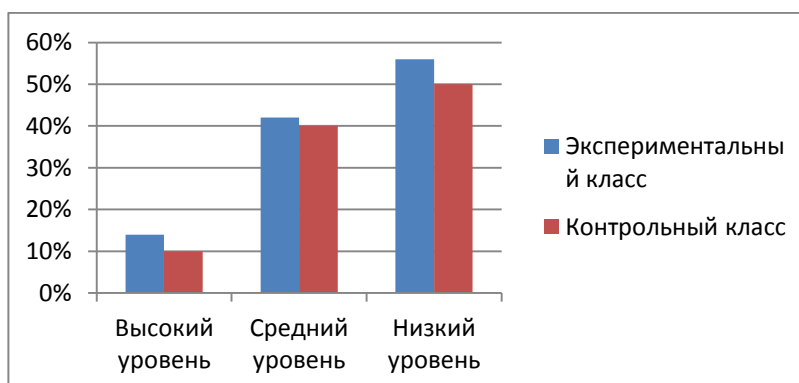
5. Как ты думаешь, поняла ли мама Дениску? Почему?

6. Какие проблемы ставит в рассказе автор?

7. Напиши небольшое сочинение на тему «Что в моей жизни по-настоящему ценное?»

Седьмое задание носит творческий характер, поэтому оценивалось отдельно от предыдущих заданий.

Рисунок 2 - Уровни восприятия рассказа



Восприятие стихотворения учащимися.

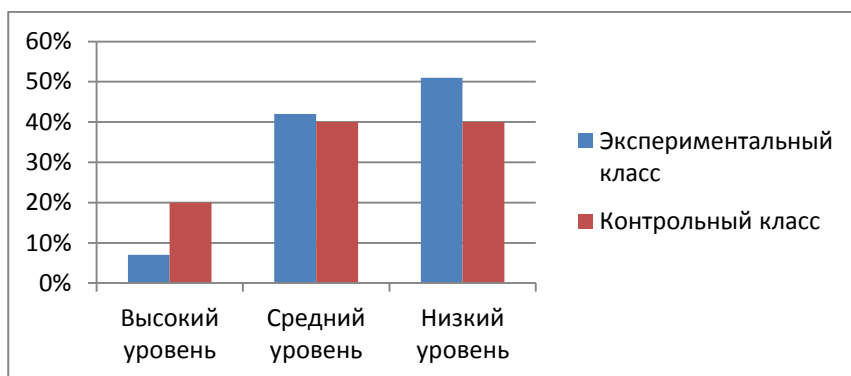
Вопросы были сформулированы таким образом, что в двух вопросах были предложены варианты ответов:

1. Какое настроение было у героя стихотворения?

- А) сердитое;
 - Б) грустное;
 - В) тревожное.
2. Как ты считаешь, к кому обращается герой?
3. Какие чувства испытывает герой к этому человеку?
- А) раздражение, досаду;
 - Б) злость, негодование;
 - В) огромную любовь.
4. Какие проблемы затронул автор в стихотворении?

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

Рисунок-3. Уровни восприятия стихотворения



(Приложение 3,таблица 2- Уровни восприятия художественных текстов)

	Восприятие художественных текстов					
	Сказка		Рассказ		Стихотворение	
	Экспериментальный класс	Контрольный класс	Экспериментальный класс	Контрольный класс	Экспериментальный класс	Контрольный класс
Высокий уровень	28%	30%	22%	20%	22%	10%
Средний уровень	43%	50%	64%	50%	57%	50%
Низкий	29%	20%	14%	30%	21%	40%

уровень						
---------	--	--	--	--	--	--

Как мы видим по данным таблицы 2 и наглядного отображения в рисунке 5, уровни восприятия художественных текстов детьми экспериментального класса и детьми контрольного класса не одинаковы, значительно разнятся.

Дети проявляют большое желание участвовать в разных видах деятельности, связанных с чтением, с литературой.

(Приложение 3, рисунок -5)

Восприятие художественных текстов.

Данная классификация текстов разработана авторами тестовых заданий для международного исследования PISA (Приложение 4, схема 1)

Схема 1 - Основные способы работы с текстом



(Приложение 5, методы и приемы работы со сплошным текстом)

Учащиеся должны овладеть определенным перечнем умений, которые обеспечат полноценное чтение, то есть восприятие и понимание, несплошных текстов:

1. Уметь различать сплошные тексты от несплошных, определять вид несплошного текста.
2. Уметь воспринимать несплошной текст, извлекать из него необходимую информацию, данную в явном и неявном виде.
3. Уметь переводить имеющуюся информацию в другие текстовые формы: сплошной текст в несплошной и наоборот.
4. Уметь составлять таблицу на основе кластера или схемы, то есть уметь Менять вид несплошного текста.
5. Уметь самостоятельно создавать несплошные тексты.
6. Уметь использовать полученную информацию для решения учебных задач[14].

Далее в соответствии с этими умениями предлагается типология упражнений (заданий), направленных на их развитие:

1. Умение различать сплошные и несплошные тексты, определять вид несплошного текста:
2. Умение воспринимать несплошной текст, извлекать из него информацию, данную в явном и неявном виде.
3. Умение переводить информацию в другие текстовые формы.
4. Умение менять вид несплошного текста: перевод схемы в таблицу и т.д.
5. Умение самостоятельно создавать и оформлять несплошной текст:
6. Умение использовать полученную информацию для решения учебной задачи [15].

(Приложение 5, методы и приемы работы со сплошным текстом)

1. «Испорченный телефон».

Учитель просит выйти несколько учеников (4-5 человек), которые будут принимать участие в упражнении, одному (тот, кто остался) зачитывается текст. Задача слушавшего передать как можно подробнее, что он запомнил следующему участнику. Участники заходят по очереди – слушают и передают полученную информацию. Затем сравнивается исходный текст с получившейся информацией, делается вывод, где и по какой причине произошла подмена.

2. «Ключевые слова».

Дети из текста выписывают ключевые слова (например, даты, географические названия, количественные данные), используя получившуюся запись в качестве опор, восстановить текст по памяти.

3. «Шапка вопросов».

Вопросы составляются по ходу чтения текста или в процессе работы с ним, записываются на листочках и складываются в «шапку», затем ученики по цепочке вытаскивают вопросы и дают на них ответы.

4. «Вопросы Блума»:

- **простые вопросы.** Это вопросы, отвечая на которые, нужно назвать какие-то факты, вспомнить и воспроизвести определенную информацию. Их часто используют при традиционных формах контроля: на зачетах, в тестах, при проведении терминологических диктантов и т.д.

- **уточняющие вопросы.** Целью таких вопросов является предоставление учащемуся возможностей для обратной связи относительно того, что он только что сказал. Редко эти вопросы задают с целью получения информации, отсутствующей в сообщении, но подразумеваемой. Очень важно задавать эти вопросы без негативной мимики. В качестве пародии на уточняющий вопрос можно привести всем известный пример (поднятые брови, широко раскрытые глаза): «Ты действительно думаешь, что ...?».

- **интерпретационные (объясняющие) вопросы.** Обычно начинаются со слова «Почему?». В некоторых ситуациях (об этом говорилось выше) они могут восприниматься негативно — как принуждение к оправданию. В других случаях они направлены на установление причинно-следственных связей. «Почему листья на деревьях осенью желтеют?». Если ответ на этот вопрос известен, он из интерпретационного «превращается» в простой. Следовательно, данный тип вопроса «срабатывает» тогда, когда в ответе присутствует элемент самостоятельности.

- **творческие вопросы.** Если в вопросе есть частица «бы», элементы условности, предположения, прогноза, мы называем его творческим. «Что изменилось бы в мире, будь у людей было не пять пальцев на каждой руке, а три?», «Как вы думаете, как будет развиваться сюжет фильма после рекламы?»

- **оценочные вопросы.** Эти вопросы направлены на выяснение критериев оценки тех или иных событий, явлений, фактов. «Почему что-то хорошо, а что-то плохо?», «Чем один урок отличается от другого?» и т.д. Итак, шесть лепестков — шесть типов вопросов.

Когда мы используем «Ромашку вопросов» в младших классах, нужно оформить наглядное оформление. Детям нравится формулировать вопросы по какой-либо теме, записывая их на соответствующие «лепестки». Работая с более старшим возрастом, можно оставить саму классификацию, тогда задание будет

выглядеть следующим образом: «Перед тем, как читать текст о кактусах, самостоятельно сформулируйте по одному практическому и одному оценочному вопросу. Возможно, текст поможет нам на них ответить».

5. Стратегия «Вопросительные слова».

Эта стратегия используется тогда, когда учащиеся уже имеют некоторые сведения по теме и ориентируются в ряде базовых понятий, связанных с изучаемым материалом. «Вопросительные слова» помогают им создать так называемое «поле интереса» Что?

Кто? Когда? Как? Почему? Зачем?

6. «Толстые» и «тонкие» вопросы».

Сущность этого приема понятна из таблицы 3.

Таблица 3 – Толстые и тонкие вопросы

Толстые вопросы	Тонкие вопросы
В эту графу мы записываем те вопросы, на которые предполагается развернутый, «долгий», обстоятельный ответ. Например: «Какова связь между временем года и поведением человека?»	В эту графу мы записываем те вопросы, на которые предполагается однозначный, «фактический», обстоятельный ответ. Например: «Который сейчас час?».

7. «Кластер» - графическое отображение материала от основного понятия – к частным его конкретизациям.

8. «Двухчастный дневник». Этот прием предполагает, что дети по ходу чтения будут заполнить таблицу, состоящую из двух граф. В первой графе они выпишут фразы из текста, которые произвели наибольшее впечатление или понравились, а может, и наоборот, вызвали согласие или протест, и даже недопонимание. Во второй графе учащиеся дают объяснение, что заставило выписать эти выражения, какие мысли и ассоциации они вызвали. Преимущество данного приема - возможность читателю увязать содержание текста со своим личным собственным опытом. Двойные дневники могут использоваться при чтении текста на уроке, но наибольшую продуктивность дает работа с этим приемом, когда учащиеся получают задание прочитать текст большого объема дома, т. е. самостоятельно.

На стадии рефлексии учащиеся возвращаются к работе с двойными дневниками. С помощью дневников текст последовательно разбирается, учащиеся делятся друг с другом замечаниями, которые они сделали к каждой странице. Учитель же знакомит учащихся с собственными комментариями, если хочет привлечь внимание учащихся к тем эпизодам в тексте, на которые дети не обратили свое внимание или по каким-то причинам было упущено в ходе обсуждения [16].

9. Выходная карта

В конце какой-либо содержательной работы учитель просит учащихся зафиксировать три тезиса:

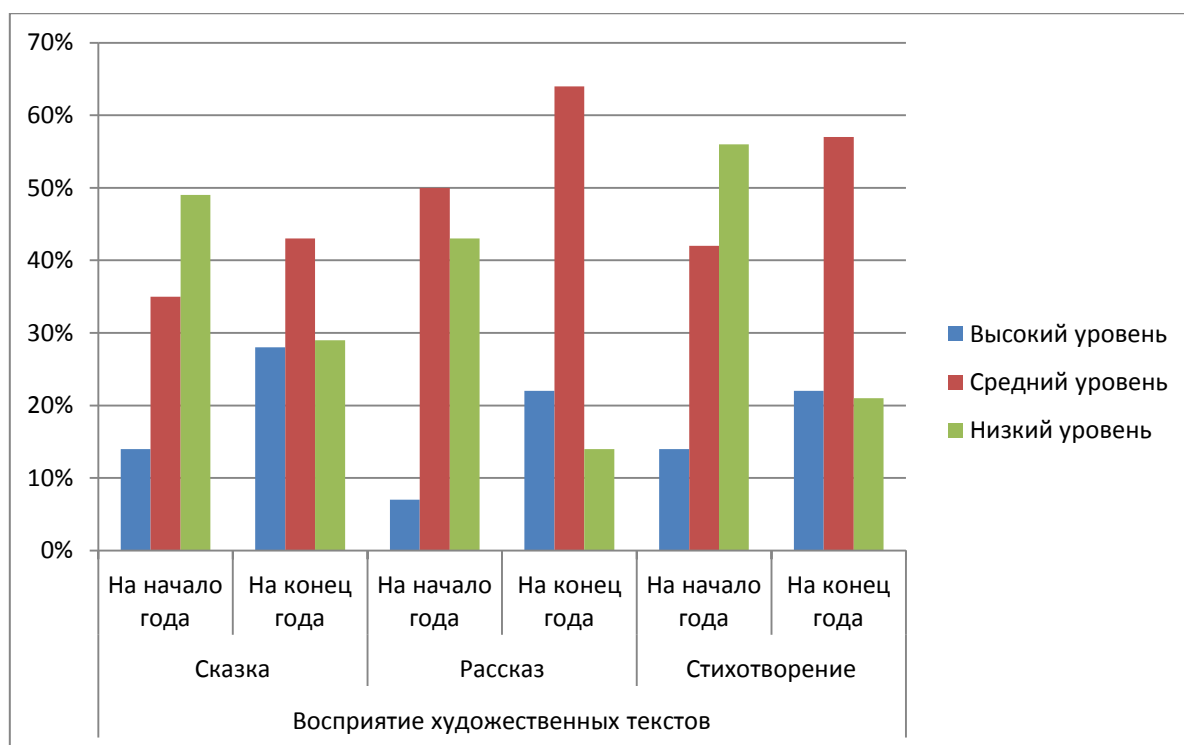
- самую главную мысль урока;
- вопрос, который остался у него после обсуждения вопросов;
- ту мысль, с которой он не согласен.

Фактически это содержательные выводы по уроку.

10. **Синквейн** в переводе с французского - «пять строк». Синквейн – белый стих, помогающий синтезировать, резюмировать информацию. Используется для обогащения словарного запаса, подготовки к краткому пересказу. Синквейн учит формулировать идею, позволяет почувствовать себя хоть на мгновение творцом.

(Приложение 6, таблица 4 - Анализ уровней восприятия художественных текстов учащимися экспериментального класса в начале и конце учебного года)

	Восприятие художественных текстов					
	Сказка		Рассказ		Стихотворение	
	На начало года	На конец года	На начало года	На конец года	На начало года	На конец года
Высокий уровень	14%	28%	7%	22%	14%	22%
Средний уровень	35%	43%	50%	64%	42%	57%
Низкий уровень	49%	29%	43%	14%	56%	21%



(Приложение 6, рисунок 6 - Анализ уровней восприятия художественных текстов учащимися экспериментального класса в начале и конце учебного года)