

Факультет начальных классов

Кафедра Русского языка и методики его преподавания

Специальность 050708.65 Педагогика и методика начального образования с
дополнительной специальностью 050301.65 Русский язык и литература

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой русского языка и методики
его преподавания

_____ Г.С. Спиридонова
(подпись) (И.О.Фамилия)

«_16_» _____ июня _____ 2015г.

Выпускная квалификационная работа
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАБОТЕ НАД ХУДОЖЕСТВЕННЫМ
ТЕКСТОМ

Выполнил студент группы _____ 52

О.О. Стальмакова _____
(подпись, дата)

Форма обучения _____ очная

Научный руководитель:
кандидат филологических наук,
доцент кафедры РЯиМП
КГПУ им. В.П. Астафьева
Г.Л. Гладилина _____
(подпись, дата)

Рецензент:
кандидат филологических наук,
доцент кафедры современного
русского языка и методики
КГПУ им. В.П. Астафьева
Н.Н. Бебриш _____
(подпись, дата)

Дата защиты _____ 17.06.2015 _____

Оценка «отлично»

Красноярск
2015

Содержание

Введение.....	3
ГЛАВА I. Теоретические основы формирования читательской компетентности младших школьников при изучении художественного текста.	
§ 1. Психолого-педагогическое обоснование восприятия художественного текста в начальной школе.	7
§ 2. Художественный текст как средство формирования читательской компетентности младших школьников.....	20
§ 3. Методические проблемы формирования читательской компетентности младших школьников на основе анализа художественного текста.....	27
Выводы по I главе.....	50
ГЛАВА II. Исследование читательской компетентности младших школьников в работе над художественным текстом.	
§ 1. Диагностика актуального уровня развития читательской компетентности младших школьников.....	52
§ 2. Работа по формированию читательской компетентности младших школьников с опорой на художественный текст	71
§ 3. Определение эффективности работы над формированием читательской компетентности младших школьников на основе изучения художественных текстов.....	79
Выводы по II главе.....	93
Список литературы.....	98
Приложения.....	108

ВВЕДЕНИЕ

В эпоху бурно развивающихся информационных технологий книга остается и источником знаний, и духовным наставником, и собеседником как для взрослого читателя, так и для ребенка. Однако специалисты в области исследования процессов чтения отмечают, что под влиянием современной медиакультуры в обществе меняется статус и круг чтения, способы восприятия печатного текста, мотивация обращения к книге. Это позволяет говорить о «недетских проблемах детского чтения», об изменении модели чтения. На смену «литературоцентрической модели» [Чудинова, 2007], включающей в себя разнообразный читательский репертуар, общение со сверстниками по поводу прочитанного, позитивное отношение к библиотеке, приходит «новая модель», в которой круг интересов школьников сужается до «листания» журналов, комиксов, детективов. При этом теряется эстетическая сторона чтения. По мнению ученых, следствием такого положения вещей становится падение грамотности, огрубление речи, снижение общего культурного уровня.

С введением Федерального государственного общеобразовательного стандарта начального общего образования обозначились новые цели современного образования: развитие личности, владеющей обобщенными способами учебной деятельности, умеющей учиться самостоятельно [ФГОС, 2011]. Это умение напрямую связано с умением читать, быть компетентным читателем. Впервые Примерная программа по литературному чтению называет формирование читательской компетентности целью начального литературного образования [Маранцман, 1971].

Проблемы, связанные с пониманием текста как культурного феномена, получили теоретическое обоснование во второй половине XX века. В общекультурном аспекте они разрабатывались в научных исследованиях М.М.

Бахтина, В.В. Виноградова, Р. Барта, А.А. Брудного, Ю.М. Лотмана и др. Теоретическое осмысление путей совершенствования процессов чтения в начальной школе содержится в работах Е.И. Голубевой, Н.Н. Сметанниковой, В.П. Чудиновой, Г.А. Цукерман, В.Г. Маранцмана, А.А. Вербицкого, В.К. Загвоздкина, И.А. Зимней, Е.А. Самойлова, А.В. Хуторского, М.П. Воюшиной, С.В. Самыкиной и др.

В последние годы в научный обиход вошел термин «читательская компетентность»: он находит отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте, программах по литературному чтению для начальной школы (Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий и др.). Под читательской компетентностью обобщенно понимается «осознание себя как грамотного читателя, способного к использованию читательской деятельности как средства самообразования» [ФГОС, 2011].

С.В. Самыкина, рассматривая структуру читательской компетентности, рассматривает ее как «интегративную характеристику личности, которая складывается из когнитивной (восприятие текста) составляющей, деятельностного компонента (умение оперировать художественным текстом), мотивационного компонента (личностное отношение к процессу чтения)» [Самыкина, 2014, с. 4].

В настоящее время феномен читательской компетентности исследован не в полной мере, нет единого мнения в выделении ее показателей, не разработана методика диагностики.

Все вышеизложенное определяет **актуальность** проблемы изучения читательской компетентности младших школьников.

Цель работы: проверить эффективность использованных методик при работе над художественным текстом в процессе формирования читательской компетентности младших школьников.

Объект исследования: процесс формирования читательской компетентности младших школьников при изучении художественных текстов.

Предмет исследования: комплекс заданий, включающих работу над когнитивным, деятельностным, мотивационным компонентами читательской компетентности на основе анализа художественного текста.

Задачи:

1. Анализ теоретической литературы по теме исследования.
2. Составление и апробация программы констатирующего эксперимента.
3. Составление и апробация программы формирующего эксперимента над совершенствованием читательской компетентности при анализе художественного текста в когнитивном, деятельностном и мотивационном аспектах.
4. Качественный и количественный анализ экспериментальных данных.
5. Статистическая обработка экспериментальных данных.

Методы:

1. Анализ теоретической литературы;
2. Количественный и качественный анализ полученных данных;
3. Статистическая обработка данных.

Гипотеза: если при анализе художественного текста проводить работу над пониманием содержания и формы произведения (когнитивный компонент), организовывать разнообразные виды деятельности, связанные с восприятием художественного произведения (деятельностный компонент), формировать заинтересованное отношение к чтению (мотивационный компонент), это послужит эффективным средством формирования читательской компетентности.

Практическая значимость: материал может быть использован на уроках русского языка и литературы, в частности, на уроках внеклассного чтения.

Работа прошла апробацию на Всероссийской научно-практической конференции «Содержание филологического образования в период детства», Екатеринбург, 17 – 18 апреля 2015 г.

Была опубликована статья: Гладилина, Г.Л., Стальмакова, О.О. Работа над формированием читательской компетентности младших школьников на основе анализа рассказа В.П. Астафьева «Стрижонок Скрип» // Филологическое образование в период детства: материалы Всероссийской научно-практической конференции «Содержание филологического образования в период детства» / Отв. ред. Е.Б. Плаксина. – Екатеринбург, 2015. – 204 с. – С. 121 – 124.

ГЛАВА I.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА.

§ 1. Психолого-педагогическое обоснование восприятия художественного текста в начальной школе.

Текст – очень сложное, многоаспектное явление, которому трудно дать исчерпывающее определение. Он является объектом изучения разных наук и поэтому рассматривается в каждой из них с разных точек зрения. Наиболее общее определение текста связано с представлением о нем как о сложном знаке высшего порядка, имеющем сложный смысл, который не сводится к значениям элементов, его составляющих.

По мнению профессора В.П. Белянина, текст как психологический феномен представляет собой основную единицу коммуникации, способ хранения и передачи информации, форму существования культуры, продукт определенной исторической эпохи, отражение психической жизни индивида [Белянин, 1988, с.87].

Исходя из определения И.Р. Гальперина, можно сказать, что текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа. Это произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку [Гальперин, 1981, с.18].

В настоящее время отсутствует единая точка зрения в определении текста. Рассмотрение понятия с разных сторон дает возможность соотнести его со следующими классами явлений – языковых или речевых. Поэтому одни исследователи занимаются изучением грамматической природы текста, другие относят текст к явлениям речевого характера, опираясь, в первую очередь, на его порождение в речи.

Таким образом, текст как продукт речевой деятельности обусловлен процессами восприятия, обработки и передачи информации, то есть психологическими механизмами. Обратим внимание на основные особенности формирования этих психологических механизмов у учащихся начальной школы. К ним относятся такие психические процессы, как мышление, память, воображение, восприятие, речь.

Основные психические процессы были исследованы Сапоговой Е.Е. [Сапогова, 2005, с.247].

Память. Главной характеристикой памяти в начальной школе является произвольность. Раскрывая это понятие, можно отметить, что школьнику на данном этапе развития присуще запоминание яркого, необычного, того, что воздействует на его эмоциональную сферу, то есть ему легче запомнить то, что включено в активную деятельность, с чем связаны его потребности и интересы. «Изменения в развитии памяти связаны с тем, что ребенок со временем начинает осваивать мнемическую задачу, далее он овладевает приемами запоминания, такими как длительное рассматривание материала, многократное повторение. В основном младшие школьники запоминают наглядный материал лучше, чем словесный» [Сапогова, 2005, с. 247].

Мышление. В развитии мышления психологи выделяют две основные стадии. На первой стадии (I – II классы) за основу берется наглядно-образный и наглядно-действенный план, то есть дети судят о предметах и явлениях по

их внешним признакам, поверхностно, односторонне. Умозаключения детей опираются на наглядные предпосылки, а выводы делаются не на основе логических аргументов, а путем прямого соотношения суждения с воспринимаемыми сведениями. К III классу мышление переходит на вторую стадию, которая требует от учителя демонстрации связей, существующих между отдельными элементами, усваиваемых сведений. К IV классу дети овладевают родо-видовыми соотношениями между отдельными признаками понятий, то есть классификацией, формируется аналитико-синтетический тип деятельности, а это значит, что начинает формироваться формально-логическое мышление.

Воображение. Воображение в процессе развития ребенка проходит две стадии. К первой относится воссоздающее мышление, т.е. воссоздаваемые образы приблизительно характеризуют объект, бедны деталями, малоподвижны. Вторая стадия характеризуется значительной переработкой материала и созданием новых образов.

Речь. Овладение речью на уроках русского языка идет по линии звуко-ритмической, интонационной стороны; по линии овладения грамматическим строем и лексикой, увеличения словаря и осознания собственно-речевых процессов. Одной из весомых функций речи является коммуникативная. Речь ребенка произвольная, высказывания непосредственны. Часто это речь-повторение, речь-называние или диалогическая речь.

Восприятие. Процесс восприятия характеризуется произвольностью, в первом классе у детей отсутствует систематический анализ воспринимаемых свойств и качеств предметов. При рассматривании картинки, чтении ребенок резко перескакивает с одного на другое, упуская существенные детали. Восприятие младшего школьника прежде всего основывается на особенностях самого предмета, поэтому дети воспринимают то, что ярко выделяется на фоне других. В восприятии сюжетной картинки обнаруживается тенденция к

истолкованию, интерпретации сюжета, также не исключено простое перечисление предметов [Сапогова, 2005, с.247].

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что полноценное понимание текста младшими школьниками осуществляется только в том случае, если все психические процессы будут задействованы при прочтении и усвоении текста. Чем глубже и полнее воспринято читателем то или иное произведение, тем больше оно влияет на субъект. В качестве одной из ведущих задач обучения чтению программа выдвигает задачу обучения восприятию художественного текста, следовательно, учителю необходимо знать особенности восприятия литературно-художественного произведения младшими школьниками.

М.Р. Львов отмечал, что если произведения изобразительного искусства, музыки воспринимается непосредственно органами чувств, то читатель воспринимает графические знаки, напечатанные на бумаге. Только посредством включения психических механизмов мозга эти графические знаки преобразуются в слова. Благодаря словам и воссоздающему воображению выстраиваются образы, которые вызывают эмоциональную реакцию читателя, рождают сопереживание героям и автору, а отсюда возникает понимание произведения и понимание своего отношения к прочитанному [Львов, Горецкий, Сосновская, 2000, с.145].

М.Р. Львов подробно описал психологические особенности восприятия художественного произведения младшими школьниками. Он говорит о том, что существует два вида читателей: квалифицированный и неквалифицированный. Их главным отличием является то, что раскодирование графических знаков не вызывает затруднений у квалифицированного читателя, все усилия он тратит на осознание образной системы произведения, на уяснение его идеи и своего собственного отношения к ней. Однако младший школьник еще не владеет навыком чтения

в полной мере, что приводит к простому озвучиванию текста, а не становится общением с автором произведения [Львов, Горецкий, Сосновская, с.145].

Кандидат педагогических наук Л.Н. Рожина писала, что «полноценное восприятие художественного произведения не исчерпывается его пониманием. Оно представляет собой сложный процесс, который непременно включает возникновение того или иного отношения – как к самому произведению, так и к той действительности, которая в нем изображена» [Рожина, 1977, с.4].

По мнению психологов, учащиеся начальных классов проявляют два типа отношения к художественному миру произведения. Первый тип – эмоционально-образный, он заключается в эмоциональном отношении школьника к центральным образам, используемых в тексте. В основе второго типа лежит интеллектуально-оценочное отношение. Зависит от читательского опыта ребенка, в котором присутствуют элементы анализа. Таким образом, возрастная динамика понимания художественного произведения может быть представлена как некий путь от сопереживания конкретному герою, сочувствия ему к пониманию авторской позиции и далее к обобщенному восприятию художественного мира и осознанию своего к нему отношения, к осмыслению влияния произведения на свои личностные установки [Львов, 1987, с. 111].

Поскольку художественный текст допускает возможность различных трактовок, в методике принято говорить не о правильном, а о полноценном восприятии.

М.П. Воюшина под полноценным восприятием понимает способность читателя сопереживать героям, видеть динамику эмоций, воспроизводить в воображении картины жизни, созданные писателем, размышлять над мотивами, обстоятельствами, последствиями поступков персонажей, оценивать героев произведения, определять авторскую позицию, осваивать

идею произведения, то есть находить в своей душе отклик на поставленные автором проблемы. Полноценное восприятие произведения свидетельствует о высоком уровне литературного развития. Согласно классификации М.П. Воюшиной, для детей младшего школьного возраста характерны четыре уровня восприятия. Она отмечает, что картина восприятия одного и того же произведения учениками одного и того же класса будет неоднородной. На основе широкого эксперимента были выделены четыре уровня восприятия художественного произведения, характерных для младших школьников: фрагментарный, констатирующий, уровень «героя» и уровень «идеи» [Воюшина, 1996, с. 44].

I. Фрагментарный уровень.

У ребенка, находящегося на фрагментарном уровне восприятия художественного текста, отсутствует целостное представление о произведении, т.к. его внимание сосредоточено лишь на отдельных, обычно самых ярких событиях – завязке, кульминации или развязке, – т.е. фрагментах произведения. Это приводит к тому, что ребенок не может установить причинно-следственные связи в тексте, не может объяснить мотивы поступков героев, их последствия. Это уровень свидетельствует о том, что ребенок не может пересказать произведение: он пропускает события, путается в их последовательности, не запоминает имен героев, не может рассказать о них.

Собственные эмоции ребенка могут быть яркими и достаточно точными (он сочувствует положительному герою и ему не нравится герой отрицательный, он переживает за героя, радуется, если герою удастся преодолеть препятствие), но выразить свои чувства в слове ребенок затрудняется. Часто он ограничивается общими оценками «да, нравится» – «нет, не нравится» или вообще не называет своих чувств, тем более не может их объяснить. Если образ-персонаж не оценивается автором однозначно, то маленький читатель испытывает затруднения в выработке своего личного отношения к такому

образу. Он оценивает его по первому поступку, не замечая изменений, происходящих с героем, изменений в эмоциональной палитре произведения, не видит, как относится к герою и его поступкам автор, не связывает свои переживания с конкретными событиями, описанными в произведении. Сильная эмоциональная реакция чаще всего связана лишь с некоторыми, самыми яркими эпизодами в произведении, а иногда и лишь с одним – завязкой или кульминацией.

Произвольное воображение у ребенка, находящегося на фрагментарном уровне восприятия, развито очень слабо, вследствие чего воссоздание словесного образа подменяется обращением к личным жизненным впечатлениям или пересказом содержания. Такой читатель не может зрительно конкретизировать образы персонажей и картины, описанные автором, еще и потому, что не обращает внимания на художественные и смысловые детали текста. Ему проще вспомнить что-то похожее из собственной жизни и начать фантазировать на интересные ему темы, чем воссоздать в воображении картины, описанные автором.

Само содержание текста дети не могут осмыслить. Определить мотивы поведения персонажа, соотнести мотивы, обстоятельства и последствия поступков героя ребенок может в редких случаях (если описанные ситуации совпадают с теми, которые уже есть в его личном опыте), а поэтому его мнение о персонаже часто бывает неточным, искаженным или вообще неверным. По поступкам персонажа определить качества его характера такой читатель еще не может.

Фрагментарное восприятие характерно для детей 5 – 6 лет. Практически все дети, начинающие обучение в школе, находятся именно на фрагментарном уровне самостоятельного восприятия художественных произведений.

II. Констатирующий уровень.

Читатели, относящиеся к данной группе, отличаются точной эмоциональной реакцией, способны увидеть смену настроения, однако выразить свои ощущения им еще трудно. Воображение у них развито слабо, воссоздание образа подменяется подробным перечислением отдельных деталей. Внимание детей сосредоточено на событиях, они легко восстанавливают их последовательность, но не всегда понимают, как эти события связаны друг с другом. При специальных вопросах учителя могут верно определить мотивы поведения персонажей, ориентируясь при этом не столько на изображение героя автором, сколько на житейское представление о причинах того или иного поступка. Авторская позиция, художественная идея остаются неосвоенными, обобщение прочитанного подменяется пересказом содержания.

При постановке вопросов к произведению читатели, находящиеся на констатирующем уровне, стремятся как можно подробнее воспроизвести событийную сторону.

III. Уровень «героя».

Читатели, находящиеся на уровне «героя», отличаются точной эмоциональной реакцией, способностью видеть и передавать в слове динамику эмоций, соотносить изменение своих чувств с конкретными событиями, описанными в произведении. Дети обладают развитым воображением, они способны воссоздать образ на основе художественных деталей. В произведении их интересуют, прежде всего, герои. Дети верно определяют мотивы, последствия поступков персонажа, дают оценку героям, обосновывают свою точку зрения ссылкой на поступок. При специальных вопросах учителя они могут определить авторскую позицию. Обобщение не выходит за рамки конкретного образа. При постановке вопросов к произведению у детей данной группы преобладают вопросы на выявление

мотивов поведения персонажей, на оценку героев и на установление причинно-следственных связей.

IV. Уровень «идеи».

Читатели, относящиеся к данной группе, способны эмоционально отреагировать не только на событийную сторону произведения, но и на художественную форму. Они обладают развитым воображением, любят перечитывать текст, размышлять над прочитанным. Дети способны определить назначение того или иного элемента в тексте, увидеть авторскую позицию. Их обобщение выходит за рамки конкретного образа.

При самостоятельном чтении и постановке вопросов к тексту читатели данной группы способны увидеть основной конфликт произведения, их интересует авторское отношение к персонажам, они часто обращают внимание на название произведения, на отдельные художественные детали.

Доктором психологических наук О.И. Никифоровой были определены следующие уровни восприятия художественного произведения: «понимание его предметной стороны; понимание подтекста и системы художественных образов и средств и, наконец, осмысление идейно-образного содержания произведения, приводящее к оценке прочитанного, к осознанию главных мыслей произведения, к раскрытию мотивов, отношений» [Никифорова, 1972, с.84].

Согласно классификации М.Р. Львова, существует два уровня восприятия художественного произведения, характерных для учащихся I – II классов и III – IV классов [Львов, 2000]. Учащиеся I – II классов не способны осознать идейное содержание произведения без помощи взрослых; школьники этой возрастной категории воспринимают ранее известный предмет только на эмоциональном уровне, при этом воссоздание его образа в воображении отсутствует; младший школьник не способен выявить авторскую позицию, а

это значит, что идеи, положенные автором в основу произведения, останутся без внимания. Таким образом, читатель этого уровня подготовки не может оценить соответствие содержания и формы.

Учащиеся III – IV классов проявляют себя на более высоком уровне. Для них характерно самостоятельное понимание идеи; способность воссоздать по описанию незнакомый объект; сопереживать автору (то есть они разводят свою собственную читательскую позицию и позицию автора) Школьники могут уяснить формальные признаки произведения, если ранее в своей читательской деятельности уже наблюдали подобные изобразительно-выразительные приемы. Возрастная категория данных классов свидетельствует о стремлении школьника в развитии читательской деятельности: ребенок не удовлетворяется только чувственной, эмоциональной реакцией на прочитанное, он стремится для себя логически уяснить читаемое.

Сложность и многоплановость процессов восприятия и понимания текста акцентируется во всех психолингвистических исследованиях. Ученые отмечают тесную взаимосвязь между этими процессами, поэтому восприятие и понимание следует рассматривать как две стороны одного явления – сторону процессуальную и сторону результативную.

Таким образом, процесс восприятия и понимания текста представляет собой иерархическую систему, которая выявляется в переходе от толкования значения отдельных слов к осознанию смысла целых высказываний, а затем к пониманию идеи текста. Однако эти процессы – понимание отдельных слов и фраз – играют роль вспомогательных операций, так как, обращаясь к тексту, читатель пытается понять все произведение в целом, а не отдельные его элементы. «Процесс понимания начинается с поисков общего смысла сообщения, с выдвижения гипотез и лишь потом переходит на более низкие уровни – сенсорные (распознавание звуков), лексический (восприятие

отдельных слов) и синтаксический (восприятие смысла отдельных предложений)» [Лурия, 1975]. Это говорит о том, что правильное осмысление текста возможно лишь при взаимосвязи всех уровней, то есть осуществляется обратная связь, когда «все уровни взаимообуславливаются и взаимоконтролируются» [Зимняя, 1961, с.18].

При первом знакомстве с произведением читателю необходимо обращать внимание на мельчайшие детали: пробелы между словами, знаки препинания, элементы слов для того, чтобы хорошо ориентироваться в тексте. Затем школьник должен осмыслить текст как единое целое. После осмысления необходимо узнать, правильно ли он интерпретировал текст, для этого он должен передать основную идею автора.

Если читатель понял, с какой целью создан данный текст, что именно хотел сказать его автор с помощью употребленных в тексте средств, то можно сделать вывод, что он интерпретировал текст правильно. Но при интерпретации художественного текста часто наблюдается такое явление, как расхождение мнений, так как данные тексты предполагают различия в их трактовке. Ведь содержание художественного текста зачастую «настолько неоднозначно, что можно говорить о множественности содержаний» [Белянин, 1988, с. 29]. Поэтому читатели, воспринимающие текст, интерпретируют его по-разному, в зависимости от собственного восприятия.

На вариативность восприятия одного и того же текста оказывают влияние мотивационные, когнитивные и эмоциональные сферы личности, то есть те потребности и цели, которые побудили его обратиться к данному тексту, а также эмоциональный настрой в момент восприятия, степень сосредоточенности внимания на воспринимаемой информации, цель запоминания ее. Наиболее успешному усвоению художественного текста способствует его понимание. А.А. Брудный полагал, что «понимание - это последовательное изменение структуры воссоздаваемой в сознании ситуации

и процесс перемещения мысленного центра ситуации от одного элемента к другому» [Брудный, 1975]. В результате процесса понимания, по Брудному, образуется некоторая картина его общего смысла – концепт текста [Брудный, 1976]. Но с точки зрения Леонтьева А.А. текст подразумевает собой «процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления». К таким формам относят процесс пересказа той и одной же мысли другими словами, а также процесс перевода на другой язык. Это может быть процесс смысловой компрессии, в результате которого может образовываться минитекст, воплощающий в себе основное содержание исходного текста – реферат, аннотация, резюме, набор ключевых слов; процесс построения образа предмета или ситуации, наделенного определенным смыслом; процесс формирования личностно-смысловых образований, лишь опосредствованно связанных со смыслом исходного текста; процесс формирования эмоциональной оценки события; наконец, процесс выработки алгоритма операций, предписываемых текстом» [Леонтьев, 1997, с.95].

В соответствии со сказанным Леонтьев вводит понятие образа содержания текста.

«Образ содержания текста – это не некоторый итог или конечный результат понимания. Это сам процесс понимания, взятый с его содержательной стороны. Приведение текста к некоторому иному виду – лишь частный случай формирования образа содержания. Но и в этом случае новый текст есть не итог понимания, а лишь способ опредмечивания процессов понимания [Леонтьев, 1997, гл. 6]. То есть, образ содержания текста является очень важным при осмыслении произведения. Посредством словесного образа мы можем представить внешность героя, резюмировать информацию в одной фразе, понять настроение человека через его письмо.

Таким образом, тексты функционально неравноценны с точки зрения способов их понимания.

Восприятие текста подчиняется общим закономерностям восприятия, и образ содержания текста есть тоже предметный образ. Его предметность состоит в том, что изначально мы работаем с информацией, которая находится за текстом. А за ним стоит мир, в котором постоянно изменяются события, ситуации, идеи, чувства, побуждения, ценности человека. И все это отображается в содержании текста.

Содержание текста многоаспектно, или, как писал М.М. Бахтин, полифонично, и поэтому воспринимается читателями по-разному, в зависимости от того, чего хочет сам читатель, с какой целью и с какой установкой он «всматривается» в текст. Но при этом не следует забывать о цели использования текста, которая сводится к основе для иной деятельности, включающая в себя это восприятие в качестве своего структурного компонента [Леонтьев, 1997, гл.6].

Известно, что художественное произведение несет в себе большой развивающий и воспитательный потенциал. Анализ психолого-педагогической, методической литературы позволил рассмотреть понятие «полноценное восприятие». В данном исследовании за основу принято определение полноценного восприятия, данное М.П. Воюшиной. Анализ работ методистов М.Р. Львова, О.И. Никифоровой дал возможность выявить различные точки зрения на вопрос о классификации уровней восприятия художественного произведения.

§ 2. Художественный текст как средство формирования читательской компетентности младших школьников.

«Художественный текст в контексте лингвистических классификаций (Л.Г. Бабенко, И.Е. Васильев, Ю.В. Казарин) можно охарактеризовать как сложный или комплексный текст (параметр структуры), произведение художественного стиля (параметр функционально-стилевой), текст подготовленный (параметр подготовленности), нефиксированный (параметр алгоритмизации), мягкий (параметр объяснения замысла), дескриптивный с элементами логики и аксиологического текстов (функционально-прагматический параметр), целостный и связный» [Грошенкова, 2009, с.23].

«Текст – это сочетание предложений, связанных по смыслу и грамматически» [Никитина, 1993, с.12].

Наиболее емкое определение текста было предложено И.Р. Гальпериним, который писал: «Текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [Гальперин, 1981, с.18].

В ряде литературоведческих работ термины «текст» и «произведение» рассматриваются недифференцированно, однако, по мнению лингвистов, их следует различать. Эти различия возможно увидеть лишь при соотнесении понятий *текст* и *художественное произведение*. Данные определения справедливы по отношению к любому тексту. Между тем художественный текст обладает только ему присущей спецификой. Многие исследователи говорят о его двойственной природе. С одной стороны, это зафиксированная (в соответствии с замыслом автора) в виде письменного сообщения

информация, словесная структура, «молчащий» текст, занимающий место на полке с книгами. С другой стороны, это информация, воспринятая читателем, и несколько отличающаяся от той, которую запрограммировал автор. Ю.М. Лотман отмечал: «Следует решительно отказаться от представления о том, что текст и художественное произведение – одно и то же. Текст – один из компонентов художественного произведения, конечно, крайне существенный компонент, без которого существование художественного произведения невозможно. Но художественный эффект в целом возникает из сопоставлений текста со сложным комплексом жизненных и идейно-эстетических представлений» [Лотман, 1972, с.24 – 25].

Художественное произведение соотносимо с определённым замыслом. Поэтому с текстологической точки зрения произведением следует называть текст, «объединённый единым замыслом (как по содержанию, так и по форме) и изменяющийся как единое целое...» [Лихачев, 1983, с. 130]. Следовательно, произведение понимается как некое сложное содержание, вырастающее из текста и основанное на нём. Исходя из этого, произведением может быть названо содержание, которое производится читателем при восприятии текста. По мнению В.А. Лукина, произведение основано на тексте (отсюда устоявшийся термин «текст произведения») [Лукин, 1999, с.15].

Заметим, что текст художественного произведения содержательно насыщен особым образом. С одной стороны, текст в составе художественного произведения отличим от его предметно-образного слоя и от его содержания, идеи, концепции, смысла, а в то же время с ними неразрывно связан, их воплощает, им служит [Хализев, 1995г. с. 30]. Это положение объясняется следующими причинами:

1. Текст произведения представляет собой сложную систему разнородных речевых единиц: включает в себя лексико-фразеологический уровень, пласт

иносказаний, интонационно-синтаксическую, ритмическую, фонетическую стороны.

2. Художественно-речевые средства обладают самостоятельной выразительной значимостью, а потому «обременены» смыслом.

3. Словесная ткань произведения включает предметно-образный строй текста, который, в свою очередь, содержательно значим, и с наибольшей конкретностью воплощает позицию автора. Поэтому текст опосредованно связан с идейно-содержательной сферой произведения. Отсюда можно сделать вывод, что художественный текст не воплощает авторскую мысль открыто. Следует заметить, что для современных исследователей вполне очевидно «влияние не только автора на художественный текст, но и художественного текста на текст произведения автора» [Злотникова. 2002, с. 5].

С другой стороны, вслед за Ю.М. Лотманом литературоведы нередко включают в текстовую сферу, помимо языковой ткани произведения, его предметно-образный слой. Следовательно, «художественное произведение – это сложное единство компонентов, связанных между собой в гармоническое целое. Его идейное содержание находит своё выражение в образной системе, выступающей как его форма, а формой образов является языковая внешность – поэтическая речь». [Виноградов, 1958, с.186].

Художественный текст является носителем духовно-практического опыта тех или иных общественных групп и, главное, отдельных личностей. С помощью наиболее ярких образцов текстов осуществляется свободное общение целых народов и всего человечества. Именно в этом заключается важнейшая функция текстов в культурном контексте.

Для практики организации работы с художественным текстом чрезвычайно важно осмыслить эстетические характеристики текста – важная особенность, определяющая художественный текст как культурологическую

данность. Следует отметить, что в целом текст выступает, по словам М.М. Бахтина, как «эстетический объект», который содержит так называемую художественную, или эстетическую, информацию [Бахтин, 1975, с.22]. В то же время художественное произведение рассматривается как «эстетическая система, обусловленная единством художественного задания», а компоненты этой системы представляют собой «эстетически направленные факты, производящий определённое художественное воздействие» [Жирмунский, 1997, с.125]. В структурном плане художественный текст представляет собой иерархию элементов с эстетической функцией, с лексическим, синтаксическим, звуковым, метрическим уровнями, тесно связанными между собой.

Ученые отмечают, что эстетическая функция является определяющей характеристикой языка художественной литературы. Горшков А.И. сводит эстетическую функцию языка к трём типам. «Эстетическая функция языка проявляется, когда реципиент обращает внимание на форму словесного выражения, оценивает её; в совершенстве языковой формы, в гармонии содержания и формы, в ясности, чёткости, лаконизме, изяществе, простоте, стройности; в образности художественного текста, в том, что язык в произведениях художественной словесности выступает как материал, из которого строится образ» [Горшков, 1995г. с. 315 – 316]. Эстетическая функция являющаяся первостепенной, не исключает других функций языка в произведениях художественной литературы, а именно: функций общения, сообщения и воздействия.

Отметим, что художественный текст содержит прежде всего – мысли и чувства автора, выраженные в языке. Это подтверждается высказыванием М.М. Бахтина о том, что «язык - живая конкретная среда, в которой живёт сознание художника слова» [Бахтин, 1975, с.104]. Другими словами, писатель с помощью авторского слова передаёт речь героя и автора-повествователя,

которая приобретает языковую форму, жанрово оформленную, выражающую отношение к миру, его оценку. Отметим, что одним из свойств художественного текста является «суггестивность (от лат. *suggestio* – «внушение»), под которой подразумевается способность текста воздействовать на подсознание получателя. При этом с позиции получателя важны относительная объективность и относительная субъективность в восприятии текста. Без первого компонента невозможно лингвистическое изучение текста, без второго - его понимание именно как художественного» [Лукин, 1999, с. 144].

Таким образом, художественный текст обладает определёнными эстетическими параметрами, позволяющими охарактеризовать его как культурологическую данность. Кроме того, все уровни организации текстового пространства художественного текста включают в себе эстетическую информацию. Наиболее полно эстетические параметры художественного текста находят воплощение в его языковом оформлении.

Для анализа художественного текста важными, с нашей точки зрения, являются следующие положения.

«Слово в художественном тексте, наделённое особой эстетической функцией, часто неповторимо по своему употреблению, индивидуально, – пишет Л.А. Новиков. – Поэтому раскрытие контекстуального значения, эстетической значимости языковых единиц – одна из важнейших и вместе с тем самых трудных задач» [Новиков, 1988а, с.11].

Основная цель лингвистического анализа – не только научить находить, а осмысленно сочетать компоненты лингвистического и литературоведческого анализов, никогда не упуская из вида, что первый служит основой для второго. Ведь одно и то же сравнение (троп, понятие литературоведческое) может быть выражено с помощью различных языковых средств: *выл, как волк;*

выл, словно волк; выл, подобно волку; выл, как воет волк; выл волком. И каждый раз, в зависимости от способа выражения, меняется мера образительности сравнения, так как окружающие слова вносят дополнительную смысловую окраску в стержневое слово.

Л.А. Новиков выделяет следующие приемы лингвистического анализа художественного текста:

1) *«лингвистический комментарий*, главная задача и основной прием которого – словарное или подстрочное разъяснение непонятных, малоупотребительных, устарелых, специальных слов и выражений, грамматических явлений и других подобных фактов языка (такой анализ имеет своим объектом главным образом собственно языковой уровень текста, а также частично – экстралингвистический);

2) *лингвостилистический анализ*, изучающий образительные средства художественного текста, тот эстетический эффект, который дает их синтез (основной прием здесь – поиск синтезирующего начала в средствах речевой образительности), а объект – ключевые тропы и фигуры);

3) *целостный лингвистический анализ*, задача которого - комплексное многоаспектное филологическое изучение художественного текста. Основным приемом этого анализа является исследование текста путем раскрытия его образной поэтической структуры в тесном единстве с идейным содержанием и системой языковых образительных средств. В основу такого синтезирующего анализа кладется категория образа автора. Этот анализ немислим без раскрытия поэтической (композиционной) структуры текста, системы образов в их сюжетном развитии как выражения идейного замысла произведения, особенностей его жанра, эстетических функций словесных образов в их взаимной связи и обусловленности» [Новиков, 1988].

В настоящее время становится актуальной разработка модели комплексного лингвистического анализа текста. При этом привлекаются данные других областей лингвистики: теория речевых актов и жанров, стилистика, философия и эстетика языка, психология.

К основным подходам в изучении текста относятся:

- 1) лингвоцентрический (аспект соотношения «язык – текст»);
- 2) текстоцентрический (текст как автономное структурно- смысловое целое вне соотнесенности с участниками литературной коммуникации);
- 3) антропоцентрический (аспект соотнесенности «автор – текст – читатель»).
Внутри антропоцентрического подхода в зависимости от фокуса исследования выделяются следующие направления изучения текста: психолингвистическое, прагматическое, деривационное, коммуникативное, речеведческое (жанрово-стилевое);
- 4) когнитивный (аспект соотнесенности «автор – текст – внетекстовая деятельность»).

Таким образом, понятие о сущностных характеристиках художественного текста, основных подходах к его анализу служит важнейшим инструментом для определения основных критериев восприятия произведения художественной литературы при его изучении в начальной школе.

§ 3. Методический аспект формирования читательской компетентности младших школьников на основе анализа художественного текста.

Педагогической наукой доказано, что отношение человека к книге формируется в первом десятилетии жизни. Именно в этот период жизни определяется ведущая роль книги для читателя. Дошкольное образование характерно тем, что главным связующим звеном между книгой и читателем становится воспитатель. Общение с книгой он задает посредством метода чтения, который включает в себя рассматривание книги и ее слушание. В свою очередь, начальная школа должна акцентировать свое внимание на процессе формирования основ читательской самостоятельности младшего школьника, так как именно в этот период происходит становление ученика – читателя.

В связи с этим актуальность приобретает проблема формирования читательской компетентности, причем младший школьный возраст рассматривается как наиболее благоприятный период для ее формирования [Зимняя, Первова, 1999, с. 27].

Существуют различные подходы к пониманию категории «компетентность», но все исследователи подчеркивают личностную и деятельностную направленность и компонентную структуру понятия. При этом учеными разграничиваются такие понятия, как компетенция и компетентность.

Компетенции – внутренние, потенциальные психологические новообразования: знания, алгоритмы действий, систем ценностей и отношений, которые проявляются в компетентностях человека» [Зимняя, 2006].

Компетентность – это совокупность качеств развитой личности, сформированных знаний, умений и навыков, в нашем случае, в чтении детской литературы, которые ученик реализует в практике.

В начальной школе в систему компетентностей ребенка выделяются ключевые компетенции, освоение которых позволяет ребенку решать различные задачи на уроке чтения и в повседневной жизни и деятельности; ключевые компетенции интегрированы в содержание учебного плана. Понятия «компетентность – компетенции» и их структурные элементы еще недостаточно освоены в современной российской образовательной системе в связи с чем существует множество различных трактовок. В педагогике сложилось обобщенное представление о том, каким характерным признакам должны они соответствовать и что обеспечивать. До сих пор не решена проблема возрастных границ формирования компетентностей.

Для дальнейшего использования этих понятий в нашем исследовании представляется целесообразным дополнить понятие читательской компетентности младших школьников следующим содержанием: *читательская компетентность* – это особая форма личностного образования, отражающая систему ключевых компетенций, приобретенных ребенком в процессе изучения литературного чтения, ориентированная на его успешную социализацию в обществе. Из этого следует, что читательская компетентность участвует в формировании ключевых компетенция.

Исходя из этого, необходимо рассмотрение классификации компетенций, данную А.В. Хуторским.

1) *Ценностно-смысловая компетенция* связана с «ценностными ориентирами ученика, которые подразумевают под собой умение видеть и понимать окружающий мир, способность ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий, и поступков, принимать решения».

2) *Коммуникативная компетенция* заключается в «знании языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными событиями, и людьми; навыки работы в группе, коллективе, владение различными

социальными ролями. Ученик должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию».

3) *Познавательная компетенция* подразумевает под собой «совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности».

4) *Информационные компетенции* включают в себя «навыки деятельности по отношению к информации в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире. Владение современными средствами информации (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир и т.п.) и информационными технологиями (аудио- видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет). Поиск, анализ и отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передача».

5) *Личностные компетенции*. «Освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции. Реальным объектом в сфере данных компетенций выступает сам ученик. Он овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражается в его непрерывном самопознании, развитии необходимых личностных качеств» [Хуторской, 2005].

Дальнейшее развитие взглядов А.В. Хуторского нашло отражение в работе Колгановой Н.Е. [Колганова, 2012], в которой она рассматривает вышеперечисленные понятия применительно к читательской компетентности. По её мнению, в состав компетенции необходимо включить развитие определенных качеств личности, посредством которых будет осуществлена читательская деятельность. При этом нужно учитывать, что в различных компетенциях эти качества будут. На основании этого Наталья Евгеньевна выделяет три основных компетенции, составляющие основу читательской

компетентности: познавательная, ценностно-смысловая, коммуникативная. *Ценностно-смысловая компетенция* определяется «наличием читательского кругозора, т.е. знаний о литературе в виде представлений о произведениях, авторах, темах и жанрах детского чтения и полноценного восприятия литературных произведений, а также научно-познавательных текстов. Читательские умения: знание отечественных и зарубежных авторов, жанров произведений, умение отвечать на вопрос «о чем произведение», последовательно передавать сюжет произведения, характеризовать героя, разбивать текст на части, выделять главную мысль самостоятельно, своими словами, умение апеллировать к источнику знаний» [Колганова, 2012, с. 35].

Коммуникативная компетенция определяется способами чтения и качествами навыка, направленного на овладение пятью основными способами чтения и качеством навыка чтения: правильностью, беглостью, осознанностью, выразительностью.

Познавательная компетенция заключается в читательской самостоятельности при работе с книгой, а также сформированностью читательских умений работать с текстом художественного произведения и научно-познавательных текстов. «Читательские умения направлены на умение работать с книгой, ставить цель чтения, пересказывать текст полно, выборочно или кратко, выделять главные слова; пользоваться библиотекой, составлять аннотацию, называть мотивы чтения, проявлять читательскую самостоятельность; владение основными видами речевой деятельности, способностью к написанию сочинений разных типов и литературных творческих работ, учитывающих умение анализировать произведение и текст, умение ставить цели и пересказывать текст, формировать идейный смысл произведения» [Колганова, 2012, с. 38].

Опираясь на рассмотренные компетенции, можно сделать вывод о том, что для формирования основ читательской компетентности младших

школьников необходимо применение таких форм работы, при которых происходит личностное развитие учащихся, формируются необходимые компетенции и универсальные метапредметные и предметные умения и навыки.

Из этого следует, что познавательную (когнитивную) сущность читательской компетентности составляют следующие цели: от простого запоминания материала до решения проблем, нуждающихся в переосмыслении знаний и создании новых умений и знаний.

Цели формирования ценностно-смысловой компетенции составляют эмоционально-ценностную область. Учащиеся осваивают ценностные ориентиры, они готовы воспринимать чтение произведения, связывать материал с окружающим миром, формируется восприятие литературного произведения, положительное отношение к самой читательской деятельности («люблю читать»; заинтересованность конкретными книгами («хочу читать эти книги»); увлечение самим процессом чтения («не могу оторваться от книги»); стремление поделиться с другими радостью от общения с книгой («хочу, чтобы другие об этой книге узнали»). Все это определяет, как познавательную, так и мотивационную сферу читательской компетентности.

Коммуникативная функция заключается в организации сотрудничества младших школьников и педагога. На первый план выступают условия в условия для самопознания, самореализации и самодвижения в развитии, формирования «Образа – Я». Коммуникативная функция включает: умение читать, умение вычитывать информацию, умение размышлять о прочитанном, умение давать оценку. Сущность этой функции лежит в основе деятельности учащихся при работе с текстом произведения.

Структура читательской компетентности, по мнению Г.М. Первой, включает в себя «способность к творческому чтению, освоению

литературного произведения на личностном уровне; умение вступать в диалог «автор – читатель», погружаться в переживания героев; понимание литературы как неотъемлемой части национальной культуры, понимание принадлежности литературы к сфере художественной культуры (искусства), осознание ее специфики как искусства слова; знание и понимание содержания и проблематики отечественных и зарубежных художественных произведений, обязательных для изучения; представление о важнейших этапах развития литературного процесса, об основных фактах жизни и творчества выдающихся писателей; специфики языка художественного произведения». [Первова, 2012]

При дальнейшем рассмотрении Самыкина С.В. [Самыкина, 2014] уточняет представление о компетенциях, и на основе этого выделяет следующие, значимые для читательской компетентности, компоненты: когнитивный, деятельностный и мотивационный.

Суть *когнитивного компонента* заключается в формировании у учащихся полноценного восприятия художественного произведения, умении обобщать проблемы, поднимаемые автором в произведении, умении видеть детали и воссоздавать по ним целостный образ, умении последовательно излагать сюжет произведения, давать характеристику героям, разбивать текст на части, выделять самостоятельно главную мысль.

Деятельностный компонент подразумевает различные виды работ учащихся с текстом произведения: самостоятельный и целенаправленный выбор книг в библиотеке по заданной теме; составление краткой аннотации (автор, название, тема книги, рекомендации к чтению) на литературное произведение по заданному образцу; умение ориентироваться в книге по названию, оглавлению; умение отличать сборник произведений от авторской книги.

Мотивационный компонент включает в себя личностное отношение к предмету деятельности, заинтересованность учащегося в чтении, понимание учеником целей обращения к литературе.

Значимое место при рассмотрении читательской компетентности занимает точка зрения Зимней И.А. В её исследованиях общие признаки и характеристики компетентностей соотносятся с возрастными периодами развития личности младшего школьного возраста, что обуславливает возможность использования этих идей для создания модели формирования читательской компетентности младших школьников [Зимняя, 2004].

Очевидно, что процесс приобщения учащихся к чтению, формирование читательской компетентности, воспитание квалифицированного читателя – это двусторонний процесс. С одной стороны, целенаправленная педагогическая деятельность, с другой – внутренний процесс приобщения школьника к чтению, формирующий стойкую потребность в регулярном чтении. В результате формируется читающий учащийся, который владеет необходимым уровнем читательской деятельности, способный самостоятельно мыслить, организовывать собственную познавательную деятельность. В целом анализ различных подходов по формированию читательской компетентности младших школьников подтверждает сложную характеристику этого явления. Существуют различные аспекты формирования компетентности личности. А.Г. Асмолов, [Асмолов, 2007] Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин рассматривают компетентность с точки зрения системно-деятельностного подхода, где действует формула «компетенции – деятельность – компетентность». В.А. Сластёнин [Сластенин, 2008] И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов обосновывают закономерности и принципы организации образовательного процесса. Ими разработана модель профессиональной компетентности педагога: «мыслить – действовать – мыслить». Исследования Н.А. Алексеева, Ш.А. Амонашвили, [Амонашвили, 1990] И.С. Якиманской [Якиманская, 1996] направлены на

построение образовательного процесса, учитывающего склонности, интересы ребенка. В.Г. Виненко рассматривает компетентность как результат образования: грамотность – образование – компетентность.

Таким образом, выделенные положения читательской компетентности формируют квалифицированного ученика-читателя и нацеливают его на осознание потребности в чтении. Работа над каждым компонентом ЧК в дальнейшем приводит к полноценному восприятию текста, умению работать с ним, уделять значимое место мотивам изучения художественных произведения.

Особенности формирования читательской компетентности у младших школьников подробно рассматривает Н.Н. Светловская [Светловская, 2002].

Первый шаг при обучении детей чтению предполагает работу над формированием навыка чтения. Именно он «является залогом успешного учения в начальной школе, а также средством ориентации в потоке информации» [Светловская, 2002]. В связи с этим младший школьник должен овладеть техникой чтения, значимым моментом которой является запоминание учениками букв, своеобразия их сочетаний, на формирование умений быстро различать определенную букву среди других, соотносить ее со звуком, узнавать, что она обозначает, когда оказывается в цепочке других букв, образующих слово. Учащиеся начинают воспроизводить звуковую форму слова, развивается навык плавного слогового чтения, читаются слоговые конструкции, слова, словосочетания, предложения, маленькие тексты.

В методике под навыком чтения подразумевают:

- плавное чтение без искажений;
- понимание замысла автора посредством художественных средств;

- выразительное чтение;
- скорость чтения, обуславливающая понимание прочитанного.

Для совершенствования навыка чтения особое значение ученые уделяют изучению читательских интересов младших школьников. Так, у одного в соответствии с его индивидуальным характером и жизненным опытом при чтении данного произведения особенно активизируется чувство, у другого ум, рассудочность подавляют и оттесняют эмоционально-волевую сторону личности. На основании этого учитель должен направить свою работу разносторонне. С одной стороны, предложить школьнику высокохудожественные произведения, способные затронуть душу и ум, с другой – обеспечить комплекс читательских умений и навыков. При этом необходимо знать, на какой же основе рождается и укрепляется читательская компетентность, как происходит становление ребенка-читателя, какие этапы обучения необходимо пройти младшему школьнику, прежде чем стать настоящим читателем.

На основании этого А.Т. Алексеевской [Алексеевская, 2008, с.18] выделяются следующие этапы формирования читательских интересов:

- 6 – 7 лет, когда интерес к любой книге связан у детей с желанием и умением действовать самостоятельно. В это время детей в равной мере привлекают и стихи, и сказки, и рассказы, но стихи и сказки им читать значительно легче, чем рассказы, а так называемые «тонкие» книжки («малышки») они неизменно предпочитают «толстым».
- 8 – 9 лет, когда учащиеся особенно увлекаются книгами о природе. Это вызвано тем, что дети, становясь старше, хотят поскорее выступить в роли взрослых, а мир природы, в частности, животные и окружающие детей растения, это как раз и есть та область жизни, где ребенок 8 – 9 лет чувствует себя свободно. Книги о животных и растениях привлекают ребенка тем, что

помогают познать этот независимый от него мир, а также понять, как в нем можно и нужно действовать.

- 9 – 10 лет, когда характерен глобальный интерес к миру людей, к историческим событиям, к личностям, к приключениям и путешествиям и особенно – к сказочным, фантастическим.

Т.В. Данилюк, Н.И. Калашникова выделяют следующие этапы формирования читательской компетентности младших школьников:

- Подготовительный;
- Начальный;
- Основной;
- Заключительный.

I. Подготовительный этап – это этап обучения детей читательской азбуке. На этом этапе дети учатся воспринимать содержание детских книг на слух, рассматривать книги, устанавливать простейшие взаимосвязи между их содержанием и оформлением, приучаться выделять важнейшие надписи на обложке (заглавие книги, фамилию автора) и сразу же применять полученные знания в самостоятельной деятельности с книгой: складывать из знакомых букв слоги, слова, читать надписи. На подготовительном этапе развития читательской компетентности особое внимание также уделяется самостоятельной работе учащихся с детскими книгами. При этом механизм читательской деятельности школьников зависит от взрослого квалифицированного читателя.

II. Начальный этап – это этап накопления уровня минимального литературного развития и пробы детьми сил в самостоятельном чтении разных книг под руководством и наблюдением учителя. К этому времени дети уже стали грамотными и приступили к освоению собственного чтения, т.е.

овладевали умением сознательно воспринимать и воспроизводить не слова и предложения, а тексты небольших литературных произведений. Попутно у детей закреплялись навыки техники и выразительности чтения. А на уроках внеклассного чтения дети учились применять приобретенные умения при самостоятельном чтении книг.

III. Основной этап – это этап непосредственного формирования навыков, характеризующих настоящего читателя, умеющего самостоятельно и квалифицированно читать доступные книги и другой печатный материал для расширения и пополнения своих знаний.

IV. Заключительный этап – это этап формирования у детей читательских предпочтений и интересов на базе полученных за годы обучения знаний о книгах и умений с ними самостоятельно действовать [Данилюк, Калашникова, 2011, с. 77].

Стратегии развития читательской компетентности рассматриваются множеством учебных программ, построенных на основе Федерального государственного образовательного стандарта (далее ФГОС). Обратимся к знакомству с содержанием ФГОС.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы начального общего образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.

При рассмотрении ФГОС выявлено, что читательская компетенция занимает значительное место в стандарте, она реализуется на уроках литературного чтения.

С помощью данной программы выпускники начальной школы осознают значимость чтения для своего дальнейшего развития и для успешного

обучения по другим предметам. У них формируется потребность в систематическом чтении как средстве познания мира и самого себя.

Младшие школьники будут учиться полноценно, воспринимать художественную литературу, эмоционально отзываться на прочитанное, высказывать свою точку зрения и уважать мнение собеседника. Они получат возможность воспринимать художественное произведение как особый вид искусства, соотносить его с другими видами искусства, познакомятся с некоторыми коммуникативными и эстетическими возможностями родного языка, используемыми в художественных произведениях.

К концу обучения в начальной школе будет обеспечена готовность детей к дальнейшему обучению, достигнут необходимый уровень читательской компетентности, речевого развития, сформированы универсальные действия, отражающие учебную самостоятельность и познавательные интересы.

Выпускники овладеют техникой чтения, приёмами понимания прочитанного и прослушанного произведения, элементарными приёмами анализа, интерпретации и преобразования художественных, научно-популярных и учебных текстов. Научатся самостоятельно выбирать интересующую литературу, пользоваться словарями и справочниками, осознают себя как грамотных читателей, способных к творческой деятельности.

Школьники научатся вести диалог в различных коммуникативных ситуациях, соблюдая правила речевого этикета, участвовать в обсуждении прослушанного (прочитанного) произведения. Они будут составлять несложные монологические высказывания о произведении (героях, событиях); устно передавать содержание текста по плану; составлять небольшие тексты повествовательного характера с элементами рассуждения и описания.

Перечислим те виды читательской компетентности, которые отражены в ФГОС.

Виды речевой и читательской деятельности:

Выпускник научится:

- «осознавать значимость чтения для дальнейшего обучения, саморазвития; воспринимать чтение как источник эстетического, нравственного, познавательного опыта; понимать цель чтения: удовлетворение читательского интереса и приобретение опыта чтения, поиск фактов и суждений, аргументации, иной информации».
- использовать различные виды чтения: ознакомительное, поисковое, выборочное; выбирать нужный вид чтения в соответствии с целью чтения;
- ориентироваться в содержании художественного текста, понимать его смысл (при чтении вслух и про себя, при прослушивании): определять главную мысль и героев произведения; тему и подтемы (микротемы); основные события и устанавливать их последовательность; выбирать из текста или подбирать заголовок, соответствующий содержанию и общему смыслу текста; отвечать на вопросы и задавать вопросы;
- использовать различные формы интерпретации содержания текстов (формулировать, основываясь на тексте, простые выводы; понимать текст, опираясь не только на содержащуюся в нём информацию, но и на жанр, структуру, язык; пояснять прямое и переносное значение слова, его многозначность с опорой на контекст, целенаправленно пополнять на этой основе свой активный словарный запас; устанавливать связи, отношения, не высказанные в тексте напрямую, например, соотносить ситуацию и поступки героев, объяснять (пояснять) поступки героев, соотнося их с содержанием текста);

- ориентироваться в нравственном содержании прочитанного, самостоятельно делать выводы, соотносить поступки героев с нравственными нормами;
- участвовать в обсуждении прослушанного/прочитанного текста (задавать вопросы, высказывать и обосновывать собственное мнение, соблюдать правила речевого этикета), опираясь на текст или собственный опыт.

Выпускник получит возможность научиться:

- воспринимать художественную литературу как вид искусства;
- предвосхищать содержание текста по заголовку и с опорой на предыдущий опыт;
- выделять не только главную, но и избыточную информацию;
- осмысливать эстетические и нравственные ценности художественного текста и высказывать суждение;
- определять авторскую позицию и высказывать отношение к герою и его поступкам;
- отмечать изменения своего эмоционального состояния в процессе чтения литературного произведения;
- оформлять свою мысль в монологическое речевое высказывание небольшого объёма (повествование, описание, рассуждение): с опорой на авторский текст, по предложенной теме или отвечая на вопрос;
- высказывать эстетическое и нравственно-этическое суждение и подтверждать высказанное суждение примерами из текста;
- делать выписки из прочитанных текстов для дальнейшего практического использования.

Круг детского чтения:

Выпускник научится:

- ориентироваться в книге по названию, оглавлению, отличать сборник произведений от авторской книги;
- самостоятельно и целенаправленно осуществлять выбор книги в библиотеке по заданной тематике, по собственному желанию;
- составлять краткую аннотацию (автор, название, тема книги, рекомендации к чтению) на литературное произведение по заданному образцу;
- пользоваться алфавитным каталогом, самостоятельно пользоваться соответствующими возрасту словарями и справочной литературой.

Выпускник получит возможность научиться:

- ориентироваться в мире детской литературы на основе знакомства с выдающимися произведениями классической и современной отечественной и зарубежной литературы;
- определять предпочтительный круг чтения, исходя из собственных интересов и познавательных потребностей;

Литературоведческая пропедевтика:

Выпускник научится:

- сравнивать, сопоставлять художественные произведения разных жанров, выделяя два три существенных признака (отличать прозаический текст от стихотворного; распознавать особенности построения фольклорных форм: сказки, загадки, пословицы).

Выпускник получит возможность научиться:

- сравнивать, сопоставлять различные виды текстов, используя ряд литературоведческих понятий (фольклорная и авторская литература,

структура текста, герой, автор) и средств художественной выразительности (сравнение, олицетворение, метафора, эпитет1);

- создавать прозаический или поэтический текст по аналогии на основе авторского текста, используя средства художественной выразительности (в том числе из текста).

Творческая деятельность:

Выпускник научится:

- читать по ролям литературное произведение;
- создавать текст на основе интерпретации художественного произведения, репродукций картин художников, по серии иллюстраций к произведению или на основе личного опыта;
- реконструировать текст, используя различные способы работы с «деформированным» текстом: восстанавливать последовательность событий, причинно-следственные связи.

Выпускник получит возможность научиться:

- творчески пересказывать текст (от лица героя, от автора), дополнять текст;
- создавать иллюстрации по содержанию произведения;
- работать в группе, создавая инсценировки по произведению, сценарии, проекты;
- создавать собственный текст (повествование—по аналогии, рассуждение – развёрнутый ответ на вопрос; описание – характеристика героя)» [ФГОС, 2010, 52 - 56].

УМК «Перспектива»

При рассмотрении данной программы было выявлено, что изучение литературного чтения в начальной школе направлено на достижение следующих целей:

- «обладание осознанным, правильным, беглым и выразительным чтением как базовым навыком в системе образования младших школьников, формирование читательского кругозора и приобретения самостоятельной читательской деятельности, совершенствование всех видов речевой деятельности;
- развитие художественно-творческих и познавательных способностей, эмоциональной отзывчивости при чтении художественных произведений;
- обогащение нравственного опыта младших школьников средствами художественного текста, формирование представлений о добре и зле;

Приоритетной целью обучения литературному чтению в начальной школе является формирование грамотного читателя, который с течением времени сможет самостоятельно выбирать книги и пользоваться библиотекой, и, ориентируясь на собственные предпочтения, и в зависимости от поставленной учебной задачи, а также сможет использовать свою читательскую деятельность как средство самообразования.

В силу особенностей, присущих данной предметной области, в её рамках решаются также весьма разноплановые предметные задачи:

- духовно-нравственная – от развития умения понимать нравственный смысл целого до развития умения различать нравственные позиции на основе художественных произведений;
- духовно-эстетическая – от формирования умения видеть красоту целого до воспитания чуткости к отдельной детали;
- литературоведческая – от формирования умения различать разные способы построения картин мира в художественных произведениях (роды,

виды и жанры литературы) до развития понимания, с помощью каких именно средств выразительности достигается желаемый эмоциональный эффект (художественные приёмы);

- библиографическая – от формирования умений ориентироваться в книге по её элементам и пользоваться её справочным аппаратом до умений работать сразу с несколькими источниками информации и осознанно отбирать список литературы для решения конкретной учебной задачи» [УМК «Перспектива», с. 15 – 21].

Основная образовательная программа ОС «Школа 2100» для начальной школы.

Данная программа предусматривает организацию самостоятельного домашнего чтения детей и уроки внеклассного чтения, главное отличие которых состоит в том, что на этих уроках дети работают не с учебником-хрестоматией, а с детской книгой. Главная особенность системы внеклассного чтения заключается в том, что дети читают «в рамках учебников», то есть другие рассказы или стихи авторов данного раздела, остальные главы из повести, которые не включены в данный раздел. Так реализуется принцип целостного восприятия художественного произведения. Уроки внеклассного чтения проводятся после окончания работы над каждым разделом. Отбор произведений и темы этих уроков – дело учителя. В конце каждого учебника приводится примерный список книг для самостоятельного чтения, которые можно использовать на уроках внеклассного чтения.

На уроках литературного чтения ведущей является технология формирования типа правильной читательской деятельности, обеспечивающая формирование читательской компетенции младших школьников.

«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, 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 общей (учебной, мотивационной, эмоциональной, психологической) готовности учащихся к работе.

II этап. Работа с текстом во время чтения.

1. Первичное чтение текста. Самостоятельное чтение в классе, или чтение-слушание, или комбинированное чтение (на выбор учителя) в соответствии с особенностями текста, возрастными и индивидуальными возможностями 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, выделение ключевых слов и проч.). Постановка уточняющего вопроса к каждой смысловой части.
3. Беседа по содержанию в целом. Обобщение прочитанного. Постановка к тексту обобщающих вопросов. Обращение (в случае необходимости) к отдельным фрагментам текста, выразительное чтение.

III этап. Работа с текстом после чтения.

1. Концептуальная (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 писателем. Рассказ о писателе. Беседа о личности писателя. Работа с материалами учебника, дополнительными источниками.

3. Работа с заглавием, иллюстрациями. Обсуждение смысла заглавия. Обращение учащихся к готовым иллюстрациям. Соотнесение видения художника с читательским представлением.

4. (Творческие) задания, опирающиеся на какую-либо сферу читательской деятельности учащихся (эмоции, воображение, осмысление содержания, художественной формы)» [ОС «Школа 2100», с.5].

УМК «Школа России»

Программа разработана на основе Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, планируемых результатов начального общего образования.

Курс литературного чтения направлен на достижение следующих целей:

- развитие художественно-творческих и познавательных способностей, эмоциональной отзывчивости при чтении художественных произведений; формирование эстетического отношения к слову и умения понимать художественное произведение;
- обогащение нравственного опыта младших школьников средствами художественной литературы

Знакомство учащихся с доступными их возрасту художественными произведениями, духовно-нравственное и эстетическое содержание которых активно влияет на чувства, сознание и волю читателя, способствует формированию личных качеств, соответствующих национальным и общечеловеческим ценностям. Ориентация учащихся на моральные нормы развивает у них умение соотносить свои поступки с этическими принципами поведения культурного человека, формирует навыки доброжелательного сотрудничества.

Общая характеристика курса:

«Литературное чтение» как систематический курс начинается с 1 класса, сразу после обучения грамоте.

Раздел «Круг детского чтения» включает произведения устного творчества народов России и зарубежных стран, произведения классиков отечественной и зарубежной литературы, и современных писателей России, и других стран (художественные и научно-познавательные). Программа включает все основные литературные жанры: сказки, стихи, рассказы, басни, драматические произведения.

Учащиеся работают с книгами, учатся выбирать их по своим интересам. В процессе обучения обогащается социально-нравственный и эстетический опыт ребёнка, формируя у школьников читательскую самостоятельность.

Раздел «Виды речевой и читательской деятельности» включает все виды речевой и читательской деятельности (умение читать, слушать, говорить и писать) и работу с разными видами текстов. Раздел направлен на формирование речевой культуры учащихся, на совершенствование коммуникативных навыков, главным из которых является навык чтения.

На протяжении четырёх лет обучения меняются приёмы овладения навыком чтения: сначала идёт освоение целостных (синтетических) приёмов чтения в пределах слова и словосочетания (чтения целыми словами); далее формируются приёмы интонационного объединения слов в предложения. Увеличивается скорость чтения (беглое чтение), постепенно вводится чтение про себя с воспроизведением содержания прочитанного.

Совершенствование устной речи (умения слушать и говорить) проводится параллельно с обучением чтению. Совершенствуются умения воспринимать на слух высказывание или чтение собеседника, понимать цели речевого высказывания, задавать вопросы по услышанному или прочитанному произведению, высказывать свою точку зрения. Усваиваются продуктивные формы диалога, формулы речевого этикета в условиях учебного и внеучебного общения. Знакомство с особенностями национального этикета и общения

людей проводится на основе литературных (фольклорных и классических) произведений. Совершенствуется монологическая речь учащихся (с опорой на авторский текст, на предложенную тему или проблему для обсуждения), целенаправленно пополняется активный словарный запас. Учащиеся осваивают сжатый, выборочный и полный пересказ прочитанного или услышанного произведения.

Особое место в программе отводится работе с текстом художественного произведения. На уроках литературного чтения совершенствуется представление о текстах (описание, рассуждение, повествование); учащиеся сравнивают художественные, деловые (учебные) и научно-познавательные тексты, учатся соотносить заглавие с содержанием текста (его темой, главной мыслью), овладевают такими речевыми умениями, как деление текста на части, озаглавливание, составление плана, различение главной и дополнительной информации текста.

При анализе художественного текста на первый план выдвигается художественный образ (без термина). Сравнивая художественный и научно-познавательный тексты, учащиеся осознают, что перед ними не просто познавательные интересные тексты, а именно произведения словесного искусства. Слово становится объектом внимания читателя и осмысливается как средство создания словесно-художественного образа, через который автор выражает свои мысли и чувства.

Дети осваивают разные виды пересказов художественного текста: подробный (с использованием образных слов и выражений), выборочный и краткий (передача основных мыслей). На основе чтения и анализа прочитанного текста учащиеся осмысливают поступки, характер и речь героя, составляют его характеристику, обсуждают мотивы поведения героя, соотносят их с нормами морали, осознают духовно-нравственный смысл прочитанного произведения.

Раздел «Опыт творческой деятельности» раскрывает приёмы и способы деятельности, которые помогут учащимся адекватно воспринимать художественное произведение и проявлять собственные творческие способности. При работе с художественным текстом (со словом) используется жизненный, конкретно-чувственный опыт ребёнка и активизируются образные представления, возникающие у него в процессе чтения, развивается умение воссоздавать словесные образы в соответствии с авторским текстом. Такой подход обеспечивает полноценное восприятие литературного произведения, формирование нравственно-эстетического отношения к действительности. Учащиеся выбирают произведения (отрывки из них) для чтения по ролям, словесного рисования, инсценирования и декламации, выступают в роли актёров, режиссёров и художников. Они пишут изложения и сочинения, сочиняют стихи и сказки, у них развивается интерес к литературному творчеству писателей, создателей произведений словесного искусства» [ОС «Школа России», с.35 – 41].

ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ.

Известно, что художественное произведение несет в себе большой развивающий и воспитательный потенциал. Исследователями определены психологические особенности восприятия художественного произведения младшими школьниками. Анализ психолого-педагогической, методической литературы позволил рассмотреть понятие «полноценное восприятие» художественного произведения. В данном исследовании за основу принято определение полноценного восприятия, которая дала М.П. Воюшина. Анализ работ методистов М.П. Воюшиной, М.Р. Львова, О.И. Никифоровой дал возможность выявить различные точки зрения на вопрос о классификации уровней восприятия художественного произведения. Обращаясь к работе М.П. Воюшиной, мы отметили следующие уровни: фрагментарный (заключается в том, что внимание детей сосредоточено на фрагментах произведения); констатирующий; уровень «героя»; уровень «идеи». Доктором психологических наук О.И. Никифоровой были определены следующие уровни восприятия художественного произведения: понимание его предметной стороны; понимание подтекста и системы художественных образов и средств и, наконец, осмысление идейно-образного содержания произведения, приводящее к оценке прочитанного, к осознанию главных мыслей произведения, к раскрытию мотивов, отношений. Согласно классификации М.Р. Львова, существует два уровня восприятия художественного произведения, характерных для учащихся I – II классов (не способны осознать идейное содержание без помощи взрослых, воспринимают предмет на эмоциональном уровне, не способны выявить авторскую позицию,) и III – IV классов (характерно самостоятельное понимание идеи, способны воссоздать по описанию объект, понимают авторскую позицию).

В данной главе даны различные интерпретации текста. Рассмотрены подходы к анализу художественного текста, определено идейно-тематическое

содержание, идейная позиция автора, его цель. Даны приемы лингвистического анализа, с помощью которых можно наиболее точно проанализировать то или иное произведение.

Определяя, что такое художественный текст, мы пришли к выводу, что это особый текст, который обладает присущей только ему спецификой, которая заключается в том, что художественный произведение является носителем духовно-практического опыта тех или иных общественных групп и, главное, отдельных личностей. С помощью наиболее ярких образцов текстов осуществляется свободное общение целых народов и всего человечества. Для организации работы с художественным текстом важно осмыслить его эстетические характеристики.

В работе рассмотрено понятие читательской компетентности, выделены ее составляющие, структура, особенности и этапы формирования. Выявлено, что формирование читательской компетенции младшего школьника является приоритетной целью обучения литературному чтению. В структуре читательской компетентности мы, вслед за С.В. Самыкиной, выделили такие составляющие, как когнитивный, деятельностный и мотивационный компоненты, которые мы будем рассматривать в экспериментальной части работы.

Определены стратегии развития читательской компетентности, которые нашли отражение в следующих программах: «Школа 2100», «Перспектива», «Школа XXI века». С помощью этих программ можно обозначить основные направления, в соответствии с которыми предусматривается углубление работы по развитию читательской компетентности; отчетливо прослеживается, через какую деятельность мы можем сформировать у учащихся младших классов читательскую компетентность; организовать читательское пространство, подобрать материал для чтения, направляющий развитие читательской деятельности.

ГЛАВА II.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАБОТЕ НАД ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ

§ 1. Диагностика актуального уровня развития читательской компетентности младших школьников

С введением ФГОС НОО обозначились новые цели современного образования: развитие личности, владеющей обобщенными способами учебной деятельности, умеющей учиться самостоятельно [Концепция ФГОС, 2011, с. 32]. Это умение напрямую связано с умением читать, быть компетентным читателем. Впервые Примерная программа по литературному чтению провозглашает формирование читательской компетентности целью начального литературного образования [Маранцман, 1971, с. 166–211, 135].

С целью выявления уровней развития читательской компетентности у младших школьников был проведен констатирующий эксперимент в–третьих классах СОШ № 2 г. Шарыпово. Эксперимент проводился в двух классах: в контрольном классе (3 «А», 22 чел.) и экспериментальном классе (3 «Б», 22 чел.).

При определении параметров диагностики сформированности ЧК мы опирались на методики М.П. Воюшиной, [Воюшина, 2007, с.175], С.В. Самыкиной [Самыкина, 1984, с.143].

Нами была подготовлена серия срезовых заданий, позволяющих выявить уровень развития читательской компетентности (далее – ЧК).

Вслед за С.В. Самыкиной были выделены уровни, или компоненты, читательской компетентности младших школьников: когнитивный, деятельностный, мотивационный. Рассмотрим подробнее каждый из этих компонентов.

1. Когнитивный компонент (уровень восприятия художественного произведения). В структуру когнитивного компонента методисты относят ЗУН-составляющую, которая включает в себя, формирование у учащихся полноценного восприятия художественного произведения, умения ориентироваться в мире книг, умение оперировать художественным текстом в жизненных ситуациях, оформлять мысль в монологическое речевое высказывание небольшого объема: с опорой на авторский текст. Совершенствовать восприятие – значит развивать три сферы: сферу читательских эмоций, воображение и осмысление художественного текста на уровне содержания и формы.

При рассмотрении когнитивного компонента мы исследовали уровень восприятия художественного произведения.

2. Деятельностный компонент. Данный компонент предполагает наличие широкого читательского кругозора; способности к самостоятельному и целенаправленному выбору книг в библиотеке по заданной теме; умения составлять краткую аннотацию (автор, название, тема книги, рекомендации к чтению) на литературное произведение по заданному образцу; умение ориентироваться в книге по названию, оглавлению; умение соотносить прочитанное с разными жизненными ситуациями.

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

Интерес к чтению определяется устойчивым желанием с удовольствием читать художественные и другие тексты. Увлеченный читатель может рассказать о своих книжных предпочтениях, участвует в исследованиях,

проектах – разных видах деятельности, связанных с литературой, активно читает художественную литературу. Понимание учениками целей обращения к чтению может варьироваться. Мотивация чтения – это важная составляющая ЧК, для корректировки которой требуются специальные усилия со стороны педагога, родителей и, конечно, самого ребенка. На наш взгляд, мотивация будет совершенствоваться только в том случае, если учитель будет работать на увлеченность ребенка, опираться на природную любознательность, предлагая ученику интересные виды деятельности, связанные с книгой, с чтением. Необходима также целенаправленная работа с родителями – пропаганда чтения, вовлечение в читательские проекты, знакомство с особенностями маленького читателя, с кругом детского чтения.

Выбор именно этой возрастной группы обусловлен тем, что ученики третьих классов уже обладают некоторой скоростью чтения, читательским опытом и могут самостоятельно отвечать на вопросы, связанные с анализом литературного текста.

В ходе проведения исследования детям предлагалась работа с текстом, тестовые задания и задание, основанное на «методике незаконченных предложений». Текст произведения и заданий учитель читал детям вслух. Затем каждый ребенок выполнял работу, имея перед глазами произведение и задание к нему. Образцы диагностических работ представлены в Приложении 1.

Уровень сформированности **когнитивного компонента** исследовали с помощью рассказа В. Бианки «Подкидыш» (Приложение № 1). Учащимся предлагалось письменно ответить на вопросы, затрагивающие разные стороны читательского восприятия текста.

Ниже приведен список вопросов, предлагаемых учащимся:

1. Почему герой рассказа так волновался о судьбе птенца каменки? Правильно ли он поступил, что подкинул яйцо каменки в гнездо Пересмешки? Почему?
2. Как вы понимаете слова «подкидыш стал приемным»? Как пересмешка заботилась о чужом птенце?
3. Как отблагодарил птенчик свою приемную маму?
4. Как автор относится к птенцу каменки, к пеньке – пересмешке?
5. Можем ли мы сказать, что это история только о птенчике и его приемной маме?
6. Какие чувства вызывает у вас этот рассказ?

С точки зрения методистов [Воюшина, 1998, с. 44 – 52], полноценное восприятие произведения предполагает овладение рядом умений: понимание причин поступков героев, умение видеть причинно-следственную связь событий в рассказе, умение осваивать и верно интерпретировать идею произведения, определять авторскую позицию, умение выражать эмоциональное отношение.

Каждый вопрос был направлен на выявление одного из этих умений. Ответы детей позволяют судить о степени развития конкретного умения, а их совокупность позволяет выявить, насколько школьникам удалось осознать данный рассказ.

Для оценивания ответов на вопросы к рассказу В. Бианки «Подкидыш» был выделен ряд критериев, которые соответствовали ряду умений, описанных выше. В соответствии с выделенными критериями присвоены баллы. Чтобы соотнести с другими показателями проявления читательской компетентности, мы выделили три уровня восприятия художественного произведения: высокий, средний, низкий.

Высокий уровень развития читательского восприятия характеризуется способностью полноценно воспринимать художественное произведение. Учащийся, демонстрирующий высокий уровень развития восприятия, верно формулирует главную мысль рассказа, при этом аргументирует свой ответ, понимает причинно-следственные связи, дает оценку поступку героя, определяет достаточно точно позицию автора, идею произведения, определяет эмоциональное отношение к прочитанному. В соответствии с развитием этих умений учащиеся получают 7 – 8 баллов.

На **среднем** уровне развития читательского восприятия находятся учащиеся, которые в целом верно, однако недостаточно точно формулируют главную мысль рассказа; учащийся понимает причинно-следственные связи, дает оценку поступка героя, однако недостаточно точно может аргументировать свой ответ; затрудняется в определении позиции автора; эмоциональное отношение к прочитанному выражается, но слабо аргументируется. В соответствии с развитием этих умений учащиеся получают 4 — 6 баллов.

Низкий уровень развития читательского восприятия характерен для тех учеников, которым трудно определить главную мысль рассказа, эмоциональный строй произведения. Он воспроизводит фактическую сторону сюжета, отвечая на вопросы «что произошло»; оценка поступков героев ограничивается высказываниями «хорошо – плохо», «правильно – не правильно». Школьники не понимают авторской позиции. Речевое высказывание построено отрывочно, нет логики в выражении мысли. Такому уровню присвоено 0 – 3 балла.

Второй компонент, который отмечают исследователи, **деятельностный**. При рассмотрении актуального уровня этой составляющей школьникам предлагается выполнить задания, раскрывающие наличие умений, указанных выше.

Задания.

1. Напиши письмо товарищу с рекомендациями прочитать книгу (аннотацию).
2. Подбери самостоятельно пять художественных произведений о птицах.
3. Прочитай рассказы М. Пришвина «Изобретатель», «Хромка», «Говорящий грач». Какому из рассказов («Изобретатель», «Хромка», «Говорящий грач») соответствует каждая пословица:
 1. Вскормил змейку на свою шейку;
 2. На добрый привет добрый и ответ;
 3. Нетрудно всякое дело сделать, да трудно выдумать.

Ответы детей позволяют судить о том, как у ребенка сформировано умение выразить собственное отношение к прочитанному, умение самостоятельно подбирать литературу на заданную тему, свидетельствуют о степени развития умений соотносить содержание текста с широким кругом жизненных ситуаций, запечатленных в пословицах. Все эти умения являются объективным показателем развития читательской компетентности на уровне деятельностного компонента.

При оценке данных заданий мы выделили три уровня (высокий, средний, низкий) развития деятельностного компонента. **Критериями** для их выделения были следующие умения:

1. Знание книг, не ограниченных рамками школьной программы (читательский кругозор);
2. Умение составлять аннотацию;
3. Умение подбирать нужную информацию по заданной теме;

4. Умение соотносить содержание произведений с широким кругом жизненных ситуаций, отраженных в пословицах.

Ученики, находящиеся на **высоком** уровне, выполняют все задания и отвечают на вопросы. Главный показатель этого уровня – умение полноценно составить аннотацию. При выяснении читательского кругозора ответы детей показывают, что их круг чтения не ограничен рамками школьной программы. Школьники подбирают 4 – 5 художественных произведений по заданной теме. Верно соотносят содержание произведений со смыслом пословиц. В соответствии с данными показателями высокому уровню присвоено от 12 до 15 баллов.

Учащиеся, демонстрирующие **средний** уровень развития деятельностного компонента, при составлении аннотации не смогли точно определить тему произведения; рекомендации к прочтению отличаются бедностью аргументации, примитивностью эмоциональной оценки текста. При выяснении читательского кругозора дети подбирают 3 – 4 художественных произведения, которые выходят за рамки школьной программы. При соотнесении содержания произведений с пословицами допускают неточности (1 – 2) ошибки. Этому уровню присвоено от 7 до 12 баллов.

Низкий уровень развития характерен для учеников, чьи ответы ограничиваются узким кругом чтения (т.е. не выходят за рамки школьной программы). Дети, находящиеся на этом уровне, при составлении аннотации не могут дать рекомендации к прочтению, либо эти рекомендации отличаются отсутствием аргументации, эмоциональной оценки текста. При отборе нужной информации по заданной теме подбирают верно не более 1 – 2 произведений, выходящих за рамки школьной программы. При соотнесении содержания произведений с пословицами допускают более 2 ошибок. Такому уровню присвоено 0 – 7 баллов.

Третья составляющая читательской компетентности – **мотивационная**. Для выявления мотивационной составляющей читательской компетентности мы использовали методику «незаконченных предложений» М.В. Матюхиной [Матюхина, 1983].

В ходе проверки детям предлагалось закончить высказывание, выявляющее отношение к чтению, а также к урокам литературы: *Я читаю, потому что...*

Определяя уровни мотивации, мы исходили из следующих **критериев**:

На **высоком** уровне – ученики, для которых значимы личностные (быть умным, развитым, узнавать новое) и интеллектуальные (понимать книгу, идеи автора) мотивы чтения. Данный ответ был оценен в 3 балла.

На **среднем** уровне – те дети, для которых важны эмоциональные мотивы (читать интересно). За такой ответ ученик мог получить 2 балла.

Ученики с **низким** уровнем мотивации упомянули учебные мотивы (читаю, чтобы хорошо учиться, потому что задают). За данный ответ школьник получал 1 балл.

Анализ срезových работ показал следующие результаты.

1. Уровень сформированности когнитивного компонента (задания по тексту В. Бианки «Подкидыш»). Вопрос, направленный на понимание и оценку поступков героя, его эмоциональное состояние (Почему герой рассказа так волновался о судьбе птенца каменки? Правильно ли он поступил, что подкинул яйцо каменки в гнездо пересмешки? Почему?) не вызвал затруднений, на него ответили 95 % детей экспериментального класса и 90 % контрольного. Школьники давали следующие ответы: *Герой боялся, что птенец погибнет. Герой этого рассказа поступил правильно, потому что он*

хотел помочь птенцу, он позаботился о нем. Это говорит о том, что учащиеся обоих классов осознали причинно-следственную связь в данном рассказе.

Следующие вопросы, отражающие идею рассказа (Как вы понимаете слова «подкидыш стал приемным»? Как пересмешка заботилась о чужом птенце? Как отблагодарил птенчик свою приемную маму? Можем ли мы сказать, что это история только о птенчике и его приемной маме?) были в целом раскрыты верно 55% учащихся экспериментального класса (*Птенца приняли за своего.*), но если оценивать полноту и точность ответа, то мы можем сказать, что только 31 % полностью справились с заданием (*Герой подкинул яйцо в чужое гнездо, а птица приняла его за родное.*). При ответе на вопрос «можем ли мы сказать, что это история только о птенчике и его приемной матери?» 35% учащихся не аргументировали свои ответы. (*Мы так не можем сказать.*).

При ответе на вопрос (Как вы понимаете слова «подкидыш стал приемным»? школьники в целом раскрывали суть, но испытывали затруднения в изложении своих мыслей. Например, дети давали такие ответы:

Подкидыш — это тот, которого подкинули, а приемный — которого приняли.

Пересмешка приняла птенца, поэтому он приемный.

В контрольном классе большинство учащихся (57 %) при ответе на данные вопросы обращались к тексту (*Теплотой своего тельца подкидыш высиживал птенцов пересмешки*).

При ответе на вопрос (Можем ли мы сказать, что это история только о птенчике и его приемной маме?) справилось с заданием 35 % учеников контрольного класса. Дети верно определили, что в произведении автор говорит о необходимости заботы о наших ближних. Об этом свидетельствуют следующие ответы: *Эта история не только о птенце и приемной маме,*

потому что автор говорит о мальчике, который позаботился об яйце каменки.

Эта история не только о птенце и Пересмешки, но и о том, как человек заботится о природе.

Большая часть класса (54%) давали неполные ответы, например, *эта история не только о птенце и маме.*

Из этого следует, что большая часть школьников в целом понимают главную мысль, но испытывают затруднение при аргументации, последовательном изложении мысли.

При ответе на вопрос (Как автор относится к птенцу каменки, к пеночке-пересмешке?), направленный на выяснение авторской позиции, справились 66% экспериментального класса. (*Автор переживал за птенца. Автора удивляло, как пересмешка все успевает. Он уважал птицу.*) и 65 % контрольного (*Автор очень трепетно относился к птенцу.*). Это свидетельствует о том, что большая часть учеников верно определяет отношение автора к персонажам рассказа, но при этом дети не всегда точно выделяют слова, характеризующие это отношение.

В контрольном классе наблюдается 38% правильных ответов. Было замечено, что при выстраивании своих ответов на вопросы учащиеся не использовали распространенные предложения.

Отвечая на вопрос «какие чувства у вас вызвал рассказ» 55 % экспериментального и 48% контрольного классов давали наиболее полные ответы: *Этот рассказ вызвал у меня уважение к мальчику, который позаботился об яйце каменки. Этот рассказ вызвал у меня страх за птенца, а потом радость.* 25 % экспериментального и 20 % контрольного классов испытывали затруднение в определении эмоционального фона произведения,

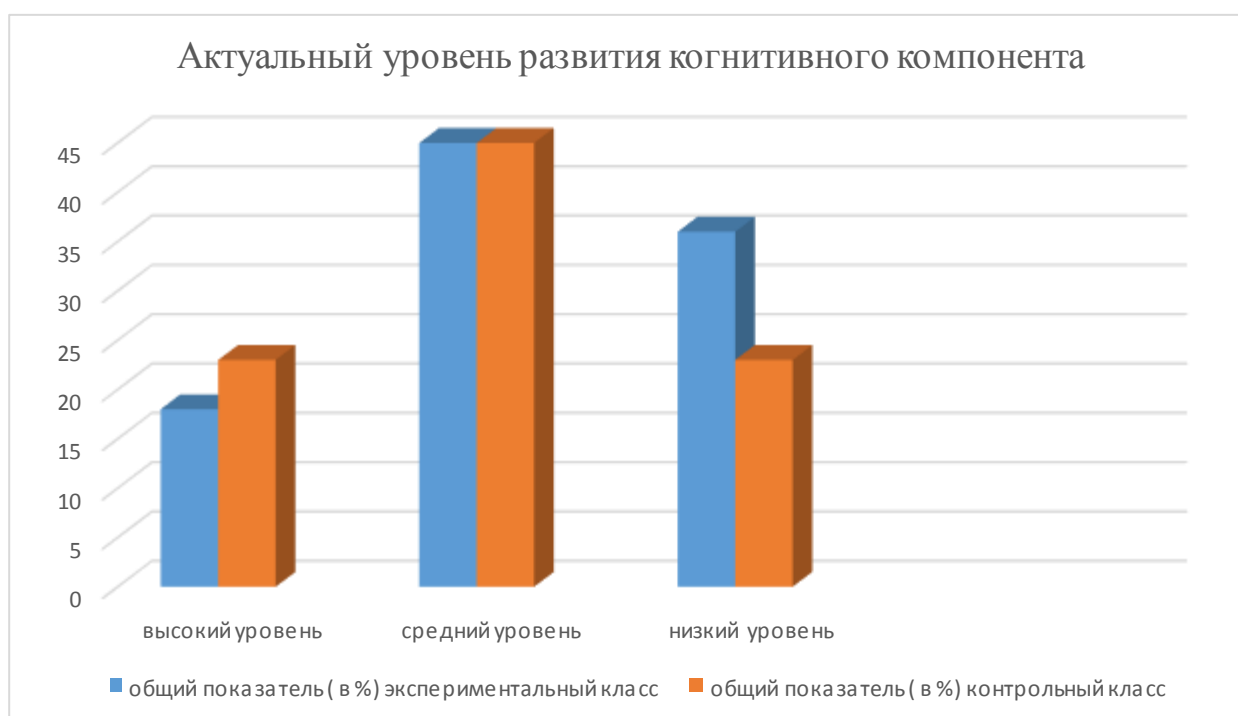
их ответы сводили к следующим: *Мне было грустно. Я не испытывал эмоций, просто читал.*

На основе диагностики читательских умений были сделаны выводы об уровнях восприятия рассказа.

Таблица 1.

Актуальный уровень развития читательской компетентности младших школьников при анализе когнитивного компонента.

Уровень	Экспериментальный класс	Контрольный класс
Высокий	4 (18 %)	5 (23%)
Средний	10 (45%)	12 (55%)
Низкий	8 (36%)	5 (23%)



Основываясь на результатах, изложенных выше, высокий уровень показали 5 учеников контрольного и 4 ученика экспериментального класса, что составляет соответственно 23 % и 18 % учеников, участвующих в эксперименте. На наш взгляд, этот показатель означает, что лишь незначительная часть ответов полностью отвечает критериям, выделенными при полноценном восприятии текста: верно определяются причинно-следственные связи, мотивы поведения героев, эмоциональный строй произведения, позиция автора, идея произведения.

Как показывают данные, представленные в таблице 1, в обоих классах преобладает средний уровень развития когнитивного компонента (45% экспериментального класса и 54 % контрольного, что составляет большую часть класса: 10 – 12 человек). Данный уровень говорит о том, что в целом учащиеся понимают главную мысль текста, однако наблюдаются неточности в интерпретации событий, определении авторской позиции. Учащиеся понимает причинно-следственные связи, дает оценку поступка героя, однако недостаточно точно может аргументировать свой ответ. Эмоциональное отношение детей к прочитанному выражается, но слабо аргументируется.

На низком уровне развития когнитивного компонента находится 23% контрольного и 37% экспериментального классов. Это свидетельствует о том, что учащиеся не понимают основную мысль произведения, воспроизводят поверхностно сюжетную линию. Ученикам трудно определить эмоциональный строй произведения. Школьники испытывают затруднение в определении авторской позиции, нет логики в выражении мысли.

2. При выявлении деятельностного компонента учащимся предлагались задания, позволяющие выяснить читательский кругозор, умение применять знание книг при составлении аннотации, умение соотносить содержание текста с жизненными ситуациями, подбирать информацию по заданной теме.

При составлении аннотации 35% экспериментального и 42 % контрольного классов смогли отразить все ее составляющие (автор, название, тема книги, рекомендации к чтению). Об этом свидетельствует следующая работа:

Аннотация к книге *«Приключения Тома Сойера»*.

- 1.М. Твен;
2. Приключения Тома Сойера;
- 3.Тема дружбы и мечты;
4. Приключение Тома Сойера – увлекательная книга о нем и его друзьях, их путешествии на маленький остров. Она меня просто заворожила, я даже не заметила, как прочитала ее. Если ты любишь приключения, то эта книга станет для тебя лучшим другом.

Большая часть экспериментального (48%) и контрольного (55%) классов при составлении аннотации не смогли определить тему произведений, дать точные рекомендации к прочтению, они отмечали только эмоциональный строй произведений, например, *прочитай рассказ «Мишкина каша», он очень интересный. Прочитай «Денискины рассказы», они веселые и смешные.*

При выполнении задания (подбери самостоятельно пять художественных произведений о птицах), направленного на выявление умения подбирать нужную информацию по заданной теме и выявление читательского кругозора школьники экспериментального (52%) и контрольного (58%) классов упоминали такие произведения, как *«Синички — арифметички»* Н. Сладкова, *«Лесные домишки»* В. Бианки, *«Дергач и Перепелка»* М. Пришвина, стихотворения А. Барто *«Снегирь»*, С. Пшеничных *«Черный дрозд»*.

Большая часть экспериментального (47%) и контрольного (45%) классов при подборе произведений обращались к школьной литературе и включали по 1 – 2 книги, выходящих за рамки программы.

Наибольшую трудность вызвало задание на соотнесение пословиц с данным текстом, лишь 40 % экспериментального и 48% контрольного классов выполнили это задание верно. Об этом свидетельствует следующая работа:

1. *Вскормил змейку на свою шейку – «Говорящий грач»;*
2. *На добрый привет добрый и ответ – «Хромка»;*
3. *Нетрудно всякое дело сделать, да трудно выдумать – «Изобретатель».*

Анализируя ответы на данные вопросы, мы сделали вывод, что на высоком уровне находится 18% учащихся экспериментального и 23% учащихся контрольного классов. Данный показатель говорит о том, что лишь 4 человека способны составить аннотацию и соотнести содержание произведений с основной идеей. Круг чтения школьников выходит за рамки школьной программы. При поиске дополнительной литературы школьники подбирали верно 5 художественных произведений.

Большая часть детей (11 человек экспериментального класса, что составляет 50% и 9 человек, что составляет 41 % контрольного класса), имеют средние показатели, это свидетельствует о том, что ученики частично обладают навыками составления аннотации, круг чтения незначительно выходит за рамки школьной программы. При соотнесении содержания произведений с основной идеей 32 % допускают по одной ошибке, 18 % детей по две. При подборе соответствующей литературы ученики подбирают менее 5 художественных произведений.

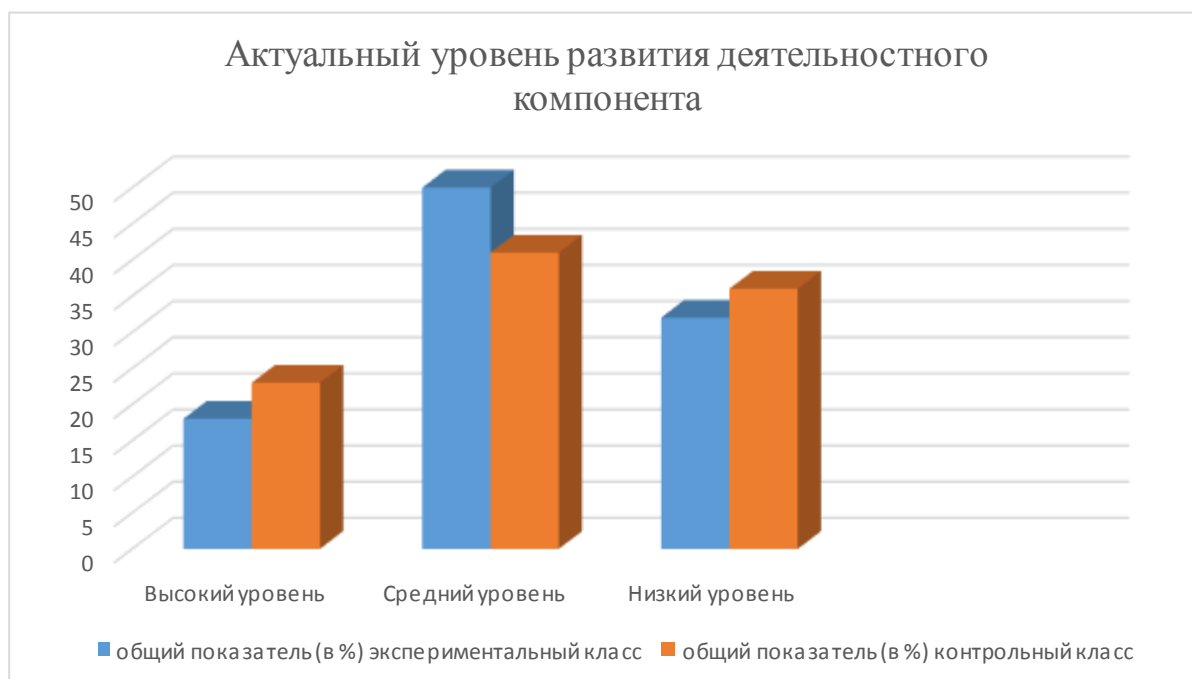
Низкий показатель наблюдается у 32% экспериментального и 36 % контрольного классов. Данный уровень характеризуется тем, что при составлении аннотации рекомендация к прочтению имеет эмоциональный тон, круг чтения ограничивается рамками школьной программы. При соотнесении произведений с основной идеей допускают 3 ошибки. При выборе литературы

по заданной теме ученики верно подбирают 1 – 2 художественных произведения.

Таблица 2.

Актуальный уровень читательской компетентности младших школьников при анализе деятельностного компонента.

Уровень	Экспериментальный класс	Контрольный класс
Высокий уровень	4 (18%)	5 (23%)
Средний уровень	11 (50%)	9 (41%)
Низкий уровень	7 (32%)	8 (36%)



3. При проверке мотивации чтения детям предлагалось закончить предложение «Я читаю, потому что...». При обработке данных выяснялся вопрос о том, как учащиеся понимают цель чтения.

Из приведенной ниже таблицы видно, какие мотивы для детей наиболее значимы.

	Личностные	Учебные	Эмоциональные
Эксперим. Класс	18	23	59
Контрольный класс	32	23	45

В экспериментальном и контрольном классе преобладают эмоциональные мотивы: 60% и 45 % читают книги, потому что это интересно (*«я читаю, потому что мне это интересно и поучительно», «мне нравятся сказки», «мне нравятся узнавать приключения»*).

Учебные мотивы (23% упоминаний). То есть школьники читают, потому что задают в качестве домашнего задания, для того, чтобы не допускать ошибок при письме.

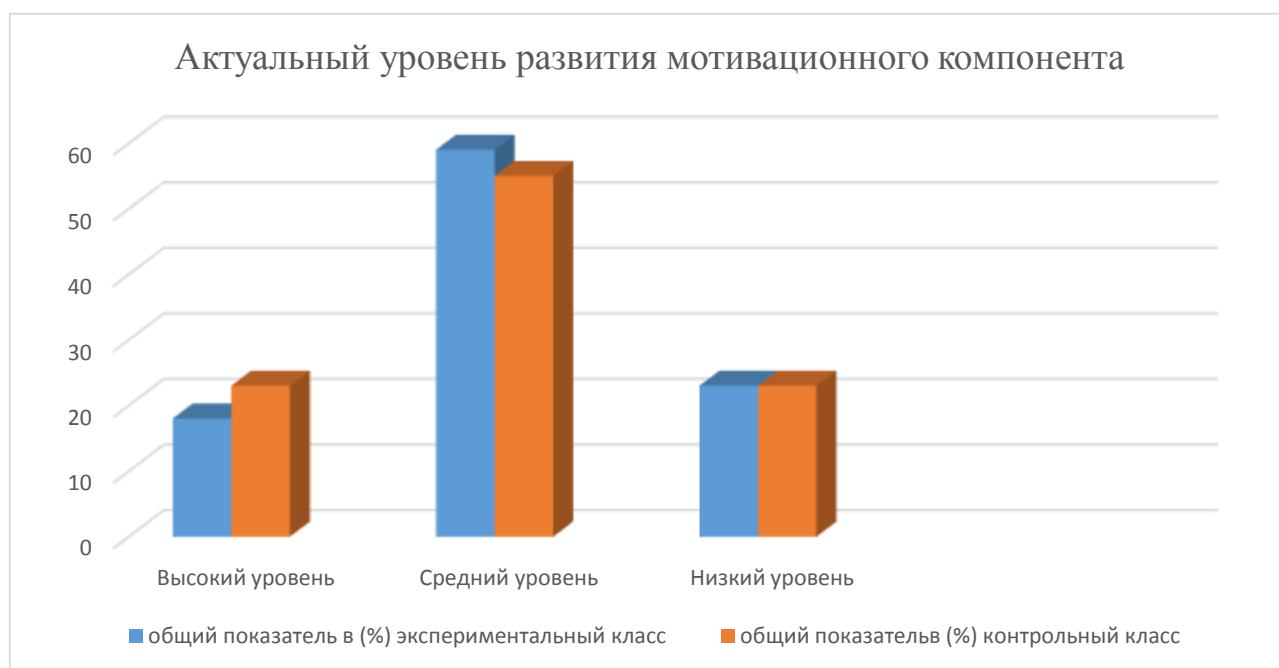
Чтение осознается детьми как дело, которое развивает, этому посвящено 13% детских ответов. Очень незначительно (10%) число читающих с целью понимания книги (*«хорошо уметь читать и понимать смысл книги», «узнавать новое»*).

На основании диагностики мотивационных составляющих был сделан вывод об уровнях мотивации чтения.

Таблица 3.

Актуальный уровень читательской компетентности младших школьников при анализе мотивационного компонента.

	Экспериментальный Класс	Контрольный класс
Высокий	4 (18%)	5 (23%)
Средний	13 (59%)	12 (55%)
Низкий	5 (23%)	5 (23%)



Общие статистические результаты исследования развития читательской компетентности таковы.

Таблица 4

Сводная таблица определения актуального уровня развития читательской компетентности младших школьников.

Уровень	Высокий			Средний			Низкий		
	1-е зад.	2-е зад.	3-е зад.	1-е зад.	2-е зад.	3-е зад.	1-е зад.	2-е зад.	3-е зад.
Количество учащихся (соотношение в процентах) контрольный класс	5 чел. (23)	5 чел. (23%)	5 чел. (23)	12 чел. (55%)	9 чел. (41%)	12 чел. (55%)	5 чел. (23%)	8 чел. (36%)	5 чел. (23%)
Количество учащихся (соотношение в процентах) экспериментальный класс	4 чел. (18)	4 чел. (18)	4 чел. (18)	10 чел. (45%)	11 чел. (50%)	13 чел. (59%)	8 чел. (36%)	7 чел. (32%)	5 чел. (23%)
Общий показатель (в%) контрольный класс	23%			50%			27%		
Общий показатель (в%) экспериментальный класс	18%			51%			30%		

Общие результаты с учётом всех параметров представлены на рис.1.

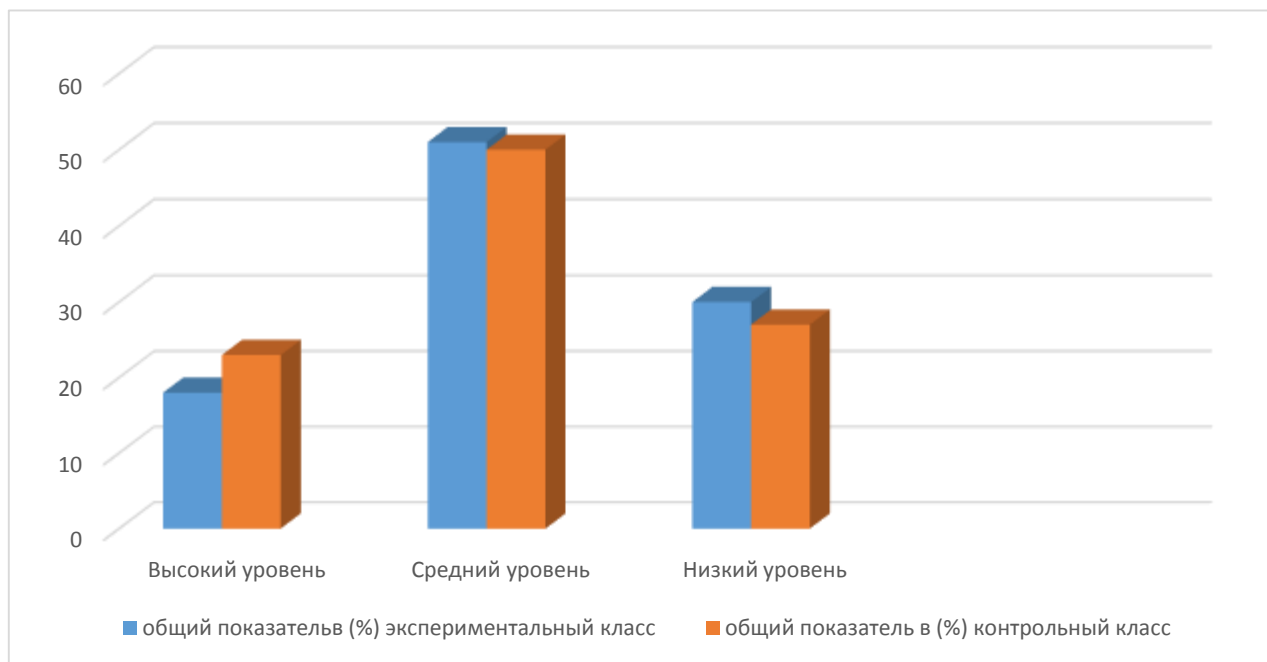


Рис. 1. Уровни сформированности читательской компетентности (констатирующий срез)

Как показывают данные, представленные на рис.1, актуальный уровень развития сформированности читательской компетентности невысокий, что означает необходимость поиска эффективных упражнений, содержащих возможности повышения этого уровня.

После проведения констатирующего эксперимента все полученные результаты были подвергнуты математической обработке с применением U-критерия Манна-Уитни.

Произведенные расчеты (см. Приложение) показали, что между группами испытуемых (3 А и 3 Б классов) в показателях развития ЧК значимых различий не наблюдается, что позволило определить в качестве экспериментальной группы учащихся 3 А класс, а в качестве контрольной – 3 Б класс.

Результаты констатирующего среза подтвердили актуальность избранной для исследования проблемы и определили необходимость дальнейших поисков эффективных путей совершенствования читательской компетентности.

§ 2. Работа по формированию читательской компетентности младших школьников с опорой на художественный текст

На втором этапе экспериментальной работы нами была составлена программа формирующего эксперимента.

Цель формирующего эксперимента: определить основные направления и содержание работы над формированием читательской компетентности младших школьников на основе анализа художественного текста.

Мы построили экспериментальную работу следующим образом:

I. Когнитивный компонент.

Для формирования когнитивного компонента мы использовали рассказ В.П. Астафьева «Стрижонок Скрип».

Для формирования полноценного восприятия обращалось внимание на формирование умений, отмеченных С.В. Самыкиной: видеть причинно-следственные связи событий, давать оценку поступкам героя, формулировать проблемы, поднятые автором, наблюдать за художественными особенностями. [Самыкина, 2011]. При анализе художественных средств мы опирались на материалы монографии «Мир природы в произведениях сибирских писателей», в которой дается лингвистический комментарий рассказа «Стрижонок Скрип» [Гладилина, Спиридонова, Самотик, 2013].

Вопросы, составленные для анализа текста, были разделены на 3 блока в соответствии с аспектами, данными выше.

Первый аспект: умение видеть причинно-следственные связи.

Понимание причинно-следственных связей в тексте определяется умением учащихся соотносить заглавие с содержанием произведения, видеть

развитие сюжета, объективно давать оценку поступкам героев, понимать их внутреннее состояние. Анализ рассказа мы начали с размышления над заглавием. Школьники должны отметить, что заглавие содержит не просто указание на птицу, но ей дается собственное имя – Скрип. В ходе рассуждений читатели приходят к выводу, что собственное имя в названии автор дает своему персонажу не только для того, чтобы представить уникальную историю судьбы стришонка, но и показать неповторимость всего живого на земле

Чтобы воссоздать сюжетную линию произведения, предлагается составить план рассказа, выделить эпизоды, которые значимы для развития сюжета: жизнь стришонка в родном гнездышке, воспитание мамой, гибель мамы-стрижихи, первый полет, строительство своей норки, отлёт в теплые края. Это помогало школьникам понять логику повествования, проследить развитие характера главного героя.

Для того чтобы выяснить, как формировался характер Скрипа, обращалось внимание на чувства, внутреннее состояние героя. Например, ученикам предлагалось дать характеристику Скрипу, когда он только что вылупился из яйца. Ребята отмечали, что он отбирает еду у братьев и сестер, обижается на маму за то, что она не ему приносит вкусную капельку, да еще и наказывает его за нахальство. На вопрос, почему он так поступает, дети находили ответ в тексте рассказа: «Но ему так хотелось есть, так хотелось есть, так хотелось есть!». Учащиеся делали вывод о том, что в это время стришонки еще очень неопытны и не умеют понимать чувства других, считаться с ними. Отвечая на вопрос, почему мама сурово наказывает Скрипа, рассуждали о чувстве справедливости, о том, что стрижиха очень любит своих детей и хочет воспитать в них самые лучшие качества. При формировании этого аспекта обращали внимание на поступки мальчишек в начале и в конце рассказа, сравнивали их между собой. Путем рассуждения

учащиеся выяснили не только причины поступков мальчишек, но также нашли отражение доброго и злого в их действиях.

Выяснялось, какие чувства испытывали стрижата после гибели мамы. При ответе на этот вопрос учащимся предлагалось найти слова, которые помогают понять переживания стрижат. Ребята отмечали, что «стрижатам было холодно и грустно», «больше нет маминого тепла и ласки», рассуждали о том, что с гибелью мамы «потускнело пятнышко света», мир приобрел серые краски. При работе над причинно-следственной связью обращалось внимание на то, как Скрип переживал первый полет. Отвечая на вопрос, ученики отметили, что стрижонку было страшно. Ребята находили словосочетания и предложения, которые подтверждали их ответ.

При анализе эпизода, в котором автор описывает причину строительства норки и сам ее процесс, школьники обратили внимание, что стрижонок был в поисках норки, пытался забираться в чужие, но его отовсюду выгоняли, это и послужило причиной для создания собственного жилища. Ученики заметили, что стрижонок, затратив много сил на строительство своей норки, стал отличать ее от всех других.

Второй аспект, который мы рассматривали, авторское отношение к героям рассказа. Что же такое авторская позиция? Это отношение автора к своим героям, выраженное в портретах героев, в их мыслях и чувствах, а также непосредственно в оценках повествователя. Учащимся предлагалось найти в рассказе доказательства того, как автор относится к своим героям. Ребята отметили, что иногда автор дает непосредственную характеристику персонажей (*стрижиха была хорошая мать*); в некоторых случаях авторское отношение высвечивается при описании событий. Говоря о том, какой дружный народ стрижи, автор употребляет приемы эмоциональной оценки: многократные повторения местоимения *все*, идиоматическое сочетание *все*

как один, гиперболу пусть даже [враг] в сто раз больше стрижей (они все равно не боятся его).

Для того чтобы выяснить, как автор относится к Скрипу, ученикам предлагалось сравнить авторское отношение в начале и в конце рассказа. Работая с текстом, учащиеся сделали вывод о том, что с изменениями самого Скрипа меняется и отношение автора к нему. Например, в начале рассказа автор описывает повадки Скрипа с иронией, так как стрижонок думает только о себе, не заботясь о своих родных, но ближе к финалу явно прослеживается изменение позиции автора. Ученики находят подтверждение этому в тексте рассказа: *А потом Скрип и сам стал помогать стрижам- вытаскивал из норки стрижат и тоже гнал их над рекой... Он так много раз подлетал к своей норке, чтобы унести глину, так пробивался вглубь яра, что норку эту отличал уже от всех.* Школьники приходят к выводу о том, что автор начинает уважать птенца за его настойчивость, храбрость и выносливость.

В рамках формирования этого умения мы сделали акцент на том, как автор относится к поступку мальчишек. Учащиеся, при ответе на вопрос раскрывали и позицию автора, и свое собственное отношение.

Третьим аспектом явилась работа с художественными средствами, использованными в рассказе. Формирование этого блока имеет существенное значение. Изучение изобразительно-выразительных средств необходимо для того, чтобы войти в художественный мир произведения, понять художественный образ, раскрыть авторский замысел. Например, при ответе на вопрос, как доказать, что Скрипу было уютно в родном гнезде, обращалось внимание на большое количество слов с экспрессивно-оценочными суффиксами: *норка, пятнышко света, стрижонок, крылышко, голенькие стрижата*; впечатление о маме-стрижихе создается с помощью эпитетов *теплая, мягкая*. Выясняя, как в рассказе передается поэзия полета, учащиеся замечали, что в эпизоде обучения Скрипа полету многократно употребляется

слово *полет* и родственные ему слова в сочетаниях со словами *вечный, всегда, много раз: растопырил крылья и... полетел; он уже сам, один летает над рекой; кричали молодые стрижата, обретая полет, вечный полет; стрижи всегда в движении, всегда в полете; он... много раз подлетал к своей норке*. Дети находили слова, с помощью которых передается ощущение полета – синонимы, повторы, однородные члены предложения: *пришла пора становиться на крыло; взмыл высоко-высоко, закружился над рекой, над лесом; спикировал вниз*; эмоциональное переживание от полета: *...и погнали его от норки всей стаяй навстречу ветру, навстречу ослепительному солнцу*. Характеризуя врагов стрижей, ученики отмечали сказочные образы: *страшный быстрый сокол, клюковатая ворона, черная гадюка*.

Очень важна в тексте роль художественной детали. Внимание учеников обращалось на многократное упоминание в тексте *пятнышка света*. Сначала оно воспринимается Скрипом из глубины норки, замещая большой мир, который находится за ее пределами. По мере развития сюжета эта деталь обогащается новым содержанием. Далекое пятнышко света тухнет, когда в гнездо возвращается мама; оттуда, где это пятнышко, мама-стрижиха приносит *ветреные запахи на крыльях*, которые волнуют стрижонка, как волнует все новое и неизведанное; после гибели матери повторение этой детали связывается в сознании читателя с потерей близкого человека (*потускнело пятнышко света*) [Гладилина... с.28].

Знакомясь с рассказом, учащиеся делали наблюдения над «музыкой текста». Было замечено, что «Стрижонок Скрип» как бы наполнен птичьими голосами. Звуковой эффект достигается с помощью звукоподражательных слов, имитирующих крики стрижей: «тиу», «скрип». Автор вводит их в текст произведения, иногда «переводя» на человеческий язык, иногда употребляя с эпитетами: грозное «тиу», пронзительное «тиу» и т.п. [Гладилина... с.29]

Анализ аспектов, изложенных выше, способствует углубленному проникновению в содержание текста, что обеспечивает полноценное восприятие художественного произведения.

II. Деятельностный компонент.

Компетентный специалист должен не просто знать произведения художественного слова, но и обладать опытом деятельности в сфере литературы. Для формирования компетентного читателя необходимо предоставить ученику такие условия, в которых он может приобрести опыт в разных видах деятельности, связанных с художественным словом. При этом важно учитывать жесткое требование: предлагаемые виды работ должны быть интересны ребенку, должны увлекать его. Деятельностный компонент предполагает работу над формированием исследовательских умений: самостоятельно находить нужную информацию, соотносить ее с содержанием текста. Исследовательская деятельность свойственна ребенку изначально. Он открывает мир, исследует его, и в этом процессе творчески осваивает новые виды деятельности [Савенков, 2007]. Вероятнее всего, в процессе исследования ребенок откроет нечто уже известное; важно, что в процессе открытия он осваивает новые виды деятельности: учится искать источники информации, работать с ними, систематизировать материал, презентовать его. [Самыкина, 2011].

Учащимся предлагается подобрать пословицы и дополнительную литературу о стрижах и составить небольшое сообщение о них. Работая со справочными источниками, школьники выясняли особенности внешнего вида стрижей, отмечали быстроту их полета. Заслушивая записи голоса птиц, обнаружили, что они отличаются резким, визгливым криком. Все эти сведения помогли понять, почему в качестве главного героя, воплощающего идею полета, был выбран именно стриж, обратить внимание на звукоподражательный характер имени Скрип. Завершающим этапом работы

над деятельностным компонентом стало составление аннотации, в которой учащиеся должны были отразить главную мысль произведения, свои впечатления о прочитанном рассказе, показать понимание авторской позиции, определить функции художественных средств.

При работе над деятельностным компонентом читательской компетентности у школьников формируются следующие умения: умение оперировать текстом, т.е. сопоставлять, сравнивать произведения между собой, находить общее и отличия, умение самостоятельно подбирать нужную информацию по данной теме, умение составлять аннотацию.

Учащиеся сравнивали два рассказа В.П. Астафьева: «Стрижонок Скрип» и «Капалуха». При сравнении этих текстов нами был предложен следующий перечень вопросов: *как изображается мир людей в рассказе «Стрижонок Скрип» и «Капалуха»? Как относится автор к своим героям? О чем эти рассказы? Что общего между ними? Чем отличаются? Какие темы автор раскрывает в этих произведениях? Подбери дополнительную литературу о птицах.*

При работе над разными видами деятельности мы даем учащимся возможность получить новые знания, применить их в той или иной сфере, расширить круг чтения. Такой подход соответствует требованию федеральных стандартов второго поколения: необходимо строить учебный процесс так, чтобы ученик получал знания в процессе участия в разных видах деятельности. [Асмолов, Бурменская, 2011].

III. Мотивационный компонент.

Для развития личностного интереса в области чтения необходимо вовлечь учащихся в разнообразные виды деятельности, связанные с книгой. Это говорит о том, что формирование деятельностного и мотивационного компонента взаимосвязаны. На основании этого нами была разработана викторина и кроссворд по рассказу «Стрижонок Скрип». Выбор таких форм

работы обусловлен тем, что в них реализуется потребность детей в состязании и развлечении. Таким образом, при выполнении этих игровых заданий у школьника возникнет необходимость в постоянном обращении к произведению, появляются мотивы для перечитывания рассказа, возрастает читательский спрос на другие произведения этого автора.

§ 3. Определение эффективности работы над формированием читательской компетентности младших школьников на основе изучения художественных текстов

На третьем этапе экспериментальной работы нами был проведён второй констатирующий срез, цель которого заключалась в проверке эффективности комплекса упражнений, направленного на формирование читательской компетентности младших школьников на основе анализа художественного текста.

Сформированность ЧК проверялась методом срезов по заданиям, сходным с теми, которые использовались на стадии констатирующего эксперимента.

Результаты эксперимента, проведенного в 4 классах.

Уровень сформированности **когнитивного компонента** исследовали с помощью рассказа В.П. Астафьева «Зачем я убил коростеля?». Учащимся предлагалось письменно ответить на вопросы, затрагивающие разные стороны читательского восприятия текста.

Ниже приведен список вопросов, предлагаемых учащимся:

1. В чем герой рассказа видит свою вину перед убитой птицей?
2. Что вы узнали о коростеле?
3. О чем предупреждает нас автор в своем рассказе?
4. Подчеркните слова, в которых мы можем видеть отношение автора к мальчику и к коростелю.
5. Можем ли мы сказать, что это история только о загубленной птице?

6. Какие чувства вызывает у вас этот рассказ?

Как и в первом констатирующем эксперименте, мы исследовали когнитивный компонент читательской компетентности с точки зрения уровня развития умений, названных М.П. Воюшиной: понимание причин поступков героев, умение видеть причинно-следственную связь событий в рассказе, умение осваивать и верно интерпретировать идею произведения, определять авторскую позицию, умение выражать эмоциональное отношение, умение соотносить свой жизненный опыт с содержанием текста.

Ответы детей позволяют судить о том, как изменилось восприятие теста у учеников экспериментального класса в сравнении с контрольным классом.

Мы выделили три уровня восприятия художественного произведения: высокий, средний, низкий, определили критерии их выделения.

Высокий уровень развития читательского восприятия характеризуется способностью полноценно воспринимать художественное произведение. Учащийся, демонстрирующий высокий уровень развития восприятия, верно формулирует главную мысль рассказа, при этом аргументирует свой ответ, понимает причинно-следственные связи, дает оценку поступку героя, определяет достаточно точно позицию автора, идею произведения, определяет эмоциональное отношение к прочитанному. В соответствии с развитием этих умений учащиеся получают 7 – 8 баллов.

На **среднем** уровне развития читательского восприятия находятся учащиеся, которые в целом верно, однако недостаточно точно формулируют главную мысль рассказа; учащийся понимает причинно-следственные связи, дает оценку поступка героя, однако недостаточно точно может аргументировать свой ответ; затрудняется в определении позиции автора; эмоциональное отношение к прочитанному выражается, но слабо

аргументируется. В соответствии с развитием этих умений учащиеся получают 4 — 6 баллов.

Низкий уровень развития читательского восприятия характерен для тех учеников, которым трудно определить главную мысль рассказа, эмоциональный строй произведения. Он воспроизводит фактическую сторону сюжета, отвечая на вопросы «что произошло»; оценка поступков героев ограничивается высказываниями «хорошо – плохо», «правильно – не правильно». Школьники не понимают авторской позиции. Речевое высказывание построено отрывочно, нет логики в выражении мысли. Такому уровню присвоено 0 – 3 балла.

Таблица 5.

Уровень развития читательской компетентности при анализе когнитивного компонента.

Результат формирующего эксперимента (в скобках указаны данные констатирующего эксперимента)

Уровень	Экспериментальный класс	Контрольный класс
Высокий	72 (18)	41 (23)
Средний	23 (45)	50 (54)
Низкий	5 (36)	9 (23)

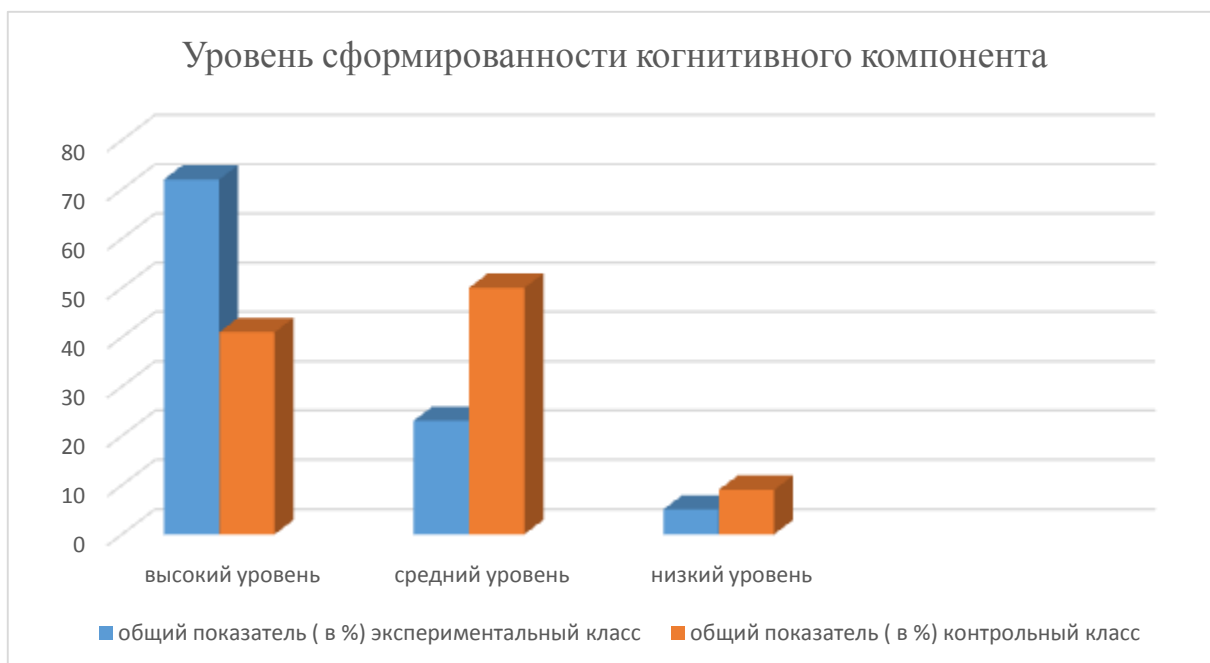


Рис.2. Уровни сформированности когнитивного компонента
(II констатирующий срез)

Анализируя ответы учеников экспериментального класса, можно утверждать, что они более точно дают оценку поступку героя, понимают причинно-следственную связь в произведении, ее верно определили 95% опрошенных, при этом дети давали полные ответы, опирались на текст, выписывали фрагменты, которые раскрывают суть вопроса (*Герой рассказа видит свою вину перед убитой птицей в том, что он погубил ее из-за дикого мальчишеского азарта, то есть не было никакой надобности убивать коростеля.*

Отвечая на вопрос «что вы узнали о коростеле?», школьники экспериментального класса (75%) показали умение анализировать рассказ, собирать информацию из разных частей произведения. Об этом свидетельствуют такие ответы: *Коростель (по-нашему Дергач) – это птица, которая извещает Россию о зачавшемся лете. Зимует Коростель в Африке, а в апреле покидает ее. Не приспособленная к полету, но быстрая на бегу, эта птица вынуждена два раза в году перелетать Средиземное море. Птица коростель во французском старинном городе считается священной, поэтому*

в дни, когда Коростели идут по городу, никто не работают, а справляют праздник, пекут из теста фигурки этой птицы.

В экспериментальном классе 78% учеников определили основную идею рассказа, из них 60 % аргументировали свой ответ (о чем предупреждает нас автор в своем рассказе? Можем ли мы сказать, что это история только о загубленной птице?). Это указывает на то, что школьники экспериментального класса умеют обобщать: верно выделяют проблему, поднятую автором. 75 % школьников определяют авторскую позицию. Дети давали следующие ответы: *В рассказе автор предупреждает нас о том, что человек должен нести ответственность за свои поступки, а если он причинил зло другим, то за этим последует расплата.*

Анализируя ответы экспериментального класса можно сказать, что 69 % чувствуют эмоциональный тон рассказа. (*Этот рассказ вызывает у меня чувство жалости к убитой птице*), 20 % учеников отмечают и страдания самого автора, говорят о его переживаниях. (*Этот рассказ вызывает у меня горечь за убитую птицу и жалость к рассказчику, так как он всю жизнь страдал из-за детской глупости*).

В контрольном классе наблюдаются незначительные изменения. При определении идейной направленности рассказа у учащихся возникают затруднения, лишь 35 % отвечают на этот вопрос верно. 60 % учащихся не аргументируют свой ответ (*В рассказе автор говорит о том, что нужно нести ответственность за свои поступки*).

Определяя эмоциональный строй произведения учащиеся контрольного класса отмечают только жалость к убитой птице (62 %), лишь 38 % детей обращает внимания на страдание автора (*Мне жалко не только птицу, которая погибла по глупости мальчишка, но и самого рассказчика, ведь он каялся всю жизнь из-за своей глупости*).

После проведения формирующего эксперимента, изменения в экспериментальном и контрольном классе сводятся к следующим показателям. В экспериментальном классе число учеников с высоким уровнем восприятия рассказа увеличилось в три раза (в контрольном – в два), число школьников с низким уровнем в экспериментальной группе уменьшилось на 31%, в контрольной – на 14%.

Опираясь на полученные результаты, можно сделать вывод о том, что глубинный анализ художественных текстов способствует развитию полноценного восприятия литературного произведения.

Деятельностный компонент.

Уровень развития деятельностного компонента школьников мы исследовали с помощью заданий. Учащиеся в своих ответах должны были составить список книг, показать умение соотносить содержание произведений с основной идеей, подобрать литературу по заданной теме, составить аннотацию о прочитанной книге. При диагностике результатов главным показателем явилось умение составлять аннотации и оперировать текстом, учитывалось то, какие книги учащиеся относят к «настольным», ограничивается ли их круг чтения школьной программой.

Ниже приведен список заданий, предлагаемых учащимся:

1. Напиши письмо товарищу с рекомендациями прочитать книгу (аннотацию).
2. Подбери самостоятельно пять художественных произведений о птицах.
3. Прочитай рассказы В. Астафьева «Капалуха», В. Бианки «Лесные домишки», М. Пришвина «Гаечки». Какому из рассказов («Капалуха», «Лесные домишки», «Гаечки») соответствует каждая пословица:

1. Всякая птица своё гнездо любит;
2. Родную мать никем не заменишь;
3. Где дружба прочна, там хорошо идут дела.

Ответы детей позволяют судить о том, как изменился уровень развития деятельностного компонента у учеников экспериментального класса в сравнении с контрольным классом.

Анализируя ответы учеников экспериментального класса, можно утверждать, что при работе с книгой у школьников формируются навыки составления аннотации. Формируя умение подбирать дополнительную литературу о птицах; сравнивая произведения, 62 % учащихся смогли написать качественную аннотацию, дать точные рекомендации к прочтению. Об этом свидетельствует следующая работа:

Аннотация на произведение «Зачем я убил Коростеля».

1. В. П. Астафьев;
2. Зачем я убил Коростеля;
3. Тема ответственности за свои поступки;
4. Мне очень понравился этот рассказ, потому что он очень познавательный. В нем раскрыт поступок человека, который может послужить уроком на всю жизнь. Он учит нас быть ответственными перед своими ближними, задумываться о своем поведении.

Результаты контрольного класса при составлении аннотации, соотнесении пословиц с обобщенным смыслом произведений, подборе дополнительной литературы изменились незначительно. Большая часть детей (58%) не смогли определить тематическую направленность произведений, дать точные рекомендации к прочтению. При соотнесении пословиц возникали затруднения у 50 % учащихся, подбор дополнительной литературы ограничивался рамками школьной программы у 68 % детей. Это говорит о

том, что только при различных видах работы с текстом, умения сравнивать произведения, умения подбирать дополнительную литературу школьниками будут достигнуты высокие результаты.

По данным показателям уровни деятельностного компонента в экспериментальном классе повысились. На высоком уровне 50% (было 18%) экспериментального класса, на среднем 32 % (было 50%), на низком 18% (было 32 %).

Результаты контрольного класса знаменуются небольшими показателями: на высоком уровне 35% (было 23%), на среднем – 43 % (было 41%), на низком уровне 22 % (было 36%).

Таблица 6

Уровень развития читательской компетентности при анализе деятельностного компонента

Уровни	Экспериментальный класс	Контрольный класс
Высокий	50 (18)	35 (23)
Средний	32 (50)	43 (41)
Низкий	18 (32)	22 (36)

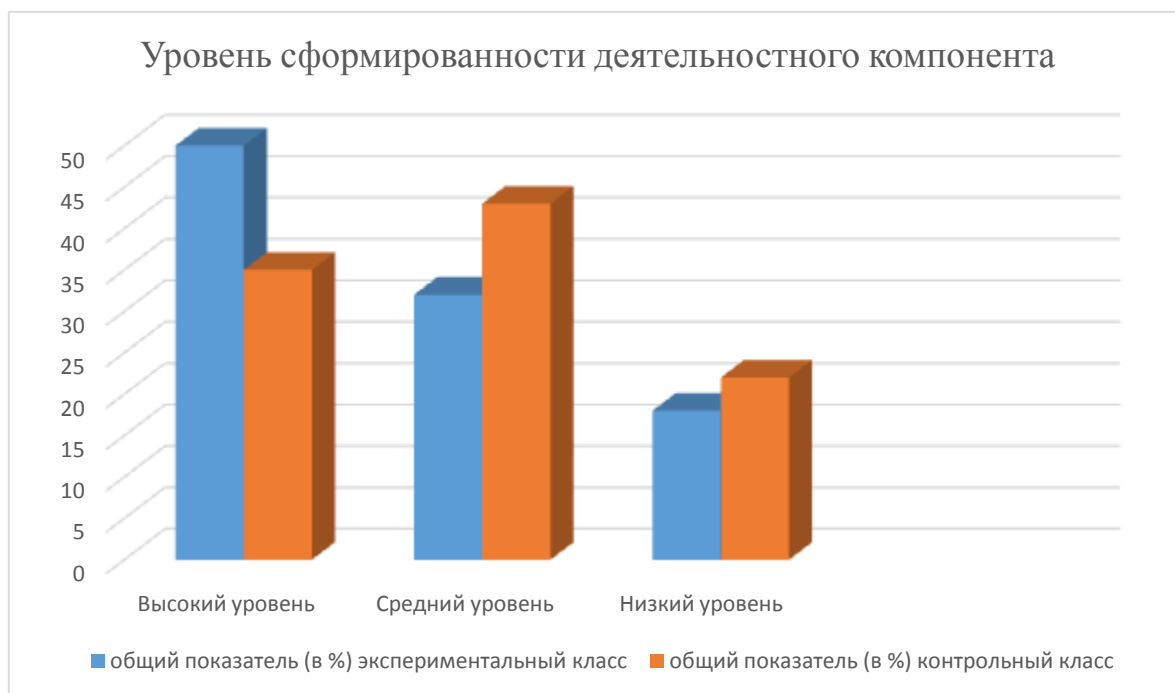


Рис.3. Уровни сформированности деятельностного компонента (II констатирующий срез)

После проведения формирующего эксперимента, изменения в экспериментальном и контрольном классе сводятся к следующим результатам. Уровень развития читательской компетентности повысился как в экспериментальном, так и в контрольном классе, но у учащихся экспериментального класса он оказался выше: 50% и 32 % учащихся этого класса имеют высокий и средний уровень развития деятельностного компонента, в то время, как распределение испытуемых контрольного класса имеют 35 % и 43 %.

Итак, статистические данные свидетельствуют о том, что формирование деятельностного компонента должно осуществляться на протяжении всего обучения в начальной школе. Медленный рост обусловлен тем, что ученик постепенно втягивается в процесс чтения, не сразу обнаруживает в мире книг свои особые предпочтения, постепенно формирует свой индивидуальный читательский вкус, повышая читательский кругозор.

Мотивация чтения.

Вся экспериментальная деятельность была направлена на повышение мотивационного компонента. Мотивация чтения была исследована с помощью методики незаконченных предложений. Школьникам предлагалось закончить предложения: «Я читаю, потому что...». Ответы оценивались в зависимости от мотива чтения учащихся: на низком уровне находились учебные мотивы (читаю, потому что задают: читаю, потому что нужно хорошо учиться), на среднем – эмоциональные мотивы (книга-это источник забавных историй), на высоком уровне – те, для кого важны личностные мотивы (читаю, потому что хочется понять основную мысль произведения).

По результатам диагностики мотивационного компонента можно констатировать, что уровни в экспериментальном классе значительно повысились. На высоком уровне 47 % (было 18%), это говорит о том, что школьники стали осознавать литературу как искусство (*Я читаю потому, что хочу понимать идеи автора*). На среднем – 38 % (было 59%), это значит, что на замену эмоциональным мотивам пришли личностные, на низком уровне 9 % (было 23%), это свидетельствует о том, что на замену учебным мотивам пришли эмоциональные.

В контрольном классе произошли незначительные изменения. На высоком уровне 35 % (было 23%), на среднем – 47% (было 55%), низкий уровень продемонстрировали 18 % (было 23%).

Таблица 7

Уровень развития читательской компетентности при анализе мотивационного компонента

Уровни	Экспериментальный класс	Контрольный класс
Высокий	47 (18)	35 (23)
Средний	38 (59)	47(55)
Низкий	9(23)	18 (23)

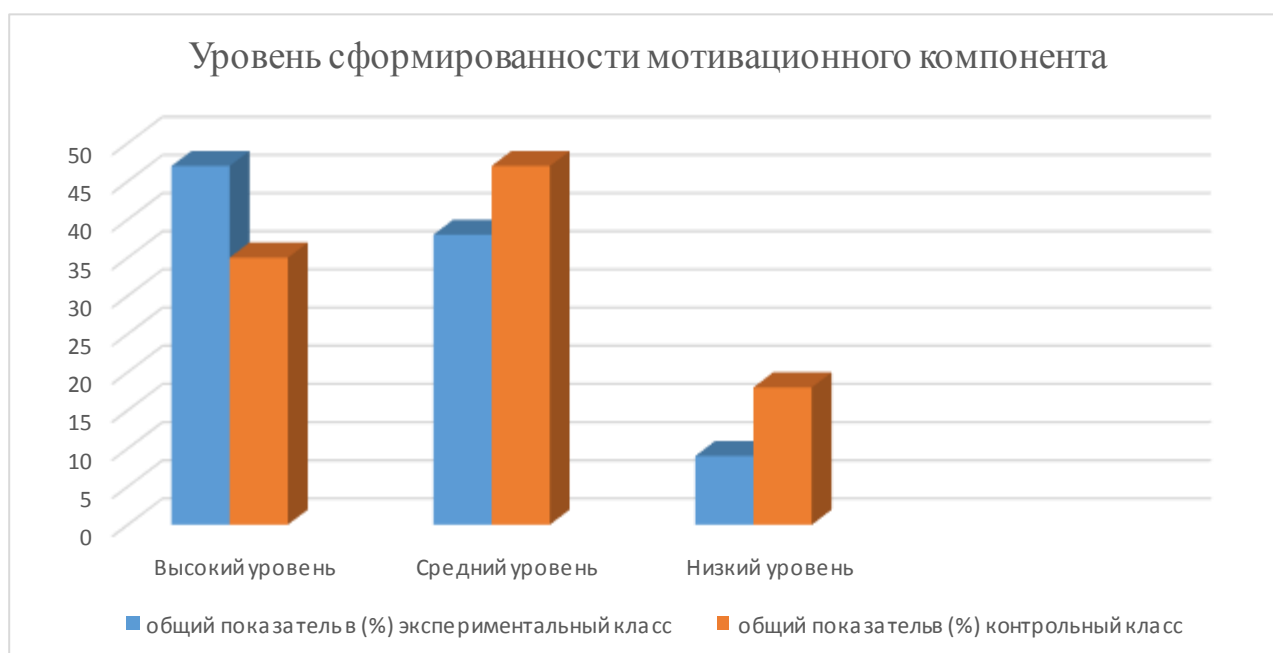


Рис.4. Уровни сформированности мотивационного компонента (II констатирующий срез)

После проведения формирующего эксперимента, изменения в экспериментальном и контрольном классе сводятся к следующим результатам. В экспериментальном классе число учеников с высоким уровнем мотивации возросло в 3 раза (в контрольном – в два), число школьников со средним

уровнем в экспериментальной группе уменьшилось на 21%, в контрольной – на 20 %, показатели низкого уровня в экспериментальной группе уменьшились в 2 раза, в контрольной почти не повысились.

Итак, статистические данные свидетельствуют о том, что мотивация чтения зависит от степени осознания литературного произведения, а также от разнообразия тех видов работ, которые предлагаются на этапе формирования деятельностного компонента.

Общие статистические результаты исследования развития читательской компетентности таковы.

Таблица 8

Результаты формирующего эксперимента, проведенного в 4 классах

Уровень	Высокий			Средний			Низкий		
	1-е зад.	2-е зад.	3-е зад.	1-е зад.	2-е зад.	3-е зад.	1-е зад.	2-е зад.	3-е зад.
Количество учащихся (соотношение в процентах) контрольный класс	9 чел. (41%)	8 чел. (35%)	8 чел. (35%)	11 чел. (50%)	11 чел. (43%)	10чел. (47%)	2 чел. (9%)	5 чел. (23%)	4 чел. (18%)
Количество учащихся (соотношение в процентах) экспериментальный класс	16 чел. (72%)	11 (50%)	10чел. (47%)	5 чел. (23%)	7 (32%)	9 (38%)	1 (5%)	4(18%)	2 (9%)
Общий показатель (в %) контрольный класс	37%			47%			17%		
Общий показатель (в %) экспериментальный класс	56%			31%			10%		

Общие результаты с учётом всех параметров представлены на рис.5.

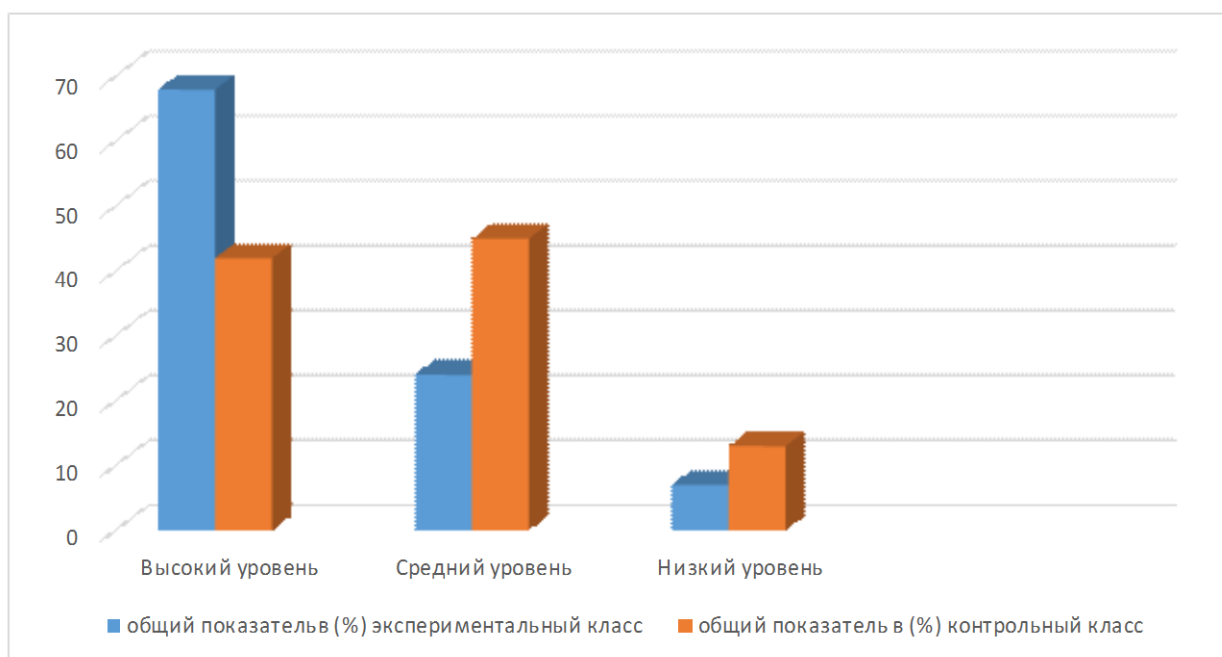


Рис.5. Уровни сформированности читательской компетентности (II констатирующий срез)

В эксперименте участвовали 44 ученика контрольного и экспериментального классов. По данным констатирующего эксперимента обе группы младших школьников находились приблизительно на одинаковых уровнях развития ЧК. После проведения формирующего эксперимента мы получили данные об изменении уровня развития читательской компетентности в обоих классах, принявших участие в эксперименте.

Уровень восприятия художественного текста в экспериментальной группе изменился следующим образом: выросло количество учеников с высоким уровнем на 40-50%, следовательно, уменьшилось число детей со средним уровнем 15-25%, в то время уменьшилось число учеников с низким уровнем восприятия на 10-15%. Изменения в контрольной группе тоже наблюдаются, но они находятся в пределах 15-20%. Система работы в контрольной группе была в большей степени направлена на развитие только

нескольких сторон читательского восприятия текста, в то время как в экспериментальной группе велась целенаправленная работа над совершенствованием восприятия художественного текста.

Значительный рост наблюдается в экспериментальной группе в области развития деятельностного компонента, в частности умение работать с текстом, умение ориентироваться в круге чтения. На высоком уровне умения зафиксировано 50 % (было 18%), на среднем – 32% (было 50%), на 14 % уменьшилось число учеников с низким уровнем умения. В контрольном классе показатели в этой области изменились лишь незначительно (на 7-10%). Комментируя данные эксперимента, можно предположить, что различные виды работы с книгой вовлекли школьников в процесс активного взаимодействия с книгой, к мотивам обращения к ней.

Наблюдаются также изменения в мотивационном компоненте: в экспериментальном классе выросло число учеников с высоким 30% (в контрольном классе – на 10%). В экспериментальном уменьшилось число учащихся с низким уровнем мотивации на 20%, в контрольном на 8%. Полученные результаты свидетельствуют о том, что необходимы дополнительные действия (со стороны учителя), стимулирующие интерес к чтению. В целом, можно констатировать, что в экспериментальной группе рост ЧК составил по разным показателям от 20 до 45 %, а по некоторым параметрам – до 25%. В контрольной группе положительная динамика наблюдалась в рамках 15-20 %.

Выводы по II главе.

1. По результатам констатирующего эксперимента, проведенного в третьих классах, выяснили, что наибольшую трудность у учащихся вызвал когнитивный компонент, младшие школьники не полностью осознают идею текста, следовательно, возникли затруднения при соотнесении главной мысли текста с обобщенным смыслом пословицы.

2. При выяснении уровня развития деятельностного компонента было выявлено, что умение оперировать текстом имеет в основном средние показатели. Ученики читают, в основном, литературу, которая входит в школьную программу. Незначительное число детей выходят за эти пределы. При составлении аннотации испытывают затруднения, не могут дать точных рекомендаций к прочтению. При соотнесении пословиц с обобщенным смыслом произведения не совсем точно определяют главную идею текста, вследствие чего допускают ошибки.

3. При проверке мотивационной составляющей мы увидели, что большая часть учеников опирается на эмоциональные мотивы. Таким образом, становится понятно, что не развита эстетическая сторона чтения. Чтение ради удовольствия – вот что является главным, а не ради осознания литературы как искусства слова.

Таким образом, общий уровень ЧК характеризуется средними и низкими показателями, высокий уровень представлен единичными работами.

С учетом констатирующего среза был разработан комплекс упражнений, направленный на формирование читательской компетентности.

Процесс и анализ результатов выполненной нами экспериментальной работы по оценке эффективности работы над формированием читательской

компетентности младших школьников на основе изучения художественных текстов определили следующие выводы:

1. Формирование ЧК младших школьников можно эффективно осуществлять посредством изучения художественных текстов и умением выполнять различные виды деятельности над ним.

2. Результат обработки данных экспериментальной работы показал, что ученики экспериментальных классов значительно продвинулись в развитии различных умений и знаний. Учащиеся уверенно оперируют текстом, сравнивают произведения, соотносят содержание произведений с основной идеей, могут грамотно составить аннотацию к книге, выросло число учеников умеющих выявлять причинно-следственную связь в произведении, идейную направленность, авторскую позицию. Главное, что новые знания они приобрели путем освоения разных новых, для них, видов деятельности.

3. Изменились мотивы чтения, стали преобладать личностные, учебные представлены единичными работами. Это свидетельствует о том, что стимулы обращения учеников к книге направлены на осознание литературы как искусство слова.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Одной из актуальных проблем современной начальной школы является формирование читательской компетентности. Цель начального литературного образования, отмеченная в документах ФГОС НОО, формулируется именно в компетентностном ключе. В выпускном квалификационном исследовании изучался процесс формирования читательской компетентности на основе анализа художественного текста. Мы предположили, что для формирования всех компонентов читательской компетентности нужно провести комплексную работу над художественным текстом, включить различные виды деятельности с ним.

1. Была проанализирована методическая, психолого-педагогическая, литература, посвященная проблемам формирования ЧК. На основании этого анализа мы пришли к выводу, что необходимо конкретизировать само понятие рассматриваемой компетентности, выделить виды деятельности по освоению художественного текста, интересные современному ребенку; выработать диагностику ЧК. Читательская компетентность понимается нами как интегративная характеристика личности, которая складывается из когнитивной (восприятие текста) составляющей, деятельностного компонента (умение оперировать художественным текстом), мотивационного компонента (личностного отношения к процессу чтения).

2. После изучения литературы по теме исследования нами был спланирован и проведен констатирующий эксперимент. На основе существующих методик определения уровня читательской компетентности мы разработали программу констатирующего эксперимента, которая включает в себя основные аспекты диагностического исследования: когнитивный, деятельностный, мотивационный. Результат диагностики – выявление следующих показателей: уровней восприятия художественных текстов, умений ориентироваться в круге чтения, умения применять полученные

знания в работе с книгой, мотивация чтения. По каждому из указанных показателей были разработаны критерии и уровни развития: высокий, средний, низкий. Программа прошла апробацию в ходе эксперимента.

3. Полученные результаты легли в основу формирующего эксперимента, направленного на формирование читательской компетентности.

Формирующий эксперимент проводился на уроках литературного чтения. На данных уроках мы организовали работу по всем трем компонентам ЧК. В рамках формирования когнитивной составляющей на основе анализа рассказа «Стрижонок Скрип» мы воздействовали на все стороны читательского восприятия художественного произведения, которые отмечала М.П. Воюшина: понимание причин поступков героев, умение видеть причинно-следственную связь событий в рассказе, умение осваивать и верно интерпретировать идею произведения, определять авторскую позицию, умение выражать эмоциональное отношение, умение понимать роль художественных средств. Деятельностный компонент был реализован посредством вовлечения учащихся в различные виды деятельности с книгой: подбирали научную литературу про стрижей, прослушивали записи с голосами птиц. Формируя умение оперировать текстом, мы предлагали школьникам сравнить произведения, найти общее и отличие, а также подобрать дополнительную литературу на заданную тему. При формировании мотивационного компонента нами была составлена викторина и кроссворд по рассказу «Стрижонок Скрип». Выбор таких форм работы обусловлен тем, что в них реализуется потребность детей в состязании и развлечении. Таким образом, при выполнении этих игровых заданий у школьника возникнет необходимость в постоянном обращении к произведению, появляются мотивы для перечитывания рассказа, возрастает читательский спрос на другие произведения этого автора.

4. По результатам формирующего эксперимента для проверки эффективности исследования был проведен контрольный срез, задания которого соответствовали заданиям констатирующего эксперимента. Анализ результатов контрольного среза показал, что после проведения эксперимента в экспериментальном классе произошли значительные изменения в уровнях развития читательской компетентности. Число учащихся с высоким уровнем развития ЧК возросло на 30 – 50%, со средним уровнем 20 – 30 %, а низкий уровень уменьшился в 3 раза. Следовательно, программа, разработанная на основе анализа художественного произведения, вовлечение в различные виды работы с книгой, мотивам обращения к ней, способствует развитию читательской компетентности младших школьников.

Материалы исследования могут быть использованы педагогами в процессе работы над формированием читательской компетентности младших школьников на уроках литературного чтения и внеклассной работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Активизация познавательной деятельности младшего школьника в процессе обучения // Из опыта работы педагогов Ставропольского края / СКИПКРО, 2009.
2. Актуальные проблемы методики обучения чтению в начальных классах / Под ред. М.С. Васильевой, М.И. Омороковой, Н.Н. Светловской. – М.: Просвещение, 1997.
3. Алексеевская, А.Т. Формирование читательских интересов младших школьников. – М., 2008. с. 18
4. Амонашвили, Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. – Минск, 1990.
5. Артоболевский, Г.В. Художественное чтение. – М.; Просвещение 1978.
6. Асмолова, А.С. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли. Пособие для учителя – М.: Просвещение, 2011.
7. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития личности. – М: Смысл: издательский центр «Академия», 2007.
8. Бабенко, Л.Г., Казарин, Ю.В. Филологический анализ текста [Текст] / под ред. Л.Г. Бабенко. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга 2004.
9. Барт, Р. От произведения к тексту [Текст] // Избранные работы: Семиотика: Поэтика. – М.: Прогресс, 1989.
10. Бахтин, М.М. Вопросы литературы и эстетики [Текст]. – М.: Искусство, 1975.

11. Белянин, В.П. Психолингвистические аспекты художественного текста. – М., 1988 (в теории).
12. Брудный, А.А. Понимание как философская и психологическая проблема // Вопросы философии, № 10. 1975.
13. Брудный, А.А. Подтекст и элементы внетекстовых знаковых структур // Смысловое восприятие речевого сообщения в условиях массовой коммуникации. М., 1976.
14. Вербицкий, А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. – М.: ЛОГОС, 2009
15. Виноградов, В.В. Проблемы содержания и формы литературного произведения [Текст]. – М.: МГУ, 1958.
16. Воюшина, М.П. Методические основы литературного развития младших школьников / М.П. Воюшина // Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников: пособие для студентов факул. нач. обуч. и учит. нач. классов./ Под ред. Т. Г. Рамзаевой. – СПб: Спец. лит-ра, 1996. – Разд. 2. - с. 44 - 52. - ISBN 5-7571-0076-1.
17. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М., 1981г.
18. Гладилина, Г.Л., Самотик, Л.Г., Спиридонова, Г.С. Мир природы в произведениях сибирских писателей: Монография. – Красноярск, 2013. – 144с.
19. Гладилина, Г.Л., Стальмакова, О.О. Работа над формированием читательской компетентности младших школьников на основе анализа рассказа В.П. Астафьева «Стрижонок Скрип» // Филологическое образование в период детства: материалы Всероссийской научно-практической

конференции «Содержание филологического образования в период детства» / Отв. ред. Е.Б. Плаксина. – Екатеринбург, 2015. – 204 с. – С. 121 – 124.

20. Горецкий, В.Г., Оморокова, М.И. Вопросы методики чтения в начальной школе. – М.; Просвещение, 1984.

21. Горшков, А.И. Русская словесность: От слова к словесности [Текст]. – М.: Просвещение, 1995.

22. Гришунин, А.Л. Исследовательские аспекты текстологии [Текст]. – М., 1998.

23. Groshenkova, V.A. Обучение чтению в специальной (коррекционной) школе. – Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского. – 2009.

24. Данилюк, Т.В., Калашникова, Н.И. Литературное чтение. 1 – 4 классы: формирование читательской компетенции: уроки-исследования текста, уроки-игры, обобщающие уроки. – Волгоград: Учитель, 2011.

25. Джежелей, О.В. О творческом подходе учителя к урокам внеклассного чтения// Начальная школа. – 1994. – №6.

26. Дмитриевская, И. Текст как система: Понимание, сложность, нормативность. – Иваново, 1985

27. Дридзе, Т.М. Язык и социальная психология [Текст]. – М., 1980.

28. Жирмунский, В.М. К вопросу о формальном методе [Текст] // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология / под ред. В.П. Нерознака. – М.: Academia, 1997

29. Зарольская, Л.И. Дидактический материал для уроков литературы.// Начальная школа. – 2001. – №7.

30. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: ИЦ ПКПС, 2004.
31. Зимняя, И.А. К вопросу о восприятии речи: Автореф. дис. канд. пед. Наук (по психологии). - М., 1961
32. Злотникова, Т.С. Классический текст и текст классического произведения [Текст] // Текст в фокусе литературоведения, лингвистики и культурологии. - Ярославль, 2002.
33. Иванова, Е.О., Осмоловская И.М. Теория обучения в информационном обществе. -М.: Просвещение, 2011.
34. Калашникова, Т.В. Как воспитать у детей интерес к чтению. // Начальная школа. – 2005. - №7.
35. Колганова, Н.Е. Сущностные характеристики формирования основ читательской компетентности младших школьников. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nairavardanyan.ru/>
36. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. –М.: АПК и ППРО, 2002.
37. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – М.: Просвещение, 2011.– 32 с.
38. Лихачёв, Д.С. Текстология (На материале русской литературы 10-17 веков) [Текст]. - М., 1983.
39. Лосева, Л.М. Как строится текст [Текст]. - М.: Просвещение, 1980.
40. Лотман, Ю.М. Анализ поэтического текста. –Л.,1972.

41. Лукин, В.А. Художественный текст: Основы лингвистической теории и элементы анализа. – М.: 1999, С. 30
42. Лурия, А.Р. Речь и мышление. – М., 1975.
43. Львов, М.Р., Горецкий, В.Г., Сосновская, О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М.: Академия, 2000.
44. Львов, М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах: учебное пособие для студентов пед, ин-тов по спец. «Педагогика и методика нач. обучения» / М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская. - 2-е изд., перераб. - М.: Просвещение, 1987. - 415 с.
45. Маранцман, В.Г. Содружество искусств на уроках литературы. / Искусство анализа художественного произведения. – М.: Просвещение, 1971. –С. 166–211.
46. Маркова, А.К. Психология труда учителя. –М.: Педагогика, 1993.
47. Матюхина, М.В. Изучение и формирование мотивации учения у младших школьников / М.В. Матвеева. – Волгоград.: Изд. ВГПИ, 1983. – 72 с. Тамбов: ТОИПКРО, 1999.
48. Матюхина, М.В. Мотивация учения младших школьников / М.В. Матюхина. – М.: Педагогика, 1984.
49. Никитина, Е.И. Русская речь. –М., 1993.
50. Никифорова, О.И. Психология восприятия художественной литературы / О.И. Никифорова. – М.: Книга, 1972. – 152 с.
51. Николаева, Т.М. Лингвистика текста. Современное состояние и перспективы / Т.М.Николаева // Новое в зарубежной лингвистике. Вып.8. М.: Прогресс, 1978.

52. Новиков, Л.А. Художественный текст и его анализ. М.,1988а.
53. Основная образовательная программа начального общего образования «Школа России» //Электронный ресурс: Режим доступа: <https://school-russia.prosv.ru>
54. Основная образовательная программа начального общего образования «Школа 2100». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://school2100.com/uroki/elementary/lit.php>
55. Основная образовательная программа начального общего образования «Перспектива». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.prosv.ru/umk/perspektiva/info/aspх
56. Первова, Г.М. Детская литература в начальных классах: Пособие для учителя. Тамбов, 1995.
57. Первова, Г.М. Педагогическая практика студентов по предметам филологического цикла в начальной школе (литературное чтение). -Тамбов: ТОИПКРО,2012.
58. Рожина, Л.Н. Психология воспитания литературного героя школьниками. – М.: Просвещение, 1977. – с.158.
59. Рыжкова, Т.В. Теоретические основы и технологии начального литературного образования: учебник для студентов высш. учеб. заведений / Татьяна Вячеславовна Рыжкова. – М.: Изд. центр «Академия», 2007. – 416 с. – ISBN 978 – 5 – 7695 – 3971 – 8.
61. Самыкина, С.В. Система учебных задач по литературному чтению как средство формирования читательской компетентности учащихся 2 – 3 классов: дис. канд. пед, наук. – Самара, 2014.

62. Светловская, Н.Н. Наука становления личности средствами чтения-общения: Словарь –справочник. –М.: Экон – Информ, 2011.
63. Светловская, Н.Н. Обучение детей чтению. Практическая методика. – М.: Просвещение, 2006.
64. Сластенин, В.А. и др. Педагогика –М.: Издательский центр «Академия», 2008.
65. Сметанникова, Н.Н. Обучение стратегиям чтения в 5 – 9 классах. Как реализовать ФГОС: Пособие для учителя. – М., 2011. – 128 с.
66. Сметанникова, Н.Н. Учиться читать, чтобы учиться, читая. [Электронный http://www.centeroko.ru/pisa09/pisa09_res.htm ресурс] / Недетские проблемы детского чтения. – Режим доступа: – М.: Педагогика, 1984. – 143 с.
67. Сосновская, О. В. Методика чтения и литературы / Ольга Вадимовна Сосновская // Методика преподавания русского языка в начальных классах: учебное пособие для студентов пед.учеб. заведений / М. Р. Львов, В. Г. Горещкий, О. В. Сосновская; под ред. М. Р. Львова. – 2-е изд., испр. - М.: Изд. Академия, 2000. – Разд. 2. - 464 с. - ISBN 5 – 7695 – 0697 – 0.
68. Толстой, Н.И. Этнолингвистика в кругу гуманитарных дисциплин [Текст] // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология / под ред. В.П. Нерознака. - М.: Academia, 1997.
69. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования/ Министерство образования и науки Российской Федерации.– М.: Просвещение, 2010.– 31 с.
70. Хализев, В.Е. Текст [Текст] // Русская словесность. - 1995. - № 4.

71. Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>
72. Цукерман, Г.А. Оценка читательской грамотности. Презентация и обсуждение международной программы PISA – 2009 [Электронный ресурс] / Г.А. Цукерман // Центр оценки качества образования. – 2010. – Режим доступа:<http://www.school2100.ru/upload/iblock/3bb/3bbd722d6cf2441ca4308510d62c6238.pdf>
73. Чудинова, В.П. Детское чтение. Негативные последствия развития медиасреды// Дети и культура/Отв. Ред. Б.Ю. Сорочкин. – М.: КомКнига, 2007. С. 131 – 164.
74. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Педагогика, с.199.

Стрижонок Скрип.

План рассказа

1. Жизнь Стрижонка в норке.
2. Мама-стрижиха.
3. Какой наш стрижонок?
4. О врагах.
5. Гибель мамы-стрижихи.
6. Дружный народ стрижи.
7. Взросление стрижат.
8. Полет Скрипа.
9. Строительство норки.
10. Отлет.

Чтение и анализ первой части.

I. Жизнь Стрижонка в норке.

Вопросы:

1. Как себя чувствует стрижонок в гнездышке? Хорошо ему или плохо?
2. Какие слова автор употребляет, когда описывает чувства Стрижонка? А что удивительного было? Почему испугался?
3. Какими словами автор описывает маму-стрижиху?
4. Зачитайте диалог

— Скрип! — позвал её стрижонок.

— Скрип! Скрип! Скрип! — повторили за ним братья и сестры. Видно, всем понравилось, что они научились звать маму, и они громче и дружнее запищали:

— Скрип! Скрип! Скрип!

И тут далёкое пятнышко света потухло. Стрижата притихли.

— Скрип! — слышалось издалека.

"Так это же мама прилетела!" — догадались стрижата и запищали веселей. Мама принесла в клюве капельку дождя и отдала её Скрипу — первому стрижонку.

Какая это была вкусная капля! Стрижонок Скрип проглотил её и пожалел, что капля такая маленькая.

— Скрип! — сказал он. Ещё, мол, хочу.

— Скрип-скрип! — радостно ответила мама-стрижиха. Сейчас, дескать, сейчас.

Как вы думаете, что обозначает каждая реплика? Как бы вы перевели это на человеческий язык?

Чтение и анализ второй части

II. Мама-стрижиха

Вопросы:

1. Почему вторую каплю дождя мама отдала не Скрипу, да еще и оттолкнула его?
2. Почему рассердился Стрижонок на маму? (описание чувства стрижонка).
3. Подчеркните в тексте слова, характеризующие мать-стрижиху. Как называются эти поэтические средства?
4. Что известно о папе стрижат? Почему мальчишки выстрелили из рогатки в птицу?
5. Какую оценку дает автор матери? Как вы можете доказать, что мать была хорошая?
6. Почему «с рассвета и до вечера» мама носилась над берегом?

7. Как противопоставляется в рассказе мир людей и мир животных? На чьей стороне автор? По каким словам можно догадаться об этом?

Чтение и анализ третьей части.

III. Какой наш стрижонок?

Вопросы:

1. Что вы можете сказать о Скрипе? Почему скрип отбирал еду у своих братьев и сестер? Как автор относится к этому?
2. О каких качествах характера скрипа говорится в отрывке?

«А ещё ему хотелось выглянуть из норки и посмотреть, что же оно там такое, дальше крыльях.

Пополз стрижонок Скрип. И чем дальше он полз, перебирая слабыми лапками, тем больше и ярче делался свет. Боязно!»

3. Почему мама-стрижиха наказала Скрипа?

Чтение и анализ четвертой части.

IV. О врагах.

Вопросы:

1. Как описывает автор врагов стрижей? (беседа о вороне, гадюке)?
2. Что вам напоминает описание врагов? (связь с фольклором)

Чтение и анализ пятой части.

V. Гибель мамы-стрижихи.

Вопросы:

1. Что обозначает «тиу»?
2. Как писателю удастся показать, что стрижи дружный народ? (идея единения).
3. Какой был сокол в рассказе «Стрижонок Скрип»?

4. Как проявила себя в бою мама-стрижиха? Она заботилась только о своих стрижатах?
5. Что это значит «перья упали в воду и их унесло»?
6. Как мы узнаем о гибели мамы? Как автор это показывает?
7. Как чувства у стрижат без мамы? Какие слова нам говорят об их чувствах?
8. Почему потускнело «пятнышко света» без мамы?

Чтение и анализ шестой части

VI. Дружный народ стрижи

Вопросы:

1. Почему автор называет стрижей «дружным народом»? Обратите внимание на слово «народ». Относительно кого обычно употребляется это слово?
2. Как стрижи заботились о птенцах? Какими словами автор передает нам их заботу?

Чтение и анализ седьмой части

VII. Взростление стрижат.

Вопросы:

1. Поясните фразу «пора становиться на крыло»? Значение этой фразы найдите в книге. Зачитайте.
2. Почему возникает необходимость покинуть норку?
3. Поясните фразу «Было радостно и жутко».

Чтение и анализ восьмой части.

VIII. Полет стришонка.

Вопросы:

1. Прочитайте отрывок.

Скрип помнит, как появился в норке вожак Белое брюшко. Вместо того чтобы дать ему мошку или капельку, он ухватил Скрипа за шиворот и поволок из норки. Скрип упирался, пищал. Белое брюшко не обращал внимания на писк Скрипа, подтащил его к устью норки и вытолкнул наружу.

Какими словами автор передает настойчивость в полете стрижек вожака стаи?

2. Какими словами автор передает чувства стрижек при его первом полете?
3. Как вели остальные стрижи стаи? Прочитайте эпизод.
4. Почему автор употребляет часто местоимение «все»? что он хотел этим донести до читателя?
5. Изменились ли чувства Скрипа, когда он полетел самостоятельно?
6. Как вы думаете, что означает полет для птиц?

Чтение и анализ девятой части

IX. Строительство норки

Вопросы:

1. Почему Скрип «ел и пил жадно»?
2. Что заставило скрипа заняться строительством норки?
3. Прочитайте эпизод, где автор описывает процесс строительства норки?

Какие части речи употребляет автор, чтобы передать это?

4. Как автор относится к Скрипу?
5. Какие чувства испытывал Скрип, когда оказался в руках у мальчишек?
6. Почему мальчишки отпустили Скрипа? Сравните поступки мальчишек в начале рассказа и в конце рассказа, одинаковы ли они?

Чтение и анализ десятой части

X. Беспокорство стрижей.

Вопросы:

1. Почему скрип укрепил норку? Что он для этого сделал?
2. Почему стрижи сделались беспокойными? Как автор передает беспокойство стрижей?
3. Прочитайте диалог:

— Тиу! — крикнул вожак.

В голосе его на этот раз не было угрозы. Он звал в отлёт. Взмыл Скрип и видит: всё небо клубится. Тучи стрижей летят к горизонту.

— Тиу! — звал вожак.

И стайка Скрипа помчалась вдаль, смешалась с другими стаями. Стрижей было так много, что они почти заслонили собой разгорающуюся в небе зарю.

— Скрип! Скрип! — тревожно и тоскливо кричали стрижи, прощаясь до следующего лета с родным краем.

Как вы думаете, что обозначает реплика «тиу» вожака и реплика «скрип» стрижей?

4. Почему автор сравнивает стрижей с тучей?
5. Какие уроки усвоил Скрип? Проследите по всему рассказу.
6. Как вы понимаете фразу «принеси нам на крыльях лето»?

Кроссворд

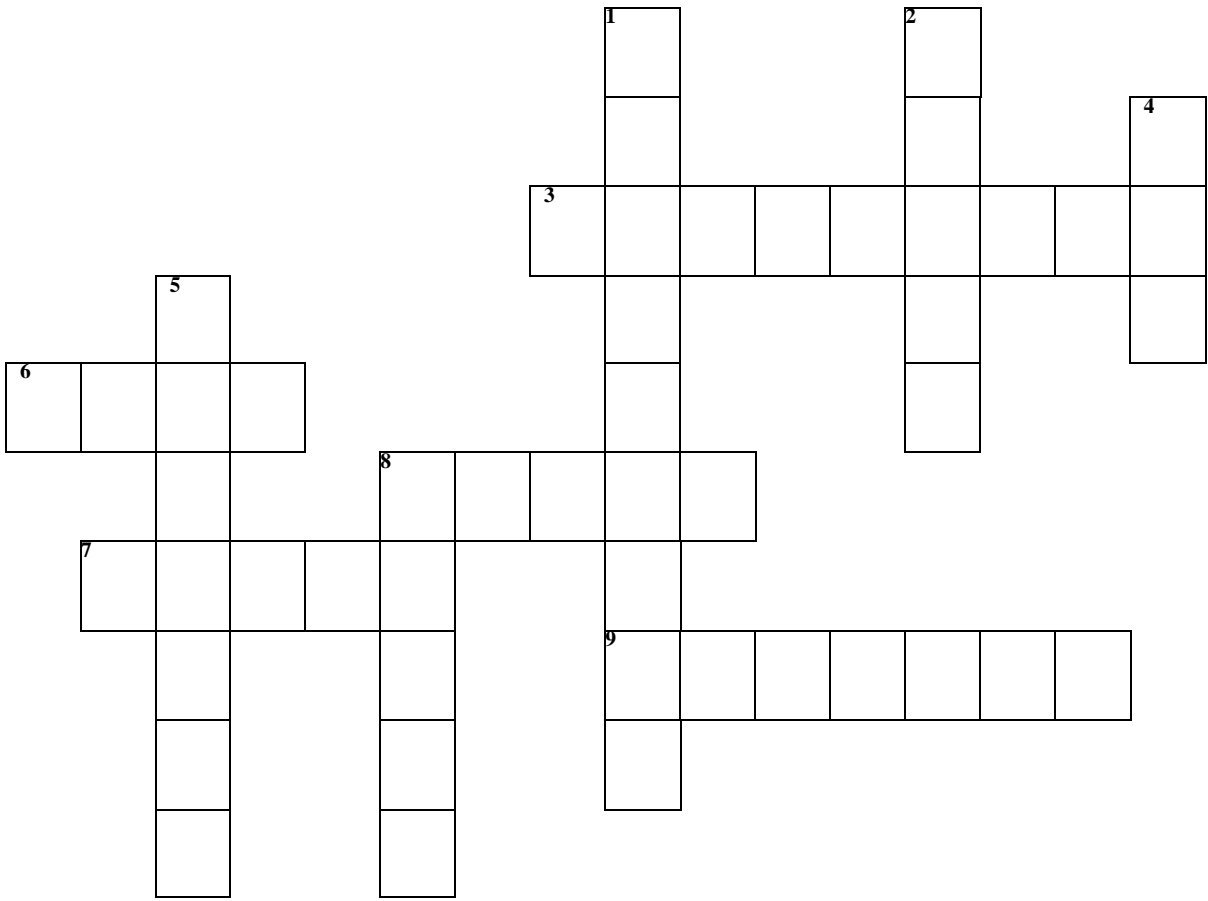
Вопросы

По вертикали:

1. Какое качество присуще стрижонку? (Храбрость)
2. Из какого материала стрижи делали свои норы? (Глина)
4. Назовите клич стаи, предупреждающий об угрозе? (Тиу)
5. Какой мама-стрижиха показалась Скрипу на первых порах его жизни? (Строгая)
8. Как зовут стрижонка? (Скрип)

По горизонтали:

3. Что за угроза подстерегала стрижонка в маленькой норе? (Мальчишки)
6. Что уносят и приносят на своих крыльях стрижи? (Лето)
7. Кто помог стрижонку впервые отправиться в полет? (Вожак)
8. Кто был врагом стрижей? (Сокол)
9. Какое чувство испытывал стрижонок, когда наблюдал волнение в стае? (Тревога)



Викторина по рассказу «Стрижонок Скрип»

1. Чем порадовала мама своего первого стришонка?
 - Мошкой;
 - Крошкой хлеба;
 - Каплей воды;
 - Росинкой.

2. Какое несчастье случилось у стрижат?
 - Разорение гнезда;
 - Гибель мамы-стрижихи;
 - Голод;
 - Нападение врага.

3. Как звали вожака стаи?
 - Белый клюв;
 - Белое крыло;
 - Белое ушко;
 - Белое брюшко.

4. Вставь пропущенное слово в отрывок текста «... Скоком-прыгом подходит к норкам ворона».

- Черная;
- Клюватая;
- Хитрая;
- Опасная.

5. Восстанови последовательность событий: первое впечатление

	И от этого сделалось так радостно, что он взмыл высоко-высоко и крикнул оттуда солнцу, реке, всему миру: «Скрип!»
	Он спикировал вниз и заскользил над водою, чуть не касаясь её брюшком.
	Даже в облако один раз залетел.
	Хорошо жить! Хорошо, когда сам умеешь летать! Скрип! Скрип!
	Но там ему не понравилось — темновато и одиноко.

Скрипа от полета.

6. Какие пословицы подходят к рассказу? Объясни их смысл.

- Без отца – полсироты, а без матери и вся сирота;
- Делу время – потехе час;
- Один за всех и все за одного;
- Мир не без добрых людей.

7. Что случилось с папой стрижат?

- Он разбился о камни;
- Его сшибли из рогатки мальчишки;

- Он улетел в другие края;
- Его унесло водой.

8. Чем является «пятнышко света» в рассказе?

- Солнечный луч;
- Огромный мир;
- Солнечный зайчик;
- Огонек.

9. Проверим, насколько ты внимательно прочитал рассказ «Стриженок Скрип». Выбери событие, которого в произведении точно не было.

- Отлет стрижей;
- Смерть матери-стрижихи;
- Бой Скрипа с соколом;
- Помощь вожака.

10. Восстанови последовательность строительства норки Стрижонка Скрипа.

	выклёвывал её и уносил к воде
	И Скрип начал делать свою норку.
	снова возвратился к яру и опять клевал,
	Выскребал глину остренькими когтями
	Скрёб
	а в землю подался чуть-чуть.

План работы:

1. Прочитайте рассказы В.П. Астафьева «Стрижонок Скрип» и «Капалуха».
2. Сравните данные произведения по вопросам:
 - *О чем эти рассказы?*
 - *Как изображается мир людей в рассказе «Стрижонок Скрип» и «Капалуха»?*
 - *Как относится автор к своим героям?*
 - *Что общего между рассказами?*
 - *Чем отличаются рассказы?*
 - *Какие темы автор раскрывает в этих рассказах?*
3. Подберите самостоятельно рассказы, сказки, стихи о птицах.

Статистическая обработка данных

ПЕРВИЧНОЕ ОПИСАНИЕ ВЫБОРОК

3 «А» класс

Таблица 1

Степень выраженности компонента «деятельностного» у
испытуемых 3 «А» класса

№ п/п	№ испытуемого	степень выраженности качества, балл
1	1	10
2	2	8
3	3	14
4	4	11
5	5	9
6	6	9
7	7	10
8	8	10
9	9	10
10	10	11
11	11	10
12	12	11
13	13	14
14	14	10
15	15	6
16	16	11
17	17	8
18	18	6
19	19	15
20	20	13
21	21	7
22	22	5

Частота встречаемости компонента «деятельностного» у испытуемых 3 «А» класса

Степень выраженности качества, балл	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	N
Частота встречаемости степени выраженности качества, испытуемые	-	-	-	-												
	0	0	0	0	1	2	1	2	2	6	4	0	1	2	1	22
					1	2-3	4	5-6	7-8	9-14	15-18					

$$M_o = 10$$

$$NMe = \frac{N+1}{2} = \frac{22+1}{2} = 11,5$$

$$M_e = 10$$

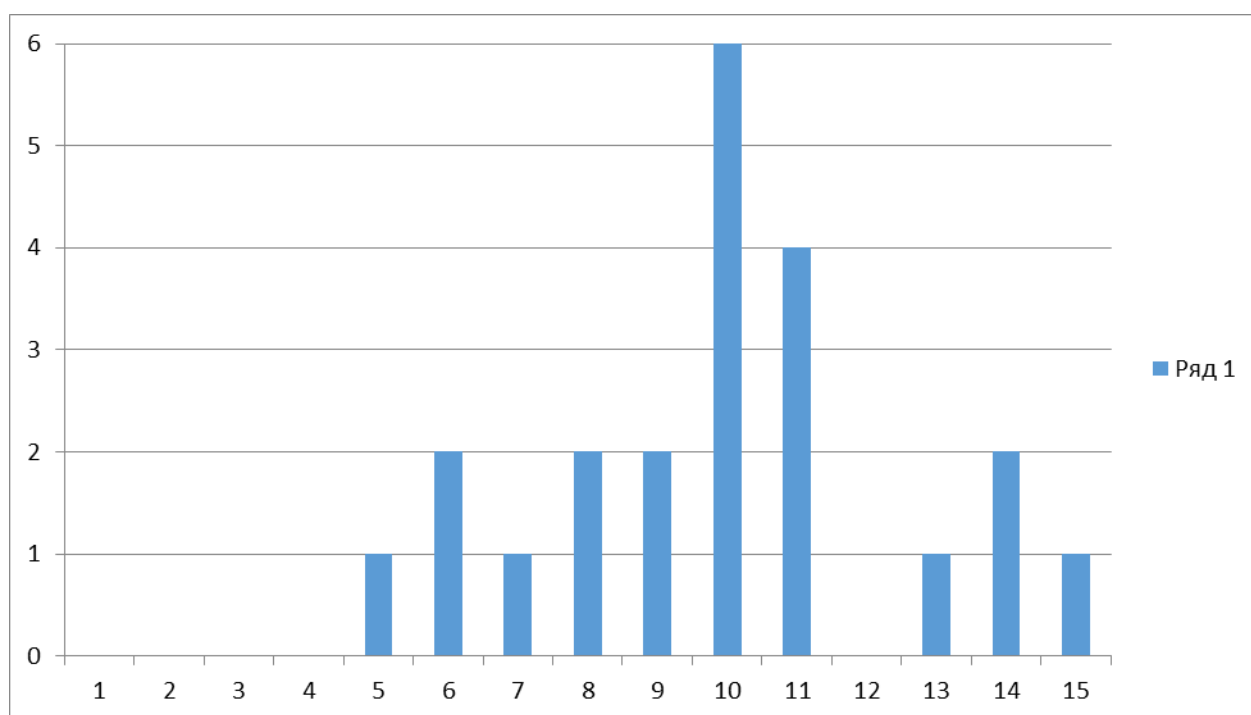


Рис. 1. Выраженность компонента «деятельностного» у 3 «А» класса

Таблица 3**Степень выраженности качества «мотивационного» у
испытуемых 3 «А» класса**

№ п/п	№ испытуемого	степень выраженности качества, балл
1	1	2
2	2	1
3	3	3
4	4	2
5	5	2
6	6	2
7	7	1
8	8	2
9	9	2
10	10	2
11	11	1
12	12	3
13	13	2
14	14	2
15	15	3
16	16	2
17	17	3
18	18	2
19	19	2
20	20	2
21	21	1
22	22	1

Таблица 4

**Частота встречаемости компонента
«мотивационного» у испытуемых
3 «А» класса**

Степень выраженности качества, балл	1	2	3	N
Частота встречаемости степени выраженности качества, испытуемые	5	13	4	
	5	6- 18	19- 22	22

Mo= 2

Me = 14

$$N Me = \frac{N + 1}{2} = \frac{22 + 1}{2} = 11,5$$

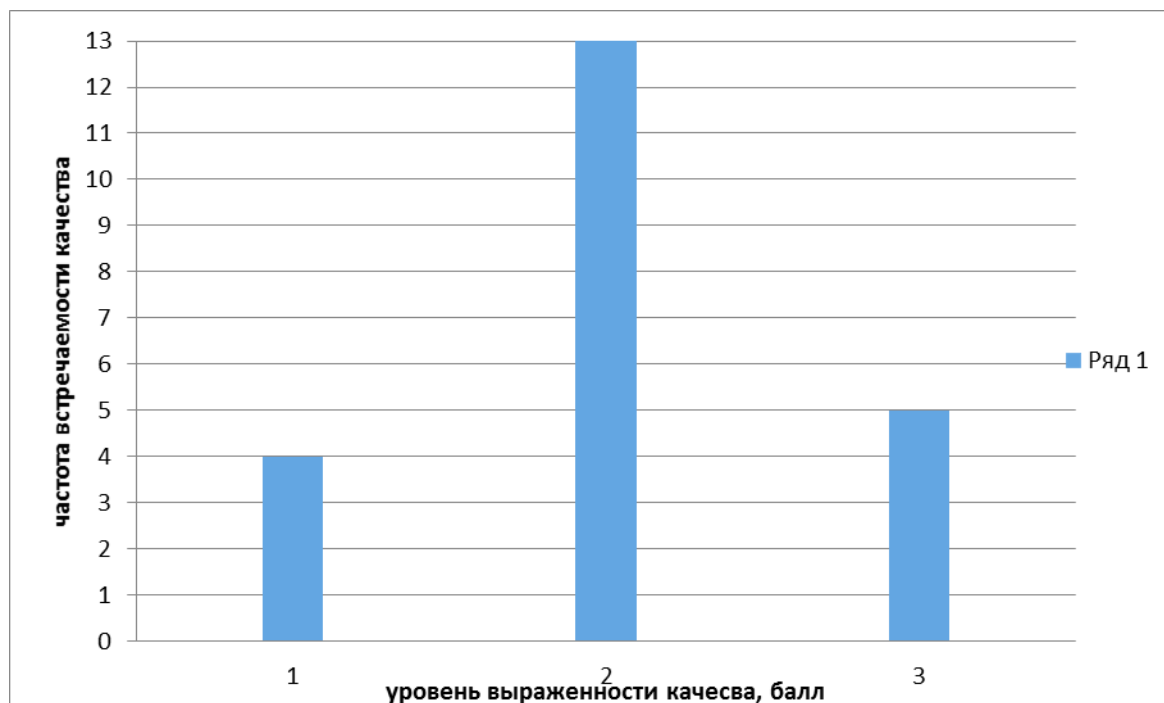


Рис. 2. Выраженность компонента «мотивационного» 3 «А» класса

Таблица 5**Степень выраженности компонента «когнитивного» у
испытуемых 3 «А» класса**

№ п/п	№ испытуемого	степень выраженности качества, балл
1	1	7
2	2	6
3	3	6
4	4	7
5	5	7
6	6	3
7	7	8
8	8	4
9	9	6
10	10	7
11	11	5
12	12	6
13	13	4
14	14	4
15	15	7
16	16	5
17	17	3
18	18	3
19	19	3
20	20	5
21	21	5
22	22	6

Таблица 6

Частота встречаемости компонента «когнитивного» у испытуемых 3 А класса

Степень выраженности качества, балл	1	2	3	4	5	6	7	8	N
Частота встречаемости степени выраженности качества, испытуемые	0	0	4	3	4	5	5	1	22
			1-4	5-7	8-11	12-16	17-21	21-22	

$M_o = 6;7$

$$N Me = \frac{N+1}{2} = \frac{22+1}{2} = 11,5$$

$Me = 5,5$

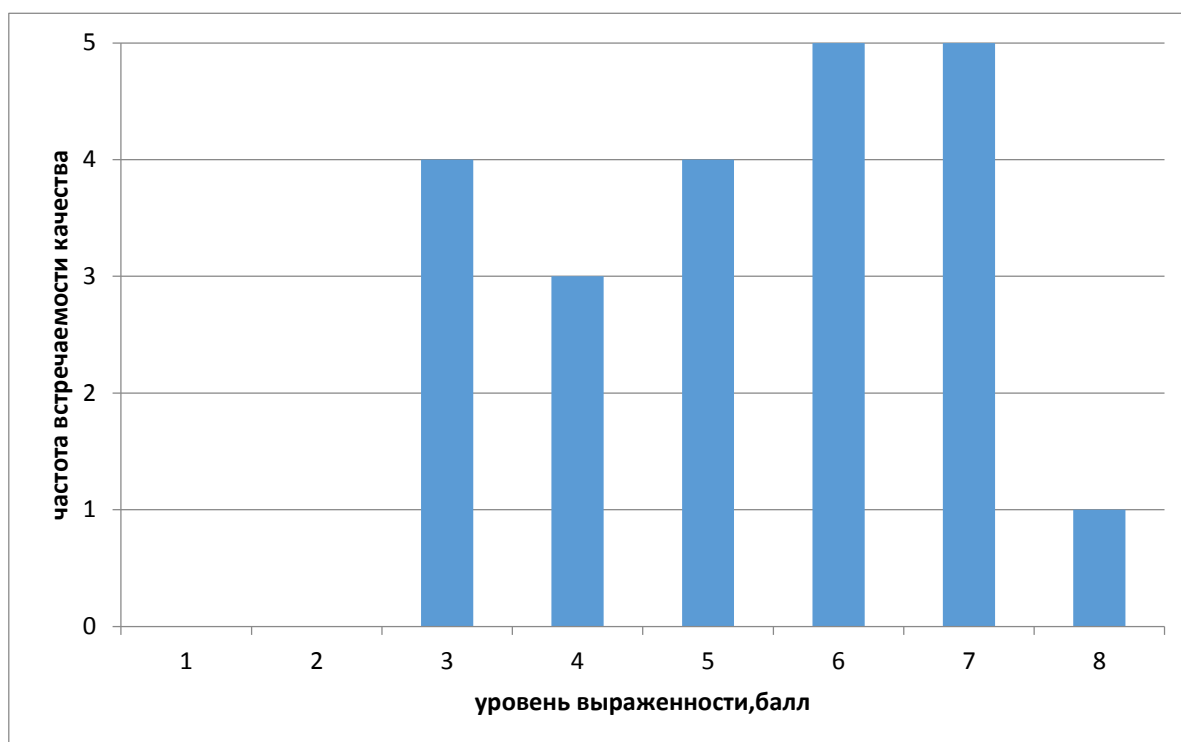


Рис. 3. Выраженность компонента «когнитивного» 3 «А» класса

ПЕРВИЧНОЕ ОПИСАНИЕ ВЫБОРОК 3 «Б» класс

Таблица 7

Степень выраженности компонента «деятельностного» у испытуемых 3 «Б» класса

№ п/п	№ испытуемого	степень выраженности качества, балл
1	1	9
2	2	5
3	3	5
4	4	10
5	5	13
6	6	9
7	7	7
8	8	9
9	9	8
10	10	8
11	11	15
12	12	10
13	13	7
14	14	6
15	15	15
16	16	12
17	17	6
18	18	14
19	19	10
20	20	6
21	21	10
22	22	9

Таблица 8

Частота встречаемости компонента «деятельностного» у испытуемых 3 Б класса

Степень выраженности качества, балл	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	N
Частота встречаемости степени выраженности качества, испытуемые	-	-	-	-												
	0	0	0	0	1	1	1	2	3	3	3	1	1	4	2	22
					1	2	3	4-5	6-8	9-11	12-14	15	16	17-20	21-22	

Me = 14

$$N Me = \frac{N + 1}{2} = \frac{23 + 1}{2} = 11,5$$

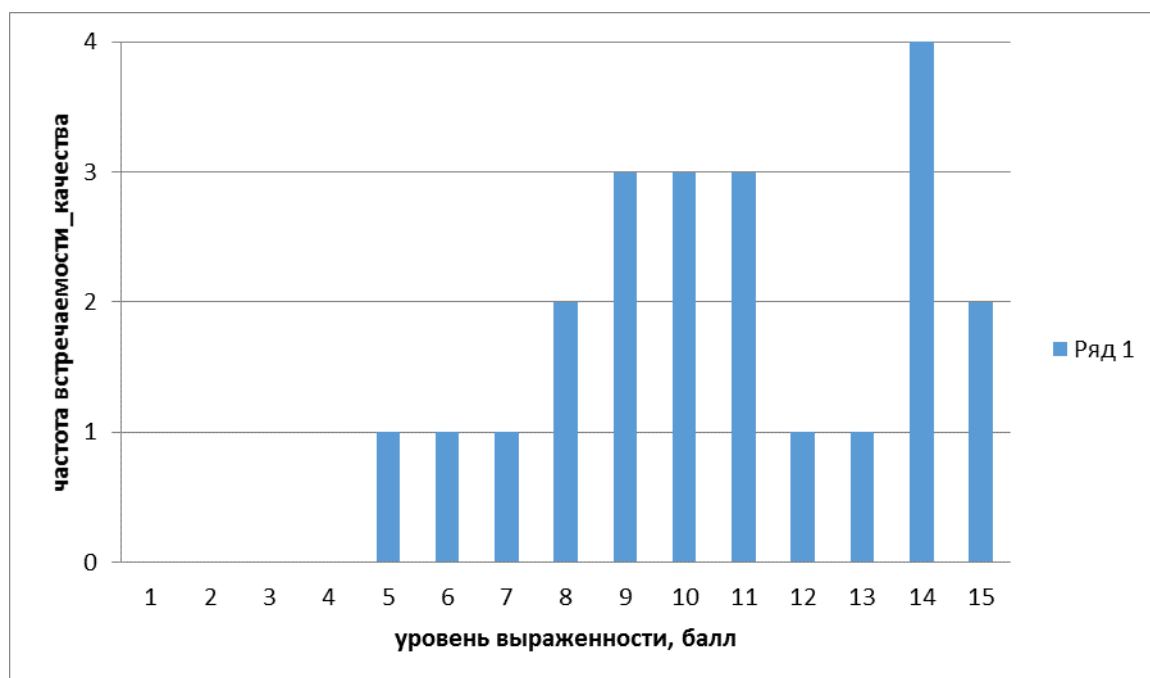


Рис. 4. Выраженность компонента «деятельностного» 3 «Б» класса

Таблица 9

**Степень выраженности компонента «мотивационного» у
испытуемых 3 «Б» класса**

№ п/п	№ испытуемого	степень выраженности качества, балл
1	1	2
2	2	2
3	3	2
4	4	2
5	5	3
6	6	3
7	7	3
8	8	2
9	9	2
10	10	1
11	11	3
12	12	2
13	13	2
14	14	3
15	15	2
16	16	1
17	17	3
18	18	1
19	19	2
20	20	3
21	21	1
22	22	1

Таблица 10

Частота встречаемости компонента «мотивационного» у испытуемых 3 «Б» класса

Степень выраженности качества, балл	1	2	3	N
Частота встречаемости степени выраженности качества, испытуемые	5	10	7	22
	1-5	6-15	16-22	

$M_o = 2$

$$NMe = \frac{N+1}{2} = \frac{22+1}{2} = 11,5$$

$Me = 7$

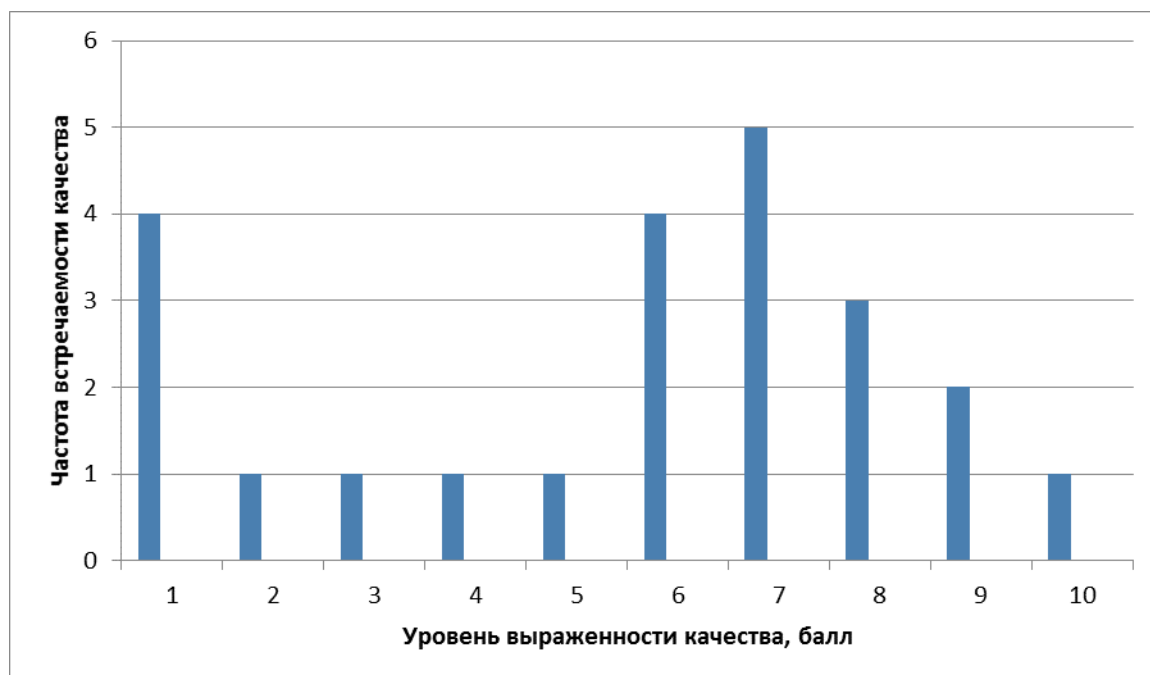


Рис. 5. Выраженность компонента «мотивационного» 3 Б класса

Таблица 11

**Степень выраженности компонента «когнитивного» у
испытуемых 3 «Б» класса**

№ п/п	№ испытуемого	степень выраженности качества, балл
1	1	7
2	2	6
3	3	4
4	4	6
5	5	3
6	6	5
7	7	7
8	8	7
9	9	8
10	10	8
11	11	6
12	12	4
13	13	5
14	14	4
15	15	2
16	16	5
17	17	6
18	18	6
19	19	2
20	20	3
21	21	6
22	22	5

Таблица 12

Частота встречаемости компонента «когнитивного» у испытуемых 3 «Б» класса

Степень выраженности качества, балл	1	2	3	4	5	6	7	8	N
Частота встречаемости степени выраженности качества, испытуемые									22
	0	2	2	3	4	6	3	2	
		1-2	3-4	5-7	8-11	12-17	18-20	21-22	

$M_o = 6$

$$NMe = \frac{N+1}{2} = \frac{23+1}{2} = 12$$

$Me = 6$

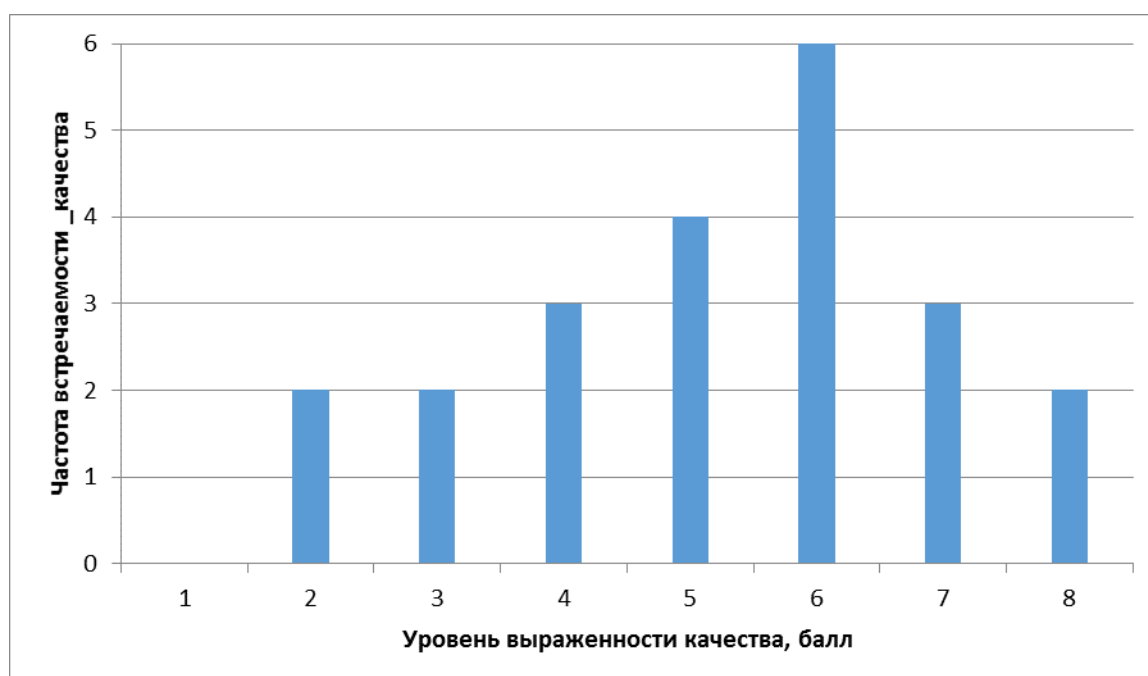


Рис. 6. Выраженность компонента «когнитивного» 3 «Б» класс

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВЫБОРОК

Таблица 13

Частота встречаемости компонента «деятельностного» у испытуемых 3 «А» и 3 «Б» классов

Уровень выраженности качества, балл	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	N
Частота встречаемости уровня у испытуемых 3 «А» класса	0	0	0	0	1	2	1	2	2	6	4	0	1	2	1	22
Частота встречаемости уровня у испытуемых 3 «Б» класса	0	0	0	0	1	1	1	2	3	3	3	1	1	4	2	22

I. Существует ли различие между испытуемыми 3 «А» и 3 «Б» классов по уровню развития компонента «деятельностного»?

II. Существует ли достоверное различие между изучаемыми выборками по исследуемому признаку?

III.1. H₀ – достоверного различия между выборками не обнаружено.

H₁ – существует достоверное различие между выборками.

III.2. Экспериментальные данные получены по ранговой шкале, перед нами стоит задача сравнения выборок, причём выборки независимы. Следовательно, необходимо использовать статистический метод U-критерий Манна-Уитни.

III.3.

Таблица 24

Ранжирование сводной выборки

N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Значение	5	5	6	6	6	7	7	8	8	8	8	9	9	9
Код группы	3А	3Б	3А	3А	3Б	3А	3Б	3А	3А	3Б	3Б	3А	3А	3Б
Ранг	1,5	1,5	4	4	4	6,5	6,5	9,5	9,5	9,5	9,5	14	14	14

Таблица 14. Продолжение

№	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
Значение	9	9	10	10	10	10	10	10	10	10	10	11	11	11	11
Код группы	3Б	3Б	3А	3А	3А	3А	3А	3А	3Б	3Б	3Б	3А	3А	3А	3А
Ранг	14	14	21	21	21	21	21	21	21	21	21	29	29	29	29

Таблица 14. Окончание

№	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
Значение	11	11	11	12	13	13	14	14	14	14	14	14	15
Код группы	3Б	3Б	3Б	3Б	3А	3Б	3А	3А	3Б	3Б	3Б	3Б	3А
Ранг	29	29	29	33	34,5	34,5	38,5	38,5	38,5	38,5	38,5	38,5	43

$$R_{3A} = 1 \cdot 1,5 + 2 \cdot 4 + 1 \cdot 6,5 + 2 \cdot 9,5 + 2 \cdot 14 + 6 \cdot 21 + 4 \cdot 29 + 1 \cdot 34,5 + 2 \cdot 38,5 + 1 \cdot 43 = 459,5$$

$$R_{3B} = 1 \cdot 21,5 + 1 \cdot 4 + 1 \cdot 6,5 + 2 \cdot 9,5 + 3 \cdot 14 + 3 \cdot 21 + 3 \cdot 29 + 1 \cdot 33 + 1 \cdot 34,5 + 4 \cdot 38,5 + 2 \cdot 43 = 530,5$$

Проверка:

$$R = R_{3A} + R_{3B} = 459,5 + 530,5 = 990$$

$$\Sigma = \frac{N \cdot (N+1)}{2} = \frac{44 \cdot (44+1)}{2} = 990$$

990=990, следовательно, $R = \Sigma$, следовательно, ранжирование и подсчёт ранговых сумм проведены верно.

$$U_{эмп.} = (N_1 \cdot N_2) + \frac{N_x \cdot (N_x + 1)}{2} - R_x$$

$$U_{эмп.} = (22 \cdot 22) + \frac{22 \cdot (22 + 1)}{2} - 530,5 = 206,5$$

III.4.

$$U_{\text{крит.}} = \begin{cases} 171 & \text{для } p \leq 0,05 \\ 142 & \text{для } p \leq 0,01 \end{cases}$$

III.5. Если $U_{\text{эмп.}} > U_{\text{крит.}}$, то принимаем H_0 и отвергаем H_1
Если $U_{\text{эмп.}} \leq U_{\text{крит.}}$, то принимаем H_1 и отвергаем H_0

Так как:

$206,5 > 171$, то принимаем H_0 и отвергаем H_1 ($p \leq 0,05$);

$206,5 > 142$, то принимаем H_0 и отвергаем H_1 ($p \leq 0,01$).

Следовательно, в результате проведённого статистического исследования мы принимаем H_0 на 100% уровне достоверности.

IV. Достоверного различия между изучаемыми выборками по исследуемому признаку не обнаружено ($p \leq 0,05$).

V. Не существует достоверного различия между испытуемыми 3А и 3Б классов по выраженности компонента «деятельностного».

Таблица 15

Частота встречаемости компонента «мотивационного» у испытуемых 3А и 3Б классов

Уровень выраженности качества, балл	1	2	3	N
Частота встречаемости уровня у испытуемых 3 «А» класса	4	13	5	22
Частота встречаемости уровня у испытуемых 3 «Б» класса	5	10	7	22

I. Существует ли различие между испытуемыми 3 А и 3 Б классов по уровню развития компонента «мотивационного»?

II. Существует ли достоверное различие между изучаемыми выборками по исследуемому признаку?

III.1. H_0 – достоверного различия между выборками не обнаружено.

H_1 – существует достоверное различие между выборками.

III.2. Экспериментальные данные получены по ранговой шкале, перед нами стоит задача сравнения выборок, причём выборки независимы. Следовательно, необходимо использовать статистический метод U-критерий Манна-Уитни.

III.3.

Таблица 16

Ранжирование сводной выборки

N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Значение	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2
Код группы	3А	3А	3А	3А	3В	3В	3В	3В	3В	3А	3А	3А	3А	3А
Ранг	5	5	5	5	5	5	5	5	5	21	21	21	21	21

Таблица 16. Продолжение

N	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
Значение	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Код группы	3А	3А	3А	3А	3А	3А	3А	3А	3В	3В	3В	3В	3В	3В	3В
Ранг	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21

Таблица 16. Продолжение

N	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
Значение	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Код группы	3В	3В	3В	3А	3А	3А	3А	3А	3В	3В	3В	3В	3В
Ранг	21	21	21	38,5	38,5	38,5	38,5	38,5	38,5	38,5	38,5	38,5	38,5

Таблица 16. Окончание

N	42	43	44
Значение	3	3	3
Код группы	3В	3В	3В
Ранг	38,5	38,5	38,5

$$R_{3В} = 4 \cdot 5 + 13 \cdot 21 + 5 \cdot 38,5 = 485,5$$

$$R_{3Г} = 5 \cdot 5 + 10 \cdot 21 + 7 \cdot 38,5 = 504,5$$

Проверка:

$$R = R_{3А} + R_{3В} = 990$$

$$\Sigma = \frac{N \cdot (N+1)}{2} = \frac{44 \cdot (44+1)}{2} = 990$$

990=990, следовательно, $R = \Sigma$, следовательно, ранжирование и подсчёт ранговых сумм проведены верно.

$$U_{\text{эмп.}} = (N_1 * N_2) + \frac{N_x * (N_x + 1)}{2} - R_x$$

$$U_{\text{эмп.}} = (22 * 22) + \frac{22 * (22 + 1)}{2} - 504,5 = 254,5$$

III.4.

$$U_{\text{крит.}} = \begin{cases} 171 \text{ для } p \leq 0,05 \\ 142 \text{ для } p \leq 0,01 \end{cases}$$

III.5. Если $U_{\text{эмп.}} > U_{\text{крит.}}$, то принимаем H_0 и отвергаем H_1
Если $U_{\text{эмп.}} \leq U_{\text{крит.}}$, то принимаем H_1 и отвергаем H_0

Так как:

$254,5 > 171$, то принимаем H_0 и отвергаем H_1 ($p \leq 0,05$);

$254,5 > 142$, то принимаем H_0 и отвергаем H_1 ($p \leq 0,01$).

Следовательно, в результате проведённого статистического исследования мы принимаем H_0 на 100% уровне достоверности.

IV. Достоверного различия между изучаемыми выборками по исследуемому признаку не обнаружено ($p \leq 0,05$).

V. Не существует достоверного различия между испытуемыми 3А и 3Б классов по выраженности компонента «мотивационного».

Таблица 17

Частота встречаемости компонента «когнитивного» у испытуемых 3А и 3Б классов

Уровень выраженности качества, балл	1	2	3	4	5	6	7	8	N
Частота встречаемости уровня у испытуемых 3 А класса	0	0	4	3	4	5	5	1	22
Частота встречаемости уровня у испытуемых 3 Б класса	0	2	2	3	4	6	3	2	22

I. Существует ли различие между испытуемыми 3 А и 3 Б классов по уровню развития компонента «когнитивного»?

II. Существует ли достоверное различие между изучаемыми выборками по исследуемому признаку?

III.1. H_0 – достоверного различия между выборками не обнаружено.

H_1 – существует достоверное различие между выборками.

III.2. Экспериментальные данные получены по ранговой шкале, перед нами стоит задача сравнения выборок, причём выборки независимы. Следовательно, необходимо использовать статистический метод U-критерий Манна-Уитни.

III.3.

Таблица 18

Ранжирование сводной выборки

N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Значение	2	2	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	4
Код группы	3Б	3Б	3А	3А	3А	3А	3Б	3Б	3А	3А	3А	3Б	3Б	3Б
Ранг	1,5	1,5	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	11,5	11,5	11,5	11,5	11,5	11,5

Таблица 18. Продолжение

N	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
Значение	5	5	5	5	5	5	5	5	6	6	6	6	6	6	6
Код группы	3А	3А	3А	3А	3Б	3Б	3Б	3Б	3А	3А	3А	3А	3А	3Б	3Б
Ранг	18,5	18,5	18,5	18,5	18,5	18,5	18,5	18,5	28	28	28	28	28	28	28

Таблица 18. Продолжение

N	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41
Значение	6	6	6	6	7	7	7	7	7	7	7	7
Код группы	3Б	3Б	3Б	3Б	3А	3А	3А	3А	3А	3Б	3Б	3Б
Ранг	28	28	28	28	37,5	37,5	37,5	37,5	37,5	37,5	37,5	37,5

Таблица 18. Окончание

N	42	43	44
Значение	8	8	8
Код группы	3А	3Б	3Б
Ранг	43	43	43

$$R_{3B} = 4*5,5 + 3*11,5 + 4*18,5 + 5*28 + 5*37,5 + 1*43 = 501$$

$$R_{3Г} = 2*1,5 + 2*5,5 + 3*11,5 + 4*18,5 + 6*28 + 3*37,5 + 2*43 = 489$$

Проверка:

$$R = R_{3B} + R_{3Г} = 501 + 489 = 990$$

$$\Sigma = \frac{N*(N+1)}{2} = \frac{44*(44+1)}{2} = 990$$

990=990, следовательно, $R = \Sigma$, следовательно, ранжирование и подсчёт ранговых сумм проведены верно.

$$U_{эмп.} = (N1 * N2) + \frac{Nx * (Nx + 1)}{2} - Rx$$

$$U_{\text{эмп.}} = (22 * 22) + \frac{22 * (22 + 1)}{2} - 501 = 236$$

III.4.

$$U_{\text{крит.}} = \begin{cases} 171 \text{ для } p \leq 0,05 \\ 142 \text{ для } p \leq 0,01 \end{cases}$$

III.5. Если $U_{\text{эмп.}} > U_{\text{крит.}}$, то принимаем H_0 и отвергаем H_1
Если $U_{\text{эмп.}} \leq U_{\text{крит.}}$, то принимаем H_1 и отвергаем H_0

Так как

$236 > 171$, то принимаем H_0 и отвергаем H_1 ($p \leq 0,05$);

$236 > 142$, то принимаем H_0 и отвергаем H_1 ($p \leq 0,01$).

Следовательно, в результате проведённого статистического исследования мы принимаем H_0 на 100% уровне достоверности.

IV. Достоверного различия между изучаемыми выборками по исследуемому признаку не обнаружено ($p \leq 0,05$).

V. Не существует достоверного различия между испытываемыми 3 «А» и 3 «Б» классов по выраженности компонента «когнитивного».

Корреляционный анализ

Уровень выраженности двух компонентов «деятельностного» и «мотивационного» у экспериментального класса.

Таблица 19

№ качество	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Деятельностный	9	5	5	10	13	9	7	9	8	8	15	10	11	6	15	12	6
Мотивационный	2	2	2	2	3	3	3	2	2	1	3	2	2	3	2	1	3

Окончание таблицы 19

№ Качество	18	19	20	21	22
Деятельностный	14	10	11	11	11
Мотивационный	1	2	3	1	1

I. Есть ли взаимосвязь между уровнем выраженности компонента «деятельностного» и уровнем выраженности компонента «мотивационного»?

II. Опишите параметры между исследуемыми показателями.

III. 1. Но – значимой связи между параметрами не обнаружено;

Н1 – существует значимая связь между параметрами.

III.2. Экспериментальные данные получены по бальным шкалам измерения, следовательно, необходимо использовать непараметрические методы.

Экспериментальные данные получены ранговой шкале, следовательно, необходимо использовать статистический метод Спирмана.

Таблица 20

Расчет Σd^2

№	1 качество	2 качество	Ранг 1 качества, $d1$	Ранг 2 качества, $d2$	Разность рангов, $d= d1-d2$	Квадрат разности рангов, d^2
1	9	2	9	10,5	-1,5	2,25
2	5	2	1,5	10,5	-9	81
3	5	2	1,5	10,5	-9	81
4	10	2	12	10,5	1,5	2,25
5	13	3	19	19	0	0
6	9	3	9	19	-10	100
7	7	3	5	19	-14	196
8	9	2	9	10,5	1,5	2,25
9	8	2	6,5	10,5	-4	16
10	8	1	6,5	3	3,5	12,25
11	15	3	21,5	19	2,5	6,25
12	10	2	12	10,5	1,5	2,25
13	11	2	15,5	10,5	5	25
14	6	3	3,5	19	-15,5	240,25
15	15	2	21,5	10,5	11	121
16	12	1	18	3	15	225
17	6	3	3,5	19	-15,5	240,25
18	14	1	20	3	17	289
19	10	2	12	10,5	1,5	2,25
20	11	3	15,5	19	-3,5	12,25
21	11	1	15,5	3	12,5	156,25
22	11	1	15,5	3	12,5	156,25
		Σ	253	253	Σ	2169

Ранжирование выборки по первому качеству

Таблица 21

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Значе ние	5	5	6	6	7	8	8	9	9	9	10	10	10	11	11	11	11
Ранг	1, 5	1,5	3,5	3,5	5	6,5	6,5	9	9	9	12	12	12	15,5	15,5	15,5	15, 5

Окончание таблицы 21

	18	19	20	21	22
Значение	12	13	14	15	15
Ранг	18	19	20	21,5	21,5

Таблица 22

Ранжирование выборки по второму качеству

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Значение	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3
Ранг	3	3	3	3	3	10,5	10,5	10,5	10,5	10,5	10,5	10,5	10,5	10,5	10,5	19	19

Окончание таблицы 22

	18	19	20	21	22
Значение	3	3	3	3	3
Ранг	19	19	19	19	19

Проверки:

Так как $\Sigma d_1 = 253$, $\Sigma d_2 = 253$, $\Sigma_1^N = \frac{N \cdot (N+1)}{2} = \frac{22 \cdot 23}{2} = 253$;

$\Sigma d_1 = \Sigma d_2 = \Sigma_1^N = 253$

Так как суммы равны ранжирование проведено верно.

Рассчитаем значение R.

$$R_{\text{эмп}} = 1 - \frac{6 \Sigma d^2}{N \cdot (N^2 - 1)}$$

$$R_{\text{эмп}} = 1 - \frac{6 \cdot 2169}{22 \cdot (22-1)} = 1 - \frac{15414}{10626} = 0,45$$

Проведем сравнение значения $R_{\text{эмп.}}$ с $R_{\text{крит.}}$.

III.4.

$$R_{\text{крит.}} = \begin{cases} 0,43 & \text{при } \rho \leq 0,05 \\ 0,54 & \text{при } \rho \leq 0,01 \end{cases}$$

Если $R_{\text{эмп.}} \geq R_{\text{крит.}}$, то принимаем H_1 и отвергаем H_0

Если $R_{\text{эмп.}} < R_{\text{крит.}}$, то принимаем H_0 и отвергаем H_1

$0,45 > 0,43$, следовательно, принимаем H_1 и отвергаем H_0 (при $\rho \leq 0,05$);

$0,45 < 0,54$, следовательно, принимаем H_0 и отвергаем H_1 (при $\rho \leq 0,01$).

Таким образом, в результате проведенного статистического исследования мы принимаем H_1 на 95% уровне достоверности и H_0 на 99% уровне достоверности.

IV. Взаимосвязь между параметрами прямая, умеренная, значимая.

V. Взаимосвязь между уровнем развития компонента «деятельностным» и уровнем развития компонента «мотивационным» прямая, умеренная, значимая.

Уровень выраженности двух компонентов «деятельностного» и «когнитивного» у экспериментального класса

Таблица 23

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
качество																	
Деятельностный	9	5	5	10	13	9	7	9	8	8	15	10	11	6	15	12	6
Когнитивный	7	6	4	6	3	5	7	7	8	8	6	4	5	4	2	5	6

Окончание таблицы 23

№	18	19	20	21	22
качество					
Деятельностный	14	10	11	11	11
Мотивационный	6	2	3	6	5

III. Есть ли взаимосвязь между уровнем выраженности компонента «деятельностного» и уровнем выраженности компонента «мотивационного»?

IV. Опишите параметры между исследуемыми показателями.

III. 1. Но – значимой связи между параметрами не обнаружено;

Н1 – существует значимая связь между параметрами.

III.2. Экспериментальные данные получены по бальным шкалам измерения, следовательно, необходимо использовать непараметрические методы.

Экспериментальные данные получены ранговой шкале, следовательно, необходимо использовать статистический метод Спирмана.

Таблица 24

Расчет Σd^2

№	1 качество	2 качество	Ранг 1 качества, $d1$	Ранг 2 качества, $d2$	Разность рангов, $d= d1-d2$	Квадрат разности рангов, d^2
1	9	7	9	19	-10	100
2	5	6	1,5	14,5	-13	169
3	5	4	1,5	6	-4,5	20,25
4	10	6	12	14,5	-2,5	6,25
5	13	3	19	3,5	15,5	240,25
6	9	5	9	9,5	-0,5	0,25
7	7	7	5	19	-14	196
8	9	7	9	19	-10	100
9	8	8	6,5	21,5	-15	225
10	8	8	6,5	21,5	-15	225
11	15	6	21,5	14,5	7	49
12	10	4	12	6	6	36
13	11	5	15,5	9,5	6	36
14	6	4	3,5	6	-2,5	6,25
15	15	2	21,5	1,5	20	400
16	12	5	18	9,5	8,5	72,25
17	6	6	3,5	14,5	-11	121
18	14	6	20	14,5	5,5	30,25
19	10	2	12	1,5	10,5	110,25
20	11	3	15,5	3,5	12	144
21	11	6	15,5	14,5	1	1
22	11	5	15,5	9,5	6	36
		Σ	253	253	Σ	2324

Таблица 25

Ранжирование выборки по первому качеству

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Значение	5	5	6	6	7	8	8	9	9	9	10	11	11	11	11	11	11
Ранг	1,5	1,5	3,5	3,5	5	6,5	6,5	9	9	9	12	12	12	15,5	15,5	15,5	15,5

Окончание таблицы 25

	18	19	20	21	22
Значение	12	13	14	15	15
Ранг	18	19	20	21,5	21,5

Таблица 26

Ранжирование выборки по второму качеству

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Значение	2	2	3	3	4	4	4	5	5	5	5	6	6	6	6	6	6
Ранг	1,5	1,5	3,5	3,5	6	6	6	9,5	9,5	9,5	9,5	14,5	14,5	14,5	14,5	14,5	14,5

Окончание таблицы 26

	18	19	20	21	22
Значение	7	7	7	8	8
Ранг	19	19	19	21,5	21,5

Проверки:

Так как $\Sigma d_1=253$, $\Sigma d_2=253$, $\Sigma_1^N = N*(N+1) = 22*23 = 253$;

$$\Sigma d_1 = \Sigma d_2 = \Sigma_1^N = 253$$

Так как суммы равны ранжирование проведено верно.

Рассчитаем значение R.

$$R_{\text{эмп}} = 1 - \frac{6\Sigma d^2}{N*(N^2-1)}$$

$$R_{\text{эмп}} = 1 - \frac{6*2324}{22*(22^2-1)} = 1 - \frac{15144}{10626} = 0,44$$

Проведем сравнение значения $R_{\text{эмп.}}$ с $R_{\text{крит.}}$.

III.4.

$$R_{\text{крит.}} = \begin{cases} 0,43 & \text{при } \rho \leq 0,05 \\ 0,54 & \text{при } \rho \leq 0,01 \end{cases}$$

Если $R_{\text{эмп.}} \geq R_{\text{крит.}}$, то принимаем H_1 и отвергаем H_0
Если $R_{\text{эмп.}} < R_{\text{крит.}}$, то принимаем H_0 и отвергаем H_1

$0,44 > 0,43$, следовательно, принимаем H_1 и отвергаем H_0 (при $\rho \leq 0,05$);

$0,44 < 0,54$, следовательно, принимаем H_0 и отвергаем H_1 (при $\rho \leq 0,01$).

Таким образом, в результате проведенного статистического исследования мы принимаем H_1 на 95% уровне достоверности и H_0 на 99% уровне достоверности

IV. Взаимосвязь между параметрами прямая, умеренная, значимая.

V. Взаимосвязь между уровнем развития компонента «деятельностным» и уровнем развития компонента «когнитивный» прямая, умеренная, значимая.

Уровень выраженности двух компонентов «мотивационного» и «когнитивного» у экспериментального класса

Таблица 27

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
качество																	
Мотивационный	2	2	2	2	3	3	3	2	2	1	3	2	2	3	2	1	3
Когнитивный	7	6	4	6	3	5	7	7	8	8	6	4	5	4	2	5	6

Окончание таблицы 27

№	18	19	20	21	22
качество					
Мотивационный	1	2	3	1	1
Когнитивный	6	2	3	6	5

V. Есть ли взаимосвязь между уровнем выраженности компонента «деятельностного» и уровнем выраженности компонента «мотивационного»?

VI. Опишите параметры между исследуемыми показателями.

III. 1. Но – значимой связи между параметрами не обнаружено;

Н1 – существует значимая связь между параметрами.

III.2. Экспериментальные данные получены по бальным шкалам измерения, следовательно, необходимо использовать непараметрические методы.

Экспериментальные данные получены ранговой шкале, следовательно, необходимо использовать статистический метод Спирмана.

Таблица 28

Расчет Σd^2

№	1 качество	2 качество	Ранг 1 качества, $d1$	Ранг 2 качества, $d2$	Разность рангов, $d= d1-d2$	Квадрат разности рангов, d^2
1	2	7	9	10,5	-1,5	2,25
2	2	6	1,5	10,5	-9	81
3	2	4	1,5	10,5	-9	81
4	2	6	12	10,5	1,5	2,25
5	3	3	19	19	0	0
6	3	5	9	19	-10	100
7	3	7	5	19	-14	196
8	2	7	9	10,5	-1,5	2,25
9	2	8	6,5	10,5	-4	16
10	1	8	6,5	3	3,5	12,25
11	3	6	21,5	19	2,5	6,25
12	2	4	12	10,5	1,5	2,25
13	2	5	15,5	10,5	5	25
14	3	4	3,5	19	-15,5	240,25
15	2	2	21,5	10,5	11	121
16	1	5	18	3	15	225
17	3	6	3,5	19	-15,5	240,25
18	1	6	20	3	17	289
19	2	2	12	10,5	1,5	2,25
20	3	3	15,5	19	-3,5	12,25
21	1	6	15,5	3	12,5	156,25
22	1	5	15,5	3	12,5	156,25
		Σ	253	253	Σ	2269

Таблица 29

Ранжирование выборки по первому качеству

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Значение	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3
Ранг	3	3	3	3	3	10,5	10,5	10,5	10,5	10,5	10,5	10,5	10,5	10,5	10,5	19	19

Окончание таблицы 29

	18	19	20	21	22
Значение	3	3	3	3	3
Ранг	19	19	19	19	19

Таблица 30

Ранжирование выборки по первому качеству

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Значение	2	2	3	3	4	4	4	5	5	5	5	6	6	6	6	6	6
Ранг	1,5	1,5	3,5	3,5	6	6	6	9,5	9,5	9,5	9,5	14,5	14,5	14,5	14,5	14,5	14,5

Окончание таблицы 30

	18	19	20	21	22
Значение	7	7	7	8	8
Ранг	19	19	19	21,5	21,5

Проверки:

Так как $\sum d_1=253$, $\sum d_2=253$, $\sum_1^N = N*(N+1)=22*23= 253$;

$$\Sigma d_1 = \Sigma d_2 = \Sigma_1^N = 253$$

Так как суммы равны ранжирование проведено верно.

Рассчитаем значение R.

$$R_{\text{эмп}} = 1 - \frac{6\Sigma d^2}{N*(N^2-1)}$$

$$R_{\text{эмп}} = 1 - \frac{6*2324}{22*(22^2-1)} = 1 - \frac{14569}{10626} = 0,47$$

Проведем сравнение значения Rэмп. с Rкрит.

III.4.

$$R_{\text{крит.}} = \begin{cases} 0,43 & \text{при } \rho \leq 0,05 \\ 0,54 & \text{при } \rho \leq 0,01 \end{cases}$$

Если $R_{\text{эмп.}} \geq R_{\text{крит.}}$, то принимаем H_1 и отвергаем H_0
 Если $R_{\text{эмп.}} < R_{\text{крит.}}$, то принимаем H_0 и отвергаем H_1

$0,47 > 0,43$, следовательно, принимаем H_1 и отвергаем H_0 (при $\rho \leq 0,05$);

$0,47 < 0,54$, следовательно, принимаем H_0 и отвергаем H_1 (при $\rho \leq 0,01$).

Таким образом, в результате проведенного статистического исследования мы принимаем H_1 на 95% уровне достоверности и H_0 на 99% уровне достоверности

IV. Взаимосвязь между параметрами прямая, умеренная, значимая.

V. Взаимосвязь между уровнем развития компонента «мотивационного» и уровнем развития компонента «когнитивного» прямая, умеренная, значимая.

Таблица 1

Степень выраженности компонента «деятельностного» у испытуемых 4 «А» класса

№ п/п	№ испытуемого	степень выраженности качества, балл
1	1	10
2	2	9
3	3	6
4	4	5
5	5	12
6	6	13
7	7	15
8	8	14
9	9	6
10	10	12
11	11	14
12	12	12
13	13	15
14	14	15
15	15	6
16	16	12
17	17	15
18	18	14
19	19	14
20	20	12
21	21	15
22	22	15

Таблица 2

Частота встречаемости компонента «деятельностного» у испытуемых 4 «А» класса

Степень выраженности качества, балл	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	N
Частота встречаемости степени выраженности качества, испытуемые	-	-	-	-												
	0	0	0	0	1	3	0	0	1	1	0	5	1	4	6	22
					1	2-4			5	6		7-11	12	13-16	17-22	

$M_0 = 10$

$$NMe = \frac{N+1}{2} = \frac{22+1}{2} = 11,5$$

$Me = 10$

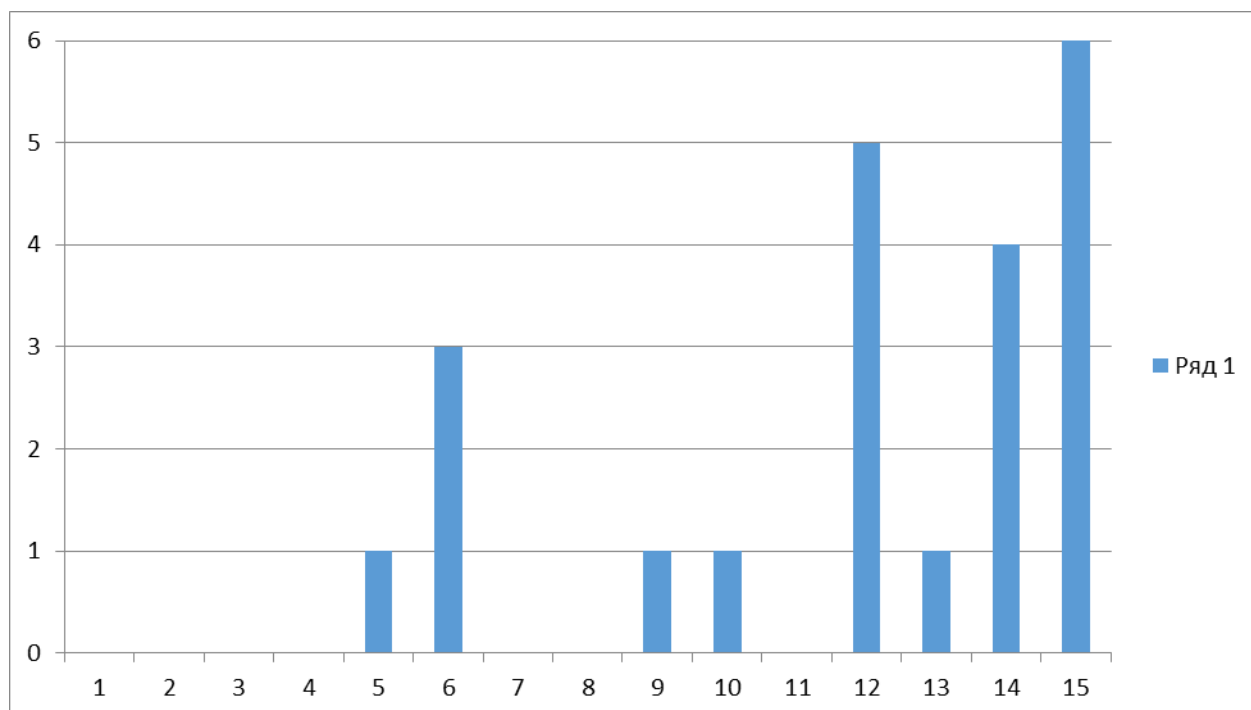


Рис. 7. Выраженность компонента «деятельностного» у 4 «А» класса

Таблица 3

**Степень выраженности качества «мотивационного» у
испытуемых 4 «А» класса**

№ п/п	№ испытуемого	степень выраженности качества, балл
1	1	2
2	2	1
3	3	3
4	4	2
5	5	2
6	6	2
7	7	1
8	8	2
9	9	2
10	10	2
11	11	3
12	12	3
13	13	2
14	14	2
15	15	3
16	16	3
17	17	3
18	18	3
19	19	3
20	20	3
21	21	3
22	22	3

Таблица 4

**Частота встречаемости компонента
«мотивационного» у испытуемых
3 «А» класса**

Степень выраженности качества, балл	1	2	3	N
Частота встречаемости степени выраженности качества, испытуемые	2	9	11	
	1- 2	3- 11	12- 22	22

Mo= 2

Me = 14

$$N Me = \frac{N + 1}{2} = \frac{22 + 1}{2} = 11,5$$

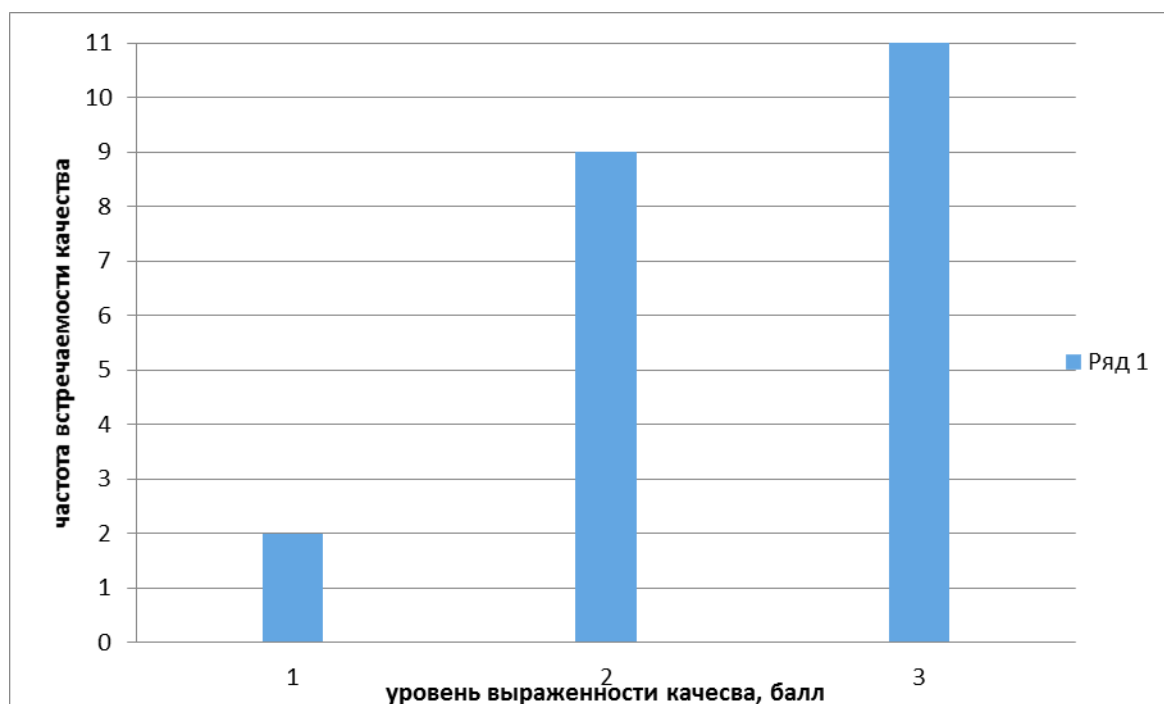


Рис. 8. Выраженность компонента «мотивационного» 4 «А» класса

Таблица 5**Степень выраженности компонента «когнитивного» у
испытуемых 3 «А» класса**

№ п/п	№ испытуемого	степень выраженности качества, балл
1	1	7
2	2	6
3	3	6
4	4	7
5	5	7
6	6	3
7	7	8
8	8	4
9	9	7
10	10	7
11	11	5
12	12	7
13	13	4
14	14	8
15	15	7
16	16	8
17	17	7
18	18	8
19	19	7
20	20	8
21	21	8
2	22	6

Таблица 6

Частота встречаемости компонента «когнитивного» у испытуемых 3 А класса

Степень выраженности качества, балл	1	2	3	4	5	6	7	8	N
Частота встречаемости степени выраженности качества, испытуемые	0	0	1	2	1	2	9	7	22
			1	2-3	4	5-6	7-15	16-22	

$M_o = 6;7$

$$NMe = \frac{N+1}{2} = \frac{22+1}{2} = 11,5$$

$Me = 5,5$

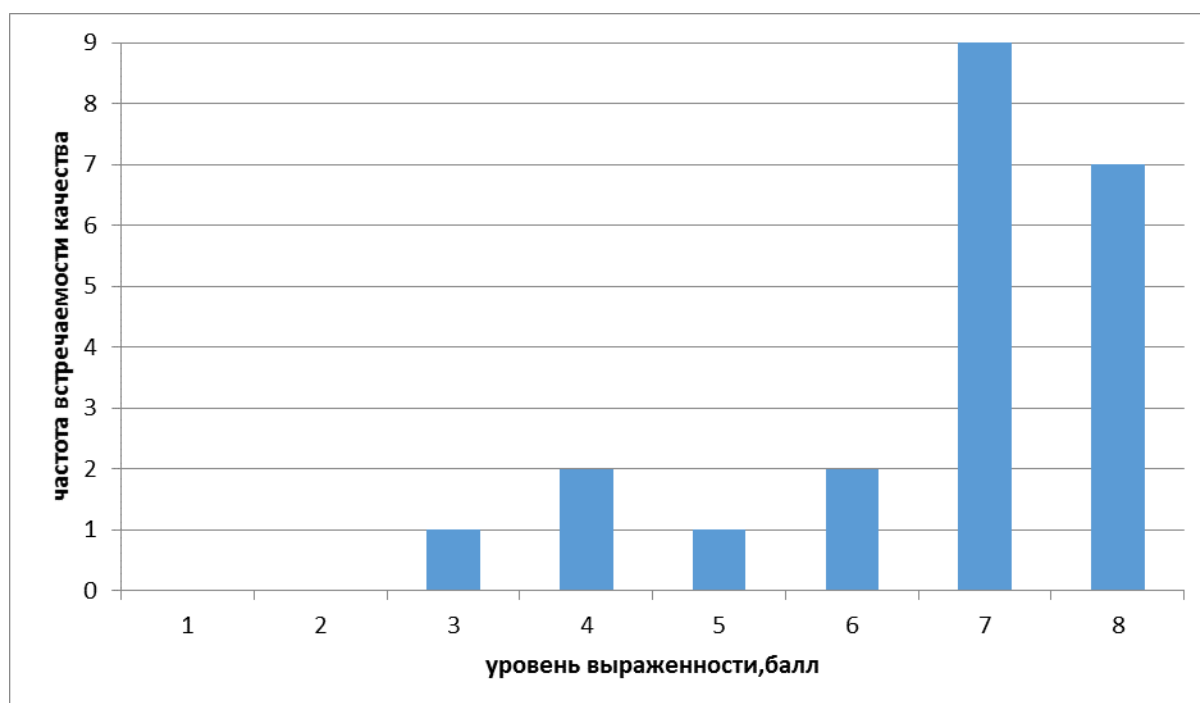


Рис. 9. Выраженность компонента «когнитивного» 4 «А» класса

Таблица 13

**Степень выраженности качества «деятельностного» у
испытуемых 4 «Б» класса**

№ п/п	№ испытуемого	степень выраженности качества, балл
1	1	11
2	2	5
3	3	4
4	4	12
5	5	13
6	6	6
7	7	7
8	8	13
9	9	8
10	10	11
11	11	15
12	12	12
13	13	7
14	14	13
15	15	15
16	16	12
17	17	12
18	18	14
19	19	15
20	20	11
21	21	10
22	22	11

Частота встречаемости компонента «деятельностного» у испытуемых 4 Б класса

Степень выраженности качества, балл	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	N
Частота встречаемости степени выраженности качества, испытуемые	-	-	-	-												
	0	0	0	1	1	1	2	1	0	1	4	4	2	2	3	22
					2	3	4-5	6		7	8-11	12-15	16-17	18-19	20-22	

Me = 14

$$N Me = \frac{N + 1}{2} = \frac{23 + 1}{2} = 11,5$$

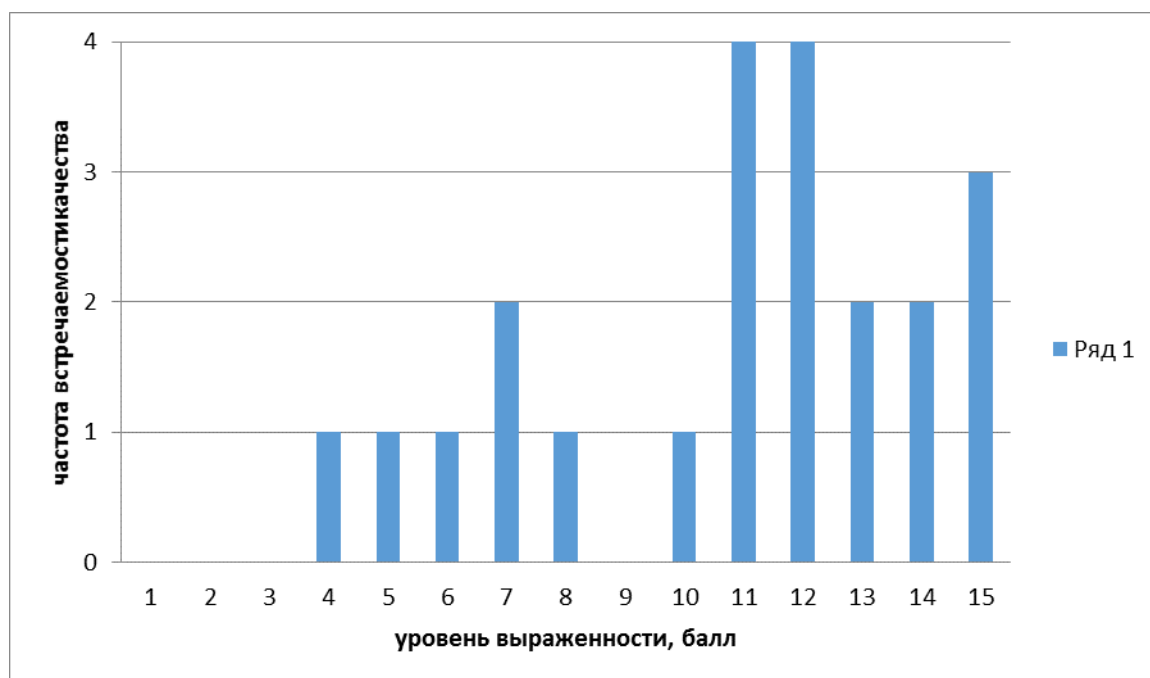


Рис. 7. Выраженность компонента «деятельностного» 4 «Б» класса

Таблица 15**Степень выраженности компонента «мотивация у
испытуемых 4 «Б» класса**

№ п/п	№ испытуемого	степень выраженности качества, балл
1	1	2
2	2	2
3	3	2
4	4	2
5	5	3
6	6	3
7	7	3
8	8	2
9	9	2
10	10	1
11	11	3
12	12	2
13	13	2
14	14	3
15	15	2
16	16	1
17	17	3
18	18	1
19	19	2
20	20	3
21	21	1
22	22	1

Таблица 16

Частота встречаемости компонента «мотивационного» у испытуемых 4 «Б» класса

Степень выраженности качества, балл	1	2	3	N
Частота встречаемости степени выраженности качества, испытуемые	4	12	7	22
	1-4	6-15	16-22	

$M_o = 2$

$$NMe = \frac{N+1}{2} = \frac{22+1}{2} = 11,5$$

$Me = 8$

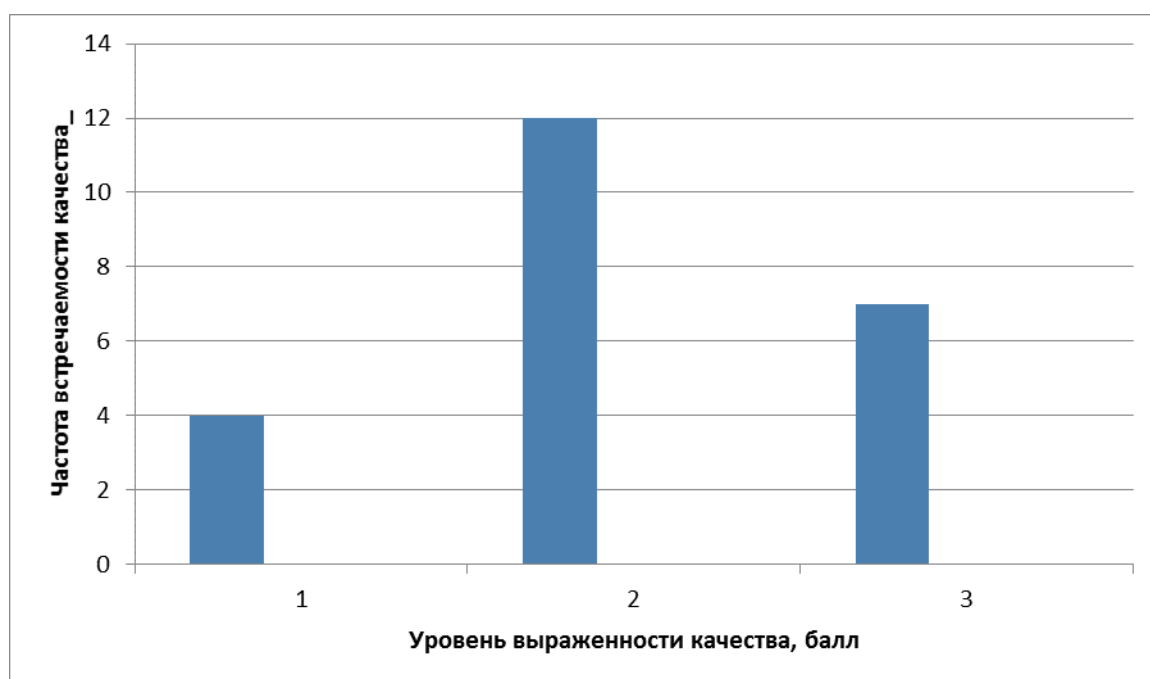


Рис. 8. Выраженность компонента «мотивационного» 4 Б класса

Таблица 17**Степень выраженности компонента «когнитивного» у
испытуемых 3 «Б» класса**

№ п/п	№ испытуемого	степень выраженности качества, балл
1	1	7
2	2	6
3	3	4
4	4	6
5	5	3
6	6	5
7	7	7
8	8	7
9	9	8
10	10	8
11	11	6
12	12	4
13	13	5
14	14	4
15	15	2
16	16	5
17	17	6
18	18	6
19	19	2
20	20	3
21	21	6
22	22	5

Частота встречаемости компонента «когнитивного» у испытуемых 3 «Б» класса

Степень выраженности качества, балл	1	2	3	4	5	6	7	8	N
Частота встречаемости степени выраженности качества, испытуемые									22
	0	1	1	3	5	3	5	4	
		1	2	3-5	6-10	11-13	14-18	19-22	

$M_o = 5;7$

$$NMe = \frac{N+1}{2} = \frac{23+1}{2} = 12$$

$Me = 6$

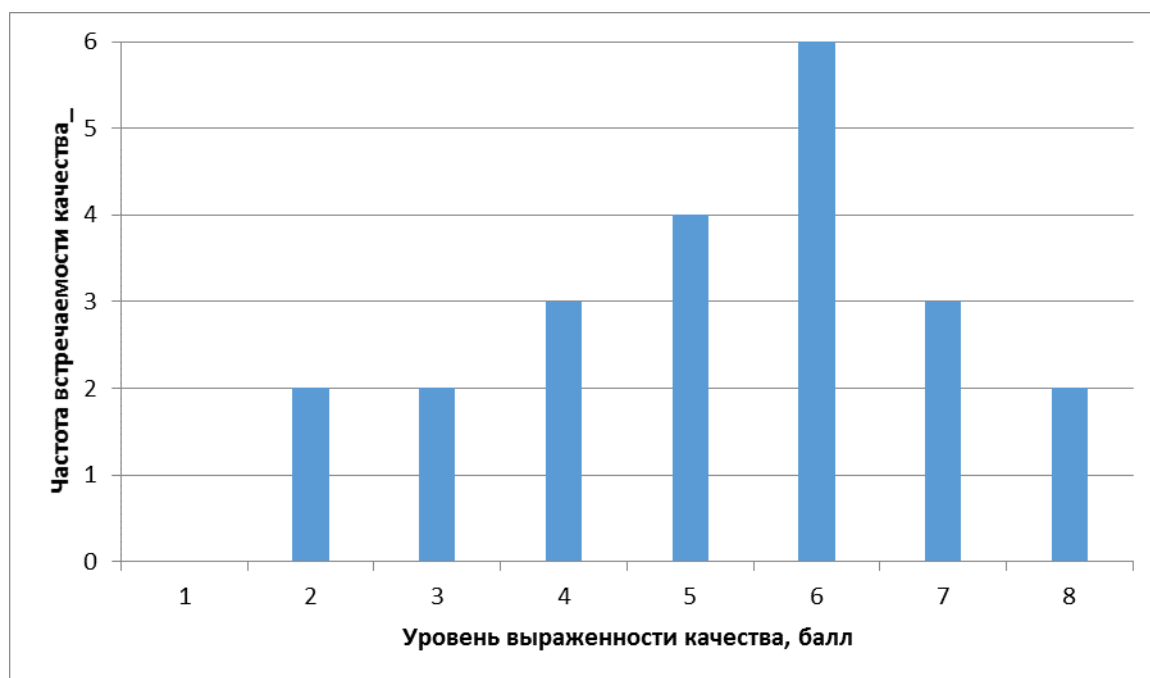


Рис. 9. Выраженность компонента «когнитивного» 4 «Б» класс

Таблица 19

Частота встречаемости компонента «когнитивного» у испытуемых 4 «А» и 4 «Б» классов

Уровень выраженности качества, балл	1	2	3	4	5	6	7	8	N
Частота встречаемости уровня у испытуемых 4 А класса, ???	0	0	1	2	1	2	9	7	22
Частота встречаемости уровня у испытуемых 4 Б класса, ???	0	1	1	3	5	3	5	4	22

I. Существует ли различие между испытуемыми 4 А и 4 Б классов по уровню развития компонента «когнитивного»?

II. Существует ли достоверное различие между изучаемыми выборками по исследуемому признаку?

III.1. H_0 – достоверного различия между выборками не обнаружено.

H_1 – существует достоверное различие между выборками.

III.2. Экспериментальные данные получены по ранговой шкале, перед нами стоит задача сравнения выборок, причём выборки независимы. Следовательно, необходимо использовать статистический метод U -критерий Манна-Уитни.

III.3

Ранжирование сводной выборки

Таблица 20

N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Значение	2	3	3	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	6
Код группы	4 Б	4Б	4 А	4Б	4Б	4Б	4А	4А	4Б	4Б	4Б	4Б	4Б	4А	4Б
Ранг	1	2,5	2,5	6	6	6	6	6	11,5	11,5	11,5	11,5	11,5	11,5	17

Таблица 20. Продолжение

<i>N</i>	16	17	18	19	20	22	22	23	24	25	26	27	28	29	30
<i>Значение</i>	6	6	6	6	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
<i>Код группы</i>	4Б	4Б	4А	4А	4Б	4Б	4Б	4Б	4Б	4А	4А	4А	4А	4А	4А
<i>Ранг</i>	17	17	17	17	26,5	26,5	26,5	26,5	26,5	26,5	26,5	26,5	26,5	26,5	26,5

Таблица 20. Окончание

<i>N</i>	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44
<i>Значение</i>	7	7	7	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
<i>Код группы</i>	4А	4А	4А	4Б	4Б	4Б	4Б	4А	4А	4А	4А	4А	4А	4А
<i>Ранг</i>	26,5	26,5	26,5	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39	39

$$R_{4Б} = 1 \cdot 1 + 1 \cdot 2,5 + 3 \cdot 6 + 5 \cdot 11,5 + 3 \cdot 17 + 5 \cdot 26,5 + 4 \cdot 39 = 418,5$$

$$R_{4А} = 1 \cdot 2,5 + 2 \cdot 6 + 1 \cdot 11,5 + 2 \cdot 17 + 9 \cdot 26,5 + 7 \cdot 39 = 571,5$$

Проверка:

$$R = R_{4Б} + R_{4А} = 418,5 + 571,5 = 990$$

$$\Sigma = \frac{N \cdot (N+1)}{2} = \frac{44 \cdot (44+1)}{2} = 990$$

990=990, следовательно, $R = \square$, следовательно, ранжирование и подсчёт ранговых сумм проведены верно.

$$U_{эмп.} = (N_1 \cdot N_2) + \frac{N_x \cdot (N_x + 1)}{2} - R_x$$

$$U_{эмп.} = (22 \cdot 22) + \frac{22 \cdot (22+1)}{2} - 571,5 = 165,5$$

III.4.

$$U_{крит.} = \begin{cases} 171 \text{ для } p \leq 0,05 \\ 142 \text{ для } p \leq 0,01 \end{cases}$$

III.5. Если $U_{\text{эмп.}} > U_{\text{крит.}}$, то принимаем H_0 и отвергаем H_1
Если $U_{\text{эмп.}} \leq U_{\text{крит.}}$, то принимаем H_1 и отвергаем H_0

Так как

$165,5 < 171$, то принимаем H_1 и отвергаем H_0 ($p \leq 0,05$);

$165,5 > 142$, то принимаем H_0 и отвергаем H_1 ($p \leq 0,01$).

Следовательно, в результате проведенного статистического исследования мы принимаем H_1 на 95% уровне достоверности и H_0 на 99% уровне достоверности.

IV. Достоверное различие между изучаемыми выборками по исследуемому признаку существует ($p \leq 0,05$).

V. Существует достоверное различие между испытуемыми 3 «А» и 3 «Б» классов по выраженности компонента «когнитивного»

Таблица 21

Частота встречаемости компонента «деятельностного» у испытуемых 4 «А» и 4 «Б» классов

Уровень выраженности качества, балл	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	N
Частота встречаемости уровня у испытуемых 4 «А» класса	0	0	0	0	1	3	0	0	1	1	0	5	1	4	6	22
Частота встречаемости уровня у испытуемых 4 «Б» класса	0	0	0	1	1	1	2	1	0	1	4	4	2	2	3	22

I. Существует ли различие между испытуемыми 4«А» и 4 «Б» классов по уровню развития компонента «деятельностного»?

II. Существует ли достоверное различие между изучаемыми выборками по исследуемому признаку?

III.1. H_0 – достоверного различия между выборками не обнаружено.

H_1 – существует достоверное различие между выборками.

III.2. Экспериментальные данные получены по ранговой шкале, перед нами стоит задача сравнения выборок, причём выборки независимы. Следовательно, необходимо использовать статистический метод *U*-критерий Манна-Уитни.

III.3.

Таблица 22

Ранжирование сводной выборки

N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Значение	1	5	5	6	6	6	6	7	7	8	9	10	10	11
Код группы	4Б	4Б	4А	4Б	4А	4А	4Б	4Б	4Б	4Б	4А	4Б	4А	4Б
Ранг	1	2,5	2,5	5,5	5,5	5,5	5,5	8,5	8,5	10	11	12,5	12,5	15,5

Таблица 22. Продолжение

<i>N</i>	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
<i>Значение</i>	11	11	11	12	12	12	12	12	12	12	12	12	13	13	13
<i>Код группы</i>	4Б	4Б	4Б	4Б	4Б	4Б	4Б	4А	4А	4А	4А	4А	4Б	4Б	4А
<i>Ранг</i>	15,5	15,5	15,5	22	22	22	22	22	22	22	22	22	28	28	28

Таблица 22. Окончание

<i>N</i>	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44
<i>Значение</i>	14	14	14	14	14	14	15	15	15	15	15	15	15	15	15
<i>Код группы</i>	4Б	4Б	4А	4А	4А	4А	4Б	4Б	4Б	4А	4А	4А	4А	4А	4А
<i>Ранг</i>	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5	32,5	40	40	40	40	40	40	40	40	40

$$R_{4Б} = 1 \cdot 1 + 1 \cdot 2,5 + 1 \cdot 5,5 + 2 \cdot 8,5 + 1 \cdot 10 + 1 \cdot 12,5 + 4 \cdot 15,5 + 4 \cdot 22 + 2 \cdot 28 + 2 \cdot 32,5 + 3 \cdot 40 = 439,5$$

$$R_{4А} = 1 \cdot 2,5 + 3 \cdot 5,5 + 1 \cdot 11 + 1 \cdot 12,5 + 5 \cdot 22 + 1 \cdot 28 + 4 \cdot 32,5 + 6 \cdot 40 = 550,5$$

Проверка:

$$R = R_{3А} + R_{3Г} = 459,5 + 530,5 = 990$$

$$\Sigma = \frac{N \cdot (N+1)}{2} = \frac{44 \cdot (44+1)}{2} = 990$$

990=990, следовательно, $R = \square$, следовательно, ранжирование и подсчёт ранговых сумм проведены верно.

$$U_{эмп.} = (N_1 \cdot N_2) + \frac{N_x \cdot (N_x + 1)}{2} - R_x$$

$$U_{эмп.} = (22 \cdot 22) + \frac{22 \cdot (22+1)}{2} - 550,5 = 148,5$$

III.4.

$$U_{крит.} = \begin{cases} 171 \text{ для } p \leq 0,05 \\ 142 \text{ для } p \leq 0,01 \end{cases}$$

III.5. Если $U_{\text{эмп.}} > U_{\text{крит.}}$, то принимаем H_0 и отвергаем H_1
Если $U_{\text{эмп.}} \leq U_{\text{крит.}}$, то принимаем H_1 и отвергаем H_0

Так как

$148,5 < 171$, то принимаем H_1 и отвергаем H_0 ($p \leq 0,05$);

$186,5 > 142$, то принимаем H_0 и отвергаем H_1 ($p \leq 0,01$).

Следовательно, в результате проведенного статистического исследования мы принимаем H_1 на 95% уровне достоверности и H_0 на 99% уровне достоверности.

IV. Достоверное различие между изучаемыми выборками по исследуемому признаку существует ($p \leq 0,05$).

V. Существует достоверное различие между испытуемыми 3 «А» и 3 «Б» классов по выраженности компонента «деятельностного»

Таблица 23

Частота встречаемости компонента «мотивационного» у испытуемых 3А и 3Б классов

Уровень выраженности качества, балл	1	2	3	N
Частота встречаемости уровня у испытуемых 3 «А» класса	4	13	5	22
Частота встречаемости уровня у испытуемых 3 «Б» класса	5	10	7	22

I. Существует ли различие между испытуемыми 3 А и 3 Б классов по уровню развития компонента «мотивационного»?

II. Существует ли достоверное различие между изучаемыми выборками по исследуемому признаку?

III.1. H_0 – достоверного различия между выборками не обнаружено.

H_1 – существует достоверное различие между выборками.

III.2. Экспериментальные данные получены по ранговой шкале, перед нами стоит задача сравнения выборок, причём выборки независимы. Следовательно, необходимо использовать статистический метод U-критерий Манна-Уитни.

III.3.

Таблица 24

Ранжирование сводной выборки

N	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Значение	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2
Код группы	3А	3А	3А	3А	3В	3В	3В	3В	3В	3А	3А	3А	3А	3А
Ранг	5	5	5	5	5	5	5	5	5	21	21	21	21	21

Таблица 24. Продолжение

N	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
Значение	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Код группы	3А	3А	3А	3А	3А	3А	3А	3А	3В	3В	3В	3В	3В	3В	3В
Ранг	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21

Таблица 24. Продолжение

N	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42
Значение	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Код группы	3В	3В	3В	3А	3А	3А	3А	3А	3В	3В	3В	3В	3В
Ранг	21	21	21	38,5	38,5	38,5	38,5	38,5	38,5	38,5	38,5	38,5	38,5

Таблица 24. Окончание

N	42	43	44
Значение	3	3	3
Код группы	3В	3В	3В
Ранг	38,5	38,5	38,5

$$R_{4B} = 4 \cdot 5 + 13 \cdot 21 + 5 \cdot 38,5 = 485,5$$

$$R_{4Г} = 5 \cdot 5 + 10 \cdot 21 + 7 \cdot 38,5 = 504,5$$

Проверка:

$$R = R_{4A} + R_{4B} = 990$$

$$\Sigma = \frac{N \cdot (N+1)}{2} = \frac{44 \cdot (44+1)}{2} = 990$$

990=990, следовательно, $R = \Sigma$, следовательно, ранжирование и подсчёт ранговых сумм проведены верно.

$$U_{\text{эмп.}} = (N_1 * N_2) + \frac{N_x * (N_x + 1)}{2} - R_x$$

$$U_{\text{эмп.}} = (22*22) + \frac{22*(22+1)}{2} - 504 = 148,5$$

III.4.

$$U_{\text{крит.}} = \begin{cases} 171 \text{ для } p \leq 0,05 \\ 142 \text{ для } p \leq 0,01 \end{cases}$$

III.5. Если $U_{\text{эмп.}} > U_{\text{крит.}}$, то принимаем H_0 и отвергаем H_1
Если $U_{\text{эмп.}} \leq U_{\text{крит.}}$, то принимаем H_1 и отвергаем H_0

Так как:

$148,5 > 171$, то принимаем H_0 и отвергаем H_1 ($p \leq 0,05$);

$148,5 > 142$, то принимаем H_0 и отвергаем H_1 ($p \leq 0,01$).

Следовательно, в результате проведенного статистического исследования мы принимаем H_1 на 95% уровне достоверности и H_0 на 99% уровне достоверности.

IV. Достоверное различие между изучаемыми выборками по исследуемому признаку существует ($p \leq 0,05$).

V. Существует достоверное различие между испытуемыми 3 «А» и 3 «Б» классов по выраженности компонента «мотивационного»