

Министерство образования и науки Российской Федерации  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования

«Красноярский государственный педагогический университет  
им. В. П. Астафьева»

Институт (Факультет) **Филологический**

Кафедра **Современного русского языка и методики**

**Смирнова Наталья Игоревна**

### **МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

Тема **Обучение чтению как виду речевой деятельности на уроках русского языка в 6 классе**

Направление **44. 04. 01 Педагогическое образование**

Магистерская программа **Теоретическое и прикладное языкознание в образовании**

Допущена к защите

Заведующий кафедрой

**Бебриш Н. Н. к. ф. н., доцент**

---

Руководитель магистерской программы

**Васильева С. П. д. ф. н., профессор**

---

Научный руководитель

**Лукьянова О. В. к. п. н., доцент**

---

Студент **Смирнова Н. И.**

---

Красноярск 2017

## **Реферат магистерской диссертации**

Данная диссертация посвящена теоретическому обоснованию и научно-методической разработке системы приемов для обучения чтению как виду речевой деятельности на уроках русского языка в 6 классе.

**Содержание и структура исследования.** Диссертация состоит из введения, двух глав, выводов по ним, заключения, списка использованной литературы (75 наименований) и одного приложения. В тексте находятся 4 таблицы и 1 схема. Общий объем диссертации составляет 116 страниц.

**Актуальность исследования** заключается в необходимости рационального решения проблемы обучения чтению как виду речевой деятельности посредством применения приемов, эффективность которых проверена в ходе эксперимента.

**Предмет исследования:** система приемов для обучения чтению как виду речевой деятельности учащихся 6 класса на основе коммуникативно – деятельностного подхода.

**Объектом исследования** является деятельность учителя и учащихся в процессе обучения чтению как виду речевой деятельности.

**Цель исследования** заключается в теоретическом обосновании и научно-методической разработке системы приемов для обучения разным видам чтения учащихся и экспериментальной проверке ее эффективности на уроках русского языка в 6 классе средней школы.

В работе были использованы следующие **методы исследования:**

- 1) теоретический анализ научной и методической литературы;
- 2) моделирование учебного процесса;
- 3) наблюдение;

4) проведение педагогического эксперимента;

5) обработка данных.

В рамках исследования экспериментально доказана эффективность разработанной нами системы приемов и упражнений для обучения чтению как виду речевой деятельности на уроках русского языка, включающая в себя трехкомпонентную структуру акта чтения, с учетом стратегии и специфики конкретного его вида.

**Научная новизна результатов исследования.** Анализ результатов контролирующего эксперимента в контрольной и экспериментальной группах показал, что в отличие от существующих методов, применяемых для обучения чтению на уроках русского языка в 6 классах средней школы, новая методика позволяет эффективно формировать навыки разных видов чтения; обучать рациональному использованию приемов смысловой обработки на разных этапах работы с учебным текстом; выявлять и своевременно разрешать трудности, возникающие в процессе обучения чтению.

**Практическая значимость исследования** заключается в создании системы упражнений и приемов работы с учебными текстами для формирования и совершенствования умений читать; применении в школьной практике при разработке уроков по формированию навыков разных видов чтения у учащихся общеобразовательных школ.

**Апробация диссертации.** Основные положения и выводы исследования были представлены на XVIII Международном научно-практическом форуме студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века» и на Международной научно-практической конференции «Базовые ценности этноса в речи и тексте» (Красноярск, КГПУ, 2017). Результаты исследования отражены в одной публикации в материалах Международной научно-практической конференции «Базовые ценности этноса в речи и тексте».

## **Abstract of the master's dissertation**

This dissertation is devoted to theoretical substantiation and scientific and methodical development of the system of receptions for teaching reading as a kind of speech activity in the lessons of the Russian language in grade 6.

**Content and structure of the study.** The dissertation consists of an introduction, two chapters, conclusions on them, conclusions, a list of used literature (75 nominations) and one annex. In the text are 4 tables and 1 diagram. The total volume of the dissertation is 116 pages.

**The relevance of research** is the need to rationally solve the problem of teaching reading as a kind of speech activity through the use of techniques, the effectiveness of which has been verified in the course of the experiment.

**Subject of study:** system of receptions for teaching reading as a kind of speech activity of students of the 6<sup>th</sup> form on the basis of the communicative activity approach.

**The object of research** is the activity of the teacher and students in the process of teaching reading as a type of speech activity.

**The aim of the study** is to theoretically substantiate and scientifically-methodical development of a system of receptions for teaching different types of reading of students and experimental verification of its effectiveness in Russian language lessons in the 6<sup>th</sup> grade of the secondary school.

The following **research methods** were used in the work:

- 1) theoretical analysis of scientific and methodological literature;
- 2) simulation of educational process;
- 3) observation;
- 4) pedagogical experiment;

5) data processing.

Within the framework of the research, the effectiveness of the system of receptions and exercises developed by us has been experimentally proved for teaching reading as a kind of speech activity in the Russian language lessons, which includes a three-component structure of the act of reading, taking into account the strategy and the specifics of its specific type.

**Scientific novelty of research results.** The analysis of the results of the control experiments in the control and experimental groups showed that, unlike the existing methods used to teach reading in the Russian language classes in 6 years of secondary school, the new methodology makes it possible to efficiently form the skills of different types of reading teach the rational use of semantic processing techniques at different stages of work with the text; identify and timely resolve difficulties in the learning process of reading.

**The practical significance of the study** is to create a system of exercises and techniques for working with educational texts to form and improve reading skills; application in school practice in the development of lessons on the formation of skills of different types of reading in students in general schools/

Theoretical and practical research results can be used to teach students reading at all stages of the secondary school.

**Approbation of the dissertation.** The main provisions and conclusions of the study were presented at the XVIII International Scientific and Practical Forum of Students, Graduate Students and Young Scientists “Youth and Science of the XXI Century” and at the International Scientific and Practical Conference “Basic values of ethnos in speech and text”(Krasnoyarsk, KSPU, 2017). The results of the research are reflected in one publication in the materials of the International Scientific and Practical Conference “Basic values of ethnos in speech and text”.

<b>Содержание</b>	<b>Стр</b>
<b>Введение</b> .....	6
<b>Глава 1.</b> Теоретические основы обучения чтению как виду речевой деятельности .....	12
1.1. Психолингвистическая характеристика чтения .....	12
1.2. Дефиниции понятия «обучение чтению как виду речевой деятельности» в современной методике преподавания русского языка .....	18
1.3. Требования к текстам при обучении чтению .....	23
1.4. Виды упражнений, обучающих чтению .....	31
1.5. Анализ действующих учебно-методических комплексов по русскому языку для 6 классов .....	37
Выводы по первой главе .....	51
<b>Глава 2.</b> Методическая система обучения чтению как виду речевой деятельности .....	53
2.1. Экспериментальное обучение чтению .....	53
2.2. Система упражнений, использованных в экспериментальном обучении .....	54
2.3. Приемы смысловой обработки текстов .....	72
Выводы по второй главе .....	93
<b>Заключение</b> .....	95
<b>Список литературы</b> .....	100
<b>Приложения</b> .....	108

## Введение

Чтение – один из основных видов речевой деятельности, которое стимулирует общую интеллектуальную деятельность человека. С помощью чтения человек реализует возможности так называемого опосредованного общения: восприятие и понимание текста свидетельствуют о взаимодействии читателя с автором текста, о сложных мыслительных процессах, сопровождающих его осознание.

Восприятие текста и активная переработка информации – основные компоненты чтения. Следовательно, обучение чтению как одному из видов речевой деятельности – важнейшая учебная задача, которую должен решать учитель русского языка [2; 270].

Под чтением понимается процесс коммуникации на материале письменных или печатных текстов на родном или неродном языках, состоящий в общении с автором, основанный на зрительно – слухо – моторной декодировке, содержащейся в них информации, активизирующий личность читающего, обеспечивающий научение родному, неродному, а также иностранному языкам, получение эстетического наслаждения или научного удовлетворения и обеспечивающий формирование личности.

В настоящее время умение читать уже не может считаться способностью, приобретенной в раннем школьном возрасте, и сводиться лишь к овладению техникой чтения. Теперь это постоянно развивающаяся совокупность знаний, навыков и умений, то есть качество человека, которое совершенствуется на протяжении всей его жизни в разных ситуациях деятельности и общения [50; 19].

Любой процесс познания, в частности изучение в школе практически всех предметов, во многом основан на чтении и осмыслении текстов. Принцип текстоцентризма, т. е. изучения языка на текстовой основе, - это принцип

признания текста в качестве важнейшей единицы в обучении русскому языку. Именно на основе текста оказывается возможным необходимый синтез, сопряжение двух основных важных направлений в изучении русского языка в школе: познание системы языка и овладение нормами речевого поведения в различных ситуациях [12; 7].

Для осуществления стратегической цели, пронизывающей весь школьный курс русского языка, по формированию в сознании учащихся глубокого, обоснованного взгляда на родной русский язык как основу мировоззрения нужна сложная и многогранная аналитико – синтетическая и творческая работа с текстом. Целостный взгляд учащихся на русский язык предполагает содержательность, научность, логичность, доказательность, синтез обобщенности и конкретности. Такие качества приобретаются в процессе размышлений и рассуждений.

Учителя отмечают неспособность многих учеников, привыкших воспринимать информацию в визуальной форме, понимать смысл прочитанного, извлекать из учебного или художественного текста нужную информацию [48; 20].

**Актуальность исследования** заключается в необходимости рационального решения проблемы обучения чтению как виду речевой деятельности посредством применения научно-обоснованной и экспериментально проверенной системы приемов и упражнений.

Целостная система формирования навыков чтения как вида речевой деятельности учащихся 6 класса является основным условием теоретического и практического овладения русским языком. Острая необходимость разработки лингвистически и дидактически обоснованного содержания и методики обучения чтению с обязательным выявлением трудностей, возникающих в процессе обучения составляет суть **научной новизны исследования**.



**Цель исследования:** теоретически обосновать и разработать систему приемов для обучения чтению как виду речевой деятельности учащихся и экспериментально проверить ее эффективность на уроках русского языка в 6 классе средней школы.

В соответствии с поставленной целью методически обоснованными являются следующие **задачи:**

1. Проанализировать психолингвистическую, лингвистическую, педагогическую и методическую литературу об обучении чтению как виду речевой деятельности.

2. Оценить уровень владения различными умениями чтения учащихся 6 класса средней школы.

3. Определить методические приемы обучения чтению как виду речевой деятельности на уроках русского языка.

4. Теоретически обосновать и экспериментально проверить систему упражнений, направленных на обучение разным видам чтения.

5. Проанализировать действующие учебно-методические комплексы по русскому языку для учащихся 6 класса.

6. Исследовать причины недостаточного развития умений чтения у учащихся 6 класса.

При решении этих задач были использованы следующие **методы исследования:**

1. Теоретические:

1) Изучение и обобщение психолингвистической, лингвистической, педагогической и методической литературы по проблеме исследования;

2) Моделирование учебного процесса;

3) Анализ действующих учебно-методических комплексов по русскому языку для 6 классов.

2. Эмпирические:

1) Наблюдение за процессом обучения на уроках русского языка в 6 классе;

2) Беседы с учащимися;

3) Изучение и обобщение педагогического опыта учителей;

4) Проведение экспериментального обучения чтению как виду речевой деятельности в 6 классе;

5) Статистическая обработка данных, полученных в ходе экспериментального обучения.

**Объект исследования:** деятельность учителя и учащихся в процессе обучения чтению как виду речевой деятельности.

**Предмет исследования:** система приемов для обучения чтению как виду речевой деятельности учащихся 6 класса на основе коммуниктивно-деятельностного подхода.

**Теоретическая значимость исследования:** сформулирована цель обучения чтению как достижение определенных коммуникативных компетенций в его разных видах; определены и экспериментально проверены оптимальные дидактические условия, повышающие эффективность процесса формирования умений чтения как вида речевой деятельности; выявлены теоретические и методические предпосылки создания методики обучения чтению.

**Практическая значимость исследования:** разработка методических рекомендаций, которые могут быть использованы при составлении учебных пособий для обучения чтению как виду речевой деятельности учащихся 6 классов; создание системы упражнений и приемов работы с учебными текстами для формирования и совершенствования умений читать;

применение в школьной практике при разработке уроков по формированию навыков разных видов чтения у учащихся общеобразовательных школ.

**Методолого - теоретическая основа исследования:**

- работы по лингвистике, психолингвистике, теории познания, взаимосвязи языка и мышления, теории обучения русскому языку (М. Т. Баранов, Л. С. Выготский, Т. В. Глухова, Л. П. Добраев, Н. А. Ипполитова, В. А. Ковшиков, Т. А. Ладыженская, А. А. Леонтьев, М. Р. Львов и др.);

- работы в области теории, методологии и практики развития речевой деятельности (Л.В. Богданова, Н. Е. Богуславская, Е. А. Галкина, А. Д. Дейкина, И. Н. Добротина, Т. П. Малявина, Е. В. Осетрова, Г. В. Пранцова и др.).

**Этапы исследования.** Исследование проводилось с 2015 до 2017 года в три этапа. Экспериментальной базой являлась группа учащихся 6 класса средней школы № 12 г. Красноярск.

**Первый этап исследования** (ноябрь 2015 г. – октябрь 2016 г.) проводилось теоретическое осмысление проблемы, анализировалась научная, учебная и методическая литература по теме исследования. Осуществлялся констатирующий эксперимент, разрабатывалась система приемов и упражнений для обучения чтению как виду речевой деятельности на уроке русского языка в 6 классе.

**Второй этап исследования** (2016 г. – май 2017 г.) с учетом результатов констатирующего эксперимента создавалась методическая модель и проводился формирующий эксперимент в целях проверки эффективности разработанной системы упражнений для формирования навыков чтения на уроках русского языка.

**Третий этап исследования** (2017г.) завершился контролирующим экспериментом, осуществлялась систематизация и обобщение полученных данных; разработка научно-практических рекомендаций; определение дальнейших направлений исследования в рамках изучаемой проблемы; литературное оформление диссертации.

# Глава 1. Теоретические основы обучения чтению как виду речевой деятельности

## 1.1. Психолингвистическая характеристика чтения

Чтение – наиболее популярный вид речевой деятельности в средних общеобразовательных учреждениях. Умение читать формируются быстрее и легче, чем умение говорить, писать и слушать.

Чтение как речевая деятельность стимулирует общую интеллектуальную деятельность человека, оказывает благотворное влияние на формирование его мировоззрения, на его социальное поведение и выступает как самостоятельный вид речевой деятельности в том случае, когда мы читаем для того, чтобы получить необходимую информацию из текста.

Таким образом, **задачей обучения чтению** как самостоятельному виду речевой деятельности является следующее: научить учащихся извлекать информацию из текста в том объеме, который необходим для решения конкретной речевой задачи, используя определенные технологии чтения.

Чтение является одним из основных видов речевой деятельности. Эта форма реализации речевой деятельности играет огромную роль в сохранении и передаче социального опыта человечества; велика ее роль в познавательной деятельности, в обучении и воспитании подростка, в формировании его личности.

Чтение, как и письмо, представляет собой сложный психический процесс, включающий несколько взаимосвязанных уровней («звеньев»). С одной стороны, чтение является процессом непосредственного чувственного познания, «специализированным» процессом восприятия, а с другой — представляет собой опосредованное отражение действительности. Вместе с тем, чтение — это процесс смыслового восприятия письменной речи.

Как указывал известный отечественный психолог Д. Б. Эльконин, «чтение — это, прежде всего, процесс воссоздания звуковой формы слов по их

графической (буквенной) модели» [9; 265]. При этом чтение является не только процессом декодирования сообщения, предъявляемого в письменной форме; оно предполагает и перевод зрительных (графических) символов в устную артикуляционную систему. Таким образом, оно включает в свой состав как элементы кодирования, так и элементы декодирования (а точнее, перекодирования) речевого сообщения [30; 191].

Основные компоненты чтения – это восприятие и активная переработка информации, содержащейся в тексте, что в совокупности представляет собой сложную мыслительную деятельность, результативность которой обеспечивается рядом важнейших коммуникативно – речевых умений. Из этого следует, что в процессе чтения мы не только выявляем смысл текста, но и обозначаем, называем его, то есть фактически мысленно создаем новый текст, свидетельствующий о том, насколько понято нами читаемое или прочитанное.

Необходимо назвать механизмы речи, обеспечивающие умение читать, то есть воспринимать и понимать содержание письменного текста. В процессе чтения происходит смысловая обработка информации: её выделение, организация, предвосхищение, обобщение, критическое осмысление и оценка.

Сущность основной стратегии чтения заключается в том, что читающий попеременно осуществляет то «забегание» вперед по строке, к последующему слову (словам), на основе чего происходит «угадывание», создание смысловых «гипотез» («вероятностное прогнозирование» читаемого), то возвращается назад к ранее прочитанному, в ходе которого сверяет первоначально возникшую гипотезу с написанным, и только тогда декодирует значение слова [22; 51].

Что же касается самого процесса чтения, то оно характеризуется взаимодействием, по крайней мере, двух уровней — сенсо-моторного и

семантического, находящихся в сложном единстве. Сенсомоторный уровень состоит, в свою очередь, из нескольких тесно взаимосвязанных «звеньев»:

- звено звуко-буквенного анализа;
- звено удерживания, сохранения получаемой информации (в памяти);
- смысловые догадки, возникающие на основе этой информации;
- сличение, контроль (соотнесение возникающих гипотез с данным материалом) [39; 244].

Сенсо-моторный уровень обеспечивает «технику» чтения — скорость восприятия, его точность. Семантический уровень, на основе данных сенсомоторного уровня, обуславливает понимание значения и смысла отдельных слов и целого речевого высказывания. Сложное взаимодействие этих уровней обеспечивает реализацию процесса чтения как со стороны быстроты и точности восприятия и идентификации (опознавания) знаков языка, так и со стороны адекватного понимания значения, которое несут в себе эти знаки.

Для осуществления процесса чтения необходима сохранность и взаимодействие зрительного, акустического и кинестетического анализаторов, совместная работа которых является психофизиологической основой процесса чтения. Нейрофизиологической основой для обеспечения процесса чтения служит совместная работа заднелобных, нижнетеменных, височных, затылочных отделов коры левого полушария головного мозга.

Точное, безошибочное восприятие — основное условие правильного понимания читаемого.

Чтение (как уже достаточно сформированная деятельность) всегда подчинено его основной задаче — пониманию письменного сообщения. Поэтому развитие понимания читаемого в процессе формирования чтения у детей идет в тесной связи с развитием процесса восприятия. В самом начале

формирования чтения понимание идет не совместно, а лишь вслед за восприятием: оно возможно только на основе достаточно длительного (по времени) анализа и синтеза звуко-слоговой и морфемной структуры читаемых слов. Постепенно, по мере развития и автоматизации навыка чтения, понимание начинает опережать процесс восприятия, что проявляется в возникновении смысловых догадок, угадывании смысла в пределах отдельных слов. На последующих этапах формирования чтения понимание читаемых сообщений осуществляется уже на основе схватывания смысла целых слов и предложений. Здесь чтение опирается на предвосхищение «последующей» мысли, относящейся уже не к слову или фразе, а к целому абзацу или даже ко всему тексту. У взрослого человека такое «антиципирующее чтение» достигает высокого уровня развития. Акт чтения протекает при этом «в полном и неразрывном единстве процессов восприятия и понимания читаемого». Процесс восприятия к этому времени автоматизируется и обеспечивает условия для быстрого и правильного понимания читаемого. Понимание, в свою очередь, начинает активно влиять на процесс восприятия письменного текста, воздействуя на его скорость и точность [73; 190].

Понимание слова, фразы при чтении обеспечивается не только точностью восприятия, но и влиянием контекста. Об этом факторе, играющем известную роль в чтении, указывалось в работах многих авторов (Т. Г. Егоров, А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова и др.). В экспериментальных исследованиях А. Н. Соколова была показана важная роль смыслового контекста в понимании слова, фразы, абзаца при чтении [63; 151].

Исследования Дж. Мортонa, направленные на изучение вопроса о влиянии контекста речи на процесс чтения, его скорость и точность позволили автору, на основе большого экспериментального материала, сделать следующие выводы: быстрое и адекватное понимание в процессе



чтения наступает благодаря более «высокой степени» контекста слов. Высокий уровень контекста слов и полное использование контекстных догадок приводит, в свою очередь, к увеличению скорости чтения, к уменьшению количества фиксаций (объем и «угол охвата» материала при этом увеличиваются), к увеличению точности восприятия, что находит свое выражение в уменьшении регрессивных движений глаз.

Дж. Мортон предполагает, что существует своего рода «потенциал чтения», который далеко не полностью используется неопытными чтецами. Этот потенциал связан со знанием статистических свойств языка, с вероятностью (частотностью) появления слова в тексте данного типа. Увеличение вероятности слова-стимула может сделать его более доступным для восприятия, а это приведет к увеличению скорости чтения без потери понимания прочитанного [75; 168].

Таким образом, нормативно протекающий процесс чтения включает, по крайней мере, четыре взаимодействующих компонента: звуко-буквенный анализ и синтез, удержание информации, смысловые догадки и процесс сличения возникающих при чтении «гипотез» с написанными словами [11; 139 ].

Из определения чтения как «процесса восприятия и активной переработки информации, графически закодированной по системе того или иного языка» следует, что в процессе чтения функционируют два взаимосвязанных компонента – восприятие текста и осмысление содержащейся в нем информации. В психологии отмечается, что восприятие текста осуществляется не по отдельным буквам или слогам, а более крупными единицами – словами и группами слов. При этом глаз охватывает только существенные характеристики фрагмента текста, а мозг восполняет его детали. В психологических работах подчеркивается важная роль опор, ориентиров, «смысловых вех», служащих контекстными объединителями при

восприятию читаемого. Смысловый опорный пункт – это некоторая точка, «нечто краткое, сжатое само по себе, по своей величине сжатое, но в то же время служащее опорой какого-то более широкого содержания, заменяющее его собой». «Смысловые вехи» образуют многослойную иерархическую структуру, единицами которой являются смысловые звенья, составляющие смысловое содержание текста, который отражает предметные связи внешнего мира.

## **1.2. Дефиниции понятия «обучение чтению как виду речевой деятельности» в современной методике преподавания русского языка**

Реализация акта чтения подразумевает решение определенной речевой задачи. Это следует понимать как установку на то, с какой целью осуществляется чтение: где, когда, для чего будет использована извлеченная из текста информация. То есть речь идет о функциях чтения, в основе выделения которых лежит соответствующая целевая установка. В настоящее время, выделяют три функции чтения:

**1. Познавательная** (читаю, чтобы знать) реализуется в процессе получения информации о мире, людях, фактах и явлениях действительности.

**2. Регулятивная** (читаю, чтобы уметь) связана с практической деятельностью человека, она реализуется в процессе познания сути какого-либо действия, сути какой-либо работы: Как починить утюг? Как определить спряжение глагола? Как сделать фонетический разбор? То есть, регулятивная функция направлена на развитие, усовершенствование практического жизненного опыта человека.

**3. Ценностно – ориентационная** функция связана с эмоциональной сферой жизни человека (читаю, чтобы получить удовольствие; чтобы получить чувство эмоционального наслаждения). В данном случае происходит воздействие на эмоции, чувства читателя, что приводит к совершенствованию его личности, преобразованию его внутреннего мира.

Еще одна функция чтения условно может быть названа функцией **реагирования**, она реализуется в процессе критического осмысления информации и фиксируется в виде текстов-ответов: «читаю, чтобы знать» трансформируется в формулу «читаю и не могу не ответить» («читаю и не могу согласиться», «читаю и хочу высказать свою точку зрения»).

Так как в процессе чтения решаются различные коммуникативные задачи, то реализуются разные виды чтения. Следовательно, процесс чтения протекает по-разному в зависимости от той задачи, которая возникает у

человека, когда он работает с письменным текстом (статьей, книгой, письмом и т.п.).

В литературе, посвященной проблеме чтения, выделяется разное количество видов чтения: изучающее, ознакомительное, просмотровое, аналитическое, выборное, быстрое, медленное и др. В связи с этим, представляется, что наибольшее практическое и методическое значение имеют следующие виды:

**1. Ознакомительное чтение** - предполагает беглое просматривание, фрагментарное, избирательное прочитывание текста, чтобы выявить в самом общем виде его характер: о чем в нем говорится, кому он адресован, насколько полно в нем, судя по оглавлению, аннотации и другим признакам, освещена та или иная проблема.

Ситуациями, связанными с ознакомительным чтением, являются отбор литературы для подготовки сообщения или доклада; личная заинтересованность той или иной проблемой; выбор ученика или другой литературы для подготовки к экзамену, уроку и т. п.

**2. Изучающее чтение** – применяется при глубоком, вдумчивом изучении какого-либо текста, требующего полного охвата его содержания, полного его осмысления. Данный вид чтения предполагает воспроизведение прочитанного в определенном объеме, что обусловлено такими причинами, как необходимость на основе прочитанного объяснить суть явления, принять участие в научной дискуссии, на основе прочитанного определить перспективу собственных научных изысканий и т.п.[62; 162].

**3. Просмотровое чтение** – базируется на умениях выделять смысловые вехи по начальным фразам абзаца, по заголовкам, членить текст на смысловые части, выделять и обобщать факты в процессе чтения, прогнозировать дальнейшее развертывание текста [2; 276].

Рациональное построение обучения чтению требует решения вопроса о последовательности, в которой следует работать над формированием

изучающего, ознакомительного, просмотрового и поискового видов чтения, а также общей «стратегии» развития данного вида речевой деятельности

Анализ различной последовательности обучения основным видам чтения показывает, что наиболее целесообразным, обеспечивающим благоприятные условия для развития всех указанных видов чтения, а главное – его гибкости, является развитие **ознакомительного и изучающего чтения** во взаимном противопоставлении с последующим введением просмотрового и поискового чтения.

Обобщая данные различных исследований по психологии и методике чтения, можно выделить следующие основные виды смысловой обработки информации, включающие в себя комплекс различных операций:

1. Выделение информации.
2. Организация информации.
3. Предвосхищение информации.
4. Обобщение информации.
5. Критическое осмысление информации.
6. Оценка информации.

Названные комплексы операций лежат в основе смысловой обработки информации в любом виде чтения, которые различаются степенью их свернутости.

Для совершенствования процесса чтения требуется ускорение (свертывание) операций, необходимых для смысловой обработки информации.

Анализ основных видов чтения показывает, что наиболее благоприятные условия для ускорения операций смысловой обработки читаемого создаются в режиме ознакомительного чтения. Доведение совершенства операций основных видов смысловой обработки до достаточно высокого уровня позволит читающему свободно достигать более высокой степени свернутости

в просмотром чтении или, наоборот, развертывать их в изучающем чтении[52; 185].

Исходными при разработке конкретной методики принимают принцип обучения чтению как виду речевой деятельности, что предполагает, во-первых, воссоздание в процессе обучения реальных ситуаций чтения и, во-вторых, отражение в структуре упражнения психологической природы акта чтения.

Воссоздание реальной ситуации чтения означает отображение в учебном процессе задач обработки информации, возникающих при работе с текстом, и тем самым приближение учебной деятельности обучающихся к реальным ситуациям речевого общения.

Отражение в структуре упражнения психологической природы чтения означает, что его выполнение должно воспроизводить трехкомпонентную структуру акта чтения, включающую интенциональный, исполнительный и контрольный компоненты.

**Интенциональный компонент** деятельности «чтение» предполагает её целенаправленность, осознание цели чтения, что предопределяет выбор способа её достижения, то есть вида чтения в зависимости от его цели.

Контроль во всякой деятельности связан со сличением результата с заданной целью, в чтении он проявляется в том, что результат – понимание определенной степени полноты и точности – оценивается читающим как удовлетворительный или неудовлетворительный с точки зрения цели чтения. **Контрольный компонент** в чтении протекает преимущественно в форме самоконтроля. Отсюда следует, что, во-первых, преподаватель может судить о правильности (неправильности) результатов чтения у учащихся лишь косвенно или выборочно, и, во-вторых, необходимо специально обучать находению опор для самоконтроля. Одним из способов формирования

самоконтроля в чтении у учащихся и является обязательный контроль преподавателем понимания прочитанного.

Воссоздание реальной ситуации чтения предполагает также целенаправленный отбор материала для чтения таким образом, чтобы по своему характеру текст создавал наиболее благоприятные условия для использования того или иного вида смысловой обработки.

### 1.3. Требования к текстам при обучении чтению

Успех личности в современном обществе во многом определяется ее способностью общаться, владеть не только языковой компетенцией, но и коммуникативной, включающей текстовую компетенцию. Под текстовой компетенцией понимается способность языковой личности к первичной и вторичной коммуникативной деятельности (порождению и пониманию текстов), которые основаны на системе знаний о тексте, а также владении практическими навыками его порождения и интерпретации.

Структура текстовой компетентности включает: 1) знание языковых ресурсов, умение их отбирать в процессе текстовой деятельности; 2) знание о сферах общения, ситуациях, условиях общения и умение учитывать это при текстообразовании и восприятии текста; 3) знание об адресате и умение учитывать фактор адресата в процессе текстовой деятельности; 4) знание действительности, умение отражать ее в слове при текстообразовании и понимать на основе интерпретационной деятельности; 5) умение проявлять свой взгляд на мир, свою творческую индивидуальность в выборе жизненного материала и его отражение в слове; осознание индивидуального авторского стиля [6; 16].

Тексты являются основным материалом для обучения чтению. Важной проблемой, которую необходимо решить, разрабатывая рациональную методику обучения чтению, является определение требований к текстам в плане содержания и композиций [52; 111].

Одно из положений, по которому достигнуто согласие педагогов разных стран мира, - что обучение должно вестись на разнообразных и разножанровых текстах. Так, тексты подразделяются на **сплошные** и **несплошные**, где критериями их отнесения к группе является *организация текста*.

**Сплошной текст** состоит из законченных предложений, организованных в абзацы. К ним относят литературные (описательные, повествовательные) и



информационно – объяснительные тексты, которые подразделяют на информационно-описательные, экспозиционно-объяснительные, убеждающие и обсуждающие, а также предписывающие тексты.

К **несплошным текстам** относят документы, которые не имеют законченных предложений. Если же предложения закончены, то они не собраны в абзацы. В данную группу входят тексты, представленные в графической форме, т. е. на картах, схемах, в таблицах, формах, рекламных плакатах.

**Учебный текст** есть форма объективизированного представления знаний, которые распредмечиваются в процессе учебной деятельности. Учебным является тот текст, на основе которого и в процесс понимания которого, возможно выстраивание собственных знаний.

Характеристика учебного стиля изложения: строгость, систематичность, непротиворечивость и последовательность.

Основными видами учебных текстов, используемых в школе, являются учебно-методические комплексы, учебники и учебные пособия, первоисточники, словари и справочная литература.

Композиционно-смысловая структура учебного текста оказывает значительное влияние на понимание и усвоение учебных знаний.

**Текстовые компоненты учебника:** основной текст (повествовательно-описательное изложение, объяснительное изложение, проблемный способ представления учебного материала), дополнительный текст (авторское изложение добавочных фактов и сведений; фрагменты научных материалов и документов; отрывки из художественных произведений, мемуаров, писем), пояснительный текст (сноски, пояснения к подписям в иллюстрациях, таблицах, графиках).

**Внетекстовые компоненты учебника:** таблицы и графики, вопросы и задания, инструктивно-методические материалы, специальные вставки в тексте, подписи к иллюстрациям.

**Аппарат ориентировки:** оглавление, рубрикации, сигналы-символы, указатели, библиография, колонтитул.

**Иллюстративный материал:** ведущие иллюстрации (сообщают информацию, которой в тексте нет, заменяют основной текст), равнозначные иллюстрации (дублируют текст), иллюстрации, обслуживающие содержание изобразительными средствами.

**Способы изложения сведений в учебных текстах:** сообщающий текст, проблемное изложение материала.

**Правила построения определения понятий** заключаются в перечислении наиболее важных и существенных признаков представленного в нем феномена, указание на системные связи данного понятия с другими понятиями этой предметной области [50; 27].

В практической работе на уроке русского языка в средних классах общеобразовательной школы тексты различного вида и объема обеспечивают преимущественное овладение различными видами чтения: вводные – **изучающим**, основные – **ознакомительным** и **изучающим**. Готовясь к беседе по вопросам, а также в процессе словарной работы ученики прибегают к **поисковому** чтению.

Все тексты в рамках конкретного занятия должны быть объединены общей темой. По каждой теме предусматривается наличие трех текстов: микротекста (вводного); основного (расширенного); проблемного [43; 3].

Существуют определенные условия, в которых учащиеся в состоянии не только обнаружить скрытый вопрос, но и найти ответ на него. В отношении текста можно указать следующие условия:

1. В тексте выражена информация, содержащая готовый ответ на скрытый вопрос. Необходимо на основе этой информации обнаружить вопрос и понять ее как ответ на этот вопрос.

2. Текст не является готовым ответом на скрытый вопрос, но содержит полную информацию для нахождения ответа.

3. Текст содержит лишь частичные сведения, необходимые для нахождения ответа – определенного или неопределенного (остальные необходимо восполнить самому читателю – путем воспроизведения или рассуждения или из другой части текста, из другого источника).

4. Текст не содержит никакой информации, необходимой для получения ответа на скрытый в нем вопрос (ответ может быть найден всеми вышеназванными способами) [18; 62].

При всей значимости для учащихся содержания текста успех обучения чтению во многом зависит от языковых средств, которыми это содержание выражено.

Общепризнанным требованием является **доступность** текстов в языковом отношении. От его соблюдения зависит успешность протекания чтения как речевой деятельности, ибо внимание читающего может быть сосредоточено на содержании текста только тогда, когда его языковая сторона не вызывает затруднений.

Доступность языка текста создает условия и для автоматизации механизмов чтения – правильных движений глаз, быстроты узнавания языкового материала, целостного восприятия слов и словосочетаний, увеличения поля узнавания чтения и т. д.

Язык текста существенно влияет на течение процесса чтения, особенно незрелого. При этом оказывается, что показатель – наличие / отсутствие нового языкового материала, который обычно используется в методике – недостаточен для определения степени его трудности для учащихся: текст может быть трудным и при отсутствии в нем нового языкового материала и, наоборот, восприниматься как легкий, несмотря на наличие последнего.

Первый случай наблюдается, когда текст написан, например, длинными предложениями, сложными по синтаксическому построению, содержит слова, с которыми учащиеся редко встречаются или которые автор текста употребляет необычно и т. д.; второй – когда незнакомые учащимся слова

употреблены в контексте, который подсказывает их значение, передает несущественную информацию и т. д. Исследования показывают, что текст может быть понят, причем с достаточной для определенных ситуаций чтения полнотой, и при наличии в нем «скважин» - незнакомых читающим элементов. Их наличие иногда не является препятствием даже для полного и точного понимания текста.

При оценке языковой трудности текста выделяются два фактора: **лексическая** и **грамматическая** характеристики текста.

При оценке лексического состава текста наличие в нем незнакомого для читающего материала оказывает влияние на протекание процесса чтения; однако оно не столь прямолинейно. Во-первых, наличие в тексте новых слов оказывает значительно большее влияние на чтение неопытных читателей, нежели опытных. Во-вторых, его действия в разных условиях чтения различно и зависит от а) количества новых слов; б) их качественной характеристики; в) их роли в передаче содержания текста; г) цели чтения; причем все эти факторы действуют одновременно, и действие одного может нейтрализовать или усилить влияние другого.

Наряду с этим установлено, что трудности для читающего представляют не только новые слова. Быстрота и легкость узнавания известного слова связаны с его так называемой субъективной частотой – субъективным представлением читающего о частоте слова, которое складывается «на основе всего речевого опыта, включающего чтение, слушание и употребление слова самим индивидуумом» [52; 124].

В процессе обучения происходит постоянное накопление словаря учащимся, и в каждый отдельный момент известные ему слова имеют различный индекс субъективной частоты. Естественно, что слова, имеющие низкую субъективную частоту, он будет узнавать при чтении не столь быстро и легко, как слова, которые уже многократно были в его речевом опыте. Если в тексте много лексических единиц, которые, хотя и известны учащимся, но

еще мало встречались в его речевом опыте, то он может оказаться даже труднее текста, в котором есть небольшое количество новых слов.

При оценке лексической трудности следует принимать во внимание не только факторы, действие которых связано с наличием новых форм, но и качественную характеристику известного учащемуся словаря.

**Грамматическая сложность текста.** Длина предложения не оказывает существенного влияния на чтение опытных читателей, но затрудняет неопытных. Это, по-видимому, связано с тем, что длинные предложения требуют большего напряжения оперативной памяти – ведь читающий должен удерживать в памяти начало предложения, пока не воспримет его конец.

В зависимости от расположения нового языкового материала в тексте последний используется для развития различных, в известной мере – противоположных приемов чтения:

1. Если новый материал используется для передачи **основной** информации, то такой текст рекомендуется для развития приемов точного понимания (изучающее чтение).

Объектом контроля при таком чтении может быть не только полнота и точность понимания содержания прочитанного, но и правильность определения значения новых слов как одного из способов достижения этого понимания.

2. Если новый материал является средством передачи **второстепенной / избыточной** информации, то такой текст рекомендуется для развития приемов общего охвата содержания, требующих умения выделять главное и опускать второстепенное, умения «игнорировать» незнакомое слово, если оно несущественно и т. д. (ознакомительное чтение).

Объектом контроля при этом выступает только понимание содержания прочитанного текста.

В связи с языковой характеристикой текста выдвигается еще одно требование – стилистического порядка. Его суть сводится к тому, что язык

текстов должен быть естественным и соответствовать современным нормам. Следует добавить, что он должен отражать и специфику того функционального стиля, из которого заимствован текст или который он представляет. Речь идет о **моделировании учебных текстов**, под которым понимается воссоздание в учебном тексте основных характеристик оригинального текста, относящихся как к его структурно-смысловой организации, так и к языковой характеристике. Общее построение текста, использование в нем структурных типов абзацев, распределение в них информационной нагрузки, средств связи между ними должны отражать наиболее типичные черты соответствующего стиля.

Точно так же должны соблюдаться характерные для данного стиля пропорции между служебными и знаменательными словами, различными частями речи, корневыми словами и дериватами, простыми и сложными предложениями и т. д., а также структуры предложений и типы связи между ними.

Таким образом, **основная функция текста** – служить, в первую очередь, развитию умения читать – определяет требования и к его содержанию и к его языковой характеристике.

Мотивированность чтения определяется двумя основными взаимосвязанными факторами: а) значимостью для учащихся содержания текста; и б) их удовлетворением от результатов выполняемой деятельности.

Адекватное понимание текста в целом невозможно без установления характера связи составляющих его частей (предложений, абзацев, сложных синтаксических целей).

Таким образом, овладение языковой формой реализации смысловых связей имеет большое значение при обучении чтению, поскольку ведет к более полному и точному пониманию смыслового содержания читаемого. Особую роль играют формальные показатели смысловой связи в языке научной прозы, отражающей абстрактный, логический, точный характер

научного познания. Необходимость передачи научно-технической информации в строгой логической последовательности обуславливает обилие и разнообразие связующих и скрепляющих средств, имеющих различную лингвистическую природу и представленных на уровне слова, словосочетания, а также целого предложения [52; 168].

#### 1.4. Виды упражнений, обучающих чтению

Основу методики обучения любому виду речевой деятельности составляют упражнения. Под **системой упражнений** понимается совокупность типов, родов и видов упражнений, объединенных между собой по назначению, материалу и способу их выполнения и противопоставленных друг другу на основе бинарных оппозиций.

Рассмотрение системы упражнений для обучения изучающему чтению связано с определением умений, необходимых для его развития как вида речевой деятельности. В методической литературе выделяются две основные группы умений, связанные друг с другом: умения, направленные на узнавание и понимание языковых явлений, содержащихся в тексте, и умения, направленные на понимание содержания читаемого.

К группе умений, связанных с пониманием содержания текста, относятся:

- 1) выделение основной и второстепенной информации, содержащейся в тексте;
- 2) обобщение изложенных фактов;
- 3) соотнесение отдельных частей текста;
- 4) выводы на основе содержащихся в тексте фактов;
- 5) оценка изложенных в тексте фактов;
- 6) интерпретация содержания текста.

Все эти умения, несомненно, должны реализовываться при выполнении упражнений, которые обязательно должны носить системный характер.

Опираясь на классификацию упражнений, разработанной Г. Н. Котоваевой, в системе **упражнений для изучающего чтения** различаются прежде всего типы и роды упражнений [52; 198].

**Типы упражнений** подразделяются по назначению, материалу и по способу их выполнения. При обучении изучающему чтению различают следующие типы упражнений:



**По назначению:** языковые – речевые; рецептивные – репродуктивные; тренировочные – контрольные; аспектные – комплексные.

**По материалу:** упражнения для ознакомительного и изучающего видов чтения.

**По способу выполнения:** устные – письменные; аудиторные – внеаудиторные; «чтение вслух» - «про себя».

С психолого – методической точки зрения в системе различают **роды упражнений**, которые подразделяются на виды упражнений с их вариантами: уподобление – преобразование, сужение – расширение, различение – объединение.

Роды охватывают все типы упражнений. Это значит, что каждое упражнение имеет сразу две характеристики: с точки зрения типологии и с точки зрения психологических операций, происходящих при его выполнении.

И языковые, и речевые упражнения служат для развития речевой деятельности – это объединяет их. Языковые упражнения направлены на усвоение языкового материала, содержащегося в тексте. Они обеспечивают учащимся возможность ознакомиться с языковыми явлениями, а впоследствии дать им представление о системе языка.

Языковые упражнения могут быть **аспектными**, в которых языковые явления изолируются в учебных целях и происходит их специальная тренировка, и **комплексными**.

Языковые упражнения стимулируют мыслительную и мнемическую деятельность учащихся, обеспечивают запоминание и осмысление ими изученного материала, а также его узнавание в процессе чтения, формируют первичные умения, необходимые для изучающего чтения.

Речевые упражнения направлены на содержательную сторону текстов, на вскрытие заложенного в нем смысла, и потому при их выполнении языковые

явления становятся объектом непроизвольного запоминания учащимися.

### **Речевые упражнения всегда комплексные.**

Оба типа упражнений служат целям тренировки, но на качественно различных уровнях они не могут заменить друг друга.

Глубокое понимание прочитанного не может осуществляться без прочного усвоения языкового материала. При чтении читающий прибегает к знаниям, хранящимся в долговременной памяти, и, если они непрочные, то понимание не наступает. При обучении чтению должны доминировать упражнения рецептивного характера. Ведущая роль зрительного анализатора в упражнениях этого типа ни в коей мере не умаляет других анализаторов – слухового и речедвигательного. Последнее означает, что в системе упражнений для обучения изучающему чтению должны быть и репродуктивные упражнения. Необходимость их включения в систему упражнений обусловлена и характером изучаемого чтения, предполагающего наряду с полным, точным извлечением информации из текста ее последующее использование читающим в практической деятельности.

**По способу выполнения** упражнения могут быть устными и письменными, упражнения «чтение вслух» и «про себя».

Помимо типов следует учитывать также роды и виды упражнений. Роды упражнений противопоставляются по ведущим мыслительно-мнемическим операциям, и среди них различаются:

**1. Упражнения в преобразовании.** Специфика изучаемого чтения проявляется в том, что учащийся стремится запомнить часть извлеченной из текста информации. Необходимость запомнить читаемое заставляет его преобразовывать сложные в синтаксическом отношении предложения в более простые, заменять менее привычные слова более знакомыми и т. д. Отсюда особая роль этого рода упражнений для обучения изучающему чтению.

**2. Упражнения в различении.** Весьма важным для обучения изучающему чтению являются также упражнения в различении как на уровне языка, так и на уровне речи. Читающий должен различать те или иные грамматические конструкции, не смешивать их с похожими; поэтому, после того, как они будут изучены в отдельности, необходимы упражнения, где они сопоставляются друг с другом. Сказанное относится и к лексическому материалу. На уровне речи читающий должен различать основную информацию, второстепенную и детали; среди новой информации находить старую, сравнивая ее с информацией, которая уже имеется в его опыте, и, наоборот, различать среди знакомого новое.

**3. Упражнения в объединении.** Не менее важными являются и упражнения в объединении языкового материала и извлекаемой информации. Упражнения могут строиться на материале как изолированных единиц, предложений, так и текста. Это могут быть группировки по какому-либо признаку: объединение (группировка) слов по семантическому, формальному признаку; объединение двух сложноподчиненных предложений в одно сложносочиненное и т. д. При чтении любого текста читающему приходится объединять разрозненные факты, явления, что и должно предусматриваться в упражнениях.

**4. Упражнения в сужении.** Следует особо подчеркнуть важность этих упражнений для обучения изучающему чтению, поскольку именно оно связано с дальнейшим использованием как полученной информации, так и языкового материала. Поэтому необходимо широко пользоваться ими на всех уровнях (на материале предложений, абзацев, текстов). К ним относятся упражнения в сокращении предложений (абзаца) текста; в составлении плана, аннотации; пересказ текста вкратце, своими словами. При выполнении этих упражнений происходит не только сокращение, но и другие операции, которым учащимся следует обучить предварительно.

**5. Упражнения в расширении.** Наличие подобных упражнений целесообразно в связи с последующей репродукцией прочитанного. При передаче полученной информации другим, чтец привносит свои добавления, уточнения, связанные с его пониманием прочитанного, сопоставляет с ранее изученным, усвоенным, проводит определенные параллели, и, следовательно, дополняет, расширяет прочитанное.

Система упражнений для развития изучающего чтения как приоритетного в целом должна обеспечить:

- развитие долговременной памяти;
- развитие приемов языковой и смысловой переработки воспринимаемого материала [52; 207].

Анализ структуры акта чтения и особенностей его контрольной фазы дает основание в структуре упражнения в чтении выделить три основные части. Первая и вторая части, установочная и исполнительная, направлены на воссоздание условий акта чтения; третья часть, контрольная, направлена на проверку правильности осуществления акта чтения и на обучение последующим актам чтения.

**Установочная часть** в упражнении представлена инструкцией. **Исполнительная часть** есть собственно акт чтения, а также фаза самоконтроля. Исходя из требования воссоздания естественной ситуации чтения, инструкция должна отражать реальные задачи чтения, то есть должна быть сформулирована в форме определенной смысловой задачи. В процессе чтения цель создает у опытного чтеца установку на соответствующий вид чтения. Для того, чтобы научить читающего правильно избирать вид чтения в зависимости от цели, представляется целесообразным включать в инструкцию, помимо смысловой задачи, указание на необходимый для её решения вид чтения. И вместе с этим включать в инструкцию к упражнению задание фиксировать время и ориентировать обучающихся на желательное время чтения в каждом конкретном случае.

**В контрольной части** упражнения в чтении осуществляется сличение полученного результата с указанной в инструкции целью чтения. При этом объектом контроля, исходя из обучающей роли упражнения, должна выступать та часть информации, которую учащемуся необходимо извлечь из текста в соответствии с целью чтения. Таким образом, выбор объектов контроля является средством обучения читающего выделению объектов понимания в зависимости от цели чтения, то есть определенному виду чтения.

При составлении контрольных заданий прежде всего необходимо выделить объекты контроля.

При проверке изучающего и поискового чтения объекты контроля представляются достаточно четкими. При изучающем чтении, требующем полного понимания всей информации, объектами контроля являются все факты текста, включая имплицитную информацию. При поисковом чтении требуется понимание искомой информации, которая и является объектом контроля.

Объекты контроля при ознакомительном чтении должны охватывать основное содержание информации текста.

При проверке просмотрового чтения объектами контроля являются «темы» отдельных частей текста и всего в целом – или ключевые моменты текста, отражающие общую информацию [52; 187].

Контроль намеченных объектов полноты понимания может осуществляться заданиями различных видов. Это могут быть вопросы различного характера, разные виды тестовых заданий, сочетание вопросов с тестовыми заданиями и т. д.

## **1. 5. Анализ действующих учебно-методических комплексов по русскому языку для 6 класса**

Анализ УМК по русскому языку для шестиклассников проводился с учетом требований Образовательного стандарта среднего общего образования по русскому языку. Согласно этому документу на базовом уровне ученик должен владеть следующими навыками чтения:

1. Использовать основные виды чтения (ознакомительное, изучающее и просмотровое) в зависимости от коммуникативной задачи;
2. Извлекать нужную информацию из различных источников: учебно-научных текстов, справочной литературы;
3. Использовать основные приемы информационной переработки устного и письменного текста.

Сопоставление результатов работ испытуемых при проведении констатирующего эксперимента и результатов работ учащихся контрольной группы при проведении контролирующего эксперимента показал, что речевые умения учащихся сформированы слабо, а у отдельных учеников не сформированы вообще. Из этого следует, что необходимо включать в структуру учебника, как одного из главных средств обучения русскому языку, упражнения, направленные на формирование и совершенствование коммуникативных умений.

К школьному учебнику предъявляется ряд требований: наличие заданий для самостоятельной работы, для построения выводов, вопросов для самопроверки, наличие практических занятий и упражнений для формирования и закрепления навыков.

Федеральный перечень учебников, рекомендуемых Министерством образования Российской Федерации к использованию в образовательном процессе в общеобразовательных учреждениях на 2016/17 учебный год, включает следующие учебники по русскому языку для 6 класса (таблица 4).

Таблица 4

№ п/п	Наименование учебника	Год издания	Издательство	Авторы	
1	Русский язык. 6 класс	2013	Дрофа	М.М.Разумовская С.И.Львова В.И.Капинос	Рекомендовано Министерством образования и науки Российской Федерации
2	Русский язык. 6 класс в двух частях	2014	Русское слово - учебник	Е. А. Быстрова Л. В. Кибирева Ю. Н. Гостева Е. С. Антонова	Рекомендовано Министерством образования и науки Российской Федерации
3	Русский язык. 6 класс	2014	Просвещение	Л.М.Рыбченкова О.М.Александров О.В.Загоровская А.Г.Нарушевич	Рекомендовано Министерством образования и науки Российской Федерации
4	Русский язык. 6 класс. В двух частях	2014	Просвещение	М.Т.Баранов Т.А.Ладыженская Л.А.Тростенцова	Рекомендовано Министерством образования и науки Российской Федерации
5	Русский язык. 6 класс. В двух частях	2013	Вентана – Граф	А. Д. Шмелев Э. А. Флоренская Л. О. Савчук Е. Я. Шмелева	Рекомендовано Министерством образования и науки Российской Федерации

По утвержденной школьной программе обучение испытуемых в течение учебного года реализовалось по учебнику русского языка линии УМК под редакцией Т. А. Ладыженской. Для анализа нами были выбраны четыре УМК, которые наиболее часто используют для обучения русскому языку в средних школах г. Красноярска.

Чтобы определить какой учебник из имеющихся по русскому языку использовать для обучения чтению следует обратить внимание на несколько важных критериев.

1. Четкая структура учебника с системой условных обозначений и разнообразными справочными материалами. Эргономика расположения основных и дополнительных материалов в учебнике, их наглядность (наличие необходимого количества иллюстраций, фотографий, схем, таблиц, графиков).

2. Тексториентированный подход подразумевает разнообразие текстов в учебнике с постепенным их усложнением. Так как текст - это основное средство обучению чтению.

3. Наличие специальных заданий к упражнениям для развития навыков изучающего, ознакомительного и просмотрового видов чтения в их пропорциональном соотношении. Задания для обучения приемам смысловой обработки текстов с целью интерпретации и дальнейшего учебно-практического использования извлеченной информации.

**УМК под редакцией М.М. Разумовской.** В основу методической системы положена идея синтеза языкового и речевого развития учащихся. По замыслу авторов цель курса русского языка состоит в совершенствовании на основе системы знаний о языке и речи важных видов речевой деятельности: осознанного, беглого и выразительного чтения, осмысленного и точного понимания учебной информации.

В данный комплект входят авторская программа, учебник, методические рекомендации, рабочие тетради, тетради для оценки качества знаний и электронное приложение.

Согласно программе на речевую часть отводится 35 часов из 210 (при 6 часах русского языка в неделю). Учебный материал представлен в языковой и речевой частях в двух этапах: закрепительно-углубленный и основной линейно-системный.

Учебник по русскому языку содержит в своей структуре четыре раздела: «О языке», «Речь. Язык. Правописание. Культура речи», «Морфология. Речь» (на основе изученного в 5 классе), «Морфология. Речь» (причастие,



деепричастие) с электронным приложением. Система условных обозначений представлена теоретическим материалом, заданиями повышенной трудности, материалом по развитию речи, дополнительными заданиями к упражнению. В учебнике имеется рубрика «Учимся читать и пересказывать лингвистический текст», которая представлена текстами о выдающихся русских лингвистах и о языковых понятиях и значительным количеством заданий на формирование навыков осмысленного чтения лингвистического текста.

В методических рекомендациях к учебнику выбор подобного рода текстов объясняется расширением словарного запаса учащихся лингвистической терминологией, так как стержнем курса являются лексика и грамматика.

Учебная информация представлена большей частью адаптированными лингвистическими и художественными текстами, а также схемами и таблицами. Объемы и содержание текстов соответствуют возрасту учащихся. В учебнике незначительное количество иллюстраций и фотографий, сопровождающих тексты, что затрудняет использование наглядности при прогнозировании содержания текстов и включения активного мышления уже на предтекстовом этапе.

Задания к текстам, предусматривающие при их выполнении использование учащимися того или иного вида чтения, даются в основном после прочтения текста, что понижает их эффективность. Школьники должны читать текст с целью выполнения определенной смысловой задачи и применять нужный вид чтения. Этого можно добиться, используя упражнения, в которых задания для смысловой обработки читаемого даются перед прочтением текста.

В упражнении 86 в рубрике «Учимся читать и пересказывать лингвистический текст» перед прочтением текста учащихся просят только внимательно его прочитать, не указывая, с какой целью, для чего он должен

это прочитать, какую смысловую задачу при этом решить. Поэтому для выбора необходимого вида чтения в данном случае нет условий. После прочтения дается задание разделить текст на части и пересказать его. Это значит, что читающему придется снова перечитывать текст, чтобы выполнить задание, так как текст объемный и шестиклассники в силу своего возраста не смогут удержать в памяти все ключевые моменты. Помимо этого послетекстового устного задания, даются еще и письменные, которые ученику нужно успеть выполнить в ограниченное время, предоставленное на уроке. Такие условия не позволяют сосредоточиться и использовать необходимый вид чтения.

В учебнике большая часть упражнений с заданиями рассмотреть схемы, озаглавить текст, определить его тему и основную мысль направлена на развитие навыков ознакомительного чтения, которые в свою очередь создают наиболее благоприятные условия для ускорения операций смысловой обработки читаемого.

Упражнения 73, 75, 76, 84, 129, 188, 416 с заданиями типа: «Расставьте две группы предложений так, чтобы получилось два текста. Полученные тексты озаглавьте», «опираясь на известные вам признаки докажите, что последняя запись – это текст», «запишите план текста», «запишите названия способов словообразования и проиллюстрируйте каждый двумя примерами», «ознакомьтесь с содержанием, какая информация является для вас знакомой, а какая новой» и подобные можно использовать при тренировке для обучения изучающему чтению.

Также в учебнике имеются упражнения с заданиями определить стиль и тип речи; найти предложение, выражающее основную мысль; найти повторяющуюся фразу, которая задает интонацию всему тексту; найти и выписать самые важные предложения, отражающие суть информации, которые можно использовать для обучения просмотровому чтению.

В методических рекомендациях к данному учебнику предлагается отрабатывать такие навыки выразительного чтения, как нужный темп, тон, тембр для формирования навыков осмысленного чтения. Приводятся примеры таких заданий к тексту. Чтобы лучше запоминать содержание текста автор рекомендует его заучивание.

Учитывая вышесказанное, использование в работе линии УМК по русскому языку под редакцией М.М. Разумовской целесообразно для развития навыков ознакомительного и просмотрового чтения. Использование данного комплекса для формирования навыков изучающего чтения будет малоэффективным.

**УМК под редакцией Е. А. Быстровой.** В авторской программе на развитие речи выделено 32 часа из 210 (6 часов занятий в неделю). Данный курс отличается коммуникативной направленностью и нацеленностью на успешное овладение основными видами речевой деятельности. Центральной единицей обучения становится текст. Доминирующей идеей курса является интенсивное речевое и интеллектуальное развитие учащихся.

Предметными результатами изучения курса по чтению и работе с информацией являются следующие умения: читать учебно-научный текст с использованием изучающего вида чтения; владеть отдельными приемами ознакомительного чтения учебно-научного текста; выделять в научно-учебном тексте ключевые слова, составлять план; определять тему, основную мысль в тексте из художественного произведения, пересказывать текст подробно и сжато.

В состав данной линии УМК входит авторская программа, учебник, методические рекомендации, поурочные разработки, рабочие тетради, тетради для оценки качества знаний, электронные приложения.

Рабочие тетради предлагают систему проверочных и обучающих заданий для организации самостоятельной работы учащихся и навыков самоконтроля.

Задания составлены таким образом, что правильность выполнения каждого из них может быть проверена и оценена самими школьниками.

В методических рекомендациях характеризуется методическая система, заложенная в учебнике, даются конкретные советы по изучению наиболее сложных тем курса; содержится описание системы упражнений.

Помимо этого в состав УМК также входит серия пособий для учащихся и учителей. Данные пособия помогают организовать эффективную работу на уроке и дома.

Учебник состоит из двух частей. Первая часть имеет пять разделов «Речь», «Лексика», «Фразеология», «Морфемика. Словообразование. Орфография», «Морфология. Орфография». Во второй части три раздела «Местоимение», «Имя числительное», «Наречие». Каждая тема раздела поделена на параграфы, что очень удобно при планировании уроков.

В учебнике система условных обозначений представлена основным и дополнительным теоретическим материалом. Типовые упражнения сопровождаются условными значками. Теоретический материал представлен в текстах рубрики «Читаем, говорим, пишем», подкреплён примерами и упражнениями для закрепления и контроля изученных понятий.

Тексты в учебнике являются основным средством обучения и отличаются большим разнообразием стилей иногда даже в пределах одного упражнения. Целенаправленный отбор автором текстового материала для чтения создает благоприятные условия для использования разных видов его смысловой обработки. Все тексты в упражнениях, где требуется их анализ, разделены на смысловые части, сопровождаются иллюстративным материалом и внетекстовыми компонентами, имеют высокую познавательную и культурологическую ценность.

Упражнения для обучения приемам ознакомительного чтения должны быть направлены на развитие умений прогнозировать содержание текста на основе его внешних данных, таких как заголовок, эпиграф, иллюстрации,

схемы. А также умений видеть ключевые слова текста и соотносить их со своими предположениями.

Выделение смысловых частей текста помогает понять какие изменения происходят в его содержании. Такая активная мыслительная работа, на которой базируется просмотровое чтение, является необходимой и при обучении изучающему виду чтения. Например, в упражнении 4 просят прочитать названия параграфов из учебника информатики и выбрать из четырех заголовков тот, который наиболее точно отражает основную мысль. Для закрепления, учащимся необходимо привести примеры заголовков из своих учебников по любому предмету.

В упражнении 5 после прочтения текста даются следующие задания:

- 1) подобрать и записать заголовки, которые отражают тему и основную мысль;
- 2) какие смысловые части можно выделить в тексте;
- 3) как на письме отделять одну смысловую часть от другой.

Упражнения с заданием восстановить хронологический порядок событий в тексте применяются для обучения изучающему виду чтения. Подобные задания предлагаются в упражнениях 9 (часть 1), 4 и 64 (часть 2), в которых требуется расположить предложения таким образом, чтобы получился связный текст.

Чтобы научить школьников осознано запоминать извлеченную из текста информацию необходимо использовать упражнения в преобразовании. Например, в упражнениях 15, 49, 54, 67, 79, 88, 270, 229 (часть 2) даются задания «найти в тексте синонимы к определенным словам», «преобразовать текст, заменив разговорную речь книжной», «подобрать современные синонимы к историзмам, архаизмам», «заменить заимствованные слова русскими синонимами».

При чтении любого текста читающему приходится объединять разрозненные факты, отсюда важная роль упражнений в объединении

языкового материала и извлекаемой информации. В упражнениях 23, 33, 27, 65, 105, 188, 191, 206 даются следующие задания:

- 1) объединить предложения по определенному признаку;
- 2) сравнить два текста, что общего в их содержании;
- 3) выписать из текста заимствованные слова и объединить их в группы по определенному признаку и др.

Например, в упражнениях 32, 101, 259 учащимся предлагают задания «определить разницу в значениях однокоренных прилагательных-паронимов», «найти научные факты в тексте, что нового вы для себя узнали». Такие упражнения учат школьников среди знакомой информации находить новую, различать основную информацию, второстепенную, детали, те или иные грамматические конструкции и не смешивать их с похожими, что является важным для обучения изучающему чтению.

В рубрике «читаем, говорим, пишем» и в упражнении 74 (часть 2) имеется задание «сократить текст, исключая из текста предложения, сохранив при этом основное содержание», «составить план текста, пересказать, подтверждая каждый пункт плана своими примерами». Особая важность таких упражнений для обучения изучающему чтению связана с интерпретацией и дальнейшим использованием полученной информации и языкового материала.

В упражнениях 210, 213, 217, 241, 244, 262 даются задания «дополнить представленную в упражнении схему», «прочитать таблицу и дополнить ее своими примерами», «пересказать текст, иллюстрируя каждое положение примерами и дополняя своими примерами». Подобные упражнения учат школьников при последующей репродукции прочитанного привносить свои добавления, уточнения, сопоставлять с ранее изученным, то есть расширять прочитанное.

Например, в задании к упражнению 261 предлагается после прочтения текста (стихотворения) определить в какой строке заключена его основная

мысль и найти 5 – 6 прилагательных, употребленных в переносном значении. Такое упражнение применяется для обучения просмотровому виду чтения.

В одной из рубрик «читаем, говорим, пишем» дается задание найти в предлагаемом тексте названия разделов «природного» словаря. Данное упражнение направлено на обучение поисковому виду чтения.

В учебнике значительное количество заданий, в которых требуется озаглавить текст, сформулировать тему и основную мысль прочитанного, направлено на развитие навыков ознакомительного чтения (например, упражнения 16, 21, 206, 211, 238, 261(часть 1), 2, 18, 34, 39, 45, 74, 125, 159 (часть 2)).

Основная особенность учебника под авторством Е. А. Быстровой заключается в его нацеленности на интенсивное развитие речемыслительных способностей школьника. Что проявляется в целенаправленном формировании навыков чтения как речевой деятельности с учетом этапа речевого развития школьников. Учебник реализует идею метапредметной функции русского языка для формирования межпредметных связей.

Данный УМК является лучшим учебным пособием из рекомендованных Министерством образования для результативного обучения чтению и формирования читательской компетентности.

**УМК под редакцией Л. М. Рыбченковой.** В данном курсе актуализирован аспект, связанный с различными видами трансформации текста (сжатие текста и его развертывание в соответствии с коммуникативной задачей; преобразование связного текста в схему, таблицу, диаграмму; передача информации, представленной в виде графического объекта; обобщение изученного материала и представление его в графической форме) и его интерпретация в зависимости от заданных условий речевой ситуации.

Отличительной особенностью программы является ее направленность на сбалансированное совершенствование всех видов речевой деятельности и

характеристика основной деятельности ученика. На изучение русского языка предусматривается 210 часов (6 часов в неделю), из них 35 часов на развитие речи.

Линия УМК состоит из авторской программы, учебника, поурочных разработок, рабочих тетрадей, тетради для проверки качества обучения, электронные приложения.

Рабочие тетради дополняют практическую часть учебников разнообразными заданиями по темам и разделам.

Поурочные разработки содержат примерные конспекты уроков, методические рекомендации по изучаемой теме. Также на примере конкретных тем демонстрируются различные современные технологии организации учебной деятельности школьника на уроках русского языка и во внеурочное время.

Учебник состоит из двух частей. Первая часть учебника поделена на четыре раздела «Введение», «Морфемика, словообразование, орфография», «Лексикология, орфография. Культура речи», «Грамматика»; вторая часть на два раздела «Грамматика», «Синтаксис, пунктуация, культура речи». Имеется система условных обозначений рубрик «Это интересно», «Из истории языка», «Школа чтения», «Советы помощника», «Лингвистические игры, задачи».

В учебнике незначительное количество иллюстраций, рисунков к текстам. Информационное пространство страниц перенасыщено рубриками на полях в виде так называемой системы «всплывающих окон», что отвлекает внимание от текстов, находящихся в основном поле.

Тексты в учебнике отличаются разнообразием, но имеют небольшой объем для учащихся шестого класса. Теоретический материал, содержащийся в лингвистических текстах, представлен определениями понятий. Художественные тексты отличаются разнообразием стилей.



Задания, содержащие смысловую задачу, даются перед чтением, что позволяет учащимся избирать нужный вид чтения. Во многих упражнениях задания направлены на расширение и дополнение изученного при помощи схем или таблиц, которые необходимо расширить недостающими данными и своими примерами или приготовить устное сообщение по схеме, как например в упражнении 217.

Небольшое количество заданий направлено на ознакомительное чтение, где требуется озаглавить текст, определить главную мысль, тему или цель повествования (упражнения 172, 181).

Наличие заданий на преобразование малознакомых слов как один из способов запомнить прочитанное, играет важную роль в развитии навыков изучающего чтения. Например в упражнении 196 требуется подобрать к просторечным словам синонимы из литературного языка.

Текст упражнения 171 адаптирован таким образом, что неизвестные диалектные слова даются в контексте, понятном учащимся. А задания к этому упражнению учат искать опоры (смысловые вехи) в тексте для смысловой догадки и прогнозирования его содержания.

Определение значений выделенных слов в тексте направлено на поисковый вид чтения.

Значительное количество упражнений с заданиями, направленные на объединение по какому-либо признаку (общая тема, группа слов и т. п.), учат объединять разрозненную информацию на материале как отдельных слов, словосочетаний, предложений, так и на материале нескольких текстов. Например упражнения 7, 110, 113, 217.

Использование данной линии УМК в работе для обучения чтению позволит успешно развивать нужные для этого навыки и умения.

**УМК под редакцией Т. А. Ладыженской.** Программа построена с учетом принципов системности, научности и доступности, а также

преимущества и перспективности между разделами курса. Также в программе специально выделено 28 часов из 204 на развитие речи.

Рабочая программа предусматривает формирование различных видов чтения, информационной переработки текстов, поиска информации в различных источниках.

В состав данной линии УМК входит авторская программа, учебник, методические рекомендации, тетради для проверки качества обучения, дидактические материалы, рабочая тетрадь, поурочные разработки.

Учебник состоит из двух частей. В первой части семь разделов «Язык. Речь. Общение», «Повторение изученного в 5 классе», «Текст», «Лексика. Культура речи», «Фразеология. Культура речи», «Словообразование. Орфография. Культура речи», «Морфология. Орфография. Культура речи», во второй части два раздела «Морфология. Орфография. Культура речи», «Повторение и систематизация изученного в 5 и 6 классах». В двух частях имеется приложение с небольшим справочным материалом. Все темы раздела поделены на отдельные параграфы.

Система условных обозначений недостаточно развита и состоит только из трех рубрик «Определения и правила для заучивания», «Теоретические сведения», «Материал для самостоятельных наблюдений».

Большинство текстов в учебнике – художественные (прозаические и стихотворные), весьма небольшие по объему, часто сопровождаются иллюстрациями. Лингвистические тексты представлены определениями понятий, теоретическим материалом, отдельные в виде схем.

Задания к текстам в упражнениях в двух частях учебника даются перед чтением текста и отличаются однообразием и направлены на поверхностное чтение. Нет послетекстовых заданий, не выделены объекты контроля, позволяющие проконтролировать понимание текста и сделать выводы как учителю, так и ученику.

Например в заданиях к упражнениям 31, 33, 47, 56, 61, 69, 153, 193, 486 просят прочитать и озаглавить текст.

В упражнениях 123, 140, 525 определить основную мысль произведения.

Задание к упражнению 74 сводится к записи выделенных ключевых слов, словосочетаний и пересказа текста по ним. То есть ученику незачем вдумываться в смысл текста, выделять в нем смысловые опоры для запоминания и пересказа, авторы сделали это за него.

В упражнении 79 в тексте выделили ключевые слова и учащихся просят только озаглавить текст.

Есть несколько упражнений (например 171, 172, 174, 204, 569) на объединение, где просят сгруппировать слова по определенным грамматическим признакам.

В упражнении 164 задание «прочитать и озаглавить текст, определить его основную мысль; указать, что описывает автор, чтобы раскрыть эту мысль, какие слова для этого использует». Но подобные задания единичны.

Проанализировав линию УМК под редакцией Т. А. Ладыженской, можно сделать вывод, что развить навыки разных видов чтения, сформировать приемы смысловой обработки текста, то есть обучать чтению с использованием заданий данного комплекса представляется неэффективным.

## **Выводы по первой главе**

Чтение является одним из основных видов речевой деятельности. В процессе чтения мы не только выявляем смысл текста, но и называем его, то есть мысленно создаем новый текст, свидетельствующий о том, насколько понято нами прочитанное. Сам процесс чтения характеризуется взаимодействием сенсо-моторного и семантического уровней, что в свою очередь обеспечивает быстроту и точность восприятия, а также адекватное понимание значения языковых знаков.

Точное восприятие – основное условие правильного понимания читаемого. При целенаправленном формировании навыка чтения процесс восприятия автоматизируется и создает условия для быстрого и правильного понимания читаемого.

Умения чтения формируются быстрее и легче, чем умения говорения, письма и аудирования. Главной задачей обучения чтению как самостоятельному виду речевой деятельности является: научить учащихся извлекать информацию из текста в том объеме, который необходим для решения конкретной речевой задачи, используя определенные технологии чтения.

Так как в процессе чтения решаются различные коммуникативные задачи, то реализуются разные виды чтения. Однако наиболее практическое и методическое значение имеют ознакомительное и изучающее.

Анализ последовательности обучения основным видам чтения показывает, что наиболее целесообразным обеспечивающим благоприятные условия для развития всех основных видов чтения является развитие ознакомительного и изучающего чтения во взаимном противопоставлении с последующим введением просмотрового и поискового.

Для совершенствования процесса чтения требуется ускорение операций, необходимых для смысловой обработки информации.

Основным материалом для обучения чтению являются учебные тексты. Учебным называют тот текст, на основе которого и в процессе понимания которого возможно выстраивание собственных знаний.

Основными видами учебных текстов, используемых в школе, являются учебно-методические комплексы, учебники и учебные пособия, первоисточники, словари и справочная литература.

Основной функцией текста считается способность развивать умения чтения, что и определяет требования к его содержанию и языковой характеристике. Доступность текстов в языковом отношении является общепризнанным требованием при обучении чтению.

Для развития приемов точного понимания используется текстовый материал с основной информацией. Материал, передающий второстепенную информацию, рекомендуется для развития приемов общего охвата содержания, требующих умения выделять главное.

Умения, направленные на узнавание и понимание языковых явлений, содержащихся в тексте, и умения, направленные на понимание содержания читаемого, в методической литературе выделяют как две основные группы, связанные друг с другом. Эти умения должны реализоваться при выполнении упражнений, носящих системный характер.

Система упражнений для развития разных видов чтения должна обеспечить развитие долговременной памяти и приемов языковой и смысловой переработки воспринимаемого материала. Формирование таких приемов у учащихся поможет им при решении задач, содержащихся в тексте, или проблемных текстовых ситуаций.

## **Глава 2. Методическая система обучения чтению как виду речевой деятельности**

### **2.1. Экспериментальное обучение чтению**

Данное исследование посвящено проблеме повышения эффективности обучения чтению как виду речевой деятельности на уроках русского языка в средней школе. Экспериментальное обучение проводилось в группе учащихся шестого класса средней общеобразовательной школы № 12 г. Красноярска, состоящей из 18 человек.

Общая подготовленность класса, включенность детей в учебную деятельность средняя. У учащихся сформировано умение работать в парах и группах, фронтально взаимодействовать друг с другом. Уроки русского языка в классе проводились с применением традиционной методики в период с октября 2016г. до мая 2017г.

Для первоначальной оценки сформированности умений чтения у испытуемых был проведен констатирующий эксперимент, по результатам которого была избрана тактика проведения следующего этапа эксперимента - формирующего.

Уроки проходили в течении 40 мин четыре раза в неделю, с использованием системы упражнений для обучения изучающему, ознакомительному, просмотровому и поисковому видам чтения; специальных приемов работы с текстом; проводилась серия индивидуальных экспериментов.

В ходе формирующего эксперимента для определения динамики развития умений чтения провели письменную диагностическую работу.

По окончании обучения был проведен контролирующий эксперимент с участием двух групп шестиклассников: исследуемой (экспериментальной) и контрольной; с последующей оценкой и сопоставлением результатов участников каждой группы.

## 2.2. Система упражнений, использованных в экспериментальном обучении

С целью первичной оценки сформированности умений в чтении как вида речевой деятельности у учащихся был проведен констатирующий эксперимент в октябре 2016 года.

Испытуемым был предложен научный текст с контрольными заданиями, распечатанный на отдельных листках индивидуально для каждого. Выбор текста был обусловлен его познавательной ценностью, доступностью в языковом отношении, актуальностью темы и умеренной сложностью представленной лексики.

*Время бежит и течет*

*Мы всегда можем узнать, который час. А как люди измеряли время, когда у них не было часов ни на руке, ни в телефоне?*

*Проще всего узнать время, глядя на солнце или на тень, скользящую по земле. Можно не сомневаться в том, что самые древние часы – именно солнечные.*

*Солнечные часы, на первый взгляд, просты: это шест или столб, отбрасывающий тень, и шкала с разметкой под ним. Долгое время солнечные часы вообще не имели конкурентов – кто же поспорит с точностью солнца? Однако и недостатки их всегда были очевидны: они сильно зависели от погоды и были бесполезны ночью. Поэтому люди придумали множество других приспособлений для измерения времени.*

*Одно из них – клепсида, знаменитые водяные часы древности. Простейшие водяные часы – это чаша с дырочкой, из которой вода по капельке вытекает. Клепсида же представляла собой два сосуда. Вода перетекала из верхнего в нижний, а по меткам на сосудах определяли время. Если сосуды были большие, то такие часы могли работать всю ночь и даже дольше. Но, к сожалению, чем дольше была клепсида, тем сильнее она ошибалась, показывая время. Ведь скорость вытекания воды зависит от*

давления, напора воды. Чем больше воды в верхней емкости, тем быстрее она вытекает.

Очень похожи на водяные часы песочные. Это два прозрачных сосуда, наполовину заполненные сухим песком и соединенные узким горлышком. Когда весь песок высыпается из верхней части в нижнюю, часы переворачивают.

Песочные часы оказались незаменимыми на флоте! На кораблях российского флота в старину время измеряли с помощью получасовых песочных часов, которые назывались склянки. Когда вахтенный переворачивал такие часы, то бил в колокол, отсюда на флоте и пошло выражение «бить склянки».

Задания к тексту:

1. Какие часы самые древние? Обведи номер выбранного ответа.

1) водяные

2) песочные

3) солнечные

2. В чем солнечные часы уступают водяным? Приведи два примера.

3. Что такое клепсидра? Запиши точное объяснение.

4. Представь, что ты находишься на корабле. Склянки пробили пятый раз.

Сколько сейчас времени? \_ час \_ мин

5. Как ты думаешь, какими часами пользовались люди, когда в языке появилось выражение «время истекло»?

6. Что означает выражение «бить склянки»? Дай ответ на основе текста.

Оценка результатов при выполнении заданий осуществлялась с учетом следующих умений в чтении: 1) антиципация лексических единиц и грамматических конструкций; 2) определение значений незнакомых слов по контексту; 3) различение и выделение основной и второстепенной информации; 4) выявление характера связи между разноуровневыми



частями текста; 5) интерпретация извлеченной из текста информации и ее практическое использование.

Для анализа результатов выполнения заданий группе присваивались итоговые баллы от 1 до 5 с учетом следующих критериев: 2 – «неудовлетворительно» - от 0 до 60% верных утверждений; 3 – «удовлетворительно» - от 60 до 75% верных утверждений; 4 – «хорошо» - от 75 до 85% верных утверждений; 5 – «отлично» - от 85 до 100% верных ответов. Результаты диагностики были внесены в таблицу 1.

Таблица 1.

**Показатели умений в чтении у учащихся экспериментальной группы**

№ п/п	Проверяемые умения	Верные / неверные ответы, %	Распределение итоговых баллов
1	Антиципация лексических единиц и грамматических конструкций	77/23	4
2	Определение значений незнакомых слов по контексту	62/38	3
3	Различение и выделение основной и второстепенной информации	67/33	3
4	Выявление характера связи между разноуровневыми частями текста	58/42	2
5	Интерпретация извлеченной из текста информации и ее практическое использование	69/31	3
6	Итоговый балл		3

Проанализировав результаты констатирующего эксперимента были сделаны следующие выводы: группа умений, необходимых для понимания содержания текста, таких, как выделение основной и второстепенной информации, обобщение изложенных фактов, интерпретация содержания текста для его дальнейшего практического использования, сформированы слабо; навык контекстуальной догадки и прогнозирования смысловых единиц текста также нуждается в доработке. При выполнении послетекстовых заданий некоторые учащиеся испытывали трудности с теми заданиями, которые требовали осуществления логико-мыслительных

операций на основе прочитанного, что может указывать на отсутствие навыка самостоятельной работы с текстом, использования определенного вида чтения для решения конкретной коммуникативной задачи либо на слабую успеваемость.

Полученные результаты и сделанные на их основе выводы позволят избрать определенную тактику обучения чтению с использованием комплекса упражнений для развития преимущественно изучающего и ознакомительного видов чтения с последующим введением просмотрового и поискового, которая будет носить системный характер.

Исходя из принципа обучения чтению как виду речевой деятельности необходимо воссоздать в процессе обучения реальные ситуации чтения и отражения в структуре упражнения психологической природы акта чтения. При выполнении упражнений учащимися они должны осознавать цель чтения, что позволяет выбирать способ ее достижения, то есть нужный вид чтения и контролировать степень точности и полноты понимания читающим.

Структура упражнений будет иметь три основных части:

1. **Установочная** – представлена инструкцией в форме определенной смысловой задачи. Чтобы научить школьников правильно избирать вид чтения, в инструкции указываем какой вид чтения необходимо использовать при выполнении конкретного задания и ориентировать их на желательное время.

2. **Исполнительная** – собственно сам акт чтения и фаза самоконтроля.

3. **Контрольная** – в данной части упражнения сличается полученный результат с указанной в инструкции целью (смысловой задачей). Объектом контроля является та часть информации, которую учащемуся необходимо будет извлечь. Внешний контроль осуществляет преподаватель.

Учебным материалом упражнений является текст.

**Упражнения для обучения изучающему чтению**

Раздаем учащимся карточки с текстом и инструкцией «разделить текст на три абзаца в соответствии с планом», ориентируем их на желательное время чтения.

Для чтения с заданным ускорением был предложен следующий текст:

*В старинной северной избе*

*План*

- 1. Вход в горницу.*
- 2. Просторная и красивая горница:*
  - а) небогатая обстановка комнаты;*
  - б) искусные украшения.*
- 3. Народное искусство живет и сегодня.*

*Высокое крыльцо. Из кленовых сеней через низкую дверь мы входим в просторную горницу. Вдоль стен – липовые лавки, треть комнаты занимает кирпичная печь. Около нее висит льняное вышитое полотенце. Все в доме сделали руки хозяина и хозяйки. Каждую вещь они украсили яркой росписью, вышивкой или кружевом резьбы по дереву. На столе стоит резная деревянная солонка-уточка, чудесные ковши-лебеди. Вплоть до сегодняшнего дня живет древнее искусство русского народа.*

По истечении времени проверяем учащихся. Сличаем полученный результат с указанной смысловой задачей. Учащиеся поясняют свой ответ. Объектами контроля будут являться те факты текста, которые соответствуют пунктам плана.

Устный опрос испытуемых проводился выборочно. Большая часть опрошенных выполнили задание правильно, некоторые испытали затруднения при соотнесении частей текста с первым пунктом плана. Двум ученикам не хватило указанного времени.

Те учащиеся, кто испытывали затруднения и не успели сделать задания, совместно с учителем, пытались разрешить проблемную ситуацию. Затруднение вызвало второе предложение, которое испытуемые не знали к первому или второму пункту плана отнести. Первое предложение, состоящее из словосочетания «высокое крыльцо», показалось недостаточно информативным, чтобы описать вход в горницу.

Чтобы оценить полноту понимания намеченных объектов контроля каждым учащимся, выдаем им листок с вопросами, в котором они записывают свой ответ.

1. Опишите вход в горницу.

2. Как описывает комнату автор, чтобы показать ее небогатую обстановку?

3. Каким образом хозяева украшали горницу?

Тринадцать испытуемых отвечали на вопросы с использованием прямого цитирования из текста, трое отвечали своими словами. Ответы были полными. После совместного обсуждения текста данные учащиеся не испытывали затруднений. Двое испытуемых отвечали своими словами, их ответы отражали неполное понимание текста. Что может говорить об их невнимательности при чтении, отсутствии интереса к содержанию текста.

### **Упражнения в преобразовании**

- Прочитайте текст, преобразуйте его, заменяя устаревшие слова современными синонимами, менее привычные слова более знакомыми.

*С утра оба княжича, Федор и Александр, рано пришли в свою светлицу, где их уже поджидал иеромонах Варсонофий со старой книгой псалтыри. Усевшись за стол и водя деревянными указками по строкам, оба мальчика стали нараспев читать. Косой луч утреннего солнца, пробившись сквозь оконце с заморскими цветными стеклышками, яркими пятнами падал на пожелтевшие страницы большой книги.*

*Когда чтение окончилось, Варсонофий положил перед мальчиками по небольшому листу харатья и княжичи стали выводить гусиными перьями замысловатые буквы.*

*(По В. Яну)*

Все испытуемые правильно определили слова, которые надо было заменить, но испытывали трудности в их преобразовании в современные синонимы. Часто обращались за помощью к учителю, только три человека самостоятельно работали со словарем.

Наибольшее затруднение при поиске синонимов вызвали слова «харатья» (ср. пергамент, бумага на которой писали), «светлица» (ср. светлая парадная комната в доме). Те испытуемые, кто внимательно прочитал текст и обратил внимание в каком контексте употребляются искомые слова: «лист харатья», «стали выводить... замысловатые буквы», предположили, что это какое-то приспособление для письма, которое использовали в старые времена. А «своя светлица» значит какое-то светлое помещение.

Два испытуемых, прочитав текст, отметили, что он им непонятен из-за незнакомых слов, и утратили интерес к дальнейшей работе, даже с учетом помощи учителя. Очень узкий кругозор и ограниченный словарный запас данных испытуемых повлиял на степень понимания как отдельных слов, так и содержания текста в целом.

Данные упражнения действуют по своему прямому назначению, заставляя обучающихся заменять менее привычные слова более знакомыми, что способствует лучшему запоминанию извлеченной из текста информации.

### **Упражнения в различении**

- Прочитайте определение лексического значения слова, найдите среди той информации, которая вам уже известна, новую. Определите, какая информация в тексте основная, а какая является второстепенной.

*Все слова языка образуют его словарный состав, или лексику.*

*То, что обозначает слово, есть его лексическое значение.*

*Слова, имеющие одно лексическое значение, называются однозначными.*

*Слова, имеющие несколько лексических значений, называются многозначными.*

*Слова, помимо прямого значения, могут иметь переносное значение.*

*Лексикология – это раздел науки о языке, в котором изучается слово как основная единица языка и словарный состав.*

*Каждое слово что-то обозначает. Например, копия – это точное воспроизведение, повторение чего-либо. Говорят: копия документа, копия картины и т. д. Это и есть лексическое значение слова копия.*

*Лексические значения слов разъясняются в толковых словарях.*

- Вставьте пропущенные орфограммы в корнях слов, учитывая их лексическое значение.

*Пос..деть к старости, пос..деть рядом; пол..скать ребенка, пол..скать бельё; разр..дил ружьё, разр..дили морковь на грядке; разв..вается флаг, разв..вается ребенок; прим..рять поссорившихся ребят, прим..рять платье.*

Испытуемые были знакомы с большей частью информации, данной в тексте. Новым для них являлся термин «лексикология» и его определение. Давая задание найти новую информацию, мы тем самым учим школьников определенной тактике чтения, где нужно целенаправленно сопоставлять новые факты с уже известными. Это позволит читающему лучше запомнить и понять содержание текста.

При чтении текста испытуемые заметили, что два термина «лексика» и «лексикология» являются однокоренными словами, но не тождественны друг другу. Это побудило учеников более вдумчиво прочитать определение термина «лексикология» и понять, какое отличие между ними.

Следующее практическое задание представлено на материале омофонов. Учащиеся должны определить лексическое значение каждого омофона, сопоставить их между собой и объяснить свой выбор орфограммы.

Такие и подобные упражнения позволят обучающимся научиться различать основную информацию и второстепенную, различать те или иные грамматические конструкции, не смешивая их с похожими.

### **Упражнения в объединении**

- Прочитайте. Определите, по какому признаку можно объединить данные тексты.

*1. Кипрей – очень теплый цветок. Когда ударит осенний мороз и иней посеребрит траву, то около кипрея иней нет. Вокруг кипрея стоит теплый воздух. Этот цветок выделяет из себя теплоту. И в этой теплоте растут себе без страха все соседи кипрея, все слабенькие побеги, пока зима не прикроет их, как ватным одеялом, глубоким снежком.*

*И заметьте, что кипрей всегда разрастается рядом с молодыми соснами. Это их сторож и защитник, их нянька.*

*Бывает, в сильный мороз у кипрея отмерзнет вся верхушка, а он все равно не сдаётся, живет и дышит теплотой. Самоотверженный цветок.*

*(К. Паустовский)*

*2. И как же этот лес хорош поздней осенью, когда прилетают вальдшнепы. Они не держатся в самой глуши: их надобно искать вдоль опушки.*

*Ветра нет, и нет ни солнца, ни света, ни тени, ни движения, ни шума. В мягком воздухе разлит осенний запах. Тонкий туман стоит вдали над желтыми полями. Сквозь обнаженные, бурые сучья деревьев мирно белеет неподвижное небо. Кое-где на липах висят последние золотые листья. Сырая земля упруга под ногами.*

*3. На кустах акации сидело много воробьев. Подкрался я к ним поближе нацелился своим аппаратом, гляжу в глазок. Вот передо мной на ветке воробышек. Да какой, оказывается, нарядный! Я раньше этого и не замечал.*

*Верх головки серенький, будто серенькая шапочка надета. Грудка и брюшко тоже серые, а спинка и крылья потемнее: они коричневатые, пестренькие. Вверху, на крыльях – белая полоска.*

*Повернул воробышек ко мне головку, словно и впрямь фотографироваться хочет. Гляжу – щечки у него почти беленькие, а под шейкой большое черное пятно, совсем как бант или широкий галстук. Ишь, какой фронт!*

*Рядом с ним воробыха сидит. Она не такая нарядная, вся серенькая.*

Десять испытуемых по признакам, свойственным определенному типу текста, заключили, что первый и второй текст – повествовательные, а третий – описание. Пять испытуемых заключили, что первый текст – описание, второй – рассуждение, третий – описание. Трое испытуемых не смогли идентифицировать тексты по типу речи.

Испытуемые утверждают, что в первом и втором текстах рассказывается, повествуется о предметах и явлениях: «Кипрей – очень теплый цветок... растут себе без страха все соседи кипрея,...пока зима не прикроет их, как теплым одеялом, глубоким снежком...»; «И как же хорош этот лес поздней осенью...В мягком воздухе разлит осенний запах...Туман стоит вдали над желтыми полями...». В третьем тексте в отличие от первых двух приводится описание воробья: «Верх головки серый...а спинка и крылья потемнее...под шейкой большое черное пятно...».

Предтекстовое задание направляет деятельность читающих на внимательное чтение с целью найти те признаки текста, которые объединяют их.

### **Упражнения в сужении**

1. Сократите каждый абзац текста таким образом, чтобы была понятна основная мысль повествования.

*Пришел сентябрь. После знойного лета, после августовских теплых дней наступила золотая осень.*



*По опушкам лесов ещё растут грибы: красноголовые подосиновики, зеленоватые и розовые сыроежки, скользкие грузди и душистые рыжики. На старых пнях жмутся друг к дружке тонконогие опёнки.*

*В моховых болотах ожерельем рассыпана по кочкам румяная клюква. На освещенных солнцем полянах краснеют гроздья рябины.*

*Чист и прозрачен воздух. Далеко слышны звуки, отчетливо разносятся голоса. На дне лесного ручья виден каждый камешек, каждая тонкая травинка. По прозрачному высокому небу бегут и бегут облака.*

*(И. Соколов-Микитов)*

2. Составьте опорный план текста.

*Мой друг – это наша собака, которую зовут Тайга.*

*Однажды мы с папой поехали на мотоцикле за малиной в лес. День был жаркий, пели птицы. Вдруг раздался тревожный лай нашей Тайги.*

*Добежали мы, смотрим – наша Тайга лает на мальчишек. Один из них держал в руках маленького птенца. Он жалобно пищал, а вокруг летала его мама, она громко пицала, словно просила о чем-то. Тайга сердито лаяла на проказников.*

*Что было делать мальчишкам? Оставили они птенчика, а мы поздравили нашего друга с тем, что он спас птичью семью.*

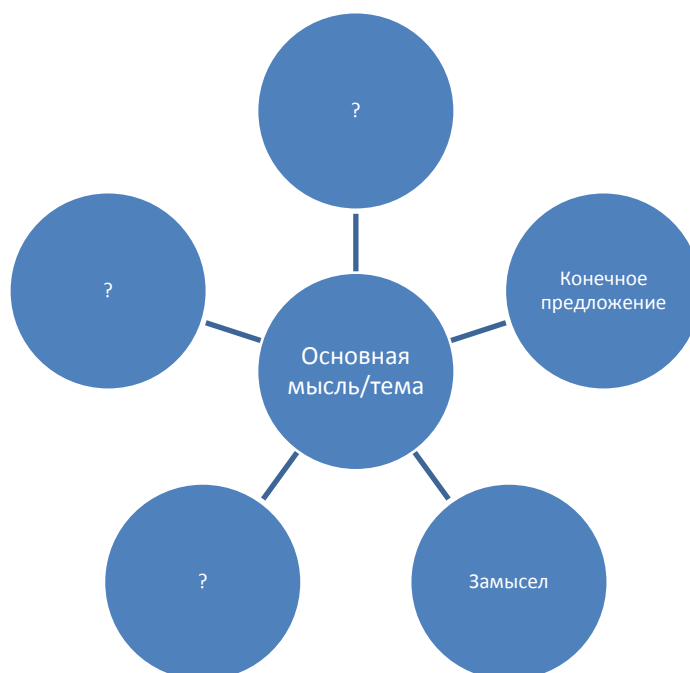
В первом упражнении только одиннадцать учащихся сократили абзацы текста с сохранением ключевых слов, несущих основную мысль высказывания, остальные представили разные варианты сокращения (оставляли слова и словосочетания, несущие второстепенную информацию или детали). Один учащийся сократил в каждом абзаце вторую его половину без учета сохранения смысла.

Такие упражнения способствуют формированию у учащихся вдумчивого чтения текста с одновременным его анализом и сжатием, сохраняя основную мысль каждого предложения. В процессе тренировок испытуемые учатся вычленять главную информацию и опускать второстепенную.

Во втором упражнении испытуемые при помощи своего опорного плана как можно точнее пересказывали текст. Точность пересказа показали те испытуемые, кто смог отразить основную мысль в каждом пункте плана.

### Упражнения в расширении

- Рассмотрите схему «Основные признаки текста». Какие признаки текста не обозначены в схеме. Дополните схему нужными компонентами. Расскажите о тексте по схеме.



- Прочитайте слова. Какие из них преимущественно употребляются в официально-деловом стиле? Что они обозначают? Приведите примеры слов, часто используемых в деловой сфере.

*Удостоверять, взимать, утро, нижеизложенный, протокол, расследование, инструкция, фамилия, дирекция, резолюция, меморандум, уведомление, накладная, суффикс, аннулировать, земля, конфискация.*

Подобные упражнения выполняются на этапе закрепления какой-либо темы. Целесообразнее давать их на материале схем, таблиц или рисунков. В дальнейшем при тренировках школьники уже самостоятельно составляют схемы и таблицы. Так учащиеся имеют возможность объяснить прочитанное, дополнить его своими примерами.

### **Упражнения для обучения ознакомительному чтению**

Учащимся для чтения с заданным ускорением был предложен следующий текст и задание «определить тему и озаглавить текст».

*Скоро стали видны и развалины города.*

*У самого берега сияли выбитыми окнами уцелевшие стены дворцов, кругом них бессмысленно и страшно громоздились, вздымались, торчали зубьями, лежали кучами остатки городских стен. Иногда совершенно пустые места виднелись среди развалин. Безоблачное, нежное небо стояло над развалинами. Ослепительное солнце топило их в белом свете. Синее море послушно лежало у берегов.*

(По С. Городецкому)

По истечении указанного времени проверяем учащихся. Объектами контроля при ознакомительном чтении будет являться основное содержание информации текста. Чтобы проверить учащихся индивидуально, раздаем им листки с письменными заданиями.

1. Какими словами автор описывает город? Выпиши их из текста.
2. Что смягчает мрачную картину разрушения?

Такое упражнение применяют, противопоставив упражнению для обучения изучающему чтению, чтобы учащиеся могли сопоставить и

дифференцировать приемы, которые используют для ознакомительного и изучающего чтения.

Большинство испытуемых в рамках указанного времени определили тему и озаглавили текст «Развалины города», что соответствовало теме текста.

### **Упражнения для обучения просмотровому чтению**

Перед работой над текстом учащимся было дано задание «прочитать последний абзац и найти в тексте факты, позволяющие сделать вывод, сформулированный в этом абзаце».

*Даже большое путешествие, как известно, начинается с первого шажка за околицу. За околицей лужа, но она такая же голубая, как море. За околицей лопухи и крапива, но они такие же зеленые и непроходимые, как джунгли. И ветер за околицей тот же, что шумит над горами, пустынями и океанами. И то же солнце, что светит всему миру.*

*Чтобы переплыть океан на плоту, в первую очередь, как это ни странно, нужен совсем не плот и не плотник. В первую очередь, нужно желание. Будет желание – найдутся и плот, и океан. Не будет желания – не помогут ни дюжина плотов, ни полдюжины океанов.*

*Первый шаг – самое важное. Кто шагнул за околицу – тот уже не сможет остановиться.*

*(Н. Сладков)*

После устного опроса учащихся раздаем листки с заданиями.

1. Чтобы начать выполнять задуманное, понадобится (выбери одно из утверждений):

а) сила;

б) терпение;

в) желание

2. Продолжи высказывание, опираясь на данный текст: « Для достижения цели в любом деле важнее всего... ».

При работе со следующим текстом учащимся было предложено определить, какое из предложений полнее раскрывает заголовок

*Источник вдохновения и силы*

*В лесах с наибольшей выразительностью предстают перед нами величавая красота и могущество природы, усиленные некоторой дымкой таинственности. Это сообщает им особую прелесть.*

*Леса являются величайшим источником вдохновения и здоровья. Это исполинские лаборатории. Они вырабатывают кислород и улавливают ядовитые газы и пыль.*

*Каждый из вас, конечно, помнит воздух после грозы. Он душист, свеж, полон озона. В лесах как бы бушует невидимая и неслышная вечная гроза и расточает по земле потоки озонированного воздуха.*

*Он целебен, удлиняет жизнь, повышает нашу жизненную силу, и, наконец, он превращает механический, а подчас и затруднительный для нас процесс дыхания в наслаждение. Кто испытал это на себе, кто знает, как дышится в прогретых солнцем сосновых лесах, тот вспомнит, конечно, удивительное состояние как бы безотчетной радости и силы, охватывающей нас, как только мы попадаем в леса из душных городских домов.*

*(К. Паустовский)*

Выдаем обучающимся листки с вопросами для проверки понимания.

1. Что является источником здоровья по мнению автора?
2. Как автор называет леса? Объясните почему.
3. Что вызывает радость и силу у человека, находящегося в лесу?

## **Упражнения для обучения поисковому чтению**

Учащимся было предложено найти ответ на вопрос: «Когда была создана первая русская печатная книга?» во время чтения с заданным ускорением следующего текста

*Первопечатник Иван Федоров*

*В 1563 году на средства царской казны в Москве была открыта типография, главой которой был назначен Иван Федоров.*

*Иван Федоров был и ученым-просветителем, и изобретателем, и художником. Не случайно именно его считают первопечатником.*

*Он сам сконструировал типографский станок, вырезал из дерева красивый славянский шрифт.*

*Первая русская книга «Деяния святых апостолов» была напечатана 1 марта 1564 года, этот день вошел в историю как дата рождения первой русской печатной книги. Книга Ивана Федорова – настоящий шедевр книжного искусства.*

*Заставки, концовки, рисунки – все выполнено на высоком уровне и не уступает западноевропейским изданиям того времени.*

*Первая книга стала не только церковной, но и учебной – по ней вплоть до 18 века осваивали грамоту.*

Объектом контроля будет являться искомая информация. Чтение испытуемыми осуществлялось с целью найти конкретную информацию. С данным заданием справились все учащиеся в рамках указанного времени.

Для воссоздания естественной ситуации чтения и учета значимости содержания информации учебные тексты подбирались в соответствии с требованиями, которые предъявляются к текстам для обучения чтению как виду речевой деятельности, в частности, это доступность в языковом

отношении, умеренная лексическая и грамматическая сложность текста, использование слов, имеющих высокую субъективную частоту.

Как уже упоминалось, упражнения для обучения изучающему чтению имели приоритетный характер. Учитывая специфику изучающего чтения, применяли несколько видов упражнений. Некоторые из них использовали совместно с упражнениями для обучения ознакомительному чтению на начальном этапе урока при объяснении нового материала.

Чтобы научить школьников правильно избирать вид чтения все тексты в упражнениях сопровождалась инструкциями, в которых ставилась смысловая задача и указание на необходимый для ее решения вид чтения. Для самоконтроля испытуемым рекомендовалось обращаться к смысловой задаче.

Упражнения для обучения ознакомительному чтению были направлены на то, чтобы научить школьников умениям находить и выделять главную информацию и опускать второстепенную.

Все упражнения имели контрольную часть, в которой с помощью вопросов проверялось понимание прочитанного учащимися. Таким образом мы формировали умения находить опоры для самоконтроля и использовать извлеченную из текста информацию в практической деятельности, то есть для решения контрольных заданий упражнения.

Упражнения для обучения просмотровому и поисковому чтению использовали на заключительном этапе экспериментального обучения, где предусматривалось поверхностное знакомство с текстом или поиск конкретной информации.

Постепенно с каждым занятием ускоряли операцию смысловой обработки информации путем искусственного изменения режима акта чтения. Для этого увеличивали объем читаемого материала, но количество времени, отводимого на чтение, сохраняли прежним и обязательно указывали

его в инструкции к каждому упражнению. Таким образом мы создавали условия для «непроизвольного» ускорения смысловой обработки читаемого.

Использование упражнений при проведении экспериментального урока для обучения чтению позволило сделать следующие выводы. Выбор текстов для упражнений должен иметь прямую зависимость от уровня подготовленности учащихся, так как материал, содержащий сложные и незнакомые лексические единицы, вызывает отсутствие интереса к содержанию текста и продолжению работы с ним.

Однако, если сложные лексические единицы даются в контексте, понятном читающему, то это стимулирует к более внимательному чтению и увеличивает степень полноты понимания. Так как создаются условия для самостоятельной постановки вопросов и поисков ответа на них. А это, в свою очередь, формирует привычку применять изученные приемы в случаях, когда читающий сталкивается с трудностью в понимании текста.

Как показал эксперимент, регулярность тренировок, с постепенным усложнением текстового материала и заданий, способствует выработке и закреплению приемов смысловой обработки текстов, таких как преобразование сложных синтаксических и грамматических конструкций в более простые; различение основной информации и деталей, умение выделять главное и опускать несущественное; отражать, расширять прочитанное в виде таблиц, схем и рисунков; сужение текстового материала с целью его дальнейшего практического использования.



### 2.3. Приемы смысловой обработки текстов

Приемы и ход понимания текста в большинстве случаев относятся к свернутым, или сокращенным умственным действиям, что серьезно затрудняет их исследование.

В процессе формирования умственного действия (навыка, умения, оперирования понятиями) обучающийся вначале выполняет его развернуто, «по элементам», отчетливо сознавая составные компоненты. В дальнейшем это действие сокращается, свертывается и выполняется не только более правильно, но и гораздо быстрее, без отчетливого сознавания некоторых его сторон. Однако и на высоком уровне развития умения или навыка, при встрече с трудностями человек начинает вновь осознавать свое действие и те операции или приемы, которые он раньше «отрабатывал» или которыми он самостоятельно овладел [17;12].

На уроке в процессе работы с учебным текстом в сравнении с традиционным уроком русского языка, изменяется характер взаимодействия учителя и ученика. Роль учителя заключается в управлении познавательной и речевой деятельностью учащихся, в организации совместного поиска и решения познавательных задач, в создании речевых ситуаций с высоким развивающим потенциалом. Школьник на уроке выступает в качестве субъекта познания и участвует в разнообразных видах речевой деятельности в рамках учебно – речевых ситуаций, созданных блоком вопросов и заданий к тексту [43; 3].

Однако далеко не все то, что усваивается учащимися при обучении, формируется у них учителем, то есть целенаправленно вырабатывается по особой методике, на основе особым образом подобранного материала (учебного текста, упражнений), посредством специально организованных занятий, в которых главной задачей является выработка данного качества.

Формируются, например, знания, умения и навыки в области содержания определенных учебных предметов. Не формируются (хотя и усваиваются)

многие навыки самостоятельной работы такие, как навыки или приемы осмысления текста, приемы запоминания, навыки самоорганизации внимания, а также способности.

Тем не менее, некоторые из перечисленных навыков и умений надо целенаправленно формировать. Это относится, например, к навыкам или приемам самостоятельного изучения текста, как важнейшего источника знаний и умений.

«Развертывать» или «раскрывать» понимание текста необходимо не только с тем, чтобы узнать, какие приемы и при каких условиях используются или образуются, но и для того, чтобы выяснить, каким приемам осмысления надо учить и какие условия для этого создавать [17; 14].

На практике проверка знаний учащихся по каждому усвоенному тексту проводится очень редко. Кроме того, с помощью вопросов не всегда можно точно и легко выявить, насколько ученик понял материал. Поэтому наиболее надежным критерием достижения понимания является владение приемами осмысления, помогающими самостоятельно добывать знания.

Все сказанное подтверждает мысль о том, что важным компонентом понимания является применение определенных приемов (представляющих собой совокупность мыслительных операций) установления новых связей на основе использования ранее усвоенных знаний.

В последнее время исследованию понимания придается все большее значение, а в школе утверждается приоритет активных форм умственной деятельности – понимания, мышления.

Читая текст, мы не всегда преследуем цель запомнить его. Часто бывает достаточно хорошо его понять (в психологии доказано, что, стараясь лучше понять текст, мы произвольно, но очень эффективно запоминаем его). Но хорошо понять трудный текст – это, прежде всего, значит осознать содержащиеся в нем проблемные ситуации. И тогда возникает вопрос:

«Какими приемами читатели пользуются или должны пользоваться для их разрешения?»).

Способом, позволяющим добиться лучшего понимания текста, является постановка вопроса (или вообще задания) – поиск (нахождение) ответа. Применительно к обучению школьников он имеет три разновидности: а) учитель задает ученику вопросы после прочтения им всего текста, а ученик отвечает на них; б) учитель ставит предварительные вопросы (до того как ученик приступает к работе с текстом), а ученик ищет на них ответы в процессе чтения; в) ученик сам ставит себе вопросы по ходу чтения и пытается найти на них ответы. Первая разновидность способа улучшения понимания представляет собой прием работы учителя (его роль в углублении и проверке усвоения учеником прочитанного текста); третья – прием самого ученика (выполняет функцию самоконтроля); вторая – промежуточный (в нем сочетается контроль со стороны учителя и самоконтроль ученика).

До сих пор в педагогике и психологии более или менее широко изучалось задавание вопросов учащимся со стороны учителя и очень мало – постановка их самими учащимися. А между тем такие вопросы имеют по крайней мере два существенных преимущества по сравнению с теми, которые задаются другими людьми.

Во-первых, «самопостановка» вопросов есть результат и показатель высокой самостоятельности умственной работы при чтении. А во-вторых, что особенно важно, эти вопросы возникают не после чтения текста, а в ходе чтения, оказывая влияние на самый процесс осмысления текста; не «добавка» к осмыслению, осуществляемому при чтении, а органическая часть его; не внешний (или случайный), а внутренний (постоянный) стимул осмысления текста.

Если иметь в виду вполне самостоятельное чтение, то самопостановку вопросов можно считать основным приемом понимания текста. Другими приемами являются антиципация, гипотеза и т. п.

Конечно, умение пользоваться приемами понимания текста не может заменить знаний, на которые понимание опирается. Однако не всегда и само по себе наличие необходимых знаний обеспечивает такое понимание. Для этого необходимо использование приемов осмысления, которые способствуют актуализации знаний и оперированию ими. Можно думать, что для понимания текста иногда бывает достаточным и тот сравнительно небольшой объем знаний, которым располагает тот или иной ученик, если он владеет приемами его осмысления.

Сама задача или проблемная ситуация способна стимулировать умственную деятельность. Но для этого она должна быть осознана как задача или проблема. С этой целью, обучая школьника приемам осмысления текста, или, точнее, проблемных ситуаций, содержащихся в тексте, необходимо формировать у него четкое представление о различных видах проблемных ситуаций и установку на их выделение в тексте. Наличие этих представлений и установки, вероятно, поможет учащемуся при встрече со знакомыми (а по «закону переноса» и с новыми, сходными с ними) видами проблемных ситуаций, выделять, осознавать их как проблемы: эти ситуации в известной мере сами будут привлекать к себе его внимание и побуждать ученика к нахождению ответа на возникшие у него вопросы. Благодаря неоднократному использованию приемов, позволяющих более эффективно осмысливать текст, у школьника будет складываться не только навык, но и привычка (имеющая силу потребности) применять в нужных случаях усвоенные приемы. Таким образом, уже само обучение этим приемам умственной деятельности содержит элементы формирования стимулов их применения [18; 86].

Чтобы получить наиболее полную информацию о формировании приемов осмысления текстов учащимися, необходимо охарактеризовать эти приемы и условия их применения. К таковым относятся: а) самостоятельная постановка («для себя») вопросов обычного типа; б) постановка вопросов-

предположений и в) антиципация или предвосхищение (предугадывание) последующего изложения.

### **Самостоятельная постановка вопросов при чтении учебного текста.**

Основным условием, вызывающим постановку всякого познавательного вопроса, является «проблемность» текста (в целом или какой-то его части), то есть наличие в нем определенных трудностей для понимания, которые требуют своего разрешения.

Общей особенностью изложения, создающей условия для возникновения познавательных вопросов, является естественная **ограниченность** (недостаточная полнота или глубина) содержания текста в целом или составляющих его частей.

Ограниченность содержания служит условием возникновения вопросов не во всех случаях, а тогда, когда данное содержание вместе с тем осознается читателем, как новое и важное, выражающее одну из основных мыслей текста, или представляет собой «веху», «опору» в развитии какой-то еще более общей идеи.

Необходимо подчеркнуть, что особенности текста имеют значение не сами по себе, а лишь в единстве с индивидуальными особенностями читающего. К последним относятся его опыт и осведомленность, наличие устойчивой установки на глубокое осмысление текста, внимательность чтения, критичность ума, отношение к содержанию текста и к работе.

В самостоятельной постановке вопросов играет большую роль также способность читающего замечать, выделять характерные смысловые детали текста, благодаря которой читающий выделяет смысловые оттенки не только отдельных фраз, но и их элементов, отдельных слов.

**Постановка вопросов-предположений.** Вопросы-предположения – это такой прием осмысления, в котором органически сочетаются вопрос (обычный) и предположительный ответ на него (догадка). Вопросы-предположения возникают у читающего в связи с теми частями текста, в

которых излагается основная мысль и ее обоснование и вместе с тем содержится намек или косвенное указание на какой-то вывод или объяснение.

Эти вопросы побуждают учащихся проверять возникшие у них предположения: искать для них подтверждение в самом тексте или посредством воспоминания ранее изученного материала.

Умозаключения, лежащие в основе постановки вопросов-предположений не могут быть отнесены ни к дедуктивным, ни к индуктивным. Их особенность в том, что отношения посылок и выводов не являются отношениями между частным и общим. Кроме того, вывод в таких умозаключениях не является окончательным результатом данной мыслительной операции, а носит характер лишь предположения (догадки) и нуждается в обосновании или подтверждении другими фактами.

Такие мыслительные процессы (включая операцию проверки или обоснования вывода-предположения) можно назвать гипотетическими умозаключениями.

Сравнение случаев постановки вопросов-предположений и обычных вопросов показывает, что для возникновения вопросов-предположений недостаточно того, чтобы имелись объективные условия для конструирования гипотезы (когда нужный для этого материал содержится в самом тексте). Необходимо также, чтобы читающий обладал необходимыми знаниями и проявил при чтении текста высокую умственную активность.

**Антиципация.** Мысленное предвосхищение последующего изложения текста способствует усилению концентрации внимания у учащихся на содержании и вызывает стремление проверить свою догадку или найти для нее подтверждение в процессе дальнейшего чтения.

Особо следует отметить, что в случаях антиципации учащиеся не всегда могут найти в тексте возможность для проверки своей догадки. В учебниках обнаруживается серьезный недостаток. Нередко то или иное важное

положение формулируется, но не раскрывается и не обосновывается; или приводятся факты и указывается связь между ними, но не дается объяснения этих фактов и существующей между ними связи.

Антиципация вызывается стремлением глубже осмыслить текст. Она представляет собой развитие положительной мысли читающего, забегание ее вперед. Антиципация есть отражение хода мысли автора, понимание не только того, о чем говорит автор в данный момент, но и о чем – в силу логики его мысли – он будет говорить в дальнейшем. Благодаря антиципации читатель, включаясь в ход мысли автора текста, становится как бы ее соавтором. Он не просто усваивает содержание текста, но и в известном смысле создает его [17; 47].

Разные виды чтения требуют использования специфических приемов работы с читаемым текстом. Для чтения учащимся был предложен следующий текст:

### **Портрет Волги**

*Лет 150 назад жили в Петербурге два брата художника – Григорий и Никанор Чернецовы. Были они волгари. Так называют людей, которые родились и выросли на Волге. Однажды задумали братья нарисовать портрет... родной реки! Но только как её рисовать? Волга – река длинная и везде разная.*

*Купили братья большую лодку, погрузили туда кисти, краски и поплыли вниз по течению – в сторону Каспийского моря. Один из братьев рисовал левый берег, другой – правый. И так они плыли почти полгода от Рыбинска до Астрахани. Получилась грандиозная картина: в высоту – 2 метра, а в длину – целых 700 метров!*

*Царю Николаю I она так понравилась, что он сразу её купил и поместил в Эрмитаж, где собраны самые главные художественные ценности. Но бумага — материал непрочный, за 150 лет она просто истлела. В общем, знаменитый и самый большой в мире портрет не сохранился... Но зато с*

*той поры Волгу принялись рисовать другие художники. Раньше они мечтали отправиться в Италию и рисовать её лазурное небо и синее море, а теперь полюбили рисовать Волгу.*

*Через всю страну течёт Волга. Три с половиной тысячи километров пути у реки – красавицы и работницы. Семь тысяч притоков – рек и речушек впадают в неё по пути. И все вместе они становятся Волгой – самой большой рекой в Европе.*

*Волга впадает в Каспийское море. Если б не она, Каспийское море давно бы обмелело. Такая она могучая и полноводная в конце своего пути. Но в начале Волга — лишь маленький ручеек.*

*Тысячи лет Волга кормит огромное множество народу, поит леса, и поля, везёт на себе грузы. Поэтому и называют её «кормилица».*

*Но долгое время существовали как бы две реки. У русских, живших в верховьях, была своя небольшая речка Волга (слово это, видимо, произошло от славянского слова, означающего «влага»). А народы, жившие в низовьях реки, там, где она широка и полноводна, называли её Итиль – «бесконечная река».*

*Посередине стояло могучее Казанское ханство, не пропускавшее русские корабли. 450 лет назад русский царь Иван Грозный победил казанского хана. Великий водный путь теперь был открыт.*

*Когда другой царь Пётр I начал строить на реке Неве новую столицу Санкт-Петербург, он приказал соединить Неву с Волгой каналами. Начала Волга-матушка возить в строящийся город зерно, рыбу, соль, крепкий лес, строевой камень. Хоть и далеко Волга от Питера, но и тут поработала на славу.*

*В годы Великой Отечественной войны именно на Волге наша армия остановила фашистских захватчиков. Ведь Волга для нас – не просто большая река, это сама Россия. И течёт она сквозь всю нашу историю.*

*По книге Н. Соломко*



## **1. Предтекстовая ориентировочная деятельность**

Данная деятельность была реализована с использованием **ознакомительного чтения**.

- Давайте прочитаем заголовок текста и подумаем о чем будет говориться в нем.

1) Кто автор текста? Знаком он вам или нет? Хорошо ли знаком?

2) А теперь рассмотрим иллюстрации, есть предположения о чем будет текст? (предварительно учащимся раздают листки с репродукциями картин реки Волги разных художников).

3) Сколько частей в тексте? Как вы это определили?

**Ознакомительное чтение** предназначено для получения самого общего представления об определенном тексте. Именно поэтому оно начинается с изучения внешних данных книги. Этот процесс предполагает:

- осмысление названия (заголовка), эпитафия (если он есть);
- определение автора текста: знаком или нет; хорошо ли знаком; по каким работам вызывали интерес его труды в прошлом;
- чтение аннотации, что позволяет определить, чему посвящена публикация, для кого предназначена и т. п.;
- просматривание рисунков, иллюстраций, схем и других внетекстовых компонентов.

Знакомство с внешними данными книги и их анализ основаны на действии механизма антиципации. Это означает, что читатель начинает активно мыслить еще до чтения текста, и чем активнее процесс предугадывания, тем эффективнее будет результат чтения.

В самом тексте также имеются опоры, позволяющие быстро понять, о чем в нем говорится. Это ключевые слова, несущие основную информацию. Умение видеть ключевые слова и соотносить их с предварительными предположениями о характере информации – первый шаг к постижению содержания текста.

На этапе первоначального знакомства с текстом важно проанализировать его структуру, понять, из каких частей он состоит, сколько этих частей и т. п.

Даже если текст небольшой (статья, заметка, параграф школьного учебника), в нем тоже – с помощью абзацев – выделяются смысловые части.

**Начальные фразы абзацев** несут информацию о содержании текста, об этапах его развития, последовательности изложения. Они помогают понять изменения в содержании текста: ставится ли новый вопрос, новая задача; разъясняется ли ранее не описанное свойство явления, факта, события; подводятся ли итоги.

Таким образом, ознакомительное чтение основано на использовании особых приемов, активизирующих мыслительную деятельность читателя, которая обеспечивается механизмом антиципации.

**2. На текстовом этапе** в процессе чтения используются приемы **изучающего чтения**.

- Сейчас вы прочитаете текст и при этом выполните его маркировку. Во время чтения надо ставить на полях значки (предварительно написаны на доске): *v* – уже знал; + – новая информация; - – думал иначе, по-другому; ? – не понял, есть вопросы.

- А теперь поиграем в игру «Конспект». Для этого каждый из вас на отдельных листочках записывает основную мысль каждой части текста. Затем эти листочки перемешиваете и обмениваетесь с соседом по парте. Каждый должен определить о какой части идет речь.

**Приемы изучающего чтения** обеспечивают глубокое проникновение в содержание текста, его более полное и целенаправленное осмысление, а следовательно, и более прочное запоминание.

Во время чтения активная мыслительная работа проявляется в следующем:

- в умении выявлять скрытые вопросы по содержанию текста;

- в умении задумываться над тем, как ответить на возникшие вопросы, или в умении искать в тексте ответы на них;
- в умении выделять главное, существенное, трудное, неизвестное, непонятное.

Таким образом, совершенно очевидно, что осознание текста начинается с постановки новых вопросов, возникающих по ходу чтения. Эти вопросы обеспечивают поиск главного, существенного, направляют и организуют этот поиск, в результате чего обнаруживаются те элементы текста, которые раскрывают его содержание. В ходе осознания и систематизации главного, существенного читающий так или иначе отмечает то, что необходимо выписать, выделить, обозначить. Таким образом, активизируется действие механизмов памяти, компрессии (сжатия) текста.

Одним из приемов на этапе осмысления является маркировка текста значками по ходу чтения – «**инсерт**». Расшифровка аббревиатуры уточняет понятие: интерактивная размечающая система для эффективного чтения и размышления. По ходу чтения параграфа в учебнике или фрагмента художественного произведения учащиеся ставят на полях значки – «галочка» - уже знал; «плюс» - новая информация; «минус» - думал иначе, есть противоречия с тем, что знал ранее; «вопрос» - не понял, есть вопросы.

Маркировка текста позволяет удерживать внимание на протяжении всего чтения, дает возможность ученику классифицировать информацию в зависимости от собственного опыта и знаний.

В процессе чтения используются и другие приемы осознания и запоминания прочитанного. В качестве примера можно привести **представление содержания текста в виде схемы, таблицы, рисунка**. Использование такого приема позволяет читающему увидеть в тексте главное, существенное и осознать взаимосвязь между фактами и явлениями, систематизировать информацию, определить ее теоретическую и практическую значимость.

Один из приемов, помогающих развивать умение представлять информацию в разных видах – **создание кластера**.

**Прием «двойной дневник»** предполагает установление связи прочитанного с актуальными для учащихся вопросами и проблемами. Технически дневник организуется следующим образом: лист бумаги делится на два столбца. В левом столбце учащиеся записывают (конспектируют) те части текста, которые привлекли их особое внимание. В правом столбце необходимо написать комментарий к фразе, которая была отмечена слева.

Технологический прием – **чтение с остановками** – хорошо использовать на уроках развития речи. Учитель читает текст, заранее разделив его на сюжетные эпизоды, фрагменты. На основе заглавия ученики предполагают о чем будет текст. Далее читается первый фрагмент. После остановки учащиеся прогнозируют, что будет дальше. Предположения обсуждаются во время следующей остановки чтения и так до конца текста. До начала чтения текста (или его части) учащиеся должны пройти стадию вызова. Это можно осуществить на основе заглавия текста, минимальной информации об авторе. Затем, ознакомившись с частью текста, учащиеся уточняют свое представление о материале (стадия осмысления). Особенность приема в том, что момент уточнения одновременно является и стадией вызова для знакомства со следующим фрагментом материала. Это дает возможность удерживать внимание на протяжении всего чтения текста.

**Прием «верные и неверные утверждения»** можно использовать при изучении лингвистического материала. Учитель предлагает школьникам ряд утверждений по еще не изученной теме, учащиеся выбирают те, которые, по их мнению, соответствуют действительности. Затем учащиеся обосновывают свое мнение. После знакомства с основной информацией (текст параграфа, слово учителя или подготовленного ученика) предлагают учащимся возвратиться к данным утверждениям и оценить их достоверность, используя полученную на уроке информацию.

**Прием «толстые» и «тонкие» вопросы** позволяет совершенствовать умение критически воспринимать информацию. Таблица «толстых» и «тонких» вопросов может быть использована на любом этапе занятия: на стадии вызова - это вопросы до изучения темы, прочтения текста; на стадии осмысления – способ активной фиксации вопросов по ходу чтения, на стадии рефлексии, при размышлении – демонстрация понимания пройденного.

Вопросы, требующие однословного ответа, вопросы репродуктивного плана – «тонкие»: Кто? Что? Когда? Было ли...? Вопросы, требующие размышления, привлечения дополнительных знаний, умения анализировать – «толстые»: Объясните, почему...? В чем различие...? Почему вы считаете...?

Заданный учеником вопрос является для учителя способом диагностики знаний ученика, так как вопрос демонстрирует уровень погружения в учебный материал, текст, умение анализировать его. Учитель на первых порах работы с этим приемом должен научить детей определять уровень сложности вопроса, относить его к «тонким» или «толстым». Это можно делать с помощью вопросов, которые предлагает сам учитель, или вопросов из учебника [20; 27].

### **3. Послетекстовая деятельность**

Активная мыслительная работа продолжается и после чтения. Учащиеся пользуются поисковым видом чтения.

- После прочтения текста сформулируйте:
  - 1) основную мысль прочитанного;
  - 2) основную информацию;
  - 3) обозначить главные мысли (смысловые вехи) каждой части.

На этом этапе читающий проверяет удалось ли сформулировать основную мысль прочитанного, выделить основную информацию, отобрать и переработать нужную информацию для выполнения следующего этапа работы, выходящего за рамки чтения текста.

Необходимо особо отметить, что изучающее чтение часто бывает связано с запоминанием текста. Чтобы оно не было механическим, нужно стремиться к тому, чтобы выразить основное содержание текста не только в виде пересказа, но и в виде плана, схемы, рисунков. Эти умения обеспечиваются механизмом эквивалентных замен, которые вырабатываются в процессе переформулировки правил и определений, содержащихся в тексте, во время выводов и обобщений не только по тексту, но и самостоятельно [62; 162].

#### **4. Итоговая письменная работа**

Представляет собой заключительный этап, выходящий за рамки чтения текста. Работа выполняется на индивидуальных листках с распечатанными заданиями. Некоторые задания предусматривают прямое цитирование из текста. После проверки работ делается вывод о полноте понимания текста каждым учеником.

- *Выполни задания.*

**1.** О чём этот текст? Обведи номер выбранного ответа.

- 1) О том, как появился удивительный портрет реки Волги.
- 2) О том, что Волга занимает особое место среди рек России.
- 3) О том, что у Волги в прошлом было несколько названий.
- 4) О том, как был открыт великий водный путь в Каспийское море.

**2.** Сколько времени потребовалось братьям Чернецовым, чтобы нарисовать портрет Волги? Обведи номер выбранного ответа.

- 1) 1 год
- 2) 3 месяца
- 3) 6 месяцев
- 4) 2 года

3. Почему портрет реки Волги было трудно нарисовать? Выпиши ответ из текста.

4. В каком городе хранился портрет Волги?

5. В тексте портрет Волги, сделанный братьями Чернецовыми, назван «знаменитым». Чем эта картина отличалась от картин других художников того времени? Приведи два отличия.

6. Что означало древнее славянское слово, от которого произошло название Волга?

7. Как называли Волгу племена, жившие возле Каспийского моря?

8. Что можно узнать, прочитав текст? Обведи номер выбранного ответа.

1) Волга – самая большая река России.

2) В Волгу впадает 3000 рек, речек, речушек.

3) Портрет Волги братьев Чернецовых хранится в Эрмитаже.

4) До победы над казанским ханом русские люди не плавали по всей Волге.

9. В тексте тебе встретились слова, которые ты, возможно, раньше не встречал, но их значение из текста вполне понятно.

Для каждого слова из первого столбца найди верное толкование его значения из второго столбца, обозначенное цифрой.

СЛОВО

ТОЛКОВАНИЕ СЛОВА

А) истлела

1) сгорела

2) разрушилась

Б) верховья (реки)

3) начало реки

4) река в горах

Чтобы сделать объективным анализ уроков с оценкой их результативности и эффективности, необходимо проанализировать деятельность учеников с учетом фактического достижения поставленных целей и задач.

Для оценки эффективности использования данных приемов в марте 2017 года был проведен формирующий эксперимент и его результаты были сопоставлены с результатами диагностического эксперимента (таблица 2).

Таблица 2.

**Динамика изменений умений в чтении у учащихся  
экспериментальной группы**

№ п/п	Проверяемые умения	Верные/неверные утверждения, %		Итоговый балл	
		До	После	До	После
1	Антиципация лексических единиц и грамматических конструкций	77/23	85/15	4	5
2	Определение значений незнакомых слов по контексту	62/38	68/32	3	3
3	Различение основной и второстепенной информации	67/33	75/25	3	4
4	Выявление характера связи между разноуровневыми частями текста	58/42	63/37	2	3
5	Интерпретация извлеченной из текста информации и ее практическое использование	69/31	75/25	3	4
6	Итоговый балл			3	3,8

Анализ результатов формирующего эксперимента позволил увидеть умеренное количественное и качественное изменение динамики умений в положительную сторону от 3 до 3,8 баллов. Большую эффективность при обучении показали упражнения, развивающие умения выделять главное среди обилия избыточной информации за короткий временной промежуток и приемы прогнозирования содержания текста, то есть формирующие навыки ознакомительного и просмотрового видов чтения. Достигли положительных изменений при использовании для обучения чтению упражнений и приемов, способствующих пониманию смысла извлеченной



информации в условиях контекстуальной догадки, на основании этого интерпретировать и использовать ее в учебно-практической деятельности при изучающем виде чтения.

Незначительные изменения произошли при развитии умения устанавливать характер связи между составляющими частями текста с использованием системы данных упражнений. В этом случае свою роль сыграл недостаточный запас знаний о языковых явлениях и индивидуальные особенности отдельных испытуемых.

Чтобы подтвердить правильность выводов, полученных в ходе формирующего эксперимента и сопоставить результаты обучения чтению по традиционной и исследуемой методике, в мае 2017 года был проведен контролирующий эксперимент в экспериментальной и контрольной группах учащихся шестых классов средней школы № 12 г. Красноярск. Результаты эксперимента представлены в таблице 3.

Количество респондентов в контрольной группе – 20 человек, в экспериментальной – 18. Обучение чтению школьников контрольной группы проводилось в соответствии со школьной программой по русскому языку линии УМК под редакцией Т. А. Ладыженской без применения исследуемой методики.

Текст для контролирующего эксперимента

Прочитайте текст, используя приемы смысловой обработки текста.

#### *Информатика и лингвистика*

*Наверняка на уроках русского языка вам не раз приходилось выделять в тексте ключевые слова, чтобы легко запомнить и пересказать его основное содержание. В лингвистике ключевые слова – «передатчики» самой главной информации. А в информатике ключевые слова используются по-другому. Как же? Давайте решим одну не очень серьезную задачу. Мы будем «играть», но играть по строгим правилам информационного поиска.*

*Допустим, что вы когда-то давно читали «Муху-Цокотуху». И сейчас не помните ни фамилии автора, ни точного названия произведения, ни даже того, что Муху звали еще и Цокотухой.*

*Что бы вы сделали, если бы захотели найти и прочитать эту книгу? Скорее всего, в электронном каталоге библиотеки в строке «Поиск» вы бы написали: «О мухе». Правильно ли вы написали? В общем, да. Однако в ответ вам предложили бы много книг о мухах: и по биологии (ведь муха – насекомое), и по санитарии, например: «Мухи – враги здоровья», и песню «Комара муха полюбила», и сборник пословиц и поговорок, в котором встречаются поговорки типа «Из мухи сделать слона» и, наконец, нашу желанную «Муху-Цокотуху».*

*А нельзя ли избавиться от «информационного шума»? Можно, но для этого нужно уточнить наш запрос. Какие же слова можно было бы добавить? По-видимому, слова, достаточно характерные, специфические. О чем же еще говорилось в той книге, которую мы запрашиваем? О комаре. Ага, запрос «муха – комар», по крайней мере, избавит нас от поговорок типа «Из мухи сделать слона». Но в выдаче останутся книги по биологии и санитарии: ведь комар тоже насекомое.*

*Да, наконец-то вы вспомнили еще одно, очень специфическое – Цокотуха. Это-то уж явное изобретение самого К. И. Чуковского, и если мы введем его в запрос, то все лишнее отсеется! Но книга о вреде мух под названием «Правда о мухе-цокотухе» останется.*

*Впрочем, у Чуковского есть что-то еще и про свадьбу. Да, уж, конечно, про такое в книгах о гигиене не напишут! Итак, при запросе «Муха-Цокотуха – комар – свадьба» останется единственная наша «Муха-Цокотуха». Что ж, довольно удобно!*

*Значит, для поиска нужных книг по данной теме достаточно выбрать несколько наиболее характерных слов (их называют ключевыми словами) и искать книги по набору, комбинации таких слов. Чем меньше таких*

*ключевых слов задается в запросе, тем больше будет выдано книг – так обеспечивается полнота выдачи. Некоторые из них окажутся лишними, зато будет и много нужных (меньше «информационные потери»). Если же цепочка ключевых слов будет более длинной, то лишних книг будет выдано меньше: меньше «информационный шум» - выше точность выдачи. Однако и часть нужных книг может не попасть в выдачу. Полнота и точность – самые важные показатели в информационном поиске. Но, к сожалению, обычно чем выше полнота, тем ниже точность, и наоборот. Это объективная закономерность информационного поиска.*

*(По Л. В. Сахарному)*

Контрольные задания:

1. Что означает выражение «ключевые слова» в лингвистике? Дайте ответ на основе текста.

2. Для чего используют ключевые слова в информатике? Обведите номера выбранных ответов.

1) определенная комбинация ключевых слов помогает запомнить важную информацию.

2) по набору ключевых слов находят нужную информацию.

3) с помощью ключевых слов представляют текст в свернутом виде, отражая самую главную информацию.

4) правильно подобранные ключевые слова облегчают поиск информации.

3. Ученик готовил сообщение по тексту «Информатика и лингвистика». Из последнего абзаца текста он выписал такие ключевые слова: *поиск, ключевые слова, полнота выдачи*. Каких ключевых слов нет в этом списке? Допиши 1 – 2 примера.

4. Автор пишет, что Цокотуха – «очень специфичное слово». Как ты понимаешь это выражение?

5. Какое другое ключевое слово вместо слова *свадьба* можно добавить к запросу «Муха – Цокотуха – комар» в электронном каталоге, чтобы в выдаче появилась единственная нужная книга?

Проанализировав результаты выполнения контрольных заданий у двух групп, были сделаны следующие выводы: учащиеся экспериментальной группы показали положительную динамику формирования умений в чтении и более высокий уровень развития умений по сравнению с таковыми у учащихся контрольной группы. Итоговый балл экспериментальной группы равен 4, что соответствует оценке «хорошо», а итоговый балл контрольной группы – 3.2, что соответствует оценке «удовлетворительно» (таблица 3).

Таблица 3

**Показатели умений в чтении у испытуемых контрольной и экспериментальной групп по результатам контролирующего эксперимента**

№ п/п	Проверяемое умение	Доля верных/неверных утверждений		Распределение итоговых баллов	
		КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
1	Антиципация лексических единиц и грамматических конструкций	79/21	88/12	4	4
2	Определение значений новых слов по контексту	64/36	75/25	3	4
3	Различение и выделение основной и второстепенной информации	72/38	77/23	3	4
4	Выявление характера связи между разноуровневыми частями текста	61/39	81/19	3	4
5	Интерпретация извлеченной из текста информации и ее практическое использование	68/32	75/25	3	4
6	Итоговый балл			3,2	4

Недостаточное развитие умений у отдельных испытуемых связано с индивидуальными особенностями учащихся, их мотивированностью при чтении, недостатком знаний о разных языковых явлениях, о системе русского языка. Искажение значений слов в тексте, и как следствие неверное определение их сочетаемости и связи с другими словами приводит к искажению содержания текста, наличию логических ошибок и невозможности адекватно понимать текст.

Учитывая эти причины, можно утверждать, что разработанная нами система приемов для обучения чтению способствует формированию читательской компетентности у шестиклассников при условии регулярных систематических занятий.

## **Вывод по второй главе**

При исследовании проблем эффективного обучения чтению как виду речевой деятельности на уроках русского языка было проведено экспериментальное обучение в группе учащихся шестого класса средней школы.

На начальном этапе обучения оценка уровня развития умений чтения была осуществлена методом констатирующего эксперимента, результаты которого показали низкий уровень их сформированности у испытуемых.

Формирующий эксперимент представлял собой специально разработанный комплекс уроков с четкой структурой, соответствующей требованиям ФГОС.

Формирование приемов смысловой обработки текстов позволило научить школьников продуктивно работать с текстами, требующими глубокого и точного понимания прочитанного.

Система упражнений для обучения навыкам изучающего, ознакомительного, просмотрового и поискового чтения заключалась в регулярной тренировке указанных навыков с постепенным усложнением и увеличением объема текстового материала. Такие тренировки, помимо своего прямого назначения, учат «свернутости» (ускорению) умственной деятельности.

Проведенный контрольный срез после шести месяцев непрерывного экспериментального обучения показал улучшение результатов учащихся в овладении умениями чтения в среднем на 6,6%.

На заключительном этапе, контролирующий эксперимент показал результативность проведенного обучения испытуемых на 12,6% выше в среднем по группе в сравнении с их первоначальными результатами и на 10,4% выше по сравнению с результатами участников контрольной группы.

Обучение шестиклассников русскому языку в средней школе реализуется по утвержденной школьной программе с использованием учебно-

методических комплексов. Основой любого УМК является учебник как важнейший источник знаний и главное средство обучения русскому языку.

Анализ структуры и содержания учебников по русскому языку для шестого класса, входящих в Федеральный перечень учебников рекомендованных Министерством образования, позволил сделать вывод о недостаточном потенциале учебников линий УМК под редакцией М. М. Разумовской, Л. М. Рыбченковой, Т. А. Ладыженской для решения задач, требующих рационального построения обучения чтению как виду речевой деятельности.

## **Заключение**

Основной задачей чтения как достаточно сформированной деятельности является понимание письменного сообщения.

Таким образом, процесс чтения включает четыре взаимодействующих компонента: звуко-буквенный анализ и синтез, удержание информации, смысловые догадки и процесс их сличения с написанными словами.

В литературе, посвященной проблеме обучения чтению подчеркивается, что наибольшее практическое и методическое значение имеют ознакомительное, представляющее из себя первую стадию глубокого, вдумчивого изучения какого-либо текста, и изучающее чтение, являющееся заключительной стадией, требующей полного охвата и осмысления его содержания.

Анализ последовательности обучения основным видам чтения показывает целесообразность развития ознакомительного и изучающего чтения во взаимном противопоставлении с последующим введением просмотрового и поискового чтения.

Обобщая данные различных исследований по психологии и методике обучения чтению можно выделить комплекс операций, лежащих в основе смысловой обработки информации в любом виде чтения, различающихся степенью их свернутости (ускоренности). Это выделение, организация, предвосхищение, обобщение, критическое осмысление и оценка информации.

Анализ основных видов чтения показывает, что наиболее благоприятные условия для ускорения смысловой обработки читаемого создаются в режиме ознакомительного чтения.

Учебный текст должен создавать определенные условия для выражения информации таким образом, чтобы учащиеся смогли не только обнаружить скрытый вопрос в тексте, но и найти ответ на него.



Доступность текстов в языковом отношении создает условия для успешного протекания процесса чтения как речевой деятельности.

Лексическая и грамматическая характеристика текстов позволяет оценить языковую трудность текста, принимая во внимание как наличие новых форм, так и качественную характеристику известного учащимся словаря.

В соответствии с требованием стилистического порядка, язык текстов должен быть естественным, соответствовать современным нормам и отражать специфику того функционального стиля, из которого заимствован текст или который он представляет.

Чтобы разработать методику для экспериментального обучения чтению, предусматривающую развитие и совершенствование умений чтения, необходимо опираться на информацию об уровне их сформированности у учащихся.

При выборе показателей для оценки уровня сформированности умений чтения у испытуемых руководствовались их непосредственным влиянием на понимание содержания текста.

Наиболее надежным критерием достижения понимания является владение приемами осмысления, помогающими самостоятельно добывать знания.

На этапе первоначального знакомства с текстом школьников обучали анализу структуры текста, нахождению в нем ключевых слов и умению соотносить их с предположениями о характере информации при помощи абзацев и их начальных фраз.

Обучение изучающему чтению было направлено на развитие приемов, обеспечивающих точное и полное понимание содержания читаемого.

Перед чтением активная мыслительная работа учащихся обеспечивается прогнозированием содержания, структуры, темы и смысла текста.

Во время чтения текста испытуемых учили выявлять скрытые вопросы по его содержанию, искать в тексте ответы на них, выделять главное, существенное, непонятное.

На этапе осмысления использовали маркировку текста значками («инсерт»). Этот прием позволяет удерживать внимание учащихся на протяжении всего чтения и классифицировать информацию в зависимости от собственного опыта и знаний.

Научить школьников видеть в тексте главное, осознать взаимосвязь фактов, систематизировать информацию и тем самым лучше запоминать ее помогает прием представления содержания текста в виде схемы, таблицы, рисунка.

После чтения активная мыслительная работа не заканчивается. На этом этапе учим школьников формулировать основную мысль прочитанного, выделять основную информацию, обозначать главные мысли каждой части прочитанного текста. Для этого учитель готовит письменную работу с заданиями и вопросами, включающими в себя объекты контроля понимания прочитанного текста. Тем самым учащиеся учатся выбирать и перерабатывать нужную информацию для выполнения конкретного задания, что является необходимым условием обучения чтению.

Структура упражнений содержит три основных части: установочную, исполнительную и контрольную. Установочная и исполнительная воссоздают условия акта чтения, в контрольной оценивается правильность осуществления акта чтения.

Для создания наиболее благоприятных условий для использования того или иного вида чтения, необходимо целенаправленно отбирать материал для чтения.

Экспериментально проверить действенность системы упражнений для развития и совершенствования умений чтения удалось в процессе проведения формирующего и контролирующего экспериментов.

Результаты этих экспериментов показали, что по истечении 6 месяцев от начала экспериментального обучения, положительная динамика составила 6,6 %, а по окончании обучения, общая продолжительность которого составила 8 месяцев, показатели выросли на 12,6 %. Анализ результатов контролирующего эксперимента после завершения обучения показал, что у испытуемых экспериментальной группы показатели умений в чтении оказались на 10,4 % выше, чем у респондентов контрольной.

Эти результаты доказывают эффективность применения разработанной системы упражнений для успешного формирования навыков разных видов чтения при условии регулярных, систематических занятий с постепенным усложнением текстовых материалов и заданий к ним.

Основным средством обучения на уроках русского языка в шестом классе являются учебники. Проанализировав перечень учебно-методических комплексов, рекомендованных Министерством образования, в частности учебников, мы пришли к выводу, что современное состояние отдельных из них способствует созданию недостатков в организации и методике обучения чтения. Школьные программы нуждаются в совершенствовании и корректировке с точки зрения изменения заданий и упражнений с учетом особенностей и специфики конкретного вида чтения.

Анализ работ учащихся позволил изучить и выделить две группы причин недостаточного развития умений чтения у учащихся шестого класса. Первая группа обусловлена субъективными факторами, такими, как индивидуальные особенности учащегося; отсутствие знаний предшествующего материала, изложенного в тексте и требующего осмысления; недостаточная подготовка школьника к процессу чтения на предтекстовом этапе; невнимательность при чтении текста; техника чтения учащегося не позволяет успеть прочесть текст до конца в рамках указанного времени. Во вторую группу причин входит объективный фактор смысловой

недостаточности текста для выполнения заданий, направленных на поиск объектов понимания.

Особенностью разработанной системы приемов и упражнений является универсальность и экспериментально доказанная эффективность для обучения разным видам чтения. Это позволит применять ее в практике обучения чтению с любым учебно-методическим комплексом на уроках русского языка в 6 классе, а при соответствующей корректировке на следующих этапах средней школы. Основное условие - это четкое соблюдение структуры упражнений, прямой связи целеполагания и объектов контроля.

Перспективность дальнейшего исследования видится в изучении проблем обучения самоконтролю как контрольному компоненту чтения.

## Список литературы

1. Акишина, Е. О. Обучение чтению научного текста : начальный этап / Е. О. Акишина. – М. : Московский университет, 1992. – 182 с.
2. Баранов, М. Т. Методика преподавания русского языка в школе : учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 368 с.
3. Богданова, Л. В. Сборник текстов с заданиями для развития навыков просмотрового и ознакомительного чтения на английском языке : методические рекомендации / Л. В. Богданова, Л. К. Шмурак. – Красноярск : Красноярский государственный медицинский институт, 1989. – 46 с.
4. Богуславская, Н. Е. Методика развития речи на уроках русского языка : пособие для учителей / Н. Е. Богуславская, В. И. Капинос, А. Ю. Купалова. – М. : Просвещение, 1980. – 240 с.
5. Богуславская, Н. Е. Методика развития речи на уроках русского языка : книга для учителя / Н. Е. Богуславская, В. И. Капинос, А. Ю. Купалова, Т. А. Ладыженская. – М. : Просвещение, 1991. – 240 с.
6. Болотнова, Н. С. Методика поуровневого лингвосмыслового анализа поэтического текста и ее использование в школе / Н. С. Болотнова // Русский язык в школе. – 2015. - № 6. – с. 16
7. Васильевых, И. П. Уроки русского языка. 6 класс : пособие для учителя к учебнику С. И. Львовой, В. В. Львова «Русский язык. 6 класс» / И. П. Васильевых. – 2-е изд., стереотип. – М. : Мнемозина, 2009. – 129 с.
8. Власова, Н. А. Содержание понятия «общая культура младшего школьника» : педагогический аспект / Н. А. Власова // Вестник КГПУ. – 2015. - № 2. – с. 6
9. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников : сборник статей / Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов. – М. : Издательство Акад. пед. наук РСФСР, 1962. – 287 с.

10. Галкина, Е. А. Работа учащихся с несплошными текстами / Е. А. Галкина // Вестник КГПУ. – 2014. - № 3. – с. 36
11. Глухов, В. П. Основы психолингвистики : учебное пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. – М. : АСТ : Астрель, 2005. – 351 с.
12. Глухова, Т. В. Ассоциативный подбор аргументов из текстов художественной литературы при подготовке к экзаменационному сочинению в 9 классе / Т. В. Глухова // Русский язык в школе. – 2014. - № 3. – с. 7
13. Гордиенко, О. В. Эффективные приемы подготовки учащихся к написанию сочинения / О. В. Гордиенко // Русский язык в школе. – 2014. - № 3. – с. 3
14. Городилова, В. И. Чтение и письмо : обучение, развитие и исправление недостатков / В. И. Городилова, М. З. Кудрявцева. – Санкт-Петербург : Дельта ; Москва : Аквариум, 1996. – 384 с.
15. Гребнева, Н. Г. Обучение чтению как особому виду речевой деятельности в Красноярской государственной архитектурно-строительной академии / Н. Г. Гребнева // Вестник Красноярской государственной архитектурно-строительной академии. – 2002. - № 5. – с. 197
16. Дейкина, А. Д. Методический потенциал лингвокультурологических характеристик текста в школьном обучении русскому языку / А. Д. Дейкина, О. Н. Левушкин // Русский язык в школе. – 2014. - № 4. – с. 12
17. Доблаев, Л. П. Вопросы психологии понимания учебного текста / Л. П. Доблаев. – Саратов : Издательство Саратовского университета, 1965. – 90 с.
18. Доблаев, Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л. П. Доблаев. – М. : Педагогика, 1982. – 176 с.
19. Добротина, И. Н. Сопоставительный анализ учебников русского языка для 10 – 11-х классов / И. Н. Добротина // Русский язык в школе. – 2007. - № 21. – с. 24

20. Добротина, И. Н. Развитие умений информационной переработки текста с использованием приемов современных образовательных технологий / И. Н. Добротина // Русский язык в школе. – 2013. - № 8. – с. 27
21. Добротина, И. Н. Учебные ситуации на уроках развития речи как способ достижения предметных планируемых результатов / И. Н. Добротина // Русский язык в школе. – 2014. - № 12. – с. 10
22. Егоров, Т. Г. Очерки обучения детей чтению / Т. Г. Егоров. – М. : Учпедгиз, 1953. – 144 с.
23. Егорова, Н. В. Поурочные разработки по русскому языку. 6 класс / Н. В. Егорова. – 2-е изд., перераб. – М. : ВАКО, 2014. – 416 с.
24. Ерохина, Е. Л. Прививаем юным исследователям грамотность на уроках русского языка / Е. Л. Ерохина // Русский язык в школе. – 2015. - № 2. – с. 24
25. Зайцев, В. Н. Резервы обучения чтению : книга для учителя / В. Н. Зайцев. – М. : Просвещение, 1991. – 32 с.
26. Зильберман, Л. Н. Линейно-комплексный анализ текста : пособие по обучению чтению английской научной литературы / Л. Н. Зильберман, М. А. Павликова. – М. : Наука, 2000. – 138 с.
27. Иохвидов, В. В. Анализ урока : новый формат требований / В. В. Иохвидов // Вестник КГПУ. – 2015. - № 3. – с. 18
28. Ипполитова, Н. А. Этические нормы как предмет изучения в школе / Н. А. Ипполитова // Русский язык в школе. – 2014. - № 4. – с. 7
29. Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет : хрестоматия / Федеральное государственное научное учреждение «психологический институт», Российская академия образования, Русская школа библиотечных ассоциаций. – М. : РШБА, 2013. – 431 с.
30. Ковшиков, В. А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности : учебник для вузов / В. А. Ковшиков, В. П. Глухов. – М. : Астрель, 2007. – 99 с.

31. Костромина, С. Н. Как преодолеть трудности в обучении чтению : упражнения, задания, конспекты занятий / С. Н. Костромина, Л. Г. Нагаева. – М. : Ось-89, 2001. – 240 с.
32. Крайник, О. М. Система работы по формированию умений комментировать проблематику текста / О. М. Крайник // Русский язык в школе. – 2013. - № 2. – с. 10
33. Крайник, О. М. Учебно-речевые текстовые задачи как средство формирования универсальных учебных действий / О. М. Крайник // Русский язык в школе. – 2014. - № 5. – с. 3
34. Кулибина, Н. В. Читаем стихи русских поэтов : пособие по обучению чтению художественной литературы / Н. В. Кулибина. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2014. – 96 с.
35. Ладыженская, Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т. А. Ладыженская. – М. : Педагогика, 1974. – 256 с.
36. Ладыженская, Т. А. Устная речь как средство и предмет обучения : учебное пособие для студентов / Т. А. Ладыженская. – М. : Флинта : Наука, 1998. – 136 с.
37. Ладыженская, Т. А. Практическая методика русского языка. 6 класс : книга для учителя / Т. А. Ладыженская, Л. М. Зельманова. – М. : Флинта : Наука, 1999. – 328 с.
38. Лингвистика текста и обучение ознакомительному чтению в средней школе : пособие для учителя / М. Д. Городникова, Н. И. Супрун, Э. Б. Фигон. – М. : Просвещение, 1987. – 160 с.
39. Лурия, А. Р. Основные проблемы нейролингвистики / А. Р. Лурия. – М. : Издательство Московского университета, 1975. – 252 с.
40. Львова, С. И. Русский язык. 6 класс : учебник для общеобразовательных учреждений в 3 ч. Ч. 1 / С. И. Львова, В. В. Львов. – 9-е изд., перераб. – М. : Мнемозина, 2012. – 205 с.



41. Львова, С. И. Русский язык. 6 класс : учебник для общеобразовательных учреждений в 3 ч. Ч. 2 / С. И. Львова, В. В. Львов – 9-е изд., перераб. – М. : Мнемозина, 2012. – 163 с.

42. Львова, С. И. Русский язык. 6 класс : справочные материалы : приложение к учебнику. В 3 ч. Ч. 3 / С. И. Львова, В. В. Львов. – 9-е изд., перераб. – М. : Мнемозина, 2012. – 99 с.

43. Малявина, Т. П. Диалог с учебно-научным текстом как основная форма работы с учебником в старших классах / Т. П. Малявина // Русский язык в школе. – 2014. - № 6. – с. 3

44. Методика обучения чтению : учебно-методическое пособие для преподавателей и студентов педагогических учебных заведений / Т. П. Сальникова. – М. : Сфера, 2000. – 235 с.

45. Методика обучения литературному чтению : учебник : для студентов высших учебных заведений по направлению «Педагогическое образование» / М. П. Воюшина. – М. : Академия, 2013. – 283 с.

46. Методика обучения русскому языку и литературному чтению : развитие речи младших школьников : учебное пособие для студентов-магистрантов педагогических вузов / Министерство образования и науки РФ, ФГБОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева». – Красноярск : КГПУ им. В. П. Астафьева, 2017. – 182 с.

47. Никитина, Е. И. Русский язык. Русская речь. 6 класс : учебник для общеобразовательных учреждений / Е. И. Никитина. – 22-е изд., стереотип. – М. : Дрофа, 2013. – 156 с.

48. Осетрова, Е. В. Промежуточные результаты обучения младших школьников по методике контекстного чтения / Е. В. Осетрова, Е. А. Уминова, Е. А. Малиновская // Вестник КГПУ. – 2016. - № 4. – с. 20

49. Оценка качества школьного образования (анализ результатов международных исследований PISA) / А. Г. Каспржак, К. Н. Поливанова. – М. : Сентябрь, 2007. – 189 с.

50. Пранцова, Г. В. Современные стратегии чтения : теория и практика : учебное пособие / Г. В. Пранцова, Е. С. Романичева. – М. : Форум, 2013. – 368 с.

51. Приемы формирования осознанного чтения : методическая разработка / Министерство образования и науки РФ, ФГБОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева». – Красноярск : КГПУ им. В. П. Астафьева, 2015. – 37 с.

52. Психология и методика обучения чтению на иностранном языке : сборник научных трудов / Московский государственный педагогический институт иностранных языков им. Мориса Тореза. – М. : МГПИИЯ, 1978. – 254 с.

53. Русский язык. 6 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. В 2 ч. Ч. 1 / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. А. Тростенцова. – М. : Просвещение, 2014. – 191 с.

54. Русский язык. 6 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. В 2 ч. Ч. 2 / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. А. Тростенцова. – М. : Просвещение, 2014. – 175 с.

55. Русский язык : учебник для 6 класса общеобразовательных учреждений : в 2 ч. Ч. 1 / Е. А. Быстрова, Л. В. Кибирева, Ю. Н. Гостева, Е. С. Антонова. – 2-е изд. – М. : ООО «Русское слово – учебник», 2014. – 248 с.

56. Русский язык : учебник для 6 класса общеобразовательных учреждений : в 2 ч. Ч. 2 / Е. А. Быстрова, Л. В. Кибирева, Ю. Н. Гостева, Е. С. Антонова. – 2-е изд. – М. : ООО «Русское слово – учебник», 2014. – 208 с.

57. Русский язык. 6 класс : учебник для общеобразовательных учреждений / М. М. Разумовская, С. И. Львова, В. И. Капинос. – М. : Дрофа, 2013. – 335 с.

58. Рыбченкова, Л. М. Русский язык. 6 класс : учебник для общеобразовательных организаций в 2 частях. Часть 1 / Л. М. Рыбченкова, О. М. Александрова, О. В. Загоровская, А. Г. Нарушевич. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2014. – 159 с.

59. Рыбченкова, Л. М. Русский язык. 6 класс : учебник для общеобразовательных организаций в 2 частях. Часть 2 / Л. М. Рыбченкова, О. М. Александрова, О. В. Загоровская, А. Г. Нарушевич. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2014. – 159 с.

60. Рыбченкова, Л. М. Русский язык. Поурочные разработки. 6 класс : пособие для учителей общеобразовательных организаций / Л. М. Рыбченкова, И. Г. Добротина. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2015. – 159 с.

61. Семантика, логика и интуиция в мыслительной деятельности человека : психологические исследования / НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. – М. : Педагогика, 1979. – 182 с.

62. Смелкова, З. С. Риторика : учебник / З. С. Смелкова, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская. – М. : Проспект, 2011. – 448 с.

63. Соколов, А. Н. Внутренняя речь и мышление / А. Н. Соколов. – М. : Просвещение, 1968. – 248 с.

64. Соколов, А. Н. Проблемы научной дискуссии : логико-гносеологический анализ / А. Н. Соколов. – Ленинград : Наука, Ленинградское отделение, 1980. – 155 с.

65. Соколов, С. А. Обучение чтению научных текстов и устной речи по научной тематике на английском языке : учебное пособие / С. А. Соколов. – М. : Наука, 2002. – 201 с.

66. Текучев, А. В. Основы методики русского языка в 4 – 8 классах : пособие для учителя / А. В. Текучев. – М. : Просвещение, 1983. – 287 с.

67. Теоретические и экспериментальные исследования в области психологии и методики обучения иностранным языкам / Московский

государственный педагогический институт иностранных языков им. Мориса Тореза. – М. : МГПИИЯ, 1975. – 372 с.

68. Усачева, И. В. Формирование учебной исследовательской деятельности. Обучение чтению научного текста : учебное пособие / И. В. Усачева. – М. : Издательство Московского университета, 1986. – 121 с.

69. Федеральный государственный образовательный стандарт [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки РФ. – Режим доступа : <http://минобрнауки.рф/m/документы>

70. Федеральный перечень учебников, рекомендованных к использованию при реализации программ общего образования [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки РФ. – Режим доступа : <http://fpu.edu.ru/fpu/>

71. Фоломкина, С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина. – М. : Высшая школа, 1987. – 205 с.

72. Фоломкина, С. К. Текст в учебном процессе / С. К. Фоломкина. – М. : Московский педагогический институт иностранных языков, 1987. – 152 с.

73. Цветкова, Л. С. Афазия и восстановительное обучение / Л. С. Цветкова. – М. : Просвещение, 1988. – 204 с.

74. Эльконин, Б. Д. Психология развития : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальности «Психология» / Б. Д. Эльконин. – М. : Academia, 2005. – 141 с.

75. Morton, J. The effects of context on the visual duration threshold for words / J. Morton // *British Journal of Psychology*. – 1964. - № 55. – p. 165 - 180

## Приложение 1

### **План – конспект экспериментального урока русского языка по развитию навыков ознакомительного, изучающего и поискового чтения в 6 классе**

Тема: *Новые слова (неологизмы).*

Предмет: *Русский язык.*

Учебник: *Русский язык 6 класс. М.Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Л. А. Тростенцова, - М.: Просвещение, 2012. Часть 1.*

Название раздела, темы: *Лексика. Культура речи.*

Тема урока: *Неологизмы.*

Цели урока:

*Образовательные:* познакомить учащихся с понятием – неологизмы.

*Практические:* выработать навыки чтения текста в соответствии с поставленной речевой задачей; развивать навыки работы с толковыми словарями.

*Воспитательные:* воспитывать чувство уважения и любви к Родине, прививать интерес к изучению русского языка, совершенствовать читательский вкус.

*Развивающие:* обогащать словарный запас учащихся, обучать приемам чтения текста, умению самостоятельно извлекать нужную информацию из текста и использовать ее в соответствии с поставленной целью; объяснять понятия, дополнять их примерами.

Тип урока: комбинированный

Планируемые результаты:

*познавательные универсальные учебные действия:* структурирование знаний; внимательное чтение учебного текста; выделение существенной информации из текста; построение рассуждения в форме связи суждений об объекте;

*личностные универсальные учебные действия:* установление обучающимися связи между целью учебной деятельности и ее мотивом, самоопределение;

*регулятивные универсальные учебные действия:* планирование своих действий в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации; выполнение учебных действий в речевой форме;

*коммуникативные универсальные учебные действия:* ориентация на позицию партнера в общении и взаимодействии, учет разных мнений и стремление к координации разных позиций в сотрудничестве; умение договариваться и приходить к общему решению в совместной деятельности; построение монологического высказывания.

Средства обучения: проектор, компьютер, интерактивная доска, презентация, учебник, алгоритм; толковый словарь русского языка.

Методы и приемы: словесные, наглядно-практические, проблемного изложения, приемы изучающего и ознакомительного чтения, самоконтроля.

### Ход урока

Этап урока	Деятельность учителя	Деятельность обучающихся
Организационный момент	Приветствие	Приветствуют учителя. Готовы к началу урока.
Постановка цели и задач урока. Мотивация учебной деятельности	- Ребята, как вы думаете каким образом пополняется словарный запас русского языка? - Как вы считаете, почему в языке появляются новые слова? Как мы назовем эту группу слов?	Антиципация обоснования и вывода

<p>учащихся</p>	<p>-Кто скажет, какая цель нашего урока? (познакомиться с понятием неологизмы) - Какие задачи мы должны решить для этого? (познакомиться с новой лексической группой; узнать особенности возникновения новых слов)</p>	
<p>Актуализация знаний</p>	<p>Презентация (слайды): Рисунки, фотографии вещей и предметов, которые давно вошли в обиход русского человека и были заимствованы у других народов; и тех предметов, о существовании которых мы не знали до определенного времени, которые появились в нашей жизни совсем недавно (карга, сундук, колчан, башмак, кровать, скамья, кукла, модем, компьютер, смартфон, клип, диск - слайд 1). - Теперь, ребята, я попрошу вас записать названия всех этих предметов и распределить их в две группы (помогаем учащимся, которые испытывают затруднения). - Как вы распределили данные слова? Какое название дали каждой группе? (ответ -заимствованные слова, новые слова – слайд 2).</p>	<p>Постановка вопросов-предположений</p>

	<p>- На прошлом уроке, вы изучали заимствованные слова, те, которые пришли в наш язык из других языков. Когда-то их не было в русском языке и когда-то они были новыми. Как вы думаете, по какой причине они возникли?</p>	
<p>Первичное усвоение новых знаний</p>	<p>- Как вы и предположили новые слова появляются для обозначения новых предметов, явлений, понятий и т. п.</p> <p>- Лексический состав языка постоянно пополняется новыми словами, которые остаются таковыми до тех пор, пока не утрачивают своей новизны, то есть пока не становятся общеупотребительными. Некоторые из новых слов могут перейти в разряд историзмов. Что произошло с рядом слов советского периода. В 20-е годы 20 века появилось много новых слов путем сложения – нэп, рабфак, губком, райком, спецкор – (слайд 3).</p> <p>- Какие из перечисленных слов остались в языке? Какие вам приходилось слышать? Какие слова можно отнести к новым в наше время?</p> <p><i>Работа по учебнику.</i></p> <p><u>Работа с вводным текстом.</u> Прочитайте и раскройте содержание понятия</p>	<p>Учащиеся разбиваются на три группы по своему желанию; используют изучающий вид чтения; затем на листах</p>



	<p>«неологизмы» в виде схемы или рисунка. На выполнение вам дается 5 мин (устанавливаю таймер).</p> <p><i>С развитием науки, техники, искусства, общественной жизни появляются новые предметы, новые представления о мире. Вместе с ними в языке возникают новые слова, называющие их. Словарный состав непрерывно обогащается за счет появления новых слов. Так, слово космонавт возникло в связи с полетом 12 апреля 1961 года на корабле «Восток» Ю. А. Гагарина. Новые слова, возникающие в языке, называются <u>неологизмами</u>.</i></p>	<p>выполняют задание и представляют свои результаты классу</p>
<p>Первичная проверка понимания</p>	<p><u>Работа с основным текстом.</u></p> <p>- Прочитайте название заголовка текста и предположите о чем в нем будет вестись речь.</p> <p>- Как вы знаете, начальные фразы абзацев несут информацию о содержании текста и последовательности изложения, поэтому сейчас вы читаете начальные фразы каждого абзаца и объясните какие изменения происходят в его содержании.</p> <p>- Прочитайте текст, используя прием «инсерт». Выпишите из текста:</p>	<p>Использование ознакомительного чтения.</p> <p>Использование приемов</p>

	<p>неологизмы и то с чем связано их появление в языке. Какие из этих неологизмов прочно вошли в нашу речь?</p> <p><i>Начало и продолжение космической эры</i></p> <p><i>Начало освоения космоса связано с достижениями России. 4 октября 1957 года в нашей стране был запущен первый в мире спутник. 12 апреля 1961 года первый на земле космонавт Юрий Гагарин на космическом корабле совершил один оборот вокруг нашей планеты.</i></p> <p><i>17 ноября 1970 года на Луну был доставлен первый в мире планетоход, который назвали луноходом. С его помощью получены и доставлены на Землю более 25 тысяч фотографий Луны, данные физических и химических исследований лунной поверхности.</i></p> <p><i>17 июня 1992 года Россия и США заключили соглашение о сотрудничестве в исследовании космоса. В соответствии с ним Российское космическое агентство (Роскосмос) и Национальное управление США по аэронавтике и освоению космоса (НАСА) разработали совместную программу использования</i></p>	<p>смысловой обработки текста;</p> <p>использование изучающего чтения</p>
--	--	---

	<p>российской орбитальной станции «Мир» и американских многоразовых космических кораблей шаттлов.</p> <p>Однако уже 2 сентября 1993 года вице-президент США и председатель Совета министров РФ объявили о новом проекте «подлинно международной космической станции».</p> <p>С этого момента официальным названием станции стало МКС (международная космическая станция).</p> <p>В настоящее время проекты в области освоения космоса успешно реализуются многими странами, в работе МКС участвуют 16 государств.</p> <p><u>Самостоятельная работа.</u> Объясните лексическое значение слов, используя «Толковый словарь». Какие из приведенных слов сейчас можно назвать неологизмами? Составьте с любыми 3 – 4 словами предложения.</p> <p>Ноутбук, пазл, плеер, спонсор, тинейджер, имидж, брифинг, консенсус, дайвер, аэробус.</p>	<p>Выполнение репродуктивных упражнений</p>
<p>Контроль усвоения</p>	<p>- Какие слова называются неологизмами?</p> <p>- Что общего между неологизмами и заимствованными словами? В чем отличие?</p>	<p>Проверка понимания прочитанного. Самоконтроль.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Какова причина появления неологизмов в языке?</li> <li>- Какие словари помогают понять значения неологизмов?</li> </ul>	
Рефлексия	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Какую цель мы поставили в начале урока? Выполнили то, что было запланировано?</li> <li>- Оцените свою работу на уроке.</li> </ul>	Самооценка

Все тексты в рамках занятия должны быть объединены общей темой. По каждой теме предусмотрено наличие двух – трех текстов: микротекста (вводного); основного (расширенного); проблемного.

Работу следует начинать с вводного текста, служащего для первичного восприятия основных терминов темы и понятий, и обеспечивающего овладение изучающим видом чтения. Содержание данного текста является связующим звеном между материалом, пройденным на предшествующих уроках, и тем, который будет изучаться далее.

Давая ученикам задание выразить основное содержание текста в виде схемы или рисунка, мы тем самым учим их переформулировать правила и определения, содержащиеся в тексте, делать выводы и обобщения не только по тексту, но и самостоятельно. Использование такого приема позволяет учащимся увидеть в тексте главное, систематизировать информацию, определить ее теоретическую и практическую значимость.

Затем учащиеся переходят к основному тексту, который более подробно углубляет представление школьников об изучаемом языковом явлении. При работе с основным текстом учащиеся овладевают ознакомительным и

изучающим чтением. Предтекстовые задания, сопровождающие основной текст, направлены на его полное понимание.

Использование особых приемов на которых основано ознакомительное чтение, таких как осмысление заголовка текста, анализ его структуры, поиск ключевых слов, активизируют мыслительную деятельность читающего, что повышает эффективность результата чтения.

При выполнении словарной работы и подготовки к беседе по вопросам и заданиям упражнениям вырабатываются навыки поискового чтения.

На уроке роль учителя заключается в управлении познавательной и речевой деятельностью, в организации совместного поиска и решения познавательных задач, в создании речевых ситуаций. Обучающийся выступает на уроке в качестве субъекта познания и участвует в разнообразных видах речевой деятельности в конкретных учебно – речевых ситуациях, созданных блоком вопросов и заданий к тексту.

В результате работы с текстом и выполнения заданий ученики вырабатывают следующие навыки и умения: зрелое чтение и понимание учебно – научного текста; сжатие текста для целевого извлечения информации; выбор нужного вида чтения и приемов при решении определенной речевой задачи.