

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П.
АСТАФЬЕВА (КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет начальных классов
Кафедра педагогики и психологии начального образования

Анганзорова Галина Владимировна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ ДЕТЕЙ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НА УРОКАХ ВНЕКЛАССНОГО ЧТЕНИЯ
ЧИТАТЕЛЬСКОГО ДНЕВНИКА**

Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование
Направленность (профиль) образовательной программы
Инноватика в современном начальном образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:
Заведующий кафедрой педагогики
и психологии начального образования,
к.пс.н., доцент Мосина Н.А.

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы
д.пед.н., профессор Чижаква Г.И.

(дата, подпись)

Научный руководитель
к.пед.н., доцент Кулакова Н.В.

(дата, подпись)

Обучающийся
Анганзорова Г.В.

(дата, подпись)

Красноярск 2018

Содержание

Реферат.....	3
Реферат на английском.....	5
Введение.....	7
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	11
1.1. Навык осознанного чтения как предмет исследования в психолого- педагогической литературе.....	11
1.2. Особенности формирования навыка осознанного чтения младших школьников.....	20
1.3. Использование на уроках внеклассного чтения читательского дневника как одного из средств формирования навыка осознанного чтения младших школьников.....	38
Выводы по I главе	46
ГЛАВА II. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКА ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	47
2.1. Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы.....	47
2.2. Формирующий этап опытно-экспериментальной работы.....	55
2.3. Контрольный этап опытно-экспериментальной работы.....	64
Выводы по II главе	70
Заключение.....	72
Библиографический список.....	75
Приложения.....	85

РЕФЕРАТ

Выпускная квалификационная работа на тему «Формирование навыка осознанного чтения детей младшего школьного возраста посредством использования на уроках внеклассного чтения читательского дневника»

Объем 113 страниц, включая 9 рисунков, 8 таблиц, 16 приложений.
Количество использованных литературных источников – 100.

Цель исследования: теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем выявить влияние ведения читательского дневника на уроках внеклассного чтения на формирование у младших школьников навыка осознанного чтения.

Объект исследования: процесс формирования у детей младшего школьного возраста навыка осознанного чтения.

Предмет исследования: использование на уроках внеклассного чтения читательского дневника как средства формирования у младших школьников навыка осознанного чтения.

Гипотеза исследования состоит в том, что использование читательского дневника на уроках внеклассного чтения в начальной школе будет способствовать формированию навыка осознанного чтения у младших школьников, если:

-читательский дневник использовать в учебно-образовательном процессе начального образования систематически;

-структурные компоненты читательского дневника будут соответствовать требованиям развития осознанного чтения.

В ходе исследования были использованы следующие **методы:** теоретический (анализ и обобщение психолого-педагогической литературы по проблеме исследования), эмпирический (эксперимент), статистический (анализ результатов эксперимента).

Исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средней школы № 51» г. Красноярска, в нем приняли участие учащиеся 3 «А» и 3 «Б» класса, в каждом по 20 человек.

В результате проведенного исследования были достигнуты следующие результаты: изучен общий уровень сформированности навыка осознанного чтения у детей младшего школьного возраста, выявлены содержательные компоненты формирования навыка осознанного чтения, рассмотрены и апробированы на практике методы формирования навыка осознанного чтения у учащихся третьего класса на уроках внеклассного чтения при помощи использования читательского дневника.

Таким образом, **цель исследования была достигнута, а гипотеза подтверждена.**

Основные результаты исследования обсуждались на научно-практической конференции «Междисциплинарность науки как фактор инновационного развития»(г.Екатеринбург, 2018 г.). По теме диссертации опубликована научная статья.

Теоретическая значимость исследования заключается в детальном изучении проблемы формирования навыка осознанного чтения младших школьников.

Практическое значение проведенного исследования заключается в том, что полученный практический и теоретический материал может быть использован в работе учителей начальной школы и педагогов дополнительного образования в процессе урочной и внеурочной деятельности по литературному чтению.

ABSTRACT

Final qualifying work on the theme " formation of the skill of conscious reading of children of primary school age through the use of extracurricular reading lessons reader's diary»

The volume of 113 pages, including 9 figures, 8 tables, 16 applications. The number of references used is 100.

The purpose of the study: to theoretically substantiate and experimentally to identify the impact of keeping a reader's diary in the lessons of extracurricular reading on the formation of younger students the skill of conscious reading.

Object of research: the process of formation of children of primary school age the skill of conscious reading.

Subject of research: the use of extracurricular reading lessons reader's diary as a means of formation of younger students the skill of conscious reading.

The hypothesis of the study is that the use of the reader's diary in the lessons of extracurricular reading in primary school will contribute to the formation of the skill of conscious reading in younger students, if:

- reader's diary used in the educational process of primary education systematically;
- structural components of the reader's diary will meet the requirements of the development of conscious reading.

In the course of the research the following methods were used: theoretical (analysis and generalization of psychological and pedagogical literature on the problem of research), empirical (experiment), statistical (analysis of the results of the experiment).

The study was conducted on the basis of the Municipal budget educational institution" Secondary school № 51 "in Krasnoyarsk, it was attended by students 3" A "and 3" B " class, each of 20 people.

As a result of the study, the following results were achieved: the General level of formation of the skill of conscious reading in children of primary school

age was studied, the content components of the formation of the skill of conscious reading were revealed, the methods of formation of the skill of conscious reading in students of the third grade at the lessons of extracurricular reading using a reader's diary were considered and tested in practice.

Thus, the aim of the study was achieved, and the hypothesis was confirmed.

The main results of the research were discussed at the scientific-practical conference "Interdisciplinary science as a factor of innovative development"(Ekaterinburg, 2018). A scientific article was published on the topic of the dissertation.

The theoretical significance of the study is a detailed study of the problem of the formation of the skill of conscious reading of younger students.

The practical significance of the study is that the obtained practical and theoretical material can be used in the work of primary school teachers and teachers of additional education in the process of term and extracurricular activities in literary reading.

ВВЕДЕНИЕ

Интеллектуальное развитие становится в настоящее время одной из наиболее актуальных задач современной школы. Одним из факторов, определяющих уровень интеллектуального развития учащихся, является способность к критическому осмыслению поступающей информации, которая, в свою очередь, зависит от уровня развития навыка осознанного чтения.

Овладение младшими школьниками навыком чтения в соответствии с предъявляемыми требованиями Федерального государственного образовательного стандарта является значимой задачей в школе. В ФГОС начального общего образования, в «Концепции духовно-нравственного воспитания российских школьников» чтение рассматривается как средство, способствующее личностному развитию ученика, его умению адаптироваться в обществе, решающее задачу воспитания ответственного, инициативного и компетентного гражданина. В названных документах признается необходимость формирования у учащихся образовательных компетенций, основополагающих читательских умений и знаний, приемов понимания текста, овладения техникой чтения. Осознанное чтение является важной составляющей читательской компетентности у младших школьников, развитие которой ФГОС второго поколения определяет, как одно из ведущих направлений в работе учителя начальных классов. Сознательность чтения направлена не только на понимание художественного произведения, но и на осмысление всех видов текста, т.е. осознанность чтения носит надпредметный характер и необходима при изучении всех школьных предметов.

Как показали исследования многих учёных (Оморочкова М.И., Рапопорт И.А., Сельг Р., Соттер И., Постоловский И.З., Семенов Е.Г.) из множества факторов влияния на успеваемость школьников наиболее значительным является навык чтения. На данный момент подавляющее большинство

трудностей, которые наблюдаются у младших школьников во время обучения в школе, связаны с тем, что они не могут самостоятельно получать информацию из книг и учебников. Некоторые школьники не понимают смысла текста, читают медленно, с трудом понимают и запоминают условие арифметических задач, грамматические правила и задания при однократном чтении, затрудняются выделить главное в научно-познавательной статье, учебном тесте. Слабо читающий ученик, перейдя в среднее, а затем и в старшее звено школы, не сможет справиться с потоком информации. Существует ряд причин, в том числе и социальные, – общий спад интереса к чтению, обилие источников информации помимо чтения и т. д. Проблема становления навыка чтения, обучения восприятию и пониманию текста, а также формирования квалифицированного читателя – одна из самых острых и постоянных проблем школьного обучения и её успешное решение во многом зависит от первых шагов ребёнка, обучающегося читать.

На современном этапе развития педагогической науки рассматривают проблемы приобщения школьников к чтению такие учёные, как: О.Ю. Богданова, А.П. Коваль, М.В. Кочурин, П.И.Леонова, Н.Н. Светловская, О.В. Джежелей, М. И. Оморокова, Т.Г. Галактионова и др.

Рассматривая вопросы совершенствования навыка чтения, ученые предлагают рекомендации по развитию компонентов навыка чтения учащихся, различные виды работ по обучению младших школьников правильному и осознанному чтению. Эти работы включают в себя упражнения, направленные на формирование правильности чтения, упражнения, развивающие скорость чтения, а так же упражнения, направленные на формирование умений понимать читаемый текст.

Большую роль в работе над совершенствованием навыка чтения играют внеурочные занятия по внеклассному чтению. Внеклассное чтение в начальной школе является обязательной частью подготовки детей к самостоятельному чтению. Целью внеклассного чтения является знакомство

учащихся с детской литературой, входящей в круг чтения современного младшего школьника, формирование интереса к книге, умения и навыков работы с ней, воспитание положительного отношения к самостоятельному чтению. Одним из средств развития навыков чтения на внеурочных занятиях выступает читательский дневник [81]. Работа с читательским дневником направлена на формирование у младших школьников навыков работы с текстами художественных произведений, развитие умения делать выводы из прочитанного. Помогает лучше запомнить и понять произведение, самостоятельно оценивать его содержание, язык, структуру.

Теоретическая и практическая значимость данного вопроса для начального образования определили выбор темы нашего исследования: «Формирование навыка осознанного чтения детей младшего школьного возраста посредством использования на уроках внеклассного чтения читательского дневника».

Цель исследования: теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем выявить влияние ведения читательского дневника на формирование у младших школьников навыка осознанного чтения.

Объект исследования: процесс формирования у детей младшего школьного возраста навыка осознанного чтения.

Предмет исследования: использование на уроках внеклассного чтения читательского дневника как средства формирования у младших школьников навыка осознанного чтения.

Гипотеза исследования: использование читательского дневника на уроках внеклассного чтения в начальной школе будет способствовать формированию навыка осознанного чтения у младших школьников, если:

- читательский дневник использовать в учебно-образовательном процессе начального образования систематически;
- структурные компоненты читательского дневника будут соответствовать требованиям развития осознанного чтения.

Для достижения цели исследования и проверки выдвинутой гипотезы мы поставили следующие **задачи**:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и методическую литературу по теме исследования.
2. Выявить актуальный уровень сформированности навыка осознанного чтения у детей младшего школьного возраста.
3. Провести формирующий эксперимент для выявления возможностей использования читательского дневника как средства формирования навыка осознанного чтения в младшем школьном возрасте.
4. Выполнить количественный и качественный анализ результатов, полученных в процессе исследования.

Методы исследования: теоретический (анализ и обобщение психолого-педагогической литературы по проблеме исследования), эмпирический (эксперимент), статистический (анализ результатов эксперимента).

Экспериментальная база исследования: Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя школа № 51» г. Красноярск.

Теоретическая значимость исследования заключается в детальном изучении проблемы формирования навыка осознанного чтения младших школьников.

Практическое значение проведенного исследования заключается в том, что полученный практический и теоретический материал может быть использован в работе учителей начальной школы и педагогов дополнительного образования в процессе урочной и внеурочной деятельности по литературному чтению.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1.1. Навык осознанного чтения как предмет исследования в психолого-педагогической литературе

Современная методика обучения литературному чтению определяет навык чтения как автоматизированное умение по озвучиванию печатного текста, предполагающее осознание идеи воспринимаемого произведения и выработку собственного отношения к читаемому.

Полноценный и достаточно автоматизированный навык чтения помогает человеку постоянно расширять свой кругозор, создает благоприятные условия для развития его умственных способностей, воображения, способствует творческой деятельности в различных областях. На ранней стадии обучения (особенно в первом классе) чтение само по себе является лишь содержанием учебной деятельности ребенка, на последующих этапах оно выступает как необходимое средство приобретения знаний.

Научить ребенка правильно, бегло, сознательно, выразительно читать – одна из основных задач обучения в начальных классах. От умения читать во многом зависит успех учебной деятельности ученика и его психическое развитие. Следовательно, уверенное овладение навыком чтения – это важнейшая предпосылка к успешной работе учащихся по всем дисциплинам.

В отечественной педагогике проблема сознательного чтения впервые начала выдвигаться на первый план в середине XIX века, до этого детей обучали механическому озвучиванию текста. Проблемой механического чтения было то, что часто ученик не мог пересказать содержание прочитанного отрывка и ответить на вопросы по нему [19].

К середине XIX века в методике обучения чтению сложилось противоречие между формируемым навыком механического чтения и необходимостью понимать прочитанное. Ф.И. Буслаев в своей работе «О

преподавании родного языка» (1844г.) предпринял первые попытки найти разрешение данному противоречию. Основной идеей его работы стало утверждение, что основой теоретических знаний и практических умений по русскому языку должно быть чтение художественных текстов, созданных писателями. В своей работе Ф.И. Буслаев представил фрагменты из памятников письменности и народной речи, указывая на значимость сравнительно-исторического метода в обучении родному языку [85].

Ученый писал, что «Только сравнительное изучение языков дает истинное и ясное понятие о законах языка, и только историческое исследование генетически объясняет, почему так, а не иначе употребляем мы ту или иную форму» [86].

Таким образом, во второй половине XIX века начал складываться метод обучения, в основе которого лежали идеи Ф.И. Буслаева. Сам метод получил название объяснительного чтения и стал ведущим до середины XX века. Основоположником метода считается К.Д. Ушинский, поскольку основные направления и методические приемы обучения сознательному чтению были разработаны именно им. К.Д. Ушинский установил и научно обосновал, что и как необходимо читать в младших классах. Ученый рекомендовал смотреть на художественное произведение «...как на окно, через которое мы должны показать детям ту или иную сторону жизни». «Недостаточно, чтобы дети поняли произведение, а надобно, для того чтобы они его почувствовали», подчеркивал К.Д. Ушинский [95].

Также в задачи чтения К.Д. Ушинский добавлял развитие мыслительных способностей и работу над усвоением грамматических норм. Он рекомендовал различный подход к чтению научно-популярных статей и к чтению художественных произведений, разработал правила проведения бесед в зависимости от вида произведения, дал конкретные указания о специфике работы над произведениями фольклора и баснями. Огромную роль на уроках чтения отводил К.Д.Ушинский наблюдениям за жизнью

природы и требовал пользоваться наглядностью при чтении, считал наглядность основным принципом обучения отечественному языку. Созданная К.Д. Ушинским методическая система получила название «Объяснительное чтение».

Последователи К.Д. Ушинского разделяли его педагогические идеи и воплотили в жизнь его идею о необходимости на замену упражнениям в технике чтения и пересказе прочитанного ввести новую систему интересных уроков, оснащающих ученика разнообразными знаниями и развивающих его личность.

Экспериментальным изучением вопросов чтения одними из первых начали заниматься французские ученые в 1879 году (Жаваль, Лямар, Ляндоль). В 1892 году в Германии были проведены тщательные эксперименты по изучению чтения немецкими врачами Гольдшейером и Мюллером. Они, также как и французские исследователи, провели серию лабораторных опытов по изучению процесса чтения. Исследования вопроса чтения, проведенные французскими, немецкими учёными, имеют, главным образом, психофизиологический характер и относятся в основном к изучению его оптической стороны. Процесс чтения зарубежные учёные рассматривают чаще всего как простую ассоциацию «печатный знак» - «звуковой образ» - «смысл». Такое механическое слияние оптических, двигательных и смысловых составляющих является результатом неверного понимания процесса чтения, так как он осуществляется при участии высших психических функций, где личность самого читающего с его особенностями имеет основное значение [4].

В 20-е годы XX века американскими психологами впервые начал подниматься вопрос роли навыка чтения. Предметом изучения были выбраны три качества навыка чтения: скорость, правильность и понимание. Но на первый план ставилась, все-таки, скорость чтения. Американские исследователи подчеркивают, что чем выше у ученика скорость и

правильность чтения, тем легче ему понять смысл того, что он читает. Но, в то же время, высокая скорость и правильность не всегда становятся основными и единственными показателями наличия у ученика понимания прочитанного. Понимание требует от ученика запаса представлений, умения преобразовывать и делать выводы. Понимание прочитанного открывает умение ученика обогащать знания с помощью чтения. Этот аналитический материал зарубежного опыта по формированию и проверке навыка чтения достаточно обстоятельно представлен и в научном исследовании Д.Г. Коршуновой [21].

Отечественный исследователь Е.В. Гурьянов, изучавший американскую теорию, говоря о навыке чтения у школьников, решил ограничиться учетом беглости, правильности и понимания чтения. Подобный подход и у Н.Д. Левитова в его работе «Элементы методики чтения», вышедшей в 1928 году, в которой, кроме представления проведения контроля за навыком чтения, обращается внимание на значение различных видов чтения (вслух и про себя), психофизиологию чтения, а также условия, влияющие на скорость и осмысление чтения. Одним из самых первых отечественных исследователей Н.Д. Левитов обращается к вопросам о развитии техники чтения. Он обращает внимание на такие обстоятельства совершенствования осознания прочитанного, как признанная норма скорости чтения; начальное знание того, что содержание прочитанного надлежит воспроизвести; богатый словарь; заинтересованность или незаинтересованность произведением (его содержанием); связь с опытом читающего (материал, далёкий от опыта читателя, усваивается с трудом); память, способствующая быстроте и точности ассоциативных связей; определённая цель чтения [73].

Психологическая сущность сознательного чтения, его устройство и особенности развития у детей выявляются в работах Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. Все экспериментаторы отмечают

сложную организацию процесса чтения и направляют на необходимость специального речевого воспитания.

С психологической точки зрения чтение представляет собой процесс, который состоит из техники чтения и понимания информации при чтении. Понимание при чтении, или осознанность, соотносится с техникой чтения как цель и средство. Понимание при чтении это процесс вхождения в содержание текста способом установления между его элементами связей, один из видов мыслительной деятельности человека. Читающий не просто получает готовую информацию, он сравнивает значение читаемого со своим личным опытом, имеющейся информацией и знаниями. Обнаружены следующие факторы, воздействующие на понимание при чтении: информационная насыщенность; композиционно-логическая структура текста; организация направленности внимания при восприятии текста; индивидуально-психологические особенности читающего [73].

В педагогике осознанное чтение - это особое свойство чтения. При нем становится возможно осознание информации, смысла и идеи любого текста. Данная способность очень важна для процесса чтения, т.к. если читатель не осознает то, о чем читает, чтение становится бессмысленным. Преподаватель должен помогать ученикам правильно и понимать смысл читаемого текста, учить понимать смысловые связи в произведении, помогать обнаруживать идею и смысловую нагрузку произведения. Вся работа, осуществляемая на занятии по чтению, сводится к решению этих задач. С этой целью преподаватель использует разные приёмы: подготовку учеников к осознанию произведения через использование беседы, рассказа, экскурсии, демонстрации картин, иллюстраций, видеоматериалов. Очень важную роль играет работа со сложными для усвоения новыми словами и выражениями. Важно проводить работу по анализу выразительных средств читаемого произведения, анализировать произведение, закреплять информацию о содержании текста. Также в работе с учениками активно следует

использовать пересказы, обобщающие беседы, а также составлять различные виды планов.[97].

Как отмечает Р.И. Лалаева, осознанное чтение – сложный психофизиологический и психолингвистический процесс [27].

По мнению А.К. Аксеновой, осознанное чтение является важной составляющей речевой деятельности, которая представляет собой переход буквенного элемента в звук и понятие смысла воспринимаемой информации [4].

На основе восприятия зрительной модели слова и последующего соотнесения буквенных значков со звуками воспроизводится слово. В процессе этого воспроизведения осуществляется соотнесение звукового образа со значением, т.е. происходит понимание читаемого [19].

Чтение как вид деятельности рассматривал известный психолог Т.Г. Егоров. В его работе «Очерки психологии обучения детей чтению» чтение предстаёт как деятельность, состоящая из трех взаимосвязанных уровней: восприятия буквенных знаков, озвучивания (произношения) того, что ими обозначено, и осознание прочитанного. У маленького ребенка, который только осваивает чтение, эти уровни проходят последовательно. По мере того, как опыт чтения текста накапливается, эти компоненты вступают в синтез. Т.Г. Егоров говорит о гибкости синтеза между навыками в чтении и процессами осмысливания. Он утверждает, что чем гармоничнее протекает чтение, тем оно становится более точным и выразительным [20]. Это высказывание подразумевает то, что исследователем осмысление читаемого не противопоставляется технике чтения (то, что в чтении называют навыком, т.е. механизмом восприятия и озвучивания).

Данную мысль продолжает в своих работах и С.П. Редозубов. Он говорит о том что позиция учителей, которые делят уроки чтения на два вида: уроки осознанного, выразительного чтения и уроки по отработке

техники чтения, поступают неверно. Он считает, что все уроки по чтению должны являться уроками сознательного чтения [4].

В середине XX века серьезное внимание методике чтения уделял В.Г. Горецкий. Он обозначил факторы, в зависимости от которых меняется эффект и результаты урока. В.Г. Горецким был выдвинут ряд определённых требований к урокам по чтению. В.Г. Горецкий считал, что занятия по чтению должны оказывать на учащихся особое действие. Такие действия могут быть речевыми, нравственными, интеллектуальными, эстетическими, эмоциональными. Они должны давать ученикам новые знания, воздействовать на учащихся таким образом, чтобы они овладевали полноценными навыками чтения [4].

Обращает внимание в своих исследованиях на состояние проблемы навыка чтения учащихся М.И. Оморокова. В своих работах она исследует возможности преобразования навыков чтения. Рекомендации М.И. Омороковой заключаются в воспитании внимания к внешним образам не только слов, но и их составным частям, а также к их значениям, развитии речевого аппарата и работе над четким произношением, а также расширении круга чтения учеников. Л.Ф. Климанова исследует и навык чтения младших школьников и способы его совершенствования. В своих работах она затрагивает вопросы о значении качественного и стойкого навыка чтения. Л.Ф. Климанова, говоря о введении системы упражнений по развитию навыка чтения, выделяет определенные условия. Первым условием является обозначение значимости более глубокого способа чтения в понимании прочитанного; вторым условием является потребность понимания учеником того, что более развитый способ чтения влияет на быстроту понимания читаемого. Л.Ф. Климанова разработала систему упражнений, которая состоит из трех групп. Совершенствование зрительных восприятий является первой группой упражнений. Упражнения второй группы воздействуют на изменение темпа чтения текста в зависимости от его содержания.

Упражнения третьей группы положительно воздействуют на улучшение прочитывание теста про себя [27]. Для обучения динамическому чтению, предлагает свою систему упражнений Рахманина М.Б.. Система упражнений состоит из нескольких групп. Первая группа направлена на формирование зрительного восприятия. Вторая группа упражнений основывается на активизации словарного запаса. Упражнения третьей группы направлены на тренировку внимания и памяти, освоения логико-семантическими нормами работы с произведениями. [88]. Заика Е.В. предлагает комплекс оригинальных заданий для усовершенствования техники чтения обучающихся начальных классов. Выполнение этих заданий качественно влияет на развитие достаточного количества и способностей, и мыслительных операций.[88].

Вопросами развития чтения занималась известный русский методист Е.А. Адамович. Много своих работ она посвятила проблемам характеристики навыка осознанного чтения и совершенствования качества чтения [15].

В своих работах она определяет осознанность чтения как наиболее сложную, комплексную характеристику чтения. Это свойство включает две составляющие. Первая, простая – это осознание идеи всего текста в целом, т.е. умение в общих словах передать все содержание прочитанного. Во время формирования этой составляющей понимания чтения важно обратить внимание ребёнка на то, что, передавая содержание прочитанного, очень важно быть последовательным. «Что было сначала, что произошло потом, чем всё закончилось» - является самой лёгкой моделью рассказывания. Умение анализировать и обобщать прочитанное, то есть понять мотивы действий персонажей и основной смысл текста, осознать не только открытую, но и скрытую информацию (подтекст) является второй составляющей осознанности чтения. Развитие этой способности осознанности чтения является очень долгим и трудоёмким процессом. Для неё требуются специальные приёмы: беседы по содержанию прочитанного,

обсуждения действий и поступков героев. Е.А. Адамович в своих исследованиях рассматривает причины низкого уровня уроков по чтению. При этом она обращает внимание на непродуманное построение уроков, отсутствие продуктивных методов и приемов работы, отсутствие эффективного разбора произведения [69].

В современном обществе умение школьников читать, не должно сводиться лишь к овладению техникой чтения. Образовательные стандарты нового поколения заставляют нас по-новому взглянуть на само определение значение слова «чтение». Чтение следует рассматривать как качество человека, которое должно совершенствоваться на протяжении всей его жизни в разных ситуациях деятельности и общения. Поэтому техническую сторону надо рассматривать как зависимую от первой (смысловой), обслуживающей её.

Не случайно Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного общего образования включают в метапредметные результаты освоения основной образовательной программы в качестве обязательного компонента: овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; составлять устные и письменные тексты в соответствии с задачами коммуникации, осознанно выстраивать свою речь. [1].

1.2. Особенности формирования навыка осознанного чтения младших школьников

Интерес к чтению возникает и развивается в том случае, если ребенок овладевает осознанным чтением и у него достаточно сформированы учебно-познавательные мотивы чтения.

Для овладения читательской деятельностью необходимы также следующие условия: владение определенными умениями и навыками, которые не должны формироваться без контроля, знание способов смысловой обработки текста, владение разными способами чтения.

Как отмечает Р.И. Лалаева, осознанное чтение – сложный психофизиологический и психолингвистический процесс [56].

По мнению А.К. Аксеновой, осознанное чтение является одним из видов речевой деятельности, который представляет собой перевод буквенного знака в звуковой и осознание воспринятой информации [52].

При осознанном чтении происходит достижение осознания нескольких сторон произведения: идейной, смысловой и информационной. Если человек не понимает смысла текста, то происходит обесмысливание всего процесса чтения. Поэтому эта способность является наиболее важной для чтения. [25].

Осознанным чтением является осознание идеи автора, понимание художественных образов, помогающих воплотить эту идею, понимание собственного отношения к прочитанному. Осознание прочитанного в общем виде и может быть определено как сознательность. Не смотря на это в методических источниках это понятие трактуется в двух значениях:

- 1) когда относится к овладению самим процессом чтения (техникой чтения);
- 2) когда относится к чтению в более широком смысле (Т.Г. Рамзаева).

Осознанность чтения включает понимание читающим:

- осознание содержания текста, его основного смысла, и своего отношения к прочитанному;

- содержания и темы всех частей текста, не только того, о чём говорится в данной части, но и того, что хочет сказать этим автор;
- наполнения каждого предложения, которое входит в состав текста, а также смысловой взаимосвязи между предложениями;
- слов, которые употребляются и в прямом, и в переносном значении [92].

Осознанное чтение включает в себя: осмысление замысла писателя, понимание средств художественной выразительности, которые способствуют реализации этого замысла, и осмысление своего отношения к прочитанному. В примерной программе по литературному чтению в начальной школе к метапредметным результатам усвоения курса относится овладение навыками смыслового чтения текстов в соответствии с целями и задачами, осознанного построения речевого высказывания в соответствии с коммуникативными задачами и составления устных и письменных текстов. А также к предметным результатам относится использование разных видов чтения (изучающее (смысловое), выборочное, поисковое); способность осознанно обдумывать и оценивать содержание и особенности различных текстов, во время их обсуждения, обоснованно давать нравственную оценку поступков героев [23].

Осознанное чтение является таким качеством чтения, при котором возможно достижение понимания сторон произведения: идейной, информационной, смысловой, художественной. Навык осознанного чтения является наиболее важным т.к. если человек не понимает смысла прочитанного, то пропадает весь смысл процесса чтения. Помочь учащимся правильно понять и осмыслить читаемый текст, научить устанавливать смысловые связи в тексте, помочь осознать идею, замысел текста, - являются главной задачей учителя. На решение этих задач направляется вся работа на уроке чтения. С этой целью учитель применяет разнообразные методы: подготовку учеников к осознанию текста посредством использования

беседы, рассказа, экскурсии, показа картин, иллюстраций, видеоматериалов [73].

Глубина осознанности зависит от возрастных запросов и возможностей читателя, уровня его общего развития, круга и уровня интересов, потребностей, начитанности, жизненного опыта, запаса наблюдений и многого другого [32].

На основе восприятия зрительной модели слова и последующего соотнесения буквенных значков со звуками воспроизводится слово. В процессе этого воспроизведения осуществляется соотнесение звукового образа со значением, т.е. происходит понимание читаемого.

Чтение – это сложный процесс, в котором принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы [80].

В сложном процессе чтения психологи различают три основных момента [100]:

1. Восприятие данных слов. Уметь читать – это значит, прежде всего, уметь по буквам догадываться о тех словах, которые ими обозначаются. Чтение начинается только с того момента, когда человек, смотря на буквы, оказывается в состоянии произнести, или вспомнить, определенное слово, соответствующее сочетанию этих букв.

В процессе восприятия букв, как символов определённого слова, большое участие принимают не только зрение, но также память, воображение и ум человека. Когда ребенок читает слова, то не только складывает букву за буквой, а, схватив одну или несколько букв, сразу догадывается о целом слове.

2. Понимание содержания, связанного с прочитанными словами. Каждое слово, прочитанное ребенком, может вызывать в сознании какие-нибудь изменения, которыми определяется понимание этого слова. В одном случае в сознании возникает определённый, более или менее яркий образ, в другом – какое-нибудь чувство, желание или отвлечённый логический

процесс, в третьем и то, и другое вместе, в четвертом – никакого образа и чувства, а только лишь простое повторение воспринятого слова или, быть может, другое слово, с ним связанное.

3. Оценка прочитанного. Умение не только прочесть книгу, но и критически отнестись к её содержанию наблюдается, как известно, не всегда.

Как отмечают психологи, Б.Г.Ананьев Б.Д. Эльконин мотивом чтения является потребность. У младшего школьника, овладевающего чтением, вначале возникает потребность научиться читать, т.е. освоить звуковую систему и сам процесс чтения – возникновение из букв слова. Это вызывает у него интерес. Освоив первоначальное чтение, ученик меняет мотив чтения: ему интересно понять, какая мысль кроется за словами. По мере развития чтения мотивы усложняются и школьник читает с целью узнать какой-то конкретный факт, явление; даже появляются более сложные потребности, например, познать мотив поступка героя, чтобы оценить его; найти главную мысль в научно-популярном тексте и т. д. [27]. Общие закономерности читательской деятельности младших школьников варьируются в каждом конкретном случае в зависимости и от возраста ребенка (6 — 9 лет), и от условий литературно-образовательного процесса, и от его психологических особенностей. Картина восприятия одного и того же произведения учениками одного и того же класса будет неоднородной.

Как изменяется восприятие литературы младшими школьниками, исследовала М.П.Воюшина. На основе эксперимента она выделила четыре уровня восприятия художественного произведения, свойственные для младших школьников. Уровни выделялись на основе детских вопросов к тексту и их ответов на свои вопросы, а также ответов на вопросы исследователя.

1.Фрагментарный уровень

У учащегося, находящегося на фрагментарном уровне восприятия художественного текста, отсутствует целостное представление о

произведении, так как его внимание сконцентрировано лишь на отдельных, обычно самых красочных событиях — завязке, кульминации или развязке, т.е. на фрагментах произведения. Это приводит к тому, что ребенок не может обнаружить причинно-следственные связи в тексте, не может объяснить мотивы поступков героев, их последствия. Ученик пропускает события, путается в их последовательности, не может запомнить имен героев, рассказать о них. Собственные переживания ребенка могут быть яркими и достаточно точными (он сочувствует положительному герою, и ему не нравится герой отрицательный, он переживает за героя, радуется, если герою удастся преодолеть трудности), но выразить свои чувства в слове ребенок затрудняется. Если герой не оценивается автором однозначно, то читатель испытывает затруднения в формировании своего личного отношения к такому персонажу. Он старается оценить его по первому поступку, не замечает изменений, которые происходят с персонажем, изменений в эмоциональной сфере произведения, не видит отношения к герою и его поступкам автор, не соотносит свои переживания с конкретными событиями, отраженными в произведении. Сильная эмоциональная реакция очень часто связана лишь с некоторыми, самыми яркими эпизодами в произведении, а иногда только с завязкой или кульминацией.

Произвольное воображение у ученика, который находится на фрагментарном уровне восприятия, развито очень слабо, в результате воспроизведение словесного образа заменяется обращением к собственным жизненным впечатлениям или пересказом содержания. Такой читатель не может зрительно конкретизировать образы персонажей и картины, описанные автором, еще и потому, что не обращает внимания на художественные и смысловые детали текста. Ему легче вспомнить что-то похожее из собственной жизни и начать фантазировать на интересные ему темы, чем воспроизвести в воображении картины, созданные автором. Такие читатели часто вообще не справляются с заданиями, которые требуют

образной конкретизации, или ограничиваются кратким пересказом. Осмыслить содержание и художественную форму такие ученики затрудняются. Определить мотивы поведения персонажа, соотнести мотивы, обстоятельства и последствия поступков героя учащийся может в редких случаях (если описанные ситуации совпадают с теми, которые уже есть в его личном опыте), а поэтому его мнение о персонаже часто бывает неточным, искаженным или вообще неправильным. По поступкам персонажа определить качества его характера такой читатель еще не может. Художественное произведение воспринимается такими детьми как описание конкретного случая, который произошёл в действительности, потому что они не различают изображение и изображаемое, не пытаются определить авторскую позицию, не обобщают прочитанное. Образ автора-повествователя не воспринимается учеником. Для него не является важным, кто и как рассказывает историю. Художественная форма его в не интересует, так как он ее пока не замечает. Он думает, что все видят мир одинаково — так, как он сам. Именно в школе ученик постепенно начинает понимать, что существуют разные точки зрения на одни и те же явления, вещи и т.п. Игнорирование художественной формы обедняет восприятие ученика, и он не может осмыслить произведение полностью, понять замысел автора, его идею. Ответы на вопросы об авторском отношении к описанному и об авторских намерениях, ведущие к осознанию художественной идеи произведения, неразвернуты, неточны, односторонни, так как дети еще не умеют за конкретным видеть общее.

В силу преобладания образного мышления в памяти ученика отражаются не отвлеченные мысли и не общие понятия, а чувственные образы, ценности же воспринимаются им с внешней стороны.

Если образовательный процесс будет построен грамотно, то ученик не потеряет этих качеств своей психики, а расширит их и оснастит умением совершать логические операции и сможет плавно переходить от образного

мышления к логическому и наоборот. Фрагментарное восприятие свойственно для детей 5 — 6 лет. Практически все дети, начинающие обучение в школе, находятся именно на фрагментарном уровне самостоятельного восприятия художественных произведений.

2.Констатирующий уровень (соответствует репродуктивному уровню осмысления произведения)

Эмоции ученика, который находится на констатирующем уровне восприятия, точные и яркие, потому что он уже видит смену настроения в произведении. При этом выразить свое отношение в словах ребенку трудно, потому что он не владеет соответствующей лексикой, ограничиваясь обычно одним словом: «весело», «грустно», «нравится», «не нравится», «плохой», «хороший», «добрый», «злой». Свои эмоциональные реакции эти дети не могут объяснить, так как еще не умеют логически обосновывать свои мысли.

Произвольное воображение у детей на констатирующем уровне восприятия тоже развито слабо, поэтому воссоздание образа подменяется перечислением отдельных деталей или пересказом содержания эпизода. Внимание ребенка с констатирующим восприятием сосредотачивается на событиях, он легко может восстановить события, но не всегда может понять связь между ними. Часто он способен объяснить причины отдельных поступков героев, но осмыслить все причинно-следственные связи ему трудно. Он с легкостью восстанавливает общую внешнюю ситуацию, описанную в произведении, и не нуждается в обращении к тексту, в размышлении над ним. Художественная форма по-прежнему ученик не замечает, вследствие этого авторское отношение к персонажам и событиям, авторская позиция, художественная идея произведения остаются неосвоенными, обобщение прочитанного заменяется пересказом содержания.

Вопросы, которые ставят к тексту ученики самостоятельно носят воспроизводящий (репродуктивный) характер и связаны с событиями

описанными в произведениях, они не требуют размышлений, не раскрывают проблемы.

3. Уровень персонажа (или аналитический)

Данный уровень качественно отличается от двух предыдущих. Эмоции учеников, которые достигли этого уровня - точные, яркие и мотивированные: ребенок хочет передать в слове динамику своих эмоций, соотносит изменение своих эмоций с конкретными событиями, отраженными в произведении. Произвольное воображение ученика более развито, чем у детей, находящихся на двух предыдущих уровнях восприятия. Ребенок, поднявшийся на уровень персонажа, может сосредоточиться на деталях текста, более внимателен при чтении, его интересуют не только события, но и образы героев. Способность к зрительной конкретизации, достаточно высокая для его возраста, помогает ему воплотить в своем воображении образ на основе авторских художественных деталей, причем образ, воссозданный маленьким учеником, эмоционально окрашен. Это говорит и о внимании ученика к стилистическим деталям текста. Ребенок не может подробно, в деталях самостоятельно дополнить описанный автором пейзаж, портрет, интерьер: но он способен при сравнении иллюстраций, выбрать ту, которая в большей степени соответствует его зрительным представлениям. Ребенок стремится предугадать события и поступки героев, он активно включает в работу догадку и свою читательскую интуицию, хотя далеко не всегда оказывается точен, так как произвольное воображение сильнее произвольного и, отталкиваясь от художественной реальности, ученик с легкостью отправляется в ту, которую создал собственным воображением и начинает приписывать персонажам свои собственные оценки. Такого читателя в тексте привлекают прежде всего персонажи. Ученики могут верно выявить мотивы и последствия поступков героев, дать им оценку, могут доказать свою точку зрения ссылаясь на действия героев. В основном мотивация учеников остается поверхностной: дети воспринимают только

явные факты и не видят подтекста в художественном произведении. Элементы художественной формы. Иногда читателями этого уровня осознаются элементы художественной формы. Очень часто это смысловые и художественные детали, связанные с образами главных героев. Структура текста не влияет на восприятие читателя и его оценку, однако интуитивно они отвечают на конфликт и выделяют кульминационные события. При этом, при специальных побуждающих вопросах учителя ученики способны определить авторское отношение к героям, а часто и авторскую позицию, главную мысль произведения, хотя во время самостоятельного чтения часто не обращают внимания на автора текста. Обобщения, которые делают ученики, не выходят за рамки конкретного образа.

При постановке вопросов у детей данной группы преобладают вопросы на выявление мотивов поведения персонажей, на оценку героев и на установление причинно-следственных связей. Возможны и обобщающие вопросы, но уровень обобщения связан прежде всего с оценкой персонажа. Вопросы уровня «персонажа» нацеливают уже на осмысление, а не на воспроизведение текста. Вопросы ставятся к произведению в целом, а не к отдельным эпизодам. Действия ученика направлены на осмысление характера героев, об авторе произведения он не вспоминает.

Для ученика, заканчивающего обучение в начальной школе уровень персонажа (аналитический) становится нормой. Если ребенок находится на более низком уровне самостоятельного восприятия художественного произведения, значит, он отстает в литературном развитии. Причины отставания могут быть разными: несовершенство учебных программ, недостаточное обучение, общее отставание в развитии.

4. Уровень идеи (или концептуальный)

Это самый высокий уровень восприятия, качественно отличающийся от аналитического (уровня персонажа). Ученики, достигшие уровня идеи

произведения, эмоционально реагируют не только на событийную сторону произведения, но и на его художественную форму, что практически не встречается в начальной школе в следствие особенностей психического развития ребенка. Эмоциональные реакции на форму вызваны не ее внешней стороной – ритмом, звукописью, а красотой поэтических описаний, эмоциональной атмосферой текста. Эмоции таких учеников развиты, разнообразны, и дети пытаются их выразить в словах и объяснить причины их возникновения. Отношение к персонажу и его поступкам всегда осознанно и возникает как на эмоциональном, так и интеллектуально-оценочном уровне. Дети улавливают развитие эмоций в произведении, видят причины изменений эмоциональной атмосферы.

У таких учеников произвольное воображение преобладает над непроизвольным, они восстанавливают образ на основе художественных деталей и пытаются дорисовать его до целостного, исходя из личного опыта. Содержание и художественная форма воспринимаются в их единстве. Ученики любят перечитывать текст и размышлять над тем, что прочитали, способны определить роль художественного элемента в тексте, увидеть авторское отношение к персонажам и происходящим событиям, авторскую позицию и идею произведения. Обобщение, которое делают ученики, выходит за рамки конкретного образа, хотя формулировки могут быть неточными, односторонними, неглубокими, но при этом важна попытка определить проблему, стоящую в произведении, и предложить свое обоснованное объяснение прочитанного.

При постановке вопросов к произведению ученики видят основной проблему произведения, их интересует отношение автора к героям, связи между событиями и поступками героев, их характерами; они часто обращают внимание на название, на отдельные художественные детали.

Если ученик начальной школы при самостоятельном чтении оказывается на уровне идеи, то это, как указывает М. П. Воюшина, говорит о значительном опережении в его литературном развитии и его больших читательских способностях, а может быть, и о филологической одаренности ребенка. Без специального обучения читатель младшего школьного возраста не может достичь ни уровня персонажа, ни уровня идеи.

Формирование навыка осознанного чтения осуществляется в процессе длительного и целенаправленного обучения. Т.Г. Егоров выделяет следующие четыре ступени формирования навыка чтения [50].

1. Ступень овладение звуко - буквенными обозначениями. Данная ступень осуществляется в течение всего добукварного и букварного периода. Вместе с тем психологическая структура этого процесса в добукварный период и в начале букварного будет иная, чем в его конце.

На ступени овладения звуко - буквенными обозначениями младшие школьники анализируют речевой поток, предложение, делят слова на слоги и звуки. Выделив звук из речи, ребенок соотносит его с определенным графическим изображением, буквой. Затем в процессе чтения он осуществляет синтез букв в слоги и слова, соотносит прочитанное слово со словом устной речи.

В процессе чтения в первую очередь зрительно воспринимаются графические изображения, различаются и узнаются буквы, которые соотносятся с их звуковыми значениями. Не звук является названием буквы, а, наоборот, буква представляет собой знак, символ, обозначение речевого звука. Поэтому сложный процесс усвоения звуко-буквенных обозначений начинается с познания звуковой стороны речи, с различения и выделения звуков речи. И только затем предлагаются буквы, являющиеся зрительными изображениями звуков.

Учитывая эту сторону процесса овладения звуко-буквенными обозначениями, можно утверждать, что буква будет правильно и успешно усвоена прежде всего в следующих случаях:

Когда ребенок дифференцирует звуки речи, т.е. когда у него имеется четкий образ звука и когда звук не смешивается с другими ни по слуху, ни артикулярно.

Когда у ребенка имеется представление об обобщенном звуке речи, о фонеме. Известно, что звук в потоке речи и звук, произнесенный изолированно, не тождественны.

При выделении звуков из речи ребенок должен во всем многообразии его звучания, изменяющемся в зависимости от положения звука в слове, уловить некоторое основное постоянное качество вариантов звука, независимо от его непостоянных свойств. Когда процесс овладения буквой начинается с восприятия ее зрительного образа, усвоение и соотнесение ее со звуком носит механический характер И. Бодуэн де Куртенэ, Л. В. Щерба и др [10].

Для ребенка, начинающего читать, буква не является простейшим графическим элементом. Она сложна по своему графическому составу, состоит из нескольких элементов, различно расположенных в пространстве по отношению друг к другу. В психологической литературе отмечается тот факт, что ребенок легче усваивает сходство различных элементов, чем различие сходных элементов [50].

Этот факт объясняется тем, что в основе установления различия лежит процесс дифференцировочного торможения, который развивается у ребенка позднее и является более слабым, чем возбудительный Т.Г. Егорова.

Усвоив букву, ребенок читает слоги и слова с ней. Однако в процессе чтения слога единицей зрительного восприятия на этой ступени является буква. Ребенок сначала воспринимает первую букву слога, соотносит ее со звуком, затем – вторую букву, затем синтезирует их в единый слог. Таким

образом, в этот период читающий зрительно воспринимает сразу не целое слово или слог, а лишь отдельную букву, т.е. зрительное восприятие является побуквенным Т.Г. Егорова [67].

Темп чтения на этой ступени очень медленный, он определяется, прежде всего, характером читаемых слов. Простые слоги (ма, ра) читаются младшими школьниками быстрее, чем слоги со стечением согласных (ста, кра), затем младший школьник объединяет слоги в слово и только потом осмысливает прочитанное. У младшего школьника сохраняются трудности объединения слогов в слово, особенно при чтении длинных и сложных по структуре слов [53].

Процесс понимания читаемого характеризуется определенными особенностями. Так, понимание читаемого отдалено во времени от зрительного восприятия слова. Осознание слова осуществляется лишь после того, как читаемое слово произнесено вслух. Но прочитанное слово не всегда сразу осознается, т.е. соотносится со знакомым словом устной речи. Поэтому ребенок, чтобы узнать прочитанное слово, часто повторяет его [50].

Так же в младшем школьном возрасте наблюдаются особенности при чтении предложения. Так, каждое предложение читается изолированно, поэтому понимание предложения, связь отдельных слов в нем происходит с большим трудом. В процессе чтения слов и предложений почти не используется смысловая догадка.

2. Ступень слогового чтения. На этой ступени узнавание букв и слияние звуков в слоги осуществляется без затруднений. Слоги в процессе чтения довольно быстро соотносятся с соответствующими звуковыми комплексами. Единицей чтения, таким образом, является слог-слияние.

Темп чтения на этой ступени довольно медленный. Скорость чтения еще в 3,5 раза медленнее, чем на последующих ступенях, во 2 классе. Это можно объяснить тем, что способ чтения еще является аналитическим, отсутствует синтетическое чтение, целостное восприятие. Ребенок читает

слово по составляющим его частям, т.е. по слогам, затем объединяет слоги в слово и только после этого осмысливает прочитанное.

На этой ступени уже имеет место смысловая догадка, особенно при чтении конца слова. Характерным является стремление младшего школьника повторять только что прочитанное слово. Это объясняется тем, что слово, прочитанное по слогам, является искусственно разделенным на части и не похожим на соответствующее слово устной речи. Потому оно не сразу узнается, осмысливается. Таким образом, путем повторения ребенок пытается узнать прочитанное слово, соотнести его с определенным известным ему словом устной речи. Повторение слов при чтении предложения объясняется часто и стремлением восстановить потерянную смысловую связь [92].

Процесс понимания текста отстает во времени от процесса зрительного восприятия читаемого, не сливается с процессом восприятия, а следует за ним.

Таким образом, на этой ступени остается еще трудность синтеза. Объединения слогов в слово, особенно при чтении длинных и трудных по структуре слов, трудность в установлении грамматических связей между словами в предложении.

3. Ступень становления целостных приемов восприятия. Она является переходной от аналитических к синтетическим приемам чтения. На этой ступени простые и знакомые слова читаются целостно, а слова малознакомые и трудные по своей звуко-слоговой структуре читаются еще по слогам.

На этой ступени значительную роль играет смысловая догадка. Опираясь на смысл ранее прочитанного и будучи не в состоянии быстро и точно проконтролировать ее с помощью зрительного восприятия, ребенок часто заменяет слова, окончания слов, т.е. у него наблюдается угадывающее чтение. В результате угадывания происходит резкое расхождение прочитанного с напечатанным, появляется большое количество ошибок.

Ошибочность чтения приводит к частым регрессиям, к возврату ранее прочитанного для исправления, уточнения или контроля. Догадка имеет место в пределах лишь предложения, а не общего содержания текста. Более зрелым на этой ступени является синтез слов в предложении. Темп чтения на этой ступени возрастает.

4. Ступень синтетического чтения. Характеризуется целостными приемами чтения: словами; группами слов.

По мнению С.Д. Забрамной, Е.А. Екжановой, техническая сторона чтения уже не затрудняет чтеца. Главная задача – осмысливание читаемого. Процессы осмысления содержания превалируют над процессами восприятия. На этой ступени чтец осуществляет не только синтез слов в предложении, как на предыдущем этапе, но и синтез фраз в едином контексте. Смысловая догадка определяется не только содержанием прочитанного предложения, но и логикой всего рассказа. Редкими являются ошибки при чтении, так как догадка контролируется достаточно развитым целостным восприятием. Темп чтения довольно быстрый [87].

Дальнейшее совершенствование процесса чтения осуществляется в направлении развития беглости и выразительности. На последних ступенях формирования навыка чтения все еще имеют место трудности синтеза слов в предложении и синтеза предложений в тексте. Понимание прочитанного осуществляется лишь в том случае, если ребенок знает значение каждого слова, понимает те связи между ними, которые существуют в предложении. Таким образом, понимание прочитанного возможно лишь при достаточном уровне развития лексико-грамматической стороны речи [56].

Навык чтения характеризуется не только выразительностью, но и такими качествами, как сознательность, беглость, правильность. Восприятие текстов младшими школьниками не соответствует восприятию зрелого чтеца и имеет ряд особенностей. Ему свойственна:

- фрагментарность, отсутствие целостности восприятия текста;

- слабость абстрагирующего и обобщающего восприятия;
- зависимость от жизненного опыта;
- связь с практической деятельностью ребенка;
- ярко выраженная эмоциональность и непосредственность, искренность сопереживания;
- превалирование интереса к содержанию речи, а не к речевой форме;
- недостаточно полное и правильное понимание изобразительно выразительных средств речи;
- преобладание репродуктивного (воспроизводящего) уровня восприятия.

Таким образом, для младшего школьника чтение является более сложным процессом, чем устная речь, вместе с тем оно не может рассматриваться вне связи, в единстве письменной и устной речи.

Зрительные сигналы, поступающие в мозг, дают возбуждение речедвигательным органам – языку, губам, гортани. Одновременно с речедвигательными возбуждениями (или, как их называют, речевыми кинестезиями) подключаются тесно с ними связанные слуховое восприятие, слух. Таким образом при первоначальном чтении возникает как бы своеобразный круг связей – зрительных, речедвигательных и слуховых, которые вкуче обеспечивают понимание, осознание всего того, что добыто при активизации разного рода восприятий [31].

И при сформированности умений первоначального чтения полнота каждого из этих восприятий чрезвычайно важна. Эта важность сохраняется на протяжении всего периода обучения детей в начальном, в среднем и отчасти старшем звеньях школы [23].

Основными условиями успешного овладения навыком чтения является сформированность устной речи, фонетико-фонематической лексико-

грамматической стороны речи, достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза [56].

Одна из важных задач начальной школы – формирование у детей навыка осознанного чтения, являющегося фундаментом всего последующего образования.

Осознанное чтение в методической литературе последнего времени трактуется как понимание замысла автора, осознание художественных средств, помогающих реализовать этот замысел, и осмысление своего собственного отношения к прочитанному.

Овладение полноценным навыком осознанного чтения для обучающихся является важнейшим условием успешного обучения в школе по всем предметам; вместе с тем чтение - одно из основных способов приобретения информации и во внеурочное время, одно из каналов всестороннего воздействия на школьников.

Окончательное суждение об уровне навыка чтения можно выносить только на основе совокупных данных по каждому из компонентов.

Выделяют четыре уровня сформированности навыка чтения [54].

1. Элементарное чтение:

- безошибочная дифференцировка буквенных знаков;
- безошибочное чтение слов;
- понимание смысла слов;
- понимание смысла предложения.

2. Грамотное чтение вслух:

- понимание общего содержания текста;
- умение выделять главную мысль текста;
- понимание связности и последовательности событий;
- умения находить заданную информацию;
- умение предсказать содержание.

3. Грамотное чтение про себя:

- понимание общего содержания;
- умение выделять главную мысль;
- понимание связности и последовательности событий;
- умение находить заданную информацию;
- умение предсказывать содержание.

4. Грамотное чтение:

- понимание связи информации;
- рефлексия по поводу содержания текста;
- рефлексия по поводу формы текста;
- осмысление и анализ текста.

Таким образом, основными условиями успешного овладения навыком осознанного чтения является сформированность устной речи, а также достаточное развитие зрительного анализа и синтеза.

1.3. Использование на уроках внеклассного чтения читательского дневника как одного из средств формирования навыка осознанного чтения младших школьников

В начальных классах на первом плане стоит задача воспитания любви к книге, потребности в чтении, формирование устойчивого интереса к литературе. В.А. Сухомлинский в своей книге «Сердце отдаю детям» пишет: «Я видел важную воспитательную задачу в том, чтобы каждый мальчик, каждая девочка, кончая начальную школу, стремились к уединению с книгой — к раздумьям и размышлениям. Уединение — это не одиночество. Это начало самовоспитания мыслей, чувств, убеждений, взглядов. Оно возможно только при условии, когда книга входит в жизнь маленького человека как духовная потребность» [93].

Одним из способов решения проблемы воспитания любви к чтению у младших школьников является проведение уроков внеклассного чтения, которые нацелены на укрепление любви к художественной литературе, формирование потребности в постоянном пополнении знаний с помощью чтения и умения эту потребность реализовывать. Способность учиться самостоятельно — это прежде всего умение читать и делать из этого чтения правильные выводы. Овладение мастерством самостоятельного чтения возможно только в том случае, когда знания, умения и навыки, усвоенные в учебной работе, транслируются во внеклассную деятельность [44].

Интерес к урокам внеклассного чтения, по мнению учащихся, достаточно устойчив по двум причинам: во-первых, это интересно потому, что книги, предлагаемые для обсуждения, не входят в обязательный список для изучения (причина чисто психологическая: всё, что обязательно, то скучно); во-вторых, это интересно потому, что обстановка на уроках внеклассного чтения непринуждённая, здесь много спорят, здесь есть возможность высказать любую точку зрения, если она аргументирована;

можно самому предложить книгу для обсуждения, иллюстрировать её, участвовать в инсценировке отдельных эпизодов.

Уроки внеклассного чтения можно проводить не только в традиционной форме (беседа; обсуждение проблемы, поднятой в произведении), но и в игровой: викторины; кроссворды; уроки-соревнования, построенные по аналогии с известными телевизионными программами («Умницы и умники», «Кто хочет стать миллионер?», «Своя игра» и др.). При подготовке к урокам большое внимание должно уделяться подбору таких вопросов и заданий, ответы на которые предполагают хорошее знание текста. А это подталкивает учащихся к внимательному самостоятельному чтению [72].

Немалое значение в привитии навыков самостоятельного чтения имеет приобщение учеников к внеклассной работе по предмету, которая продолжает работу по какой-то теме или произведению. Школьники с удовольствием перечитывают произведения, подбирая эпизоды для инсценирования, необходимый материал для выпуска литературной газеты.

Известно, что желание читать, стойкий интерес к чтению формируется в семье, и основа его – привычка ребенка читать. С этой целью можно проводить родительское собрание на тему «Папа, мама, я – читающая семья», на котором можно дать рекомендации родителя по развитию читательского интереса детей младшего школьного возраста [31].

Одной из форм развития осознанного чтения является читательский дневник. О ведении читательского дневника говорится в исследованиях многих учёных: А.Е. Шапошникова, Н.В. Абрамовских и И.В. Каменской, О.Ю. Богдановой и других [2].

Большинству детей именно ведение читательского дневника помогало и помогает до сих пор осмыслить прочитанное, развить письменную речь, оценивать некоторые ситуации и развивать ещё многие аспекты. В современном образовании при учёте требований компетентностного подхода,

результатом образования становятся умения, которые позволят ученику решать проблемные жизненные ситуации, а эти умения можно сформировать только с помощью организации самостоятельной деятельности школьника [82].

Читательский дневник – это своего рода помощник для читателя, так как он может быть использован для понимания, осмысления и запоминания текстов, записи своих мыслей, некоторых цитат из текста книги, составления личных комментариев о героях, их поступках и развитии сюжета и личных выводов после прочитанного.

В читательском дневнике учащийся может фиксировать такую информацию о книге, которую он считает необходимой. Дневник также может выступать в роли «шпаргалки», в которую ребенок может заглянуть и вспомнить, какую книгу он читал, какой в ней сюжет, какие герои описаны и что он думал о прочитанном на тот момент, когда он читал произведение и размышлял о нём [82].

При ведении читательского дневника ребенку надо главную мысль записать в отдельной графе и выразить в 1-2 предложениях. Значит, ребенок учится делать вывод и выражать его очень короткой фразой [98].

Делая анализ произведения, формулируя вывод, младший школьник лучше запоминает смысл произведения и при необходимости он легко вспомнит это произведение.

Записывая автора произведения, главных героев, ребенок запоминает эти данные. Если это произведение будет читаться на внеклассном чтении, при проведении конкурсов, викторин, ребенок, пролистав свой читательский дневник, легко вспомнит и героев произведения, и сюжет.

Читая различные произведения и записывая общее содержание в читательский дневник, ребенок тренирует не только навыки письма, но и учится анализировать произведение, выделять основную мысль автора,

учится понимать, что же своим произведением автор хотел донести до читателя. Ребенок развивает читательские навыки, культуру читателя.

Родители, контролируя ведение читательского дневника, могут легко отследить интересы ребенка, понять какой жанр или направление больше интересуют ребенка и при необходимости, подкорректировать направление чтения, предложить ребенку книги другого жанра.

Единого требования к оформлению читательского дневника в школе нет. Поэтому каждый учитель вводит свои требования.

Основная задача читательского дневника – не нагрузить ребенка и родителей дополнительной работой, а научить делать выводы и развивать культуру читателя.

По рекомендациям М. И. Омороковой, освещенных в книге «Совершенствование чтения младших школьников», за основу читательского дневника берется тетрадь в клетку. На обложке нужно написать: «Читательский дневник», имя и фамилию владельца, класс. Оформить обложку (например: рисунками к книгам) можно по своему усмотрению. В начале дневника можно записать или вклеить список книг для чтения и различные Памятки – подсказки («Учись читать правильно», «Как рассказывать о книге?» и т. д.).

При ведении читательского дневника главное – не его оформление, а содержание. Творческая деятельность ребенка начинается после того, как он запишет в дневнике самые необходимые факты.

Заполнять дневник лучше сразу после того, как школьник прочтет книгу или же на следующий день. В этом случае воспоминания будут свежи, и, в случае необходимости, можно обратиться к книге. А через некоторое время нужно обязательно пролистать дневник – тогда знания и впечатления закрепятся в памяти [69].

В читательском дневнике рекомендуется указывать:

- дату чтения;

- автора произведения;
- название произведения;
- главных героев;
- свои мысли и выводы о прочитанном.

Дети в своих дневниках рисуют иллюстрации, выписывают цитаты, описывают героев, которые оставили наиболее глубокое впечатление. У детей младшего школьного возраста очень хорошо развита фантазия, и если их заинтересовать этим видом деятельности, то вид и составляющие части читательского дневника могут оказаться очень насыщенными и разнообразными.

Информацию о том, как заполнять читательский дневник, можно оформить в виде небольшой памятки.

Памятка по ведению читательского дневника:

1. Записывай произведение, автора и дату сразу, когда начинаешь читать книгу.
2. Книгу читай внимательно и размышляй о каждой её части.
3. Заполняй оставшиеся разделы дневника сразу после прочтения, пока все впечатления яркие и сюжет свеж в памяти.
4. Подумай, что ещё хотелось бы указать в дневнике о данном произведении.
5. Периодически просматривай дневник и вспоминай произведения, которые читал, и их сюжет.

Читательский дневник – это способ продолжительного сохранения информации о прочитанных книгах, один из методов углубленного восприятия художественной литературы, способ развития мышления и письменной речи школьников [25].

В начальных классах школьники с удовольствием работают с читательскими дневниками, если учитель подходит к этой работе творчески, не сковывает их инициативы. Читательские дневники — это чаще всего красочно оформленные альбомы, в которых основное место занимают

иллюстрации к прочитанным книгам, краткие аннотации, отрывки из произведений, списки литературы для внеклассного чтения, литературные игры (ребусы, кроссворды, викторины), задания к урокам внеклассного чтения [13].

Работа с книгой требует умения читать, записывать свои мысли о прочитанном, делать выписки из текста. Выписки помогают лучше усвоить содержание книги, оценить, надолго запомнить её. Выписки могут быть дословными (цитатам), или свободными, когда мысли автора излагаются читателем самостоятельно. Большие отрывки текста, которые трудно цитировать полностью, надо стараться записать своими словами [60].

Просматривая свой читательский дневник, время от времени, можно заметить, книги каких авторов и жанров больше всего нравятся младшим школьникам и целенаправленно брать их в библиотеке. Дневник поможет обращать внимание как на авторов книг, так и на художников – иллюстраторов. Он поможет учащемуся легче ориентироваться в книгах для чтения [69].

Т. П. Сальникова выделяет следующие цели ведения читательского дневника:

1. Формирование коммуникативной компетентности на уровне письменной коммуникации.
2. Совершенствование читательских умений школьников.
3. Оформление мысли в форме стандартных продуктов, представление результатов обработки информации.
4. Создание текста, содержащего аргументацию.
5. Изложение с учетом норм оформления и предъявления своего текста.
6. Формирование навыков продуктивного чтения [79].

Читательский дневник ведётся в течение длительного промежутка времени. Работать с книгой дети младшего школьного возраста учатся с

первого школьного дня на всех уроках. Обучение младших школьников грамоте происходит по азбуке. Читая тексты учебных книг, овладевают умением понимать прочитанное. С первой учебной недели параллельно с обучением чтению по азбуке и учебным книгам учитель может ввести младших школьников в большой мир литературы: познакомить с широким кругом доступных книг, предложить заниматься чтением литературы регулярно, с использованием заданий читательского дневника.

Прежде всего, перед учителем стоит цель по формированию у первоклассников индивидуального опыта самостоятельного чтения. Учитель знакомит с требованиями к навыку чтения, показывает цели, правила работы с книгой и некоторые приемы чтения.

К работе над формированием самостоятельного чтения детей привлекаются родители. Для них проводится консультация по работе с дневником. Дневник предусматривает ежедневное чтение, отмечает М. И. Оморокова, которое первоначально находится под постоянным контролем родителей, учителя, так как они могут оказать своевременную помощь и поддержку в овладении чтением. Особое внимание следует уделить в первом классе процессу самого чтения. Здесь предполагается целенаправленная методика работы по работе с книгой. Эта работа начинается в первом классе, во втором – расширяется, а в третьем и четвертом – совершенствуется [69].

Читая каждый день, ребенок постепенно приобретет навыки читателя, научится ориентироваться в мире книг. Наряду с чтением учитель предлагает младшим школьникам занимательный материал и творческие задания. Младшие школьники могут проявить самостоятельность при выполнении заданий [69]. Предложенный учителем занимательный материал к тексту может явиться стимулом к поиску подобных заданий, а также к самостоятельному составлению их, т. е. развитию творческих способностей.

Чтение в течение учебного года рефлексруется ежемесячно с помощью старших, результаты отмечаются в таблице. Таким образом,

ребенок имеет возможность реально наблюдать свои читательские достижения. В итоге учитель предлагает детям продолжать чтение и летом [79].

Во втором классе продолжается работа, начатая в первом классе. Ученики уже имеют навыки самостоятельного чтения. Родители привлекаются только для контроля ежедневного чтения. Включается новое задание: научиться письменно рассказывать о том, почему понравилось прочитанное произведение. Учитель руководит этой работой. На этапе рефлексии младшие школьники самостоятельно измеряют скорость чтения [11].

В третьем и четвертом классе идет дальнейшая работа по формированию самостоятельного чтения. Наряду со знакомыми заданиями и советами учителям предлагается вводить новую рубрику «Читателю на заметку», включающую краткие литературные сведения о стилях и типах письменного текста, а также задания на развитие устной речи. Вводятся рубрики типа: «Проба пера», «Для любознательных». Рефлексия направлена не только на чтение вслух, но и на чтение про себя.

ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ

1. Современная методика обучения литературному чтению определяет навык чтения как автоматизированное умение по озвучиванию печатного текста, предполагающее осознание идеи воспринимаемого произведения и выработку собственного отношения к читаемому.

2. Основными условиями успешного овладения навыком чтения является сформированность устной речи, фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи, достаточное развитие зрительного анализа и синтеза.

3. Одним из видов речевой деятельности является осознанное чтение, которое представляет собой перевод буквенного кода в звуковой и осмысление воспринятой информации;

4. Осознанное чтение – это такое качество чтения, при котором достигается понимание информационной, смысловой и идейной сторон произведения. Этот навык является наиболее важным для чтения, т.к. если человек не понимает того, о чем читает, теряется весь смысл процесса чтения.

5. Глубина осознанности зависит от возрастных запросов и возможностей читателя, уровня его общего развития, круга и уровня интересов, потребностей, начитанности, жизненного опыта, запаса наблюдений и многого другого.

6. Читательский дневник является одной из форм формирования навыка осознанного чтения в начальной школе. Систематическая работа учителя начальных классов с читательским дневником дает своевременную поддержку юному читателю, позволяет ребенку повысить интерес к книге и процессу чтения, повысить качество чтения, расширить кругозор читателя.

ГЛАВА II. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКА ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы

С целью проверки гипотезы исследования нами была проведена опытно-экспериментальная работа на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средней школы № 51 г. Красноярска. Выборку исследования составили 3 «А» и 3 «Б» классы, в каждом по 20 человек.

Опытно-экспериментальная работа состояла из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

Констатирующий этап исследования состоялся в сентябре 2017г.

Цель констатирующего эксперимента – выявить уровень сформированности навыка осознанного чтения у детей младшего школьного возраста.

Для выявления уровня сформированности навыка осознанного чтения нами использовалась методика диагностики читательской компетентности Л.А. Пучковой и О.В. Долговой (приложение А). Методика диагностики представляет собой проверочную работу, которая состоит из небольшого текста для чтения про себя и 10 заданий разного типа. 6-7 заданий предусматривают выбор одного ответа из четырех предложенных; 2 задания – самостоятельно написанный краткий ответ; 1-2 задания требуют от младшего школьника развернутого ответа. Диагностический сборник содержит в себе 5 проверочных работ: для стартового, промежуточного и итогового контроля. Нами были использованы работы для стартового контроля (констатирующий этап исследования) и итогового контроля (контрольный этап исследования).

Проверка правильности выполнения проверочной работы проводится учителем в соответствии с имеющимися в сборнике ответами к заданиям. Успешность выполнения работы определяется в соответствии со шкалой:

4-7 баллов – удовлетворительно (низкий уровень);

8-11 баллов – хорошо (средний уровень);

12-13 баллов – отлично (высокий уровень).

Также в исследовании мы использовали критерии оценивания сформированности навыка осознанного чтения, предложенные Т.Н. Пономаревой. Критерии представлены в таблице 1.

Таблица 1. - Критерии оценивания сформированности навыка осознанного чтения (Т.Н. Пономарева)

		Критерии	Показатель критерия	Балл
1	Поиск информации и понимание прочитанного	Умение определять тему и главную мысль текста	Определил и записал тему и главную мысль текста.	2
			Определил и написал только тему текста, не смог найти в тексте предложение, передающее главную мысль.	1
			Не записал тему и главную мысль текста.	0
		Умение составлять план текста	Составил простой план, в котором отразил все смысловые части, последовательность частей не нарушена.	2
			Составил простой план, пропущена одна смысловая часть текста; или в плане отражены все смысловые части текста, но нарушена последовательность частей.	1
			Не составил план.	0
		Умение восстанавливать последовательность событий	Последовательность событий не нарушена.	2
			Допустил ошибку в последовательности двух событий.	1
			Последовательность событий нарушена.	0
		Умение отвечать на вопросы по содержанию текста	Ответ оформлен как законченное речевое высказывание, подтвержденное информацией из текста.	2
			Сформулированный ответ правильный, но односложный, не подтвержденный информацией из текста.	1
			Ответ не соответствует содержанию текста.	0
		Умение определять тип, стиль текста	Правильно определил тип и/или стиль текста, записал характерные признаки.	2
			Указал тип и/или стиль текста, но не записал характерные признаки.	1
			Допустил ошибки в определении типа и/или стиля текста.	0
			Выполнил все задания к тексту, не допустил	2

			орфографических ошибок.	
			Задания по тексту выполнены частично (не менее половины заданий), допустил 1-2 орфографических ошибки.	1
			Выполнено менее половины заданий по тексту, допущено много орфографических ошибок.	0
2	Преобразование и интерпретация информации	Умение объяснять новые (незнакомые) слова (сочетания слов), опираясь на контекст	Объяснил значение нового слова (сочетания слов), опираясь на содержание текста.	2
			Объяснил значение нового слова (сочетания слов), используя не информацию из текста, а имеющиеся знания.	1
			Не смог объяснить значение нового слова (сочетания слов).	0
3	Оценка информации	Умение устно высказывать свое отношение к тексту или описываемым событиям на основе собственных знаний	Высказал личное отношение к тексту, объясняя свое мнение.	2
			Высказал свое отношение на уровне нравится – не нравится, не смог оценить полезность информации для себя.	1
			Без интереса отнёсся к полученной информации, не высказал никаких суждений.	0

Уровни овладения навыками осознанного чтения (по критериям Т.Н. Пономаревой):

0-12 – низкий уровень;

13-19 – средний уровень;

20-22 – высокий уровень.

Анализ результатов констатирующего среза

По результатам констатирующего среза нами был проведен качественный и количественный анализ уровня сформированности навыка осознанного чтения у детей младшего школьного возраста.

Методика диагностики читательской компетентности Л.А. Пучковой и О.В. Долговой показала следующие результаты (таблица 2):

Таблица 2.- Результаты диагностики читательской компетентности по методике Л.А. Пучковой и О.В. Долговой

Класс	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
3 «А»	0%	75%	25%
3 «Б»	0%	60%	40%

Большинство учащихся 3 «А» класса (75%) показали средний уровень сформированности навыка читательской компетентности, в 3 «Б» классе средний уровень показали 60% испытуемых. 25% и 40% учащихся из 3 «А» и 3 «Б» классов соответственно, показали высокий уровень сформированности навыка читательской компетентности.

Младшие школьники, у которых был выявлен средний уровень читательской компетенции, умеют делить текст на смысловые части, выделять главную мысль текста. Учащиеся способны находить в тексте фактическую информацию, составлять план текста. Наибольшую сложность у учащихся, которые были отнесены к среднему уровню сформированности читательской компетентности, вызывали оценочные суждения, младшие

школьники, либо оценивали текст «понравился - не понравился», либо вовсе оставляли текст без оценки. Учащиеся с высоким уровнем сформированности читательской компетентности оценивали текст двумя и более предложениями, высказывали собственное мнение, приводили примеры из текста.

Низкий уровень сформированности читательской компетентности у младших школьников выявлен не был.

Наглядно результаты представлены на рисунке 1.

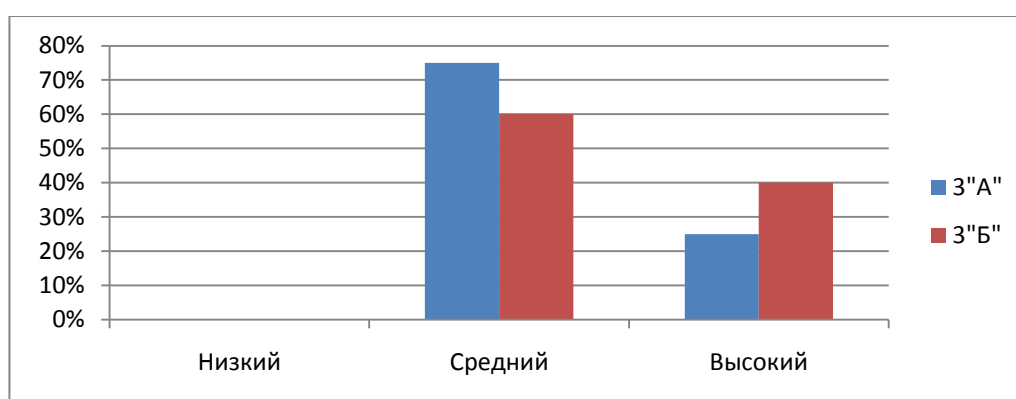


Рис. 1.- Результаты диагностики читательской компетентности по методике Л.А. Пучковой и О.В. Долговой

Для выявления уровня сформированности навыка осознанного чтения по критериям Т.Н. Пономаревой детям младшего школьного возраста была предложена работа со сказкой К. Паустовского «Золотой лань». В ходе исследования нами были получены следующие результаты (таблица 3):

Таблица 3.- Результаты диагностики по критериям оценивания сформированности навыка осознанного чтения (Т.Н. Пономарева)

Класс	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
3 «А»	40%	60%	0%
3 «Б»	20%	75%	5%

40% учащихся 3 «А» класса показали низкий уровень сформированности навыка осознанного чтения, в 3 «Б» классе низкий уровень был выявлен у 20% учащихся. Средний уровень сформированности навыка осознанного чтения в 3 «А» классе был выявлен у 60% учащихся, в 3 «Б» у 75% учащихся. Высокий уровень был выявлен в 3 «Б» классе у 5% учащихся. В 3 «А» классе детей с высоким уровнем развития навыка осознанного чтения выявлено не было. Наглядно результаты представлены на рисунке 2.

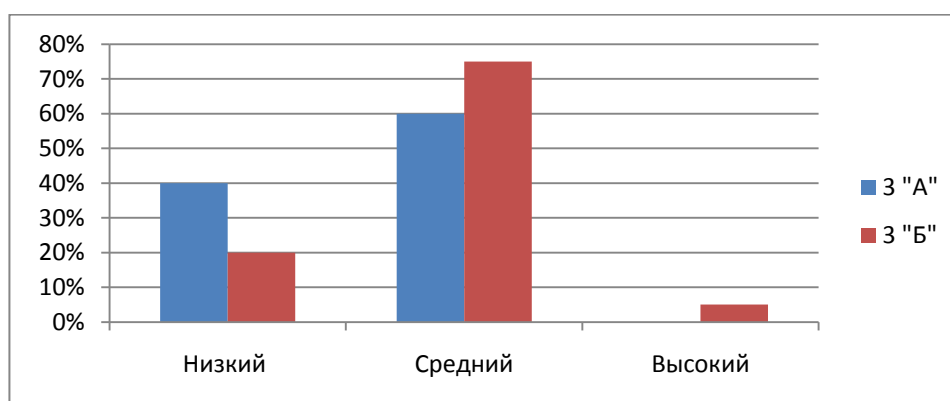


Рис. 2.- Результаты диагностики по критериям оценивания сформированности навыка осознанного чтения (Т.Н. Пономарева)

Младшие школьники с низким уровнем сформированности навыка осознанного чтения не могли объяснить значения новых для них слов, которые они встретили в тексте, план текста либо не был составлен, либо в нем была нарушена последовательность событий. Возникали сложности с определением главной мысли прочитанного текста. Учащиеся с низким уровнем сформированности навыка осознанного чтения допускают много орфографических ошибок.

Учащиеся со средним уровнем сформированности навыка осознанного чтения не выполняли задания по тексту полностью, не указывали характерные признаки при определении стиля текста, свое личное отношение к тексту высказывали на уровне «нравится – не нравится».

Младшим школьникам с высоким уровнем развития навыка осознанного чтения не составляло труда определить главную мысль текста,

опираясь на содержание текста, объяснять смысл новых слов. Отвечая на вопросы по содержанию текста, дети с высоким уровнем сформированности навыка осознанного чтения оформляли свой рассказ как законченное речевое высказывание, подтверждая свои слова информацией из текста.

Таблица 4.- Общий уровень сформированности навыка осознанного чтения у учащихся 3 «А» и 3 «Б» классов

Класс	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
3 «А»	20%	80%	0%
3 «Б»	10%	80%	10%

Таким образом, в ходе исследования было обнаружено, что уровень сформированности навыка осознанного чтения учащихся 3 «А» класса является недостаточным. Следовательно, необходима работа по совершенствованию навыка осознанного чтения. После констатирующего этапа исследования 3 «А» класс был выбран нами в качестве экспериментальной группы, 3 «Б» класс в качестве контрольной.

2.2. Формирующий этап опытно-экспериментальной работы

Формирующий этап нашего исследования проводился на протяжении учебного года – с октября по май. Занятия по внеклассному чтению проводились один раз в неделю. Дома ученики фиксировали в своих читательских дневниках информацию о прочитанных произведениях.

Читательский дневник – это способ продолжительного сохранения информации о прочитанных книгах, один из методов углубленного восприятия художественной литературы, способ развития мышления и письменной речи школьников [25].

В методической литературе четко не описана структура ведения читательского дневника. По отдельным программам есть методические рекомендации к его ведению.

В учебно-методическом комплексе «Перспективная начальная школа» дневник начинается с обращения к юному читателю, в котором даются советы, как пользоваться дневником.

Структура дневника состоит из 6 разделов:

- устное народное творчество;
- поэзия, которая делится на два подраздела («Веселые стихи», «Фантазия в поэзии»);
- проза, в котором два подраздела «Природа» и «О детях»;
- раздел подведения итогов;
- страничка для родителей и страничка «Летнее чтение».

Структура первых трех разделов одинакова. Она состоит из списка литературы, столбика «рефлексия», вопросов по прочитанному и рубрики «Мое творчество». Работа с дневником начинается с 1 класса и не прекращается даже в школьные каникулы.

В учебно-методическом комплексе «Школа России» основными целями ведения читательского дневника являются:

- содействие формированию читательских интересов младших школьников;

- помощь в организации самостоятельной читательской деятельности учащихся;
- отражение динамики развития техники чтения и создание мотива к ее совершенствованию;
- развитие письменной речи;
- формирование навыков самоконтроля.

Читательский дневник построен на следующих принципах:

- Развитие учащихся определяется характером организации их деятельности;
- Читательская деятельность имеет три компонента:
 - технический;
 - смысловой;
 - читательская самостоятельность.

Читательский дневник является важной и необходимой формой работы на уроках внеклассного чтения. При помощи него можно и необходимо формировать навык осознанного чтения у младших школьников.

Целью формирующего этапа было формирование навыка осознанного чтения у учащихся третьего класса на уроках внеклассного чтения при помощи использования читательского дневника.

Нами была разработана и предложена форма ведения читательского дневника, которая соответствует требованиям для формирования навыка осознанного чтения младших школьников. Наряду с традиционными пунктами читательского дневника (Ф.И.О. автора, жанр, название, краткое содержание, пословица к данной теме, составить модель обложки), которые необходимы для развития литературоведческой компетенции, в него были включены дополнительные пункты для развития навыка осознанного чтения у младших школьников:

1. Назови героев произведения, которых ты хотел бы отметить. Этот пункт необходим для развития навыков оценки героев и их поступков. Ценность этого пункта в том, что учащимся требуется записать и дать оценку

не всем героям произведения, а только тем, которые им понравились. Таким образом они могут высказать свою личную точку зрения к данным героям, соотнести себя и свои поступки с конкретным героем и его поступками.

2. Пункт «твое отношение к произведению» помогает младшим школьникам соотнести нравственную составляющую этого произведения со своим личным жизненным опытом и высказать личную точку зрения на произведение и аргументировать ее.

3. Придумай свое название этому произведению. Этот пункт необходим для формирования навыков выделения главной темы произведения.

4. Чему тебя научило это произведение. Этот пункт несет в себе очень важные воспитательные задачи. Учащийся анализирует авторскую позицию и соотносит её со своим жизненным опытом. Учитель может отследить, правильно ли ребенок понял нравственное значение произведения, все ли воспитательные возможности произведения он выделил.

Ранее работа с читательским дневником не велась.

Работа по формированию навыка осознанного чтения младших школьников через ведение читательского дневника проходила в три этапа: вводный, основной, рефлексивный.

Этапы работы над читательским дневником как средством формирования навыка осознанного чтения:

1. Вводный этап:

Подготовительная работа учителя состояла в составлении памяток (по работе с читательским дневником, анализу литературного героя), которые были приклеены на обложку тетради. Данные памятки составлены для учащихся для преодоления возможных трудностей при работе с читательским дневником. Также они способствуют формированию рефлексивных навыков ученика, более полному пониманию характера героя, пополнению активного словарного запаса учащихся.

Памятка для работы с читательским дневником

Прежде чем начать работу с читательским дневником, прочитай внимательно произведение несколько раз.

Заполнить читательский дневник необходимо в этот же день, пока еще свежи воспоминания и чувства о прочитанном.

1. Запиши фамилию, имя и отчество автора полностью. Не сокращай! Знание полного имени говорит об уважении к личности автора.
2. Укажи жанр и название произведения. Не забудь название произведения записать в кавычках!
3. Напиши 5-6 в предложениях краткое содержание произведения. Пиши те события, которые для тебя являются главными.
4. Запиши героев, произведения, которых ты хотел бы отметить и дай им краткую характеристику. Для этого используй памятку по анализу литературного героя.
5. Напиши твое отношение к этому произведению. Пиши только свои мысли и чувства, которые у тебя вызвало это произведение. Пиши честно! Даже если тебе произведение не понравилось, аргументируй свою точку зрения.
6. Подбери пословицу к теме данного произведения.
7. Придумай свое название произведения. Помни, название должно быть записано в кавычках!
8. Составь модель обложки произведения.
9. Запиши, чему тебя научило это произведение.

Памятка для анализа литературного героя

1. Прочитай внимательно произведение несколько раз.
2. Выбери героев произведения, которых ты хотел бы отметить.
3. Какими качествами (положительными или отрицательными) обладает данный герой?
4. Какие качества героя присущи и тебе тоже? А какими из них тебе хотелось бы обладать?

5. Найди в тексте и прочитай отрывок, в котором наиболее полно раскрывается данная черта характера героя.

6. Выбери из предложенных качеств те, которые более точно характеризуют героя:

Аккуратность, безрассудство, беспощадность, благородство, болтливость, вежливость, великодушие, внимательность, выносливость, высокомерие, глупость, гордость, грубость, деликатность, дерзость, доброта, доброжелательность, добросовестность, доверчивость, жадность, жестокость, зависть, зазнайство, застенчивость, злопамятность, искренность, коварство, красноречие, легкомыслие, лень, лживость, любознательность, любопытство, мстительность, наивность, настойчивость, неблагодарность, невежество, нежность, независимость, неряшливость, отвага, общительность, отзывчивость, подлость, покорность, правдивость, предательство, привередливость, простота, равнодушие, рассудительность, робость, самостоятельность, скромность, скупость, смелость, сострадание, старательность, стыдливость, трудолюбие, трусость, хитрость, честность, чуткость, щедрость.

7. Вспомни прочитанные ранее произведения, герои которых обладали схожими качествами, и запиши их.

8. Опиши героя в своем читательском дневнике.

На вводном занятии для учащихся с коллективным разбором одного произведения (стихотворение С. А. Есенина «Я покинул родимый дом...») были проработаны все пункты читательского дневника в совместной групповой деятельности с целью обучения детей данной работе.

Фрагмент вводного занятия с коллективным разбором произведения С. А. Есенина «Я покинул родимый дом...» (см. в таблице 2).

Цель: на примере одного произведения обучить детей работе с читательским дневником.

Таблица 5.-Пример работы с читательским дневником на уроке внеклассного чтения

Деятельность учителя	Деятельность учащихся
<p>После прочтения стихотворения и его полного анализа учащиеся коллективно под руководством учителя начинают заполнять читательский дневник. Учитель пишет на доске, учащиеся в своих тетрадях.</p>	<p>Учащиеся открывают читательские дневники, читают памятки по его заполнению.</p>
<p>Откройте ваши читательские дневники. Прочитайте, что нам необходимо написать в первом пункте читательского дневника?</p>	<p>В первом пункте нам необходимо записать фамилию, имя и отчество автора. Сергей Александрович Есенин.</p>
<p>Запишите жанр этого произведения и его название.</p>	<p>Это стихотворение, но автор не дал ему названия.</p>
<p>Раз автор не дал ему название, то как мы его запишем?</p>	<p>Записывается первая строчка стихотворения и ставится многоточие: «Я покинул родимый дом...»</p>
<p>А теперь сформулируйте, о чем идет речь в этом произведении? (Учитель, обобщая ответы учащихся, записывает на доске краткое содержание произведения).</p>	<p>В этом произведении говорится о том, что автор покинул свой родной дом, свою Родину, он не скоро вернется. Но он очень любит свою Родину, восхищается ей. Мать и отец очень грустят и скучают по своему сыну.</p>
<p>Каких героев произведения вы хотели бы отметить?</p>	<p>Я хотел бы отметить родителей автора, потому что они добрые и очень любят своего сына. Я бы отметил сына, потому что он очень любит своих родителей и свою Родину.</p>

<p>Найдите в тексте отрывок, в котором выражается любовь сына к родителям.</p>	<p>«...В три звезды березняк над прудом Теплит матери старой грусть...», «...Словно яблонный цвет, седина У отца пролилась в бороде...»</p>
<p>Какие качества этих героев присущи и тебе тоже?</p>	<p>Я тоже очень люблю своих родителей и свою Родину.</p>
<p>Давайте запишем героев и дадим им характеристику в своем читательском дневнике.</p>	<p>Мне понравились мать и отец, потому что они очень заботливые, добрые и любят своего сына. Еще мне понравился сын, который очень любит своих родителей и свою малую Родину.</p>
<p>Вам понравилось это произведение? Аргументируйте свой ответ.</p>	<p>Это стихотворение мне очень понравилось, оно меня тронуло. Это стихотворение показывает любовь автора к Родине, любовь родителей к сыну.</p>
<p>Какова тема этого произведения?</p>	<p>Основная тема этого произведения – это любовь к Родине.</p>
<p>Давайте подберем пословицу к данной теме.</p>	<p>Всякому мила родная сторона.</p>
<p>Давайте придумаем свое название этому произведению. (Учитель слушает мнения учащихся, совместно выбирают лучшее)</p>	<p>«Родной край»</p>
<p>А теперь нам необходимо составить модель обложки. Начертите в своих читательских дневниках контур вашей обложки.</p>	<p>Придумывают обложку читательского дневника</p>

Чему вас научило это произведение?	Это произведение научило меня любить Родину, свой родной дом. Также мы поняли, что нужно заботиться о своих родителях, не доставлять им поводов для беспокойства.
------------------------------------	---

Запись из читательского дневника учащихся после коллективного разбора стихотворения С. А. Есенина «Я покинул родимый дом...»:

1. Сергей Александрович Есенин
2. Стихотворение «Я покинул родимый дом...»
3. В этом произведении говорится о том, что автор покинул свой родной дом, свою Родину, он не скоро вернется. Но он очень любит свою Родину, восхищается ей. Мать и отец очень грустят и скучают по своему сыну.
4. Мне понравились мать и отец, потому что они очень заботливые, добрые и любят своего сына. Еще мне понравился сын, который очень любит своих родителей и свою малую Родину.
5. Это стихотворение мне очень понравилось, оно меня тронуло. Это стихотворение показывает любовь автора к Родине, любовь родителей к сыну.
6. Всякому мила родная сторона.
7. «Родной край».
8. Это произведение научило меня любить Родину, свой родной дом. Также мы поняли, что нужно заботиться о своих родителях, не доставлять им поводов для беспокойства.

Важным моментом организации работы с читательским дневником стала работа с родителями, которые помогали детям вести дневник.

На основном этапе, включающем в себя комплекс уроков по внеклассному чтению с использованием читательского дневника, было проанализировано детьми 16 произведений различной тематики (произведения о природе, детях, Родине) и жанров (стихотворения, рассказы,

научно – познавательные рассказы, сказки).

Для анализа предлагались произведения С. А. Есенина (стихотворения «Берёза», «Бабушкины сказки», «Нивы сжаты, рощи голы...»), С.В. Михалкова (стихотворение «Аркадий Гайдар»), С.Я. Маршака (стихотворения «Ландыш», «Урок родного языка», сказка «Кошкин дом»), А. П. Гайдара (рассказы «Тимур и его команда», «Горячий камень»), К. Г. Паустовского (рассказы «Кот - ворюга», «Тёплый хлеб», «Какие бывают дожди», «Стальное колечко»), М. М. Пришвина (рассказ «Моя Родина»), Л. Пантелеева (рассказы «Честное слово», «Камилл и учитель»).

Заключительный – рефлексивный этап – предусматривал проведение итогового занятия с анализом читательских дневников учащихся. На этом занятии учащиеся оценивали свои читательские дневники перед классом. Коллективно выбирались лучшие читательские дневники по оформлению, по содержанию. В каждом читательском дневнике находили положительные стороны. Учащиеся давали друг другу рекомендации, как лучше оформить читательский дневник.

В ходе работы над читательским дневником в начале основного этапа учащиеся испытывали некоторые трудности с новой формой работы. Учитель индивидуально давал консультации по преодолению этих трудностей. К концу основного этапа учащиеся проявили заинтересованность данной формой работы: активно делились друг с другом впечатлениями о прочитанном произведении.

2.3. Контрольный этап опытно-экспериментальной работы

Целью контрольного этапа опытно-экспериментальной работы было выявление эффективности работы с читательским дневником на уроках внеклассного чтения как средством формирования навыка осознанного чтения.

Нами были использованы методики, предложенные на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы – методика диагностики читательской компетентности Л.А. Пучковой и О.В. Долговой, а также критерии оценивания сформированности навыка осознанного чтения, предложенные Т.Н. Пономаревой.

По результатам контрольного среза нами был проведен качественный и количественный анализ уровня сформированности навыка осознанного чтения у детей младшего школьного возраста.

Методика диагностики читательской компетентности Л.А. Пучковой и О.В. Долговой (таблица 6):

Таблица 6.- Диагностика читательской компетентности по методике Л.А. Пучковой и О.В. Долговой (после формирующего эксперимента)

Группа/класс	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальная 3«А»	0%	40%	60%
Контрольная 3 «Б»	5%	55%	40%

В экспериментальной группе 60% испытуемых показали высокий уровень сформированности навыка читательской компетенции (до формирующего эксперимента высокий уровень показали 25% испытуемых), в контрольной группе к высокому уровню были отнесены 40% учащихся (40% испытуемых на начало учебного года). Средний уровень был выявлен в 40% случаев в экспериментальной группе (75% до формирующего

эксперимента), и 55% в контрольной (60% на констатирующем этапе исследования). Низкий уровень показали 5% учащихся контрольной группы (0% на констатирующем этапе исследования), в экспериментальной группе низкий уровень выявлен не был. Наглядно результаты представлены на рисунках 3, 4, 5.

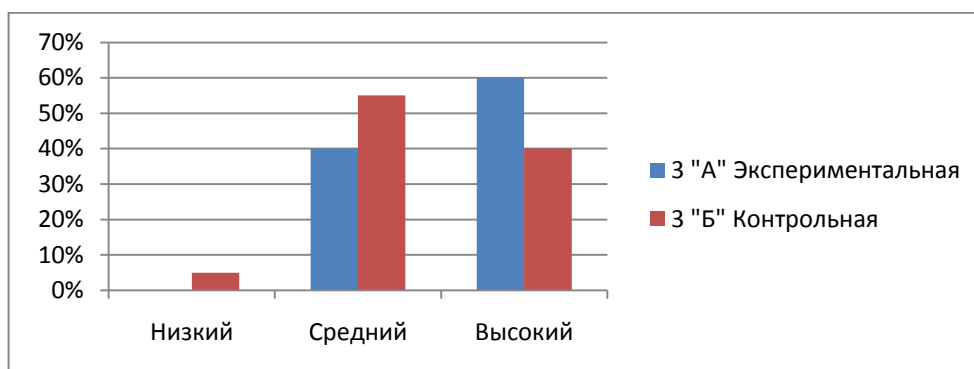


Рис. - 3. Результаты диагностики читательской компетентности по методике Л.А. Пучковой и О.В. Долговой (после формирующего эксперимента).

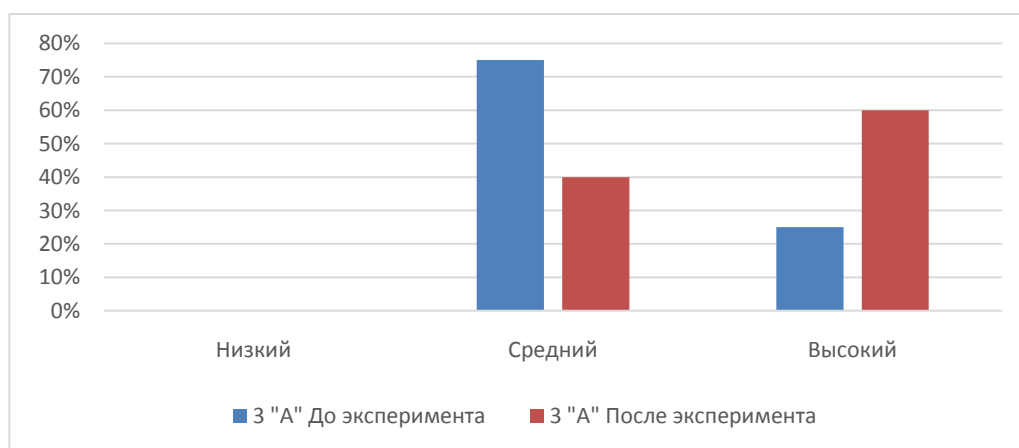


Рис. - 4 Сравнение уровня сформированности читательской компетенции учащихся 3 «А» класса до и после формирующего эксперимента.

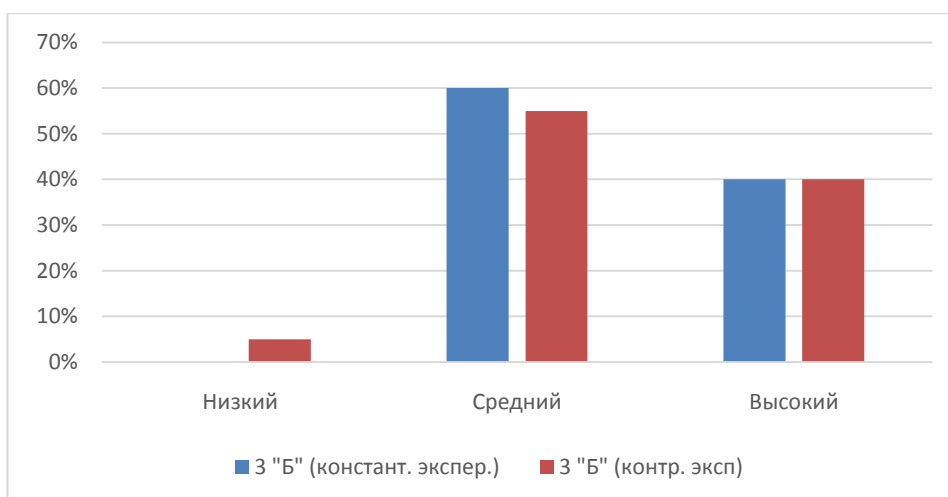


Рис. - 5 Уровни сформированности читательской компетентности на этапе констатирующего эксперимента и на этапе контрольного эксперимента учащихся 3 «Б» класса.

В ходе изучения уровня сформированности навыка осознанного чтения по критериям Т.Н. Пономаревой нами были получены следующие результаты (таблица 7):

Таблица - 7. Результаты диагностики по критериям оценивания сформированности навыка осознанного чтения (Т.Н. Пономарева) (после формирующего эксперимента)

Группа/класс	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальная 3 «А»	0%	40%	60%
Контрольная 3 «Б»	30%	60%	10%

В экспериментальной группе 60% учащихся показали высокий уровень сформированности навыка осознанного чтения (0% до формирующего эксперимента), в контрольной – 10% (5% на констатирующем этапе исследования), у 40% испытуемых экспериментальной группы был выявлен средний уровень сформированности навыка осознанного чтения (60% до формирующего эксперимента), в контрольной группе средний уровень был

выявлен у 60% учащихся (75% на констатирующем этапе исследования), низкий уровень в экспериментальной группе выявлен не был (40% до формирующего эксперимента), в контрольной группе этот показатель составил 30% (20% на констатирующем этапе исследования).

Затруднения вызвали определение главной мысли текста и составление плана рассказа. Наглядно результаты представлены на рисунках 6, 7, 8.

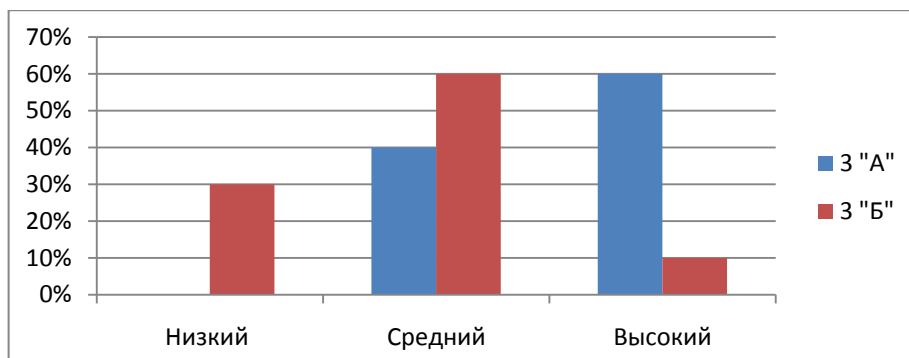


Рис. - 6. Результаты диагностики по критериям оценивания сформированности навыка осознанного чтения (Т.Н. Пономарева) (после формирующего эксперимента)

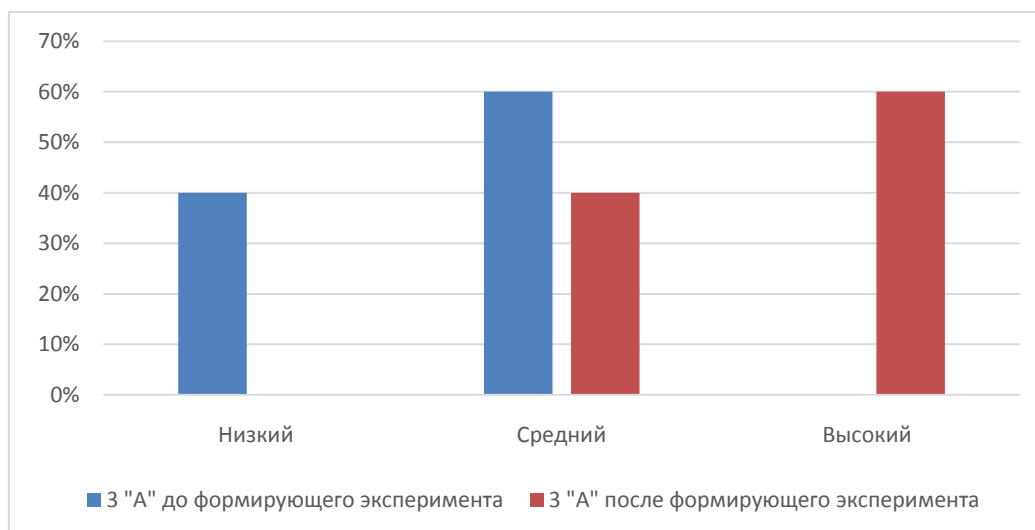


Рис. - 7 Результаты диагностики по критериям оценивания сформированности навыка осознанного чтения (Т.Н. Пономарева) у учащихся 3 «А» класса до и после формирующего эксперимента

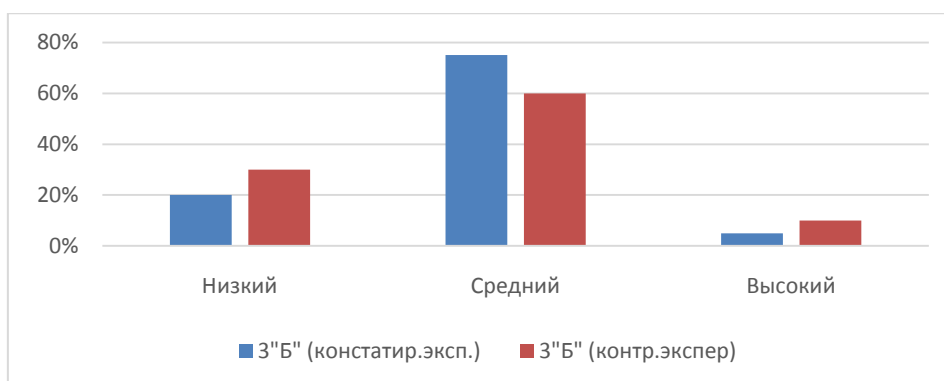


Рис. - 8 Результаты диагностики по критериям оценивания сформированности навыка осознанного чтения (Т.Н. Пономарева) у учащихся 3 «Б» класса на этапах констатирующего и контрольного экспериментов

Обобщая результаты всех методик при контрольном срезе в контрольной группе, можно сделать вывод о том, что относительно первичного среза незначительная положительная динамика прослеживается по результатам сформированности навыка сознательного чтения. Чего нельзя сказать о результатах, полученных при повторном срезе в экспериментальной группе. У 50% испытуемых (у 10 воспитанников из 20) экспериментальной группы мы получили высокий общий уровень сформированности навыка осознанного чтения, при первичном срезе данный показатель отсутствовал. Дети, имеющие низкий общий уровень сформированности навыка осознанного чтения в экспериментальной группе отсутствуют. Наглядно результаты контрольного среза представлены в таблице 8:

Таблица - 8. Общий уровень сформированности навыка осознанного чтения у учащихся экспериментальной и контрольной групп (после формирующего эксперимента)

Группа/класс	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальная / 3 «А»	0%	50%	50%
Контрольная / 3 «Б»	10%	75%	15%

Таблица - 9. Общий уровень сформированности навыка осознанного чтения у учащихся экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента

Уровень Этап	Низкий	Средний	Высокий
До эксперимента	20%	80%	0%
После эксперимента	0%	50%	50%

Как видно из таблицы 9, после формирующего эксперимента у учащихся экспериментальной группы снизился средний уровень сформированности навыка осознанного чтения, а также повысился высокий уровень. Это связано с тем, что учащиеся стали внимательнее относиться к процессу чтения, научились правильно определять тему и главную мысль текста, составлять план. Учащиеся стали допускать меньше ошибок при восстановлении последовательности событий. Отвечая на вопросы по содержанию текста, стараются подтвердить ответы информацией из текста.

ВЫВОДЫ ПО II ГЛАВЕ

1. В ходе констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы была проведена проверка актуального уровня сформированности навыка осознанного чтения у детей младшего школьного возраста. Работа проводилась на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средней школы № 51» г.Красноярска. Для исследования были выбраны учащиеся 3 «А» (экспериментальная группа) и 3 «Б» класса (контрольная группа), в каждом по 20 человек. Результаты показали, что на констатирующем этапе у учащихся преобладает средний уровень сформированности навыка осознанного чтения (80% учеников обоих классов), низкий уровень составил в 3 «А» классе -20%, в 3 «Б» классе – 10%, высокий уровень в 3 «Б» классе выявлен у 10% учащихся, в 3 «А» высокий уровень выявлен не был. Данные результаты показали необходимость работы по совершенствованию навыка осознанного чтения младших школьников.

2. Целью формирующего этапа была работа по формированию навыка осознанного чтения у учащихся экспериментальной группы на уроках внеклассного чтения при помощи использования читательского дневника. Нами была разработана и предложена форма ведения читательского дневника, которая соответствует требованиям для формирования навыка осознанного чтения младших школьников, были разработаны памятки для учеников по оформлению читательского дневника, проведены уроки внеклассного чтения, на которых использовался читательский дневник. Использование читательских дневников способствовало более вдумчивому и подробному анализу литературных произведений.

3. На контрольном этапе исследования было выявлено, что у учащихся экспериментальной группы сравнялись средний и высокий уровни сформированности навыка осознанного чтения (по 50%). В контрольной группе появились испытуемые, которые показали низкий уровень сформированности навыка осознанного чтения (5%), учащиеся имеющие

низкий уровень сформированности навыка осознанного чтения в экспериментальной группе отсутствуют. Анализ читательских дневников позволил выявить положительную динамику формирования навыка осознанного чтения: учащиеся стали более полно раскрывать тему произведения, описывать характер литературных героев, письменная речь учащихся стала отличаться образностью.

Опираясь на полученные результаты, можно заключить, что систематическое использование читательского дневника, включающего разработанные нами структурные компоненты на уроках внеклассного чтения способствует формированию навыка осознанного чтения младших школьников.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На современном этапе развития педагогической науки широко рассматриваются проблемы приобщения школьников к чтению. Овладение младшими школьниками навыком чтения в соответствии с предъявляемыми требованиями Федерального государственного образовательного стандарта является значимой задачей в школе. В ФГОС начального общего образования говорится о необходимости формирования у учащихся читательских компетенций, основополагающих читательских умений и знаний, приемов понимания текста. Осознанное чтение является важной составляющей читательской компетентности у младших школьников, оно направлено не только на понимание художественного произведения, но и на осмысление всех видов текста.

В методической литературе значительная роль в работе над совершенствованием навыка осознанного чтения отводится внеурочным занятиям по внеклассному чтению. Одним из средств развития навыков чтения на уроках выступает читательский дневник. Работа с читательским дневником направлена на формирование у младших школьников способов работы с текстами художественных произведений, развитие умения делать выводы из прочитанного, помогает лучше запомнить и понять произведение, самостоятельно оценивать его содержание, язык, структуру.

В данном исследовании в ходе констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы была проведена диагностика актуального уровня сформированности навыка осознанного чтения у детей младшего школьного возраста. Работа проводилась на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средней школы № 51» г.Красноярска. Для исследования были выбраны учащиеся 3 «А» (экспериментальная группа) и 3 «Б» класса (контрольная группа), в каждом по 20 человек. Результаты показали, что на констатирующем этапе у учащихся преобладал средний уровень сформированности навыка осознанного чтения (80% учеников обоих классов), низкий уровень составил в 3 «А» классе -20%, в 3

«Б» классе – 10%, высокий уровень в 3 «Б» классе выявлен у 10% учащихся, в 3 «А» высокий уровень выявлен не был. Данные результаты показали необходимость работы по совершенствованию навыка осознанного чтения младших школьников.

Целью формирующего этапа работы было формирование навыка осознанного чтения у учащихся экспериментальной группы на уроках внеклассного чтения при помощи использования читательского дневника. В соответствии с поставленной целью нами были разработаны памятки для учеников по оформлению читательского дневника, проведены уроки внеклассного чтения, на которых использовался читательский дневник. Нами была разработана и предложена форма ведения читательского дневника, которая соответствует требованиям для формирования навыка осознанного чтения младших школьников. Наряду с традиционными пунктами читательского дневника (ФИО автора, жанр, название, краткое содержание, пословица к данной теме, составить модель обложки), которые необходимы для развития литературоведческой компетенции, в него были включены дополнительные пункты (назови героев произведения, которых ты хотел бы отметить; твое отношение к произведению; придумай свое название этому произведению; чему тебя научило это произведение), которые способствовали развитию навыка осознанного чтения у младших школьников.

На контрольном этапе работы для обеспечения достоверности результатов исследования был проведен диагностический срез, направленный на выявление уровня сформированности навыка осознанного чтения у детей младшего школьного возраста. Было выявлено, что у учащихся экспериментальной группы совпали показатели среднего и высокого уровней сформированности навыка осознанного чтения (по 50%). В контрольной группе появились испытуемые, которые показали низкий уровень сформированности навыка осознанного чтения (5%). В экспериментальной группе отсутствуют учащиеся, имеющие низкий уровень

сформированности навыка осознанного чтения. Предложенная структура читательских дневников качественно повлияла на положительную динамику формирования навыка осознанного чтения: учащиеся стали более полно раскрывать тему произведения, описывать характер литературных героев, письменная речь учащихся стала отличаться образностью.

Опираясь на полученные результаты, можно заключить, что систематическое использование читательского дневника, включающего разработанные нами структурные компоненты на уроках внеклассного чтения, положительно влияет на формирование навыка осознанного чтения младших школьников. Следовательно, цель исследования достигнута.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абрамовских, Н.В. Читательский дневник как средство развития умений смыслового восприятия текста у младших школьников Н.В. Абрамовских, И.В. Каменская // Концепт. – 2016. – Т. 11. – С. 691–695.
2. Агафонова О. П. Метод проектов как средство формирования субъектной позиции младших школьников // Человек и образование. – 2010. – №. 3.
3. Азарова Л. И., Курганская Л. М. Чтение как социокультурное явление // Наука. Искусство. Культура. 2013. №2.
4. Амонашвили Ш. А. Школа жизни // М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили. – 2000. – Т. 1.
5. Анганзорова Г. В. Использование читательского дневника на уроках внеклассного чтения [Текст] / Г. В. Анганзорова // Сборник статей Международной научно-практической конференции «Междисциплинарность науки как фактор инновационного развития» (Екатеринбург, 28.11.2018 г.). в 2 ч. Ч.1 – Стерлитамак: АМИ, 2018. – 11 с.
6. Архипова Е. В. Об уроке развития речи в начальной школе // Начальная школа. – 2000. – №. 4. – С. 35-39.
7. Ахтырская Е. Н. Особенности уроков литературного чтения в рамках реализации ФГОС НОО // Личность, семья и общество: Вопросы педагогики и психологии. – 2015. – №. 12 (57).
8. Ахтырская Е. Н. Формирование духовно-нравственного мировоззрения младших школьников в урочной и внеурочной деятельности по литературному чтению/Непрерывная предметная подготовка в контексте педагогических инноваций: Сборник научных трудов XII Международной заочной научно-методической конференции: в 2-х частях. Часть 1 // Саратов: Изд-во СРОО «Центр «Просвещение». – 2016. – С. 33-35.
9. Батурина В. Н. Формирование навыков правильного, беглого, осознанного чтения посредством систематического ведения читательского дневника.

10. Белоусова Э. А. Читательский дневник как средство формирования читательской компетенции учащихся на уроках литературы и во внеурочной деятельности в целях подготовки к итоговому сочинению по литературе и творческой части ЕГЭ по русскому языку и литературе.

11. Битинас Б. П., Катаева Л. И. Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы // Педагогика, 2013. № 2.

12. Богданова М. Д., Самойлова Е. А. Шкатулка моих мыслей– читательский дневник.

13. Богданова О. Ю., Леонова С. А., Чертова В. Ф. Методика преподавания литературы. М.; 1997, с. 63

14. Богданова О. Ю., Леонова С. А., Чертова В. Ф. Методика преподавания литературы. Учебник для студентов ВУЗов, обучающихся по педагогическим специальностям //InFolio: Электронная библиотека.–Режим доступа: <http://www.infoliolib.info/philol/bogdanova>. – 2000.

15. Булдыгина, Л. М. Педагогический мониторинг: программа мониторингового исследования [Текст] / Л. М. Булдыгина, О. Г. Красношлыкова.–Кемерово: Кузбассвуиздат, 2013.С. 166. (Учебнометодическое пособие).

16. Бунеев Р. Н., Бунеева Е. В. Литературное чтение. 3 класс //В одном счастливом детстве. – 2010. – Т. 1.

17. Бунеев Р. Н., Бунеева Е. В. Программа «Чтение и начальное литературное образование (для четырёхлетней начальной школы)»[Электронный ресурс] //РН Бунеев, ЕН Бунеева.–www.school2100.ru. – 2009.

18. Бунеева Е. В. Развитие интеллектуально–речевых умений учащихся как составляющей их функциональной грамотности // Начальная школа. Плюс «до» и «после»,2012. - №8.С. 10–14.

19. Воронова Е. Н. Формирование у младших школьников читательского кругозора на начальном (основном) этапе обучения чтению //Таврический научный обозреватель. – 2016. – №. 3 (8).

20. Воронцов Алексей Васильевич Чтение как социальная проблема // *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2009. №11
21. Гаппоева Л. А. Педагогические условия подготовки студентов университета–будущих учителей к формированию читательской культуры младших школьников. – Directmedia, 2015.
22. Гоголь Н. и др. Обязательная литература // Пособие по русской литературе: для поступающих в вузы. – 1993. – С. 64.
23. Городникова М.Д., Супрун Н.И., Фигон Э.Б., Шевелева Л.В., Широкова Т.А. Лингвистика текста и обучение ознакомительному чтению в средней школе: пособие для учителя. М., 2013.
24. Граник Г. Г., Бондаренко С. М., Концевая Л. А. Когда книга учит. М.; 2005., с. 151
25. Гринюк Оксана Ивановна Эволюция взглядов на понятие «Культура чтения» // *Известия ВГПУ*. 2012. №1.
26. Громова Л. А., Иванова О. В. Формирование читательской компетентности младших школьников в проектной деятельности // *Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Московской области " Академия социального управления"*, 2015. – №. 1. – С. 2964-2969.
27. Громова О. К. Чтение и новые образовательные стандарты // *Поддержка и развитие чтения: тенденции и проблемы.*–М.: МЦБС, 2011. С. 121-128.
28. Губанова Светлана Ивановна Книга, чтение, библиотека в вашей жизни (по итогам исследования) // *Библиосфера*. 2009. №3.
29. Ефросинина Л., Оморокова М. Литературное чтение. 3 класс. Часть вторая. – Litres, 2018.
30. Жесткова Е. А., Казакова В. В. Обучение младших школьников написанию отзыва о прочитанном художественном произведении

//Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – №. 8-2. – С. 355-357.

31. Жесткова Е. А., Клычёва А. С. Использование приемов языковой игры на уроках русского языка как условие формирования коммуникативной компетенции младших школьников //Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – №. 7-2. – С. 333-335.

32. Жесткова Е. А., Уткина И. В. Влияние информационных технологий на эффективность образовательного процесса в начальной школе //Традиции и инновации в образовательном пространстве России, ХМАО-Югры и НВГУ: сб. материалов Всерос. науч. конф. – 2014. – Т. 26. – С. 50-52.

33. Жесткова Е. А., Цуцкова Е. В. Внеклассная работа по литературному чтению как средство развития читательских интересов младших школьников //Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №. 6.

34. Жукова И. Л. Реальное и идеальное чтение //Начальная школа. – 2007. – №. 4. – С. 26-31.

35. Жукова И. Л. Реальное и идеальное чтение //Начальная школа. – 2007. – №. 4. – С. 26-31.

36. Зайцева К. П. Формирование коммуникативных способностей младших школьников в учебно-воспитательной деятельности //Начальная школа плюс до и после. – 2011. – №. 4. – С. 78-83.

37. Закирова А. Б., Рязанова А. А. Развитие познавательной активности младших школьников на основе оценки и проверки знаний //наука и образование в социокультурном пространстве современного общества. – 2017. – С. 41-44.

38. Зиатдинова Т. А. Формирование навыков осознанного чтения в условиях реализации фгос второго поколения //Инновационная наука. – 2018. – №. 4.

39. Зиновьева Т. И. и др. Методика обучения русскому языку и литературному чтению. – 2016.

40. Ионова Е.Н. Учить читать трудно, а переучивать ещё труднее // Нач. школа, 2012. №2.
41. Ипполитова Н. А. Обучение чтению. - М.: Просвещение, 2012. С. 270–278.
42. Канакина В. П. и др. Русский язык //Сборник диктантов и самостоятельных работ. – 2014. – Т. 1.
43. Кашкаров А. Приобщение к чтению: инновации для родителя, инструментарий библиотекаря. – Litres, 2017.
44. Каясова Т. А. Интеграция как основа формирования литературного пространства на уроках литературного чтения и русского языка в начальной школе (2 класс) //Автореф. канд. дис. – 2007.
45. Климанова Л. Ф., Макеева С. Г., Абрамов А. В. Учебно–методический комплекс //Русское слово. – 2010. – Т. 1. – №. 3.1. – С. 6.1.
46. Коваленко Е. Г., Костюкова Е. В. Проблемы достижения предметных планируемых результатов в процессе развития навыка чтения младших школьников //Научные исследования: от теории к практике. – 2015. – Т. 1. – №. 2. – С. 220-222.
47. Коваленко Е. Г., Костюкова Е. В. Проблемы достижения предметных планируемых результатов в процессе развития навыка чтения младших школьников //Научные исследования: от теории к практике. – 2015. – Т. 1. – №. 2. – С. 220-222.
48. Колганова Наталья Евгеньевна Педагогические условия формирования основ читательской компетентности младших школьников // Вестник ТГУ. 2013. №3 (119).
49. Коррекция письменной и устной речи учащихся начальных классов / Под ред. Ефименкова.–М.: «Педагогика», 2011.
50. Кочеткова А.В. Комплексные методы развития связной речи младших школьников // Начальная школа, 2012. №9.С.64.
51. Кубики Зайцева. Комплект для дома, группы, класса. Учебное пособие. 6-е издание. – СПб., 2013.

52. Ладыженская Т. А. и др. Детская риторика //Учебные пособия, методические рекомендации к ним для. – 1996. – С. 1-4.
53. Ларина О. С. Особенности работы над произведениями по теме детства на уроках литературного чтения в начальной школе // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2011. №3.
54. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды / Ред.- сост. Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. - М.: АРКТИ, 2015. - 224 с.: ил.
55. Локалова Н.П. как помочь слабоуспевающему школьнику, психодиагностические таблицы: причины и коррекция трудностей при обучении младших школьников. – Изд. 4–е, переработанное и дополненное – М.: «Ось-89», 2014.
56. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М., 2010.
57. Макеева Л. А. Реализация проекта «Читательский дневник» как способ работы с одаренными детьми.
58. Мартынов И. Ф. Библиотека и читательские дневники МН Муравьева //Памятники культуры: новые открытия. – 1980. – С. 48-62.
59. Методика обучения чтению. Учебно – методическое пособие для преподавателей и студентов педагогических учебных заведений./ Сост. Т.П. Сальникова. – М.: ТЦ Сфера, 2014.
60. Мечик И. А., Пудовкина Н. В., Чичканова Т. А. Вопросы литературного образования детей дошкольного и младшего школьного возраста в подготовке бакалавров и магистров педагогики //Символ науки. – 2016. – №. 7-1.
61. Мокшеев В. А. Организация системы мониторинга в образовании // Школьные технологии, 2015. № 1.
62. Национальная программа поддержки и развития чтения / Фед. агентство по печати и массовым коммуникациям. Рос.книжный союз. –М.: МЦБС, 2007. С. 56.

63. Неструх Я. Г. Уроки внеклассного чтения. М.; 1998., с. 26
64. Нечаева Ю.В. Инновационные формы обучения как средство раскрытия индивидуальности школьника / Ю.В. Нечаева // Инновационные проекты и программы в образовании, 2010. № 1. С.71–79.
65. Огурцова З. И., Камалиева Л. Р. Метод проектов на уроках литературного чтения в начальной школе //Начальная школа плюс до и после. – 2009. – №. 8. – С. 25-28.
66. Одегова В. Ф. Педагогические условия формирования читательской компетентности младших школьников //Нижегородское образование. – 2015. – №. 1. – С. 110-118.
67. Окольская Л. А. Трудовые ценности и нормы в содержании учебников для начальной школы: сегодня и 20 лет назад //Вопросы образования. – 2007. – №. 2.
68. Оморокова М. И. Совершенствование чтения младших школьников М.; 2008., с. 104
69. Оморокова М.И. Основы обучения чтению младших школьников: Учебное пособие для студентов педагогических вузов. – М.: ВентанаГраф, 2008.
70. Первова Г. М. Чтение как универсальная деятельность младшего школьника //Начальная школа. – 2013. – №. 1. – С. 11-16.
71. Пинская М. А. Анализ учебных пособий для начальной школы //Вопросы образования. – 2009. – №. 1.
72. Платонов, К.К. Психология [Текст] / К.К. Платонов, Г.Г. Голубев. - М.: Высшая школа, 2007. - С. 214.
73. Поздеева С. И. К проблеме формирования у младших школьников умений работать с информационными текстами //Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – №. 5 (170).

74. Поздеева С. И., Кузнецова Т. В. Проектная деятельность в практике учителя начальной школы //Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2006. – №. 10.

75. Попова О. С. Инновационные технологии психологического сопровождения личности в учебно-воспитательном процессе. – 2011.

76. Пудовкина Н. В. Способ формирования читательской компетентности младших школьников //образование и педагогические науки в ххi веке: актуальные вопросы, достижения и инновации. – 2017. – С. 55-67.

77. Савельева С. В. Формирование читательской компетентности у детей младшего школьного возраста на уроках литературного чтения //вестник магистратуры. – 2017. – №. 11-4. – С. 44.

78. Сальникова Т. П. Методика обучения чтению. М.; 2001., с. 86

79. Сафонова Т. В., Чумакова И. А. Проектная задача как способ формирования универсальных учебных действий младших школьников //Интеграция образования. – 2012. – №. 2.

80. Светловская Н.Н. Обучение детей чтению: практич. методика: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Н.Н. Светловская, Т.С. Пиче-Оол. – М., 2001., Сальникова Т. П. Методика обучения чтению. М.; 2001.,

81. Семенюк, С.В. Роль родителей в проектной деятельности младшего школьника / С.В. Семенюк, Н.В. Шилина // Современные подходы к повышению качества образования: сб.ст. / под ред. Л.В. Ведерниковой. – Ишим, 2013. с. 110.

82. Симонова О. А. Жужжащее чтение как один из методов формирования осознанности прочитанного у детей младшего школьного возраста //Редакционная коллегия: Юсупов РГ, доктор исторических наук; Ванесян АС, доктор медицинских наук; Калужина СА, доктор химических наук; Шляхов СМ, доктор физико-математических наук. – 2017. – С. 38.

83. Симонова О. А. Жужжащее чтение как один из методов формирования осознанности прочитанного у детей младшего школьного возраста //Редакционная коллегия: Юсупов РГ, доктор исторических наук;

Ванесян АС, доктор медицинских наук; Калужина СА, доктор химических наук; Шляхов СМ, доктор физико-математических наук. – 2017. – С. 38.

84. Синельникова А.С., Мережко Е.Г. Взгляды Ф.И. Буслаева на вопросы изучения элементов истории русского языка в школе // Наука вчера, сегодня, завтра: сб. ст. по матер. XI междунар. науч.-практ. конф. № 4(11). – Новосибирск: СибАК, 2014.

85. Сипан В.С. Истоки историко-семантического подхода в истории методики русского языка / В.С. Сипан. Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. М.: ТулГ, — 2010. — № 2. — 508 с.

86. Смахтина Анна Владимировна Междисциплинарный анализ процесса чтения как теоретическое основание поиска ресурсов активизации читательской активности // Теория и практика общественного развития. 2015. №4.

87. Сметанникова Наталья Николаевна Чтение и грамотность в современном мире // Вестник ЧГАКИ. 2010. №3 (23).

88. Собкин В. С. Отношение учащихся основной школы к художественной литературе // Педагогика. – 2012. – №. 7. – С. 61-71.

89. Справочник логопеда / Под ред. Поваляева. - М.: «Педагогика», 2016.

90. Стребкова Г. П. Читательский дневник как эффективная форма развития коммуникативных компетенций (из опыта работы) // Современное общество, образование и наука. – 2015. – С. 115-117.

91. Сундеева Л. А. Формирование познавательных универсальных учебных действий на уроках литературного чтения в начальной школе на основе технологии развития критического мышления // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2014. – №. 4 (9).

92. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Киев, 1974. 206 с.

93. Тарабукина Ю. А. Устное народное творчество. – 2009.

94. Ушинский К. Д. Собрание сочинений : в 11 т. / редкол.: А. М. Еголин (гл. ред.), Е. Н. Медынский и В. Я. Струминский ; [сост. и подгот. к печати В. Я. Струминский] ; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т теории и истории педагогики. — М. ; Л. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948 — 1952. — Загл. обл. : Сочинения.-Т.3

95. Фирсова Т. Г. Аксиологическая концепция читательского развития младших школьников //Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2014. – Т. 3. – №. 3.

96. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М., 2011.

97. Шамсрахманова У. К. Формирование познавательных универсальных учебных действий на уроках литературного чтения в начальной школе средствами ТРИЗ-технологии //Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – №. 4.

98. Шапошников А. Читательские дневники: возможности использования //Школьному библиотекарю о семейном чтении: сб. – 2007.

99. Ясюкова, Л. А. Прогноз и профилактика проблем обучения в 3–6 классах [Текст] / Л. А. Ясюкова.– СПб.: ГП «ИМАТОН», 2011. С. 192. (Методическое руководство).

100. <https://минобрнауки.рф>

**Методика диагностики читательской компетентности Л.А. Пучковой,
О.В. Долговой**

Спецификация проверочных работ

Цель работы:

Определение уровня сформированности у младших школьников навыков осознанного чтения, уровня понимания содержания и особенностей художественного и познавательного текста.

Время тестирования: 40 мин.

Содержание работы:

Тестирование направлено на проверку умений, являющихся составной частью читательской компетентности, и составлено на основе познавательного или литературного текста, доступного восприятию младших школьников.

Содержание работы определяется Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (приказ МО от 6 октября 2009г. №373) (метапредметные и предметные умения)

Каждый из тестов по чтению состоит из текста для чтения «про себя» и 10 заданий к нему:

6-7 задания теста предусматривают выбор единственного ответа из четырех предложенных;

2 задания теста - задания с кратким ответом;

1-2 задания с развернутым ответом, требующим формулирования аргументированного высказывания в виде одного или двух предложений или умения работать с таблицей.

Правильность выполнения каждого задания А оценивается 1 тестовым баллом, задания В- 1-2 баллами, задания части С-2 баллами.

Тест № 1. Вариант 1

Прочитай текст и выполни задания к нему.

Ты знаешь, многие птицы с наступлением холодов улетают на юг. А есть и такие, что прилетают к нам только зимой, например, снегири. Что за странное желание – жить у нас зимой, когда здесь холодно и все птицы уже давно на юге? Но дело в том, что наши леса для снегирей уже тёплые края, летом они живут гораздо севернее, там, где зимой бывают уж очень сильные морозы.

Узнать снегирей легко. Их красные грудки, голубовато-серые спинки, чёрные бархатные шапочки и крылья хорошо заметны на фоне белого снега. Эти птицы заметно крупнее воробьёв, длина их может достигать 18 см, но самки мельче самцов. Питаются снегири семенами, почками и ягодами. Кормясь ягодами, выедают из них семена, а мякоть плодов выбрасывают. Снегири – птицы солидные. Не торопясь, перелетают они небольшими стайками с дерева на дерево, вежливо уступая самкам (которые окрашены так же, лишь грудь у них буровато-серого цвета) лучшие грозди рябины.

Когда весной зазвонит песня зяблика, снегири будут уже далеко на севере – на родине. Поселятся в лесах, сошьют там гнёзда, выведут и вскормят птенцов.

А поздней осенью или в начале зимы вместе с молодыми по первой пороше появятся в городе, недаром же зовут их снегири – со снегом и прилетают. И снова раздастся их низкий звонкий посвист (особый свист): «Жю...жю...жю... Мы прибыли!» Добро пожаловать! У нас в лесу всегда рады гостям.

(По Ю. Дмитриеву)

Выполняя задания А1–А6, обведи номер правильного ответа, а затем запиши его в бланке тестирования.

При выполнении заданий В1–В2 сначала запиши ответ в указанном месте в тесте, а затем в бланке тестирования.

A1 Ты прочитал текст, в котором в основном рассказывается о том,

- 1) как снегири выют гнёзда
- 2) когда звенит песня зяблика
- 3) как выглядит и где живёт снегирь
- 4) куда улетают птицы зимой

A2 Теперь ты знаешь, что крылья у снегирей

- 1) красные
- 2) голубовато-серые
- 3) чёрные
- 4) белые

A3 Ты узнал, что снегири выводят птенцов

- 1) на юге
- 2) на севере
- 3) и на юге и на севере
- 4) на востоке и на западе

A4 Чем являются наши зимние леса для снегирей?

- 1) «холодными краями»
- 2) тёплыми краями
- 3) родиной
- 4) неизвестными краями

A5 Почему снегирей называют солидными птицами?

- 1) за их размер
- 2) за их окраску
- 3) за их повадки
- 4) за их посвист

A6 В какой сборник можно поместить этот текст?

- 1) Рассказы о животных
- 2) Сборник «Редкие птицы»
- 3) Стихи о природе
- 4) Сборник сказок

B1 Чтобы пересказать этот текст другу и ничего не забыть, нужно составить план. Восстанови последовательность пунктов плана к тексту.

- А) Гостям у нас всегда рады!
- Б) Поведение птиц зимой.
- В) Как выглядят снегири.
- Г) Родина снегирей.

Для ответа используй таблицу.

1	2	3	4

B2 Какова наибольшая длина снегиря?

Ответ: _____

Ответы на задания С1, С2 запиши на отдельном подписанном листе, указав сначала номер задания (С1 и т.д.).

С1 Чем отличается самка снегиря от самца? Приведи 2 примера.

С2 Понравился ли тебе этот текст? Почему?

Тест № 5. Вариант 1

Прочитай текст и выполни задания к нему.

Это самое красивое и ловкое животное, самый быстрый бегун на земле, способный некоторое время бежать со скоростью 125 км/ч, т.е. быстрее леопарда. Зовут его гепард. В переводе «гепард» означает «собака-кошка». Так оно и есть. Гепард общей формой тела и особенно высокими ногами больше смахивает на волка или собаку. Он даже тявкает совсем как собака. Вот только шкура у него пятнистая да морда, как у кота.

Гепарды обычно бывают длиной до 75 см, с хвостом в 60 см, высотой в плечах 60 см. Гепардов два вида: азиатский и африканский. У азиатского гепарда мех светло-жёлто-серого цвета с чёрными и бурыми пятнами, покрывающими спину и брюхо, а на затылке – короткая грива. У африканского гепарда цвет меха оранжево-жёлтый; брюхо белое, без пятен. Африканский гепард тоже рождается с гривой на голове, но со временем она пропадает. Чёрные слёзные полосы тянутся у него от глаз до верхней челюсти, и от этого кажется, что гепард чем-то очень опечален. На первый взгляд, гепард выглядит очень нескладным: прогнутая спина, осиная талия, тонкие ноги, но едва он пустится бежать, как становится воплощением грациозной стремительности. Когти у гепарда не втягиваются, как у кошек, они помогают при беге мгновенно менять направление.

Подкрадывается к добыче он сперва ползком, как кошка, затем догоняет её вскачь. Сначала бежит с чрезвычайной быстротой, но скоро утомляется. Охотится он на антилоп, всегда сбивая жертву одним прыжком. Гепард никогда не ест падаль. Навевшись досыта, он оставляет тушу птицам и шакалам. Гепарды – охотники-одиночки. Только изредка они охотятся парами или семейными группами.

Гепард может прыгнуть с места на целых восемь метров. На коротких расстояниях он легко обгоняет скаковую лошадь. В древние времена правители Индии и Ассирии специально устраивали состязания гепардов. Это считалось по-настоящему царской забавой.

С давнего времени гепардов дрессируют в Азии для охоты на антилоп. Для этого ловят с помощью силков

взрослых животных, ведь детёныши, выросшие в неволе, бывают не так годны для охоты, как животные, пойманные взрослыми, которые обучались охотничьим приёмам на воле. Пойманный гепард в короткое время становится ручным и отличается кротким, ласковым нравом; часами мурлычет, как кошка. Ещё не было ни одного случая, чтобы гепард напал на человека.

Но человек был всегда жесток к гепардам. Быстрые ноги не спасали животное от пуль. Неумеренная, безжалостная охота поставила самого быстрого бегуна на грань полного вымирания. И теперь только забота человека поможет сберечь для потомков этого необычного, грациозного и редкого хищника.

Выполняя задания А1–А7, обведи номер правильного ответа, а затем запиши его в бланке тестирования.

При выполнении заданий В1–В2 сначала запиши ответ в указанном месте в тесте, а затем в бланке тестирования.

А1 Ты прочитал текст, в котором в основном говорится о том,

- 1) каков облик и образ жизни гепарда
- 2) как использовали гепардов на охоте
- 3) что сближает гепарда с собакой
- 4) в каких странах обитают гепарды

А2 Автор написал этот текст, чтобы все поняли,

- 1) почему гепарды сейчас находятся на грани вымирания
- 2) что гепард – очень красивое и своеобразное животное
- 3) что в переводе означает слово «гепард»
- 4) почему гепард выглядит опечаленным

A3 Теперь ты знаешь, что

- 1) гепарды охотятся в основном всей семьёй
- 2) у всех гепардов головы украшены гривами
- 3) окрасом гепарды очень похожи на волков
- 4) гепард может развить скорость до 125 км/ч

A4 Прочитав текст, ты узнал, что

- 1) высота гепардов в плечах – 75 см
- 2) гепардов используют в охоте на носорогов
- 3) когти гепардов не втягиваются при беге
- 4) гепарды часто питаются падалью

A5 Прочитав текст, ты узнал, что

- 1) быстрые ноги спасают гепарда от пуль
- 2) длина прыжка гепарда достигает 8 м
- 3) все прирученные гепарды одинаково пригодны к охоте
- 4) леопард – гораздо более быстрое, чем гепард, животное

A6 После чтения текста стало понятно, что

- 1) африканский и азиатский гепарды ничем не отличаются друг от друга
- 2) гепард отличается необычайной свирепостью по отношению к человеку
- 3) во время охоты гепард бежит с постоянной скоростью
- 4) люди начали приручение гепардов ещё в древности

A7 Укажи наиболее подходящее заглавие к тексту:

- 1) Дрессированные хищники
- 2) Неутомимый охотник
- 3) Быстроногая «собака-кошка»
- 4) Царские забавы

В1 Чтобы пересказать текст о гепарде своему другу и ничего не упустить, надо составить план. Для этого расположи пункты, обозначенные буквами, в соответствующей очередности.

- А) Развлечения правителей Индии и Ассирии.
- Б) Судьба гепардов – в руках человека.
- В) Азиатские и африканские гепарды.
- Г) Удивительная «собака-кошка».
- Д) Гепард-охотник.
- Е) Дрессированные гепарды.

Запиши в таблицу буквы плана в нужной последовательности:

1	2	3	4	5	6

В2 Тебе встретились слова, которые употребляются нечасто, но их значение при чтении текста вполне понятно.

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

СЛОВА	ТОЛКОВАНИЕ СЛОВ
1) грациозный	А) красивый в движениях
	Б) недлинный, кратковременный
2) кроткий	В) тяжеловесный, неповоротливый
	Г) беззлобный, смирный

Запиши в таблицу каждую выбранную букву под номером слова.

1	2

Ответ на задание C1 запиши на отдельном подписанном листе, указав сначала номер задания (C1).

C1 Что ты считаешь самым интересным из прочитанного? Почему?

План проверочных работ №№ 1–2 (варианты 1 и 2)

№ задания	№ варианта	Контролируемые элементы содержания	Максимальный балл
A1	1-2	Деление текста на смысловые части. Определение темы текста	1
A2	1	Умение находить в тексте имеющуюся фактическую информацию	1
	2	Формулирование на основе текста несложных выводов	
A3	1-2	Умение находить в тексте имеющуюся фактическую информацию	1
A4	1-2	Умение находить в тексте имеющуюся фактическую информацию	1
A5	1-2	Понимание информации, представленной в тексте в неявном виде. Формулирование на основе текста несложных выводов	1
A6	1-2	Анализ и оценка содержания текста. Определение типа книги, из которой взят текст.	1
B1	1-2	Составление простого плана к тексту	2
B2	1-2	Умение находить в тексте имеющуюся фактическую информацию	1
C1	1-2	Формулирование на основе текста несложных выводов	2
C2	1-2	Формулирование простых оценочных суждений на основе текста	2

План проверочных работ №№ 4–5 (варианты 1 и 2)

№ задания	Контролируемые элементы содержания	Максимальный балл
A1	Деление текста на смысловые части. Определение темы текста	1
A2	Определение главной мысли и цели создания текста	1
A3	Умение находить в тексте имеющуюся фактическую информацию	1
A4	Умение находить в тексте имеющуюся фактическую информацию	1
A5	Умение находить в тексте имеющуюся фактическую информацию	1
A6	Понимание информации, представленной в тексте в неявном виде. Формулирование на основе текста несложных выводов	1
A7	Анализ и оценка содержания, языковых особенностей и структуры текста	1
B1	Составление простого плана к тексту	2
B2	Нахождение в тексте примеров, поясняющих смысл слов	2
C1	Формулирование простых оценочных суждений на основе текста	2

Ответы и критерии оценивания

Тест № 1. Вариант 1

Номер задания	A1	A2	A3	A4	A5	A6	B1	B2
Ответ	3	3	2	2	3	1	БВГА	18 см

B1

Указания к оцениванию	Баллы
Последовательность пунктов плана указана безошибочно	2
Допущена 1 ошибка (переставлены 2 соседних пункта плана) при правильном указании начала и конца текста (первого и последнего пунктов)	1
Допущено большее количество ошибок ИЛИ Ответ отсутствует.	0
<i>Максимальный балл</i>	2

B2

Указания к оцениванию	Баллы
Дан верный ответ на вопрос	1
Ответ неверен. ИЛИ Ответ отсутствует.	0
<i>Максимальный балл</i>	1

Часть С

C1

Элементы содержания верного ответа (допускаются иные формулировки, не искажающие смысл ответа)
1) цветом грудок 2) размерами или 1) у самцов грудки красные, у самок – буровато-серые, 2) самки мельче самцов

Указания к оцениванию	Баллы
Приведено не менее двух элементов верного ответа	2
Приведён только один элемент верного ответа	1
Ответ не содержит верных элементов. ИЛИ Ответ отсутствует.	0
<i>Максимальный балл</i>	2

С2

Указания к оцениванию	Баллы
Ответ представлен 2 или более предложениями, составляющими связное высказывание личного мнения. Оценка текста связана с его содержанием.	2
Ответ дан в виде отрывочных фраз или отдельных слов. Отношение к тексту слабо связано с его содержанием.	1
Ответ отсутствует. ИЛИ Есть только констатация: «понравился – не понравился»	0
<i>Максимальный балл</i>	2

Тест № 5. Вариант 1

Номер задания	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	B1	B2
Ответ	1	2	4	3	2	4	3	ГВДАЕБ	АГ

B1

Указания к оцениванию	Баллы
Последовательность пунктов плана указана безошибочно	2
Допущена 1 ошибка (переставлены 2 соседних пункта плана) при правильном указании начала и конца текста (первого и последнего пунктов)	1
Допущено большее количество ошибок ИЛИ Ответ отсутствует.	0
<i>Максимальный балл</i>	2

B2

Указания к оцениванию	Баллы
Обе буквы указаны в верной последовательности.	2
Верно указана только 1 буква.	1
Ответ не содержит верных элементов. ИЛИ Ответ отсутствует.	0
<i>Максимальный балл</i>	2

Часть С

C1

Указания к оцениванию	Баллы
Ответ представлен 2 или более предложениями, составляющими связное высказывание личного мнения. Оценка текста, степени интереса к нему связана с его содержанием.	2
Ответ дан в виде отрывочных фраз или отдельных слов. Отношение к тексту слабо связано с его содержанием.	1
Ответ отсутствует. ИЛИ Есть только констатация: «интересно – неинтересно»	0
<i>Максимальный балл</i>	2

Приложение Б

Результаты диагностики по методике диагностики читательской компетентности Л.А. Пучковой и О.В. Долговой у учащихся 3 «А» класса
(Констатирующий срез)

№ п/п	Имя	Количество баллов	Уровень
1	Анна Т.	8	С
2	Алиса Е.	8	С
3	Виктор М.	9	С
4	Егор И.	8	С
5	Евгения И.	12	В
6	Жанна Д.	11	С
7	Илья А.	9	С
8	Ирина Б.	8	С
9	Кирилл Т.	8	С
10	Ксения М.	8	С
11	Карина Е.	12	В
12	Михаил И.	12	В
13	Михаил Ф.	8	С
14	Мария И.	12	В
15	Максим Ю.	9	С
16	Мирослав Ц.	12	В
17	Николай Я.	9	С
18	Никита Я.	9	С
19	Юлия Ф.	8	С
20	Яна У.	10	С

Приложение В

Результаты диагностики по методике диагностики читательской компетентности Л.А. Пучковой и О.В. Долговой у учащихся 3 «Б» класса

(Констатирующий срез)

№ п/п	Имя	Количество баллов	Уровень
1	Адель К.	12	В
2	Александр И.	10	С
3	Андрей Б.	8	С
4	Антон К.	8	С
5	Геннадий В.	12	В
6	Георгий Ш.	13	В
7	Екатерина Ф.	8	С
8	Екатерина Х.	12	В
9	Елизавета З.	11	С
10	Надежда Л.	12	В
11	Наталья В.	11	С
12	Ольга К.	11	С
13	Олег Ш.	11	С
14	Родион П.	12	В
15	Станислав Г.	11	С
16	Семен Б.	10	С
17	Татьяна Ч.	13	В
18	Ульяна Ж.	8	С
19	Юлия Е.	12	В
20	Юлия У.	8	С

Приложение Г

Результаты диагностики по критериям оценивания сформированности
навыка осознанного чтения (Т.Н. Пономарева) у учащихся 3 «А» класса
(констатирующий срез)

№ п/п	Имя	Количество баллов	Уровень
1	Анна Т.	4	Н
2	Алиса Е.	3	Н
3	Виктор М.	13	С
4	Егор И.	10	Н
5	Евгения И.	15	С
6	Жанна Д.	16	С
7	Илья А.	13	С
8	Ирина Б.	13	С
9	Кирилл Т.	17	С
10	Ксения М.	10	Н
11	Карина Е.	18	С
12	Михаил И.	3	Н
13	Михаил Ф.	8	Н
14	Мария И.	13	С
15	Максим Ю.	13	С
16	Мирослав Ц.	14	С
17	Николай Я.	13	С
18	Никита Я.	13	С
19	Юлия Ф.	12	Н
20	Яна У.	5	Н

Приложение Д

Результаты диагностики по критериям оценивания сформированности навыка осознанного чтения (Т.Н. Пономарева) у учащихся 3 «Б» класса
(констатирующий срез)

№ п/п	Имя	Количество баллов	Уровень
1	Адель К.	15	С
2	Александр И.	16	С
3	Андрей Б.	16	С
4	Антон К.	10	Н
5	Геннадий В.	17	С
6	Георгий Ш.	19	С
7	Екатерина Ф.	7	Н
8	Екатерина Х.	13	С
9	Елизавета З.	13	С
10	Надежда Л.	19	С
11	Наталья В.	13	С
12	Ольга К.	18	С
13	Олег Ш.	13	С
14	Родион П.	15	С
15	Станислав Г.	15	С
16	Семен Б.	18	С
17	Татьяна Ч.	22	В
18	Ульяна Ж.	12	Н
19	Юлия Е.	14	С
20	Юлия У.	8	Н

Приложение Е

Общий уровень сформированности навыка осознанного чтения у учащихся
3«А» класса (констатирующий срез)

№ п/п	Имя	Количество баллов	Уровень
1	Анна Т.	6	Н
2	Алиса Е.	5,5	Н
3	Виктор М.	11	С
4	Егор И.	9	С
5	Евгения И.	13,5	С
6	Жанна Д.	13,5	С
7	Илья А.	11	С
8	Ирина Б.	10,5	С
9	Кирилл Т.	12,5	С
10	Ксения М.	9	С
11	Карина Е.	15	С
12	Михаил И.	7,5	С
13	Михаил Ф.	8	Н
14	Мария И.	12,5	С
15	Максим Ю.	11	С
16	Мирослав Ц.	13	С
17	Николай Я.	11	С
18	Никита Я.	11	С
19	Юлия Ф.	10	С
20	Яна У.	7,5	Н

Приложение Ж

Общий уровень сформированности навыка осознанного чтения у учащихся
3«Б» класса (констатирующий срез)

№ п/п	Имя	Количество баллов	Уровень
1	Адель К.	13,5	С
2	Александр И.	13	С
3	Андрей Б.	12	С
4	Антон К.	9	С
5	Геннадий В.	14,5	С
6	Георгий Ш.	16	С
7	Екатерина Ф.	7,5	Н
8	Екатерина Х.	12,5	С
9	Елизавета З.	12	С
10	Надежда Л.	15,5	В
11	Наталья В.	12	С
12	Ольга К.	14,5	С
13	Олег Ш.	12	С
14	Родион П.	13,5	С
15	Станислав Г.	13	С
16	Семен Б.	14	С
17	Татьяна Ч.	17,5	В
18	Ульяна Ж.	10	С
19	Юлия Е.	13	С
20	Юлия У.	8	Н

Приложение 3

Проверка достоверности различий выборок по t-критерию Стьюдента (констатирующий срез)

№	Выборки		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	B.1	B.2	B.1	B.2	B.1	B.2
1	6	13.5	-4.4	0.85	19.36	0.7225
2	5.5	13	-4.9	0.35	24.01	0.1225
3	11	12	0.6	-0.65	0.36	0.4225
4	9	9	-1.4	-3.65	1.96	13.3225
5	13.5	14.5	3.1	1.85	9.61	3.4225
6	13.5	16	3.1	3.35	9.61	11.2225
7	11	7.5	0.6	-5.15	0.36	26.5225
8	10.5	12.5	0.1	-0.15	0.01	0.0225
9	12.5	12	2.1	-0.65	4.41	0.4225
10	9	15.5	-1.4	2.85	1.96	8.1225
11	15	12	4.6	-0.65	21.16	0.4225
12	7.5	14.5	-2.9	1.85	8.41	3.4225
13	8	12	-2.4	-0.65	5.76	0.4225
14	12.5	13.5	2.1	0.85	4.41	0.7225
15	11	13	0.6	0.35	0.36	0.1225
16	13	14	2.6	1.35	6.76	1.8225
17	11	17.5	0.6	4.85	0.36	23.5225
18	11	10	0.6	-2.65	0.36	7.0225
19	10	13	-0.4	0.35	0.16	0.1225
20	7.5	8	-2.9	-4.65	8.41	21.6225
Суммы:	208	253	-0	-0	127.8	123.55
Среднее:	10.4	12.65				

Результат: $t_{Эмп} = 2.8$;

Полученное эмпирическое значение t (2.8) находится в зоне значимости.

Приложение И

Результаты диагностики по методике диагностики читательской компетентности Л.А. Пучковой и О.В. Долговой у учащихся 3 «А» класса (контрольный срез)

№ п/п	Имя	Количество баллов	Уровень
1	Анна Т.	8	С
2	Алиса Е.	9	С
3	Виктор М.	12	В
4	Егор И.	8	С
5	Евгения И.	13	В
6	Жанна Д.	13	В
7	Илья А.	13	В
8	Ирина Б.	9	С
9	Кирилл Т.	9	С
10	Ксения М.	9	С
11	Карина Е.	12	В
12	Михаил И.	12	В
13	Михаил Ф.	10	С
14	Мария И.	12	В
15	Максим Ю.	13	В
16	Мирослав Ц.	13	В
17	Николай Я.	12	В
18	Никита Я.	12	В
19	Юлия Ф.	12	В
20	Яна У.	13	В

Приложение К

Результаты диагностики по методике диагностики читательской компетентности Л.А. Пучковой и О.В. Долговой у учащихся 3 «Б» класса (контрольный срез)

№ п/п	Имя	Количество баллов	Уровень
1	Адель К.	13	В
2	Александр И.	9	С
3	Андрей Б.	8	С
4	Антон К.	8	С
5	Геннадий В.	12	В
6	Георгий Ш.	13	В
7	Екатерина Ф.	9	С
8	Екатерина Х.	12	В
9	Елизавета З.	10	С
10	Надежда Л.	12	В
11	Наталья В.	10	С
12	Ольга К.	11	С
13	Олег Ш.	11	С
14	Родион П.	12	В
15	Станислав Г.	11	С
16	Семен Б.	10	С
17	Татьяна Ч.	13	В
18	Ульяна Ж.	8	С
19	Юлия Е.	12	В
20	Юлия У.	5	Н

Приложение Л

Результаты диагностики по критериям оценивания сформированности навыка осознанного чтения (Т.Н. Пономарева) у учащихся 3 «А» класса
(контрольный срез)

№ п/п	Имя	Количество баллов	Уровень
1	Анна Т.	14	С
2	Алиса Е.	13	С
3	Виктор М.	20	В
4	Егор И.	19	С
5	Евгения И.	20	В
6	Жанна Д.	15	С
7	Илья А.	21	В
8	Ирина Б.	20	В
9	Кирилл Т.	20	В
10	Ксения М.	13	С
11	Карина Е.	22	В
12	Михаил И.	13	С
13	Михаил Ф.	14	С
14	Мария И.	21	В
15	Максим Ю.	20	В
16	Мирослав Ц.	20	В
17	Николай Я.	20	В
18	Никита Я.	20	В
19	Юлия Ф.	20	В
20	Яна У.	14	С

Приложение М

Результаты диагностики по критериям оценивания сформированности навыка осознанного чтения (Т.Н. Пономарева) у учащихся 3 «Б» класса
(контрольный срез)

№ п/п	Имя	Количество баллов	Уровень
1	Адель К.	15	С
2	Александр И.	16	С
3	Андрей Б.	16	С
4	Антон К.	10	Н
5	Геннадий В.	17	С
6	Георгий Ш.	21	В
7	Екатерина Ф.	8	Н
8	Екатерина Х.	13	С
9	Елизавета З.	13	С
10	Надежда Л.	19	С
11	Наталья В.	10	Н
12	Ольга К.	19	С
13	Олег Ш.	11	Н
14	Родион П.	15	С
15	Станислав Г.	15	С
16	Семен Б.	18	С
17	Татьяна Ч.	22	В
18	Ульяна Ж.	11	Н
19	Юлия Е.	14	С
20	Юлия У.	8	Н

Приложение Н

Общий уровень сформированности навыка осознанного чтения у учащихся
3«А» класса (контрольный срез)

№ п/п	Имя	Количество баллов	Уровень
1	Анна Т.	11	С
2	Алиса Е.	11	С
3	Виктор М.	16	В
4	Егор И.	13,5	С
5	Евгения И.	16,5	В
6	Жанна Д.	14	С
7	Илья А.	17	В
8	Ирина Б.	14,5	С
9	Кирилл Т.	14,5	С
10	Ксения М.	11	С
11	Карина Е.	17	В
12	Михаил И.	12,5	С
13	Михаил Ф.	12	С
14	Мария И.	16,5	В
15	Максим Ю.	16,5	В
16	Мирослав Ц.	16,5	В
17	Николай Я.	16	В
18	Никита Я.	16	В
19	Юлия Ф.	16	В
20	Яна У.	13,5	С

Приложение О

Общий уровень сформированности навыка осознанного чтения у учащихся
3«Б» класса (контрольный срез)

№ п/п	Имя	Количество баллов	Уровень
1	Адель К.	14	С
2	Александр И.	12,5	С
3	Андрей Б.	12	С
4	Антон К.	9	С
5	Геннадий В.	14,5	С
6	Георгий Ш.	17	В
7	Екатерина Ф.	8,5	Н
8	Екатерина Х.	12,5	С
9	Елизавета З.	11,5	С
10	Надежда Л.	15,5	В
11	Наталья В.	10	С
12	Ольга К.	14,5	С
13	Олег Ш.	11	С
14	Родион П.	13,5	С
15	Станислав Г.	13	С
16	Семен Б.	14	С
17	Татьяна Ч.	17,5	В
18	Ульяна Ж.	9,5	С
19	Юлия Е.	13	С
20	Юлия У.	6,5	Н

Приложение II

Проверка достоверности различий выборок по t-критерию Стьюдента (контрольный срез)

№	Выборки		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	B.1	B.2	B.1	B.2	B.1	B.2
1	11	14	-3.58	1.5	12.8164	2.25
2	11	12.5	-3.58	0	12.8164	0
3	16	12	1.42	-0.5	2.0164	0.25
4	13.5	9	-1.08	-3.5	1.1664	12.25
5	16.5	14.5	1.92	2	3.6864	4
6	14	17	-0.58	4.5	0.3364	20.25
7	17	8.5	2.42	-4	5.8564	16
8	14.5	12.5	-0.08	0	0.0064	0
9	14.5	11.5	-0.08	-1	0.0064	1
10	11	15.5	-3.58	3	12.8164	9
11	17	10	2.42	-2.5	5.8564	6.25
12	12.5	15	-2.08	2.5	4.3264	6.25
13	12	11	-2.58	-1.5	6.6564	2.25
14	16.5	13.5	1.92	1	3.6864	1
15	16.5	13	1.92	0.5	3.6864	0.25
16	16.5	14	1.92	1.5	3.6864	2.25
17	16	17.5	1.42	5	2.0164	25
18	16	9.5	1.42	-3	2.0164	9
19	16	13	1.42	0.5	2.0164	0.25
20	13.5	6.5	-1.08	-6	1.1664	36
Суммы:	291.5	250	-0.1	0	86.638	153.5
Среднее:	14.58	12.5				

Результат: $t_{Эмп} = 2.6$;

Полученное эмпирическое значение t (2.6) находится в зоне неопределенности.

Приложение Р

Проверка достоверности различий выборок по t-критерию Стьюдента (До и после формирующего эксперимента)

№	Выборки		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	В.1	В.2	В.1	В.2	В.1	В.2
1	6	11	-4.4	-3.58	19.36	12.8164
2	5.5	11	-4.9	-3.58	24.01	12.8164
3	11	16	0.6	1.42	0.36	2.0164
4	9	13.5	-1.4	-1.08	1.96	1.1664
5	13.5	16.5	3.1	1.92	9.61	3.6864
6	13.5	14	3.1	-0.58	9.61	0.3364
7	11	17	0.6	2.42	0.36	5.8564
8	10.5	14.5	0.1	-0.08	0.01	0.0064
9	12.5	14.5	2.1	-0.08	4.41	0.0064
10	9	11	-1.4	-3.58	1.96	12.8164
11	15	17	4.6	2.42	21.16	5.8564
12	7.5	12.5	-2.9	-2.08	8.41	4.3264
13	8	12	-2.4	-2.58	5.76	6.6564
14	12.5	16.5	2.1	1.92	4.41	3.6864
15	11	16.5	0.6	1.92	0.36	3.6864
16	13	16.5	2.6	1.92	6.76	3.6864
17	11	16	0.6	1.42	0.36	2.0164
18	11	16	0.6	1.42	0.36	2.0164
19	10	16	-0.4	1.42	0.16	2.0164
20	7.5	13.5	-2.9	-1.08	8.41	1.1664
Суммы:	208	291.5	-0	-0.1	127.8	86.638
Среднее:	10.4	14.58				

Результат: $t_{Эмп} = 5.6$

Полученное эмпирическое значение t (5.6) находится в зоне значимости.