

ТАРТУСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ СОЦИАЛЬНЫХ НАУК

НАРВСКИЙ КОЛЛЕДЖ
УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА «КЛАССНЫЙ УЧИТЕЛЬ
В МНОГОЯЗЫЧНОЙ ШКОЛЕ»

Марина Чумакова

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ УЧАЩИМИСЯ
I ШКОЛЬНОЙ СТУПЕНИ ТЕКСТОВ РАЗНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ
ЖАНРОВ

Магистерская работа

Научный руководитель: лектор Елена Нымм (PhD)

НАРВА 2019

Kinnitus

Mina, Marina Tšumakova, kinnitan, et olen ise kirjutanud selle magistritöö teemal: «Esimese kooliastme õpilaste eri kirjandusžanrite tekstide tajumise ja mõistmise iseärasused».

Marina Tšumakova

17.05.2019.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Marina Tšumakova (sünnikuupäev 22.07.1979)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose Esimese kooliastme õpilaste eri kirjandusžanrite tekstide tajumise ja mõistmise iseärasused, mille juhendaja on Jelena Nõmm,
 - 1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Narvas,

17.05.2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	6
ГЛАВА 1. ПСИХОЛОГИЯ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ СВЯЗНОГО ТЕКСТА	9
1.1. Текст как лингвистическая категория.....	9
1.2. Характеристика понятия «художественный текст».....	9
1.3. Научное изучение механизмов понимания связного текста.....	10
1.3.1. Когнитивные стратегии понимания связного текста Т.А ван Дейка и В.Кинча	10
1.3.2. Психолингвистический подход понимания связного текста	12
1.3.3. Семиотическая традиция изучения вопросов понимания текста	13
1.4. Особенности восприятия и понимания художественного текста младшими школьниками	13
1.4.1. Психологические особенности восприятия художественного текста младшими школьниками.....	14
1.4.2. Возрастные особенности восприятия художественного текста младшими школьниками.....	15
1.4.3 Уровни восприятия и понимания художественного текста младшими школьниками.....	16
1.5. Выводы.....	18
ГЛАВА 2. МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ	20
2.1. Нейропсихологический подход изучения навыка чтения.....	20
2.2. Логопедический подход изучения навыка чтения.....	24
2.3. Педагогический подход к диагностике навыка чтения.....	27
2.4. Выводы.....	32
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА РАЗНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ЖАНРОВ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ	33
3.1. Методика исследования.....	33
3.1.1. Цель и задачи эксперимента.....	33

3.1.2. Тестовый инструментарий.....	33
3.1.3. Выборка	37
3.1.4. Порядок проведения и обработка результатов эксперимента	37
3.2. Описание и анализ результатов эксперимента.....	38
3.3. Выводы.....	47
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	49
RESÜMEE.....	51
ЛИТЕРАТУРА.....	52
Приложение 1. Образец тестовых заданий по сказке «Просчитался»	56
Приложение 2. Образец тестовых заданий по рассказу «Сыновья».	58
Приложение 3. Образец тестовых заданий по стихотворению Ф. И. Тютчева «Зима недаром злится...».	60

ВВЕДЕНИЕ

Одной из важнейших задач начальной школы является обучение чтению и пониманию смысла текста. Особенности восприятия и понимания школьниками художественного текста рассматриваются во многих исследованиях. Их авторы описывают возрастные особенности восприятия, выделяют различные уровни понимания текста учеником, опираясь на разные теоретические модели.

Многие авторы видят в чтении художественной литературы различных жанров возможность обеспечить целенаправленное литературное развитие личности. Так, например, методист Р. Н. Бунеев обращает внимание на то, что простые, доступные рассказы «учат детей понимать содержание произведения, его основную мысль, знакомят с действующими лицами, их характерами и поступками, а также оценивать данные поступки» (Бунеев: 17).

Т. В. Игнатьева рассматривает процесс чтения художественных произведений различных жанров у ребенка как «накопление опыта разнообразных непосредственных читательских переживаний» (Игнатьева: 213).

В. А. Левин понимает литературное развитие «как одно из необходимых условий становления человека современной культуры, самостоятельно строящего свою жизнь и отвечающего за свои поступки перед людьми и совестью» (Левин).

Таким образом, чтение и восприятие художественных произведений обогащает знания и эмоции учащихся, расширяет их кругозор, а также способствует развитию языка младших школьников.

Существует достаточно много исследований учеными навыка чтения и определения уровней восприятия и понимания. Однако мнения ученых разделились относительно количества уровней восприятия художественного произведения, а также умений, которые должны быть сформированы у ученика на каждом из этих уровней. Также очень мало сравнительных данных по восприятию и пониманию разных жанровых структур. В этом и заключается новизна и актуальность данной работы.

«Государственная учебная программа для основной школы» (2014) в качестве результатов обучения на первой школьной ступени предполагает формирование умения самостоятельно читать и понимать тексты разных жанров (см. ГУПОШ). В число предлагаемых ученикам жанров художественной литературы традиционно входят стихотворение, сказка, рассказы как бытового, так и аллегорического содержания.

Проведенное А. Пестовой в 2016 году экспериментальное исследование особенностей понимания третьеклассниками прочитанных вслух и про себя текстов обнаружило определенные различия в осознании смысла текстов разной жанровой природы. В

эксперименте были использованы художественные и познавательные тексты, среди художественных текстов присутствовали рассказы с разной степенью аллегоричности содержания. Данные эксперимента показали, что ученики испытывают большие трудности при осознании смысла рассказа-притчи (см.: Пестова). Поскольку изучение этого вопроса не являлось основной задачей проведенного исследования, подробно этот вопрос в работе не рассматривался, однако результаты эксперимента подтвердили наличие здесь исследовательской проблемы. В число использованных в эксперименте текстов не попали поэтические произведения, что тоже расширяет круг потенциальных исследовательских задач магистерской работы.

Поскольку объем самостоятельного чтения учеников намного увеличится на второй школьной ступени, необходимо понимать, самостоятельное знакомство с какими художественными жанрами представляет для выпускников начальной школы наибольшие сложности и с чем они связаны. Данные нового эксперимента и результаты исследования помогут эффективнее планировать и осуществлять педагогическое руководство.

Анализ содержания учебников по родному языку для начальной школы показывает, что основными художественными жанрами, которые чаще всего встречаются в них, являются рассказ, сказка и стихотворение. Поэтому для проведения эксперимента были выбраны тексты именно этих жанров.

Рабочей гипотезой нашего исследования стало предположение о том, что понимание смысла повествовательных художественных произведений, содержащих аллегорические образы, составляет наибольшие трудности для выпускников I школьной ступени.

Цель работы — выявить особенности восприятия и понимания выпускниками начальной школы художественных текстов разной жанровой природы, прочитанных самостоятельно.

Отсюда вытекают следующие исследовательские задачи:

1. провести изучение научной и методической литературы по теме исследования, составить обзор истории изучения чтения как речевой деятельности;
2. провести подготовку к эмпирическому исследованию: разработать методику констатирующего эксперимента, инициировать выборку, согласовать проведение эксперимента со школьной администрацией и родителями учеников;
3. провести эксперимент, в ходе которого ученики должны будут прочитать тексты разных жанров, а также выполнить в письменной форме задания теста на проверку понимания содержания текстов;

4. обработать результаты исследования, провести корреляционный анализ полученных данных¹, сделать выводы;
5. сформулировать методические выводы по итогам исследования.

Магистерская работа состоит из трех глав. В первой главе рассматривается текст с лингвистической стороны, определяется понятие художественного текста; описываются основные механизмы понимания связного текста: когнитивный, семиотический и психолингвистический подходы; определяются психологические и возрастные особенности восприятия художественного произведения, а также уровни восприятия и понимания художественного текста младшими школьниками.

Во второй главе рассмотрены разные методические подходы к исследованию навыков чтения художественного произведения в начальной школе (нейропсихологический, логопедический и педагогический подходы).

В третьей главе описана методика педагогического эксперимента, дано ее обоснование, представлены результаты экспериментального исследования и сделан анализ полученных данных.

¹ Автор работы выражает благодарность студенту University of Sheffield School of Mathematics and Statistics Сергею Михайлову за консультирование и помощь в проведении статистического и корреляционного анализа полученных в ходе эксперимента данных.

ГЛАВА 1

ПСИХОЛОГИЯ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ СВЯЗНОГО ТЕКСТА

1.1. Текст как лингвистическая категория.

Текст представляет собой специфическую единицу языка, объект исследования отдельной отрасли языкознания. Он является «продуктом речемыслительной деятельности людей, возникающей и в процессе познания окружающей действительности, и в процессе непосредственной и опосредованной коммуникации» (Абрамов: 3–4).

И. Р. Гальперин в своей работе пишет: «Текст — это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа; произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых языковых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, стилистической связи, имеющих определенную целенаправленность и прагматическую установку» (Гальперин: 144).

Л. Н. Мурзин в своей книге описывает «текст не только как результат речевой деятельности, но и как сам процесс создания продукта» (Мурзин, Штерн: 6).

Т. М. Дридзе отмечает, что текст представляет собой «некоторую систему смысловых элементов, функционально объединенных в единую замкнутую иерархическую коммуникативно-познавательную структуру общей концепцией или замыслом (коммуникативным намерением) субъектов общения» (Долсонова).

Л. М. Лосева выделяет следующие признаки текста:

- 1) «текст — это сообщение (то, что сообщается) в письменной форме;
- 2) текст характеризуется содержательной и структурной завершенностью;
- 3) в тексте выражается отношение автора к сообщаемому (авторская установка)» (Джандар)

Таким образом, исследователи понимают текст как сообщение в письменной или устной форме, являющееся результатом интеллектуальных и речевых усилий автора, отличающееся смысловой и структурной завершенностью, связностью и определенным отношением автора к сообщаемому.

1.2. Характеристика понятия «художественный текст».

Текст является результатом речевой деятельности человека. Для него характерны единство темы, замысел, основная мысль и смысловая законченность.

В данной работе рассмотрим особенности художественного текста как такового. Исследователи В. Г. Адмони, В. А. Маслова, В. А. Пищальникова выделяют в понятии художественный текст «возникающее из специфического (эгоцентрического) внутреннего состояния художника душевное чувственно-понятийное постижение мира в форме речевого высказывания» (Адмони, Маслова, Пищальникова: 120). Тем самым, художественный текст определяется как вербализация замысла автора.

Схожей позиции придерживается Н. А. Николина, которая отмечает, что «изображаемый в художественном тексте мир соотносится с действительностью лишь опосредованно, отображает, преломляет, преобразует ее в соответствии с желаниями автора» (Николина). Но в то же время она пишет, что «смысл произведения по-разному интерпретируется читателем в зависимости от его эрудиции, личных вкусов и пристрастий, от эпохи, в которой читатель знакомится с текстом» (Николина).

Ю. М. Лотман представляет художественный текст, с одной стороны, как «частную систему средств общенационального языка». С другой стороны, выделяет в художественном тексте «собственную кодовую систему, которую адресат (читатель) должен расшифровать, чтобы понять текст» (Лотман).

Один из основателей психолингвистики в России А. А. Леонтьев рассматривает понимание текста как «процесс перевода смысла этого текста в любую удобную для читателя форму минитекста: резюме, аннотация, реферат, набор ключевых слов» (цит. по: Глухов). Исследователь также вводит такое понятие как образ содержания текста: «Образ содержания текста — это некоторый итог или конечный результат понимания текста. Это сам процесс понимания, взятый с его содержательной стороны» (цит. по: Глухов). Отсюда следует, что основой понимания текста является смысл текста, который приходит через его содержание.

1.3. Научное изучение механизмов понимания связного текста.

1.3.1. Когнитивные стратегии понимания связного текста Т.А ван Дейка и В.Кинча.

Создателями стратегической модели понимания текста являются лингвист Т.А ван Дейк и психолог В. Кинч. Ученые определяют процесс понимания как обработку полученных данных и использование внутренней когнитивной информации (Ван Дейк, Кинч). Они утверждают, что в процессе понимания используется информация о взаимосвязях между событиями и ситуациями. «События, происходящие в реальности, или речевые события, могут создать представления о них в уме только тогда, когда имеют общие представления об этих событиях» (Ван Дейк, Кинч). Также они основываются на том, что человек обладает гибкостью использования различных видов информации, так как может обрабатывать информацию несколькими способами. Информация может быть неполной и главной целью процесса

является «более эффективное конструирование ментальных представлений» (Ван Дейк, Кинч).

Т. А. ван Дейк и В. Кинч выделяют разные стратегии понимания при обработке информации связного текста читателем.

1. Пропозиционные стратегии. Распознавание слов основывается на лежащей в основе семантической интерпретации. «Пропозиции конструируются на основе значений слов, заложенных в семантической памяти, и синтаксических структур предложений. Одно простое предложение выражает одну пропозицию» (Ван Дейк, Кинч).
2. Стратегии локальной когерентности (связности). Данный этап определяется конструированием локальной связности. То есть установлением «локальной когерентности в проведении поиска потенциальных связей между фактами, обозначенными пропозициями» (Ван Дейк, Кинч). «Установления связности происходит в кратковременной памяти в рамках макропропозиции» (Ван Дейк, Кинч).
3. Макростратегии. Множество макростратегий образуют макропропозиции, которые связываются в последовательности. Несколько уровней макропропозиций образуют макроструктуру текста, определяющую суть, общее содержание, тему текста. «Макростратегии отличаются гибкостью и имеют эвристический характер. Это означает, что пользователь языка может догадаться о теме текста уже после получения минимальной информации из первых пропозиций (заглавие, тематические слова, тематические первые предложения, знание о вытекающих глобальных событиях или действиях и информация из контекста)» (Ван Дейк, Кинч).
4. Схематические стратегии. Одной из высших форм, организующих макропропозиции, является схематическая структура. Нарративная схема состоит из завязки, кульминации и развязки. Данные схемы исследователи называют суперструктурами текста (Ван Дейк, Кинч). Управление данными структурами происходит стратегическим путем. Авторы считают, что «пользователь языка активизирует релевантную суперструктуру из семантической памяти сразу же после появления в тексте или контексте первого стимула» (Ван Дейк, Кинч).
5. Продукционные стратегии. «В каждый момент понимания продукционного процесса у слушающего и говорящего есть доступ к различного рода информации, так что релевантные стратегии тоже весьма неодинаковы. Это значит, что читатель или слушатель должен каким-то сложным способом представить себе тему дискурса, в то время как говорящий в большинстве случаев, за исключением некоторых форм спонтанного разговора, уже знает тему продуцируемого текста» (Ван Дейк, Кинч).

Таким образом «главной задачей говорящего является построение такой макроструктуры как семантический план текста, состоящий из элементов общего знания и элементов ситуационной модели» (Ван Дейк, Кинч).

Т. А. ван Дейк и В. Кинч отмечают чтение как процесс, состоящий из нескольких этапов:

- 1) реконструируется модель ситуации по содержанию текста;
- 2) происходит осмысление этой ситуации (основа понимания текста);
- 3) кодирование нового опыта и его перевод в ячейки памяти (Ван Дейк, Кинч).

1.3.2. Психолингвистический подход к пониманию связного текста.

Процесс восприятия и понимания текста с психолингвистической точки зрения представляет собой иерархическую систему, в которой присутствует взаимосвязь низшего, сенсорного, и высшего, смыслового, уровней (Дзида). «Иерархичность осмысления текста заключается в постепенном переходе от интерпретации значений отдельных слов к пониманию смысла целых высказываний и затем – к осмыслению общей идеи текста» (Дзида). «Однако реципиент никогда не ставит перед собой задачу понять отдельные слова или фразы. Процесс понимания начинается с поисков общего смысла сообщения, с выдвижения гипотез и лишь потом переходит на более низкие уровни – сенсорные (распознавание звуков), лексический (восприятие отдельных слов) и синтаксический (восприятие смысла отдельных предложений)» (Дзида). Процесс понимания текста не совпадает с порядком, в котором присутствует информация. Осмысление сообщения происходит тогда, когда между указанными уровнями осуществляется обратная связь (Дзида).

В. П. Белянин представляет психолингвистическую типологию художественных текстов, основанную на выявлении эмоционально-смысловой доминанты — «система когнитивных и эмотивных эталонов, характерных для определенного типа личности» (Белянин). Ученый отмечает, что «каждый языковой элемент, из которых состоит текст, обусловлен не только лингвистическими, но и психологическими закономерностями» (Белянин). Человек, обладающий определенным типом акцентуированного сознания, описывает художественный текст в связи с акцентуированным мироощущением, «через призму своих собственных представлений о нем» (Белянин).

Ученые в своих исследованиях понятия понимания выделяют несколько уровней. Так, С. Б. Крымский различает два уровня понимания: «уровень опознавания объекта и уровень собственно понимания». На первом уровне происходит «идентификация новой информации как уже известной и на основе этого принимается определенное решение». А уровень собственно понимание, «служит для решения смысловых трудностей, возникающих при распределении различных текстов» (Крымский).

О. И. Уланович обращает внимание на глубину понимания сообщения и в связи с этим выделяет несколько уровней смысла текста:

- 1) «на нулевом уровне происходит понимание собственно содержания самого текста как цепочки действий, сцен, эпизодов, установление между содержательными элементами пространственно-временных отношений;
- 2) на уровне общего смысла, который является первым уровнем, устанавливаются причинно-следственных связи через нахождение соответствий языковых и логических категорий;
- 3) более глубокое понимание представляется выявлением скрытого смысла, посредством вскрытия подтекста авторского слога, стиля, словесно-семантической игры, прагматического контекста;
- 4) на третьем уровне устанавливается глубинный смысл, связанный с индивидуальным опытом реципиента» (Уланович: 139).

1.3.3. Семиотическая традиция изучения вопросов понимания текста.

Семиотический подход изучения вопросов понимания текста предполагает процесс интерпретации заложенных в тексте смыслов.

В рамках этого подхода, по мнению Г. И. Богина, существует три уровня понимания:

- 1) «Семантизирующее понимание - «декодирование единиц текста, выступающих в знаковой функции». Возникает при нарушениях в смысловом восприятии текста, когда требуется объяснение «незнакомое слова» (Богин: 15).
- 2) «Когнитивное понимание. Возникает «при преодолении трудностей в освоении содержания текста, понятие обобщенного смысла текста». Данный уровень понимания позволяет усвоить связи и выводы» (Богин: 15).
- 3) «Распредмечивающее понимание основано на «распредмечивании идеальных реальностей, презентуемых помимо средств прямой номинации, но опредмеченных все же именно в средствах текста» (Богин: 15). На данном уровне понимания становится возможным понимание глубинного смысла текста.

1.4. Особенности восприятия и понимания художественного текста младшими школьниками.

Известный психолог Т. Г. Егоров в работе «Очерки психологии обучения детей чтению» (1953) рассматривает чтение как деятельность, состоящую из трех взаимосвязанных действий: восприятия буквенных знаков, озвучивания (произношения) того, что ими обозначено, и осмысления прочитанного. Также он пишет: «Чем гибче синтез между процессами осмысливания, и тем, что называется навыком в чтении, тем совершеннее протекает чтение, тем оно точнее и выразительнее» (Егоров: 17). Из этого следует, что для чтения необходимы

все три действия, которые должны быть совершены одновременно. «Таким образом, в 50-е годы XX столетия в методике закрепляется мнение о том, что без понимания, прочитанного вообще нельзя говорить о чтении» (Егоров: 17).

1.4.1. Психологические особенности восприятия художественного текста младшими школьниками.

В психологической литературе сложились разные подходы к определению восприятия. Так, С. Л. Рубинштейн определяет восприятие как «чувственное отражение предмета или явления объективной действительности, воздействующей на наши органы чувств» (Рубинштейн). Восприятие художественного произведения, по его мнению, представляет собой многогранный процесс, характеризующийся с одной стороны образом предмета, который возникает в результате процесса восприятия, и с другой стороны самим процессом восприятия. «Для того чтобы правильно понять восприятие, надо обе эти стороны — акт и содержание восприятия — брать в их единстве» (Рубинштейн).

Таким образом, он приходит к выводу, что «понимание является положительным результатом процесса осмысления в акте восприятия, а отрицательный результат этого процесса свидетельствует о непонимании» (Рубинштейн).

В свою очередь, Л. Н. Рожина представляет себе восприятие как «сложный процесс, который непременно включает возникновение того или иного отношения, как к самому произведению, так и к той действительности, которая в нем изображена» (Рожина: 4)

По словам Н. Д. Молдавской, восприятие — это мыслительный процесс по переработке информации, который, по мнению исследователя, зависит от того, «как личность в процессе восприятия реализует интеллектуальные, а самое главное — творческие способности» (Молдавская: 41).

По мнению М. Р. Львова, читатель воспринимает графические знаки, напечатанные на бумаге. «Посредством включения психических механизмов мозга эти графические знаки преобразуются в слова. Благодаря словам и воображению выстраиваются образы, которые вызывают эмоциональную реакцию читателя, рождают сопереживание героям и автору, а отсюда возникает понимание произведения и понимания своего отношения к прочитанному» (Львов, Рамзаева, Светловская: 106).

Понятие «восприятие художественного литературного произведения», с позиции методиста Т. В. Рыжковой — это «сложный психический и психологический процесс, особый вид деятельности, в котором задействованы разные сферы психики: речь, внимание, ощущения, память, эмоции, воображение, мышление» (Рыжкова: 416).

При этом она выделяет три сферы читательского восприятия:

- 1) «сфера читательских эмоций;
- 2) сфера воображения (способности к конкретизации словесного образа и предвидению, прогнозированию);
- 3) сфера осмысления, в которой условно выделяют две составляющие: осмысление содержания и осмысление художественной формы» (Рыжкова: 416).

По мнению Т. В. Рыжковой, эти сферы формируют полноценное восприятие, которое представляет собой «результат читательской деятельности» (Рыжкова: 417).

В своей книге «Воображение и творчество в детском возрасте» (1930) Л. С. Выготский писал, что учащиеся младших классов проявляют два типа отношения к художественному миру произведения. «Первый тип отношения – эмоционально-образный – представляет собой непосредственную эмоциональную реакцию ребенка на образы, стоящие в центре произведения. Второй – интеллектуально-оценочный – зависит от житейского и читательского опыта ребенка, в котором присутствуют элементы анализа» (Выготский: 5).

1.4.2. Возрастные особенности восприятия художественного текста младшими школьниками.

В формировании навыка чтения Т. Г. Егоров выделил три этапа: аналитический, синтетический и этап автоматизации. Аналитический этап характеризуется главными компонентами процесса чтения: восприятием, произношением и осмыслением. «При чтении они требуют от ребенка определенных усилий: увидеть гласную букву, соотнести ее со слогом – слиянием, подумать, как надо прочитать буквы вне слияния, озвучить каждый увиденный графический слог» (Егоров: 16). Чтение по слогам, по мнению Егорова это признак первого этапа формирования навыка – аналитического. «Аналитический этап обычно соответствует периоду обучения грамоте» (Егоров: 17).

Когда все три компонента чтения (восприятие слов, понимание содержания текста, оценка прочитанного) происходят одновременно, начинается синтетический этап. «На этом этапе младший школьник начинает читать целыми словами, и главный признак того, что он находится именно на синтетическом этапе – это наличие интонирования при чтении» (Егоров: 17). Т. Г. Егоров отмечал, что если ребенок удерживает в сознании общий смысл прочитанного, то начинает проявляться интонация. Обычно это происходит во время второго года обучения в начальной школе.

На последнем этапе чтения техника чтения «доведена до автоматизма и не осознается чтецом. Достижением данного уровня является «эмоциональная реакция на самостоятельно прочитанное произведение и осмысление его, стремление обсудить прочитанное» (Егоров: 17).

Т. Г. Егоров определяет данную классификацию в системе четырехлетнего начального обучения, соответствующую годам обучения:

«1 класс – преобладает слоговое чтение;

2 класс – становление синтетического чтения;

3 класс – синтетическое «нев्यразительное» чтение;

4 класс – аналитическое «выразительное» чтение» (Егоров:16).

1.4.3 Уровни восприятия и понимания художественного текста младшими школьниками.

В психолингвистических исследованиях указывается на тесную взаимосвязь процессов восприятия и понимания текста. Поэтому принято рассматривать их как две стороны одного явления. Восприятие художественного текста имеет несколько этапов своего развития и связано с возрастными особенностями развития психики ребенка. Многие исследователи выделяют несколько уровней восприятия текста.

Н. С. Валгина восприятие текста как «знаковой формы» определяет первым уровнем восприятия (Валгина: 5). М. П. Воюшина описывает первоначальное восприятие текста, основанное на эмоциональном уровне, и называет этот уровень восприятия фрагментарным так, как у детей, находящихся на данном уровне, «отсутствует целостное представление о произведении, их внимание сосредоточено на отдельных событиях, они не могут установить связи между эпизодами» (Воюшина: 42). Эмоциональная реакция при чтении отсутствует, но дети затрудняются в словесном выражении своих чувств, они не связывают свои переживания с конкретными событиями, описанными в произведении. Дети не соотносят мотивы, обстоятельства и последствия поступков героя. Отвечая на вопросы учителя, школьники не обращаются к тексту произведения, они или не справляются с заданием, или «ставят один – два вопроса, как правило, к началу текста» (Воюшина: 42). Художественное произведение на этом уровне учащиеся воспринимают, как «описание случая, имевшего место в действительности, они не пытаются определить авторскую позицию, не обобщают прочитанное» (Воюшина: 42).

Дополняет эту теорию В. С. Орлова. По ее мнению, первая стадия восприятия – это непосредственное восприятие произведения, воссоздание и переживание образов произведения. «На этой стадии ведущим оказывается процесс воображения. Если воображение у читателя не развито, или в силу особенностей типа личности практически отсутствует, то восприятие художественного текста будет неполноценным» (Орлова: 155). Также она отмечает, что «при чтении художественного произведения процессы воображения и мышления тесно взаимосвязаны, однако мыслительные процессы должны быть подчинены

процессу воссоздания образов произведения и, не подавлять эмоциональности восприятия произведения» (Орлова: 156).

На следующем уровне восприятия учащиеся переходят к уровню понимания смысла текста (Валгина: 5). На этом уровне появляется способность почувствовать смену настроения, но выразить свои ощущения еще трудно. «В основном внимание у детей сосредоточено на событиях, они легко восстанавливают их последовательность, но не всегда видят причинно-следственные связи» (Воюшина: 43). Так как «при постановке вопросов к произведению читатели, стремятся, как можно подробнее воспроизвести событийную сторону», то этот уровень М.П. Воюшина относит к констатирующему (Воюшина: 43).

В. С. Орлова утверждает, что полное понимание идеи возможно лишь по прочтении всего произведения в целом. «На этой стадии восприятия ведущим становится процесс мышления, но поскольку оно оперирует тем, что было эмоционально пережито при чтении, эмоциональное отношение к тексту углубляется» (Орлова: 156).

Следующий уровень восприятия текста ученые связывают с героями произведения. У читателей, находящихся на этом уровне, наблюдается эмоциональная реакция, способность видеть и передавать эмоции, относящиеся к конкретным событиям, описанными в произведении. Дети, находящиеся на этом уровне, «обладают развитым воображением, интересуются героями произведения, определяют мотивы, последствия поступков персонажа, дают оценку героям, обосновывают свою точку зрения» (Воюшина: 44).

Последним этапом восприятия ученые называют «уровнем идеи». На этом уровне учащиеся воспринимают текст как целостную структуру (Валгина: 5). Появляется способность увидеть авторскую позицию. Дети с развитым воображением, любят перечитывать текст и размышлять над прочитанным. «При самостоятельном чтении и постановки вопросов к тексту читатели данной группы способны увидеть основной конфликт произведения, их интересует авторское отношение к персонажам, они часто обращают внимание на название произведения, на отдельные художественные детали. Данный уровень достигается учащимися на этапе окончания начального звена образования» (Воюшина: 45).

Таким образом, понимание художественного произведения проходит от сопереживания конкретному герою к пониманию авторской позиции, обобщенному восприятию художественного мира и осознанию своего к нему отношения.

В методике принято говорить не о правильном, а о полноценном восприятии. М.П. Воюшина под полноценным восприятием понимает «способность читателя сопереживать героям и автору произведения, видеть динамику эмоций, воспроизводить в воображении картины жизни, созданные писателем, размышлять над мотивами, обстоятельствами, последствиями поступков персонажей, оценивать героев произведения, определять авторскую позицию,

осваивать идею произведения, то есть находить в своей душе отклик на поставленные автором проблемы. Полноценное восприятие произведения свидетельствует о высоком уровне литературного развития» (Воюшина: 46).

Ее мнение разделяет Л.Н. Рожина, которая писала, что «полноценное восприятие художественного произведения представляет собой сложный процесс и не исчерпывается его пониманием. Он включает возникновение того или иного отношения, как к самому произведению, так и к той действительности, которая в нем изображена» (Рожина: 88).

Таким образом, восприятие и понимание художественной литературы проходит при чтении несколько стадий. Сначала происходит непосредственное восприятие читателем изображенной писателем действительности и воссоздания образов. Затем процесс восприятия художественного литературного произведения соотносится с мышлением читателя и сопровождается эмоциональными переживаниями. Далее читатель углубляется в понимание описываемых событий и готов к пониманию идейного содержания. «Глубина восприятия художественного литературного зависит от уровня читательского развития, опыта чтения, благоприятной ситуацией, складывающейся в процессе чтения» (Рожина: 88).

1.5. Выводы.

В первой главе рассмотрены разные подходы изучения восприятия и понимания художественных текстов. Исследователями определены психологические особенности восприятия художественного произведения младшими школьниками. Особое влияние на становление психолингвистической традиции в изучении понимания текста оказала стратегическая модель Т. А. ван Дейка и В. Кинча.

Психолингвистическую типологию художественных текстов, основанную на выявлении эмоционально-смысловой доминанты, представляет В. П. Белянин.

Т. Г. Егоров выделил три этапа в формировании навыка чтения: аналитический, синтетический и этап автоматизации. Аналитический этап характеризуется главными компонентами процесса чтения: восприятием, произношением и осмыслением.

На различных этапах обучения уровень восприятия произведений различных жанров младшими школьниками изменяется. Г. И. Богин выделил три ступени в понимании текста: семантизирующее понимание, когнитивное понимание и распредмечивающее. Семантизирующее понимание соответствует нулевому уровню, когнитивное понимание — уровню общего смысла, а распредмечивающее понимание соотносится с выявлением в прочитанном тексте скрытого и глубинного смысла.

Восприятие связано с возрастными особенностями развития психики ребенка, поэтому содержание и формы образовательного процесса должны разрабатываться и строиться на

основе учета возрастных и индивидуальных особенностей развития детей, развивая личность ребенка.

МЕТОДИКИ ИЗУЧЕНИЯ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

В 50-е годы 19 века появилось понятие «объяснительное чтение, которое способствовало осмысленному восприятию прочитанного текста» (РПЭ). Методика объяснительного чтения принадлежит К.Д. Ушинскому. Затем В. П. Шереметевский заменил его понятием «сознательное чтение» и совершенствовал данную методику, ставя перед ней такие задачи, как «обучение навыкам чтения, приёмам анализа текста, способам самостоятельного добывания знаний из книги, развитие речи» (Российская педагогическая энциклопедия). Также использовались определения «отчетливое чтение» или «творческое чтение» (Потапова: 98). Приемы работы были разнообразны, но все они сводились к овладению всеми умениями, которые сейчас называются «смысловым чтением». Впервые этот термин был использован в исследовании Л. Ю. Невуевой и А. А. Зубченко. Термин «функциональное чтение» был введен в 1957 г. ЮНЕСКО наряду с понятиями «функциональная грамотность» (Тохметова). В настоящее время существуют три подхода изучения сформированности навыка чтения у младших школьников: нейропсихологический, логопедический и педагогический.

2.1. Нейропсихологический подход изучения навыка чтения.

Нейропсихологический подход изучения навыка чтения связан с развитием высших психических функций и их влиянием при обучении чтению и понимании текстов.

Л. С. Цветкова в книге «Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление» отмечает, что «с целью тщательного анализа процессов усвоения языка и речи, сложных форм логических операций, возникающих при обучении письму и чтению, необходимы рациональные методы обучения и преодоления трудностей, возникающих при усвоении детьми высших психических функций» (Цветкова: 5).

Нейропсихологический метод позволяет «оценить и описать те системно-динамические перестройки, которые сопровождают психическое развитие ребенка с точки зрения его мозгового обеспечения» (Семенович).

В своей книге «Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников» Т.В. Ахутина и О.Б. Иншакова пишут: «Нейропсихологическое обследование особенно необходимо в случае, если перед психологом и учителем / воспитателем стоит задача коррекционно-развивающего обучения, поскольку именно нейропсихологический подход

позволяет выяснить механизмы трудностей обучения и на этой основе разработать программу помощи» (Ахутина, Иншакова: 10).

Ими была разработана методика изучения навыков чтения у учащихся начальных классов, где авторы используют тексты разного уровня сложности, которые имеют разное количество слов. «При обработке результатов изучения чтения обращается внимание на два основных критерия: сформированность технической и смысловой сторон чтения. Техническая сторона чтения включает в себя: скорость, способ, правильность и выразительность» (Ахутина, Иншакова, 96-100). «При анализе смысловой стороны оцениваются: понимание общего смысла прочтения, точность и самостоятельность составленного пересказа» (Ахутина, Иншакова, 117).

Оценивая семантическую сторону чтения, ученые учитывают два таких параметра, как «точный пересказ и понимание прочитанного текста. Пересказ текста также оценивается по двум параметрам: цельность и связность пересказа» (Ахутина, Иншакова, 121). Оценивание включает в себя баллы за:

1. **«Точность пересказа.** При оценке точности пересказа анализируются:

- возможность ученика максимально точно передать общий смысл текста с использованием слов и словосочетаний автора;
- использование авторских слов при ответе на вопросы экспериментатора;
- невозможность ответить на вопрос по тексту, и ответы на вопросы экспериментатора, не относящиеся к прочитанному тексту.

2 б – использование в пересказе слов и словосочетаний из авторского текста или других, не искажающих смысла текста

1 б – правильные ответы на вопросы с использованием слов и словосочетаний автора

0 б – ответы на вопросы не относятся к содержанию текста

0 б – отказ от ответа на заданный вопрос

2. **Самостоятельность пересказа** осуществляется путем подсчета общей суммы только двухбалльных оценок, начисленных ученику за точность пересказа.

3. **Смысловая адекватность** оценивается следующим образом:

15 б – составление полного пересказа и понимание его смысла.

10 б – неполный пересказ, но с правильными ответами на вопросы экспериментатора.

5 б – правильная передача текста, но с буквальным пониманием сюжета текста.

0 б – искажение смысла текста при пересказе, неправильное его понимание.

4. **Программирование текста.** Критерии оценки данного показателя:

15 б – все звенья текста пересказаны в правильной последовательности и связаны между собой.

10 б – пропуск смысловых звеньев в тексте, отсутствие смысловых связей.

5 б – фрагментарная передача текста, простое перечисление событий без обобщающей сюжетной линии.

0 б – невозможность создать связный текст пересказа.

5. Лексическое оформление текста.

15 б – правильное использование вербальных средств.

10 б – поиск отдельных слов с использованием непродуктивной лексики.

5 б – выраженная бедность словаря.

0 б – использование неадекватной лексики.

6. Грамматическое оформление текста.

15 б – правильно грамматически оформленный текст пересказа.

10 б – использование однотипных конструкций, перестановка порядка слов.

5 б – наличие негрубых аграмматизмов или параграмматизмов.

0 б – множественные аграмматизмы» (Ахутина, Иншакова: 121–123).

Также в книге авторы описывают методику понимания общего смысла текста.

Оценивание методики разбито на три блока: понимание общего смысла текста, понимание значения слов и словосочетаний, понимание скрытого смысла текста. В каждом блоке представлены вопросы, на которые должен ответить ученик, а также баллы за полученный ответ.

Пример. «I блок. Понимание общего смысла текста.

1. Ответ на вопрос: «О ком (чем) написан рассказ?»

3 б – за правильный ответ

2 б – за неточный ответ

0 б – за неверный ответ

0 б – отказ от ответа

2. Оценка выполнения задания «Дай другое название рассказу»

3 б – правильно подбирает другое название, соответствующее содержанию

2 б – подбирает название неточно

0 б – не может подобрать название

0 б – отказ от ответа

3. Оценка ответов на вопросы «С чего начинается рассказ?»

3 б – за правильный ответ

2 б – за неточный ответ

0 б – за неверный ответ

0 б – отказ от ответа

4. «Чем заканчивается рассказ?»

3 б – за правильный ответ

2 б – за неточный ответ

0 б – за неверный ответ

0 б – отказ от ответа

5. «Раздели рассказ на части»

3 б – правильно делит на части

2 б – неправильно делит на части

0 б – не может разделить на части

0 б – отказ от ответа

II блок. Понимание значение слов и словосочетаний.

В каждом тексте выбраны по два слова и одно словосочетание, которые детям предлагается самостоятельно объяснить

6. «Как ты понимаешь слово: например, фарфоровая?»

3 б – понимает правильно

2 б – понимает неточно

0 б – не понимает

0 б – отказ от ответа

7. «Как ты понимаешь, например, бросились?»

3 б – понимает правильно

2 б – понимает неточно

0 б – не понимает

0 б – отказ от ответа

8. «Как ты понимаешь выражение, например, «кукла дрянская?»

3 б – понимает правильно

2 б – понимает неточно

0 б – не понимает

0 б – отказ от ответа

9. Выбери близкое по смыслу слово к слову, например, «бросились»: поспешили, выбросили, побежали, быстро пошли.

3 б – за выбор слова «побежали»

2 б – за выбор слова «поспешили» и/или «быстро пошли»

0 б – за выбор слова «выбросили»

0 б – отказ от ответа

III блок. Понимание скрытого смысла текста.

10. «В какой из трех пословиц отражается смысл рассказа?»

«В чужих руках кусок больше кажется»

«Старый друг лучше новых двух»

«Играть игра, да дело знай»

3 б – правильно понимает пословицу

2 б – неправильно, но в пословице присутствуют слова из текста

0 б – неверно выбирает пословицу

0 б – отказ от ответа» (Ахутина, Иншакова: 123–125).

Количество полученных баллов по всем блокам суммируется и выводится среднее значение по формуле.

«С целью сопоставления результатов двух составляющих текста пересказа — цельность и связность, а также сравнения результатов пересказа по следам кратковременной памяти и отсроченного понимания прочитанного текста количество начисленных баллов по каждому параметру переводится в проценты по формуле:

$$(p=K_i/m \times 100), \text{ где}$$

K_i – количество баллов, начисленных i -му испытуемому (по одному из показателей смысловой стороны чтения), m - максимальное количество баллов (по тому же показателю)» (Ахутина, Иншакова: 125).

Данная методика достаточно удобна и позволяет оценить понимание текста учеников начальных классов.

2.2. Логопедический подход изучения навыка чтения.

Методами исследования, диагностики и коррекции нарушений чтения у учащихся активно занимаются логопеды-исследователи. «Нарушения чтения рассматривают как следствие недоразвития фонетико-фонематической, лексико-грамматической сторон речи, а также нарушений связной речи такие авторы, как Г. А. Каше, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Н. А. Никашина» (Русецкая: 3). При овладении навыком чтения возможны проявления нарушения чтения, обусловленные дислексией. Преодоление дислексии в этих случаях основано на коррекции нарушенных речевых функций» (Русецкая: 3).

«Помимо речевых операций, в овладении чтением важную роль играет сформированность зрительного восприятия, с которого начинается перекодирование графической информации в речевую, составляющее сущность технической стороны чтения. На наличие зрительного дефицита при нормальных физиологических показателях зрения у детей с дислексией указывали в своих работах Т. А. Алтухова, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, И. Н. Садовникова, О. А. Токарева, М. Е. Хватцев. Многими авторами описаны нарушения зрительного внимания и движений глаз при чтении у детей с дислексией (Б. А. Карпов, А. Н. Скворцова, Н. L. Irlen, G. Th. Pavlidis и др.)» (Русецкая: 3).

М. Н. Русецкая провела исследование изучение навыка чтения среди учащихся 1-4 классов, результаты которого описаны в книге «Нарушение чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин». В каждой возрастной группе использовались три текста: стихотворение, рассказ-диалог и рассказ-монолог. «В процессе обследования изучению подлежали техническая сторона (скорость, способ и правильность чтения — количество и тип технических ошибок) и смысловая сторона чтения (понимание прочитанного)» (Русецкая: 41). Скорость чтения определялась средней скоростью чтения по времени, затраченному на чтение всего текста. Текст необходимо было читать до конца, чтобы в дальнейшем оценить понимание прочитанного. Скорость чтения вычислялась отдельно для стихотворения, рассказа-диалога и рассказа-монолога. На основе полученных данных вычислялась средняя скорость чтения по формуле:

$$m_s = (n_1 + n_2 + n_3) / (t_1 + t_2 + t_3) \times 60, \text{ где}$$

m_s - «средняя скорость чтения;

n_1 - количество слов в рассказе-диалоге;

n_2 - количество слов в рассказе - монологе;

n_3 - количество слов в стихотворении;

t_1, t_2, t_3 - время, затраченное на чтение стихотворения, рассказа-диалога, рассказа-монолога соответственно.

Значение m_s соответствовало среднему количеству слов, прочитанных ребенком за минуту» (Русецкая: 42).

При изучении смысловой стороны чтения были подобраны контрольные вопросы, по которым можно определить, понимает ли ребенок «значения отдельных слов, предметный план содержания частей текста, смысл всего произведения». «После чтения монологического и диалогического текстов ученики отвечали на четыре вопроса, после прочтения стихотворения — на три вопроса» (Русецкая: 53).

«Процент неправильных ответов от общего числа заданных ребенку вопросов вычислялся по формуле:

$$m_n = \frac{M}{11} \times 100\%, \text{ где}$$

m_n — процент неправильных ответов;

M — количество неправильных ответов при ответе на все вопросы;

11 — количество вопросов, заданных по содержанию всех текстов» (Русецкая: 53).

Данные исследования показали, что понимание прочитанного улучшается только к четвертому классу (Русецкая: 54). Быстрее всего ученики читали рассказ-диалог, а медленнее всего — рассказ-монолог. «Меньше всего технических ошибок было допущено при чтении 100 слов рассказа-диалога, а больше всего ошибок данного вида было допущено при чтении стихотворения. Самым легким для понимания был текст рассказа-диалога, а самым трудным — стихотворение» (Русецкая: 54).

Исследование М.Н. Русецкой показывает, что вид текста влияет на технические и смысловые характеристики чтения. «По всем анализируемым параметрам самым простым для чтения оказался рассказ-диалог, а наиболее трудным — стихотворение» (Русецкая: 54).

Также к логопедическому подходу относится стандартизированная методика исследования навыка чтения А.Н. Корнева (СМИНЧ). «Данная методика позволяет оценить навык чтения не только качественно, но и количественно, выявить нарушения усвоения чтения (дислексии). Ее целесообразно использовать при исследовании детей со 2-го по 6-й класс» (СМИНЧ). В методике оценивается скорость и способ чтения (технический компонент), а также понимание чтения (смысловой компонент). Она состоит из текстов разных уровней сложности. Данная методика предполагает обследование понимания чтения как вслух, так и про себя. «Понимание прочитанного проверяется путем пересказа или ответа на стандартный набор вопросов» (СМИНЧ).

Например, после прочтения рассказа «Как я ловил раков» (Корнев 1997), учащимся второго и третьего класса задаются вопросы:

- Сколько ручейков текут в деревне?
- Кто в них живет?
- Где мальчики ловят раков?
- Что мальчики с ними делают?
- От кого мальчик получил рака?
- Чего захотелось мальчику?
- Что есть у раков?
- Что боялся сделать мальчик?
- Почему?
- Что посоветовал ему друг?

Оценка чтения производится по трем критериям: скорость чтения, правильность чтения и понимание смысла прочитанного.

«Критерий понимания смысла прочитанного учащихся 2-3 класса:

15 баллов — полное понимание смысла прочитанного;

10 — неполное понимание;

5 — фрагментарность или незначительное изменение смысла ситуации;

0 — отсутствие понимания прочитанного или грубое искажение смысла» (СМИНЧ).

2.3. Педагогический подход к диагностике навыка чтения.

Педагогический процесс уделяет большое внимание сформированности навыка чтения младшими школьниками. Существует множество диагностических методик, определяющих сформированность у младших школьников смысловой стороны навыка чтения. Методические материалы содержат различные задания, которые включают в себя разные виды работ с художественным текстом: тестовый материал, вопросы к тексту, составление плана текста, определение главной мысли, идеи текста, описание персонажей и так далее.

«Проверка первичного восприятия – это выяснение эмоциональной реакции детей на произведение и их понимание общего смысла произведения. Самый удобный прием для этого – беседа. Вопросы беседы могут быть такими:

- Понравилось ли вам произведение?
- Что особенно вам понравилось?
- Когда было страшно?
- Что вызвало ваш смех?
- Когда героя было жалко?

Ответы показывают качество восприятия произведения детьми и могут быть ориентиром при анализе произведения» (Первичное восприятие текста).

С 2002 года в Эстонии ученики по окончании первой школьной ступени выполняют уровневые работы по родному языку. «Целью уровневой работы является оценка уровня сформированности ключевых и предметных компетенций, реализации сквозных тем и результатов освоения программы обучения на I школьной ступени» (Инструкция).

При выполнении уровневой работы проверяются умения:

- «умение осмысленно читать и понимать различные тексты;
- умение следовать инструкции;
- выполнение заданий на основе прочитанного и услышанного текста;
- навыки функционального чтения;
- умение извлекать информацию из текста
- умение читать простые схемы и графики» (Инструкция 2018).

Задания уровневых работ разнообразны и включают в себя тексты разных жанров:

1) «задания на соотнесение

- нахождение соответствующих содержанию текста слов, выражений, предложений, картинок, схем
 - соотнесение данных слов/выражений со словами из текста (нахождение синонимов/антонимов)
- 2) задания на перенос информации
- заполнение таблиц на основе прочитанного
- 3) задания множественного выбора
- выбор правильного ответа из предложенных вариантов
- 4) задания на дополнение информации
- заполнение пропусков в тексте предложениями, словами, одним словом
 - дополнение/завершение предложений
- 5) задания с ответами на вопросы
- нахождение фактического материала
 - нахождение в тексте заданной информации
 - соотнесение содержания текста с собственными знаниями
 - нахождение синонимов/антонимов» (Инструкция 2018).

Рассмотрим некоторые виды заданий уровневых работ разных лет, связанных с восприятием и пониманием художественных текстов.

Уровневая работа 2014 года включала в себя текст, по которому «проверялось умение воспринимать информацию при чтении» (Уровневая работа 2014). Учащимся после чтения текста необходимо было ответить на вопросы, заполнив таблицу. Также в этой работе «проверялось умение извлекать информацию из интернет-текста и отвечать на вопросы (сформированность навыка функционального чтения)» (Уровневая работа 2014)

В уровневой работе 2015 года извлечение информации необходимо было из текста-схемы и на его основе заполнить пропуски в предложениях. Другой текст включал в себя задания «на умение задавать вопросы к прочитанному тексту. Также был текст, после прочтения которого необходимо было заполнить тест, выбрать один из трех предложенных вариантов ответа. В одном из заданий нужно было правильно выбрать одну подходящую к тексту пословицу из трех предлагаемых. (Уровневая работа 2015)

Уровневая работа 2016 года включала в себя текст, который необходимо было прочитать и выполнить к нему задания, ответив на открытые вопросы. «Проверялись умения озаглавливать текст, характеризовать героя текста, задавать вопросы по тексту». Сформированность навыка функционального чтения проверялась через умение «читать» график. Учащимся нужно было ответить на вопросы извлекая информацию из текста-графика, дополнять предложения в соответствии содержания графика.

В 2017 году проверялись умения воспринимать информацию при прозаическом тексте. Учащимся предлагался отрывок из рассказа, прочитав, который необходимо дополнить предложения подходящими по смыслу словами, ответить на вопросы по тексту, соотносить информацию с фотографиями по тексту. В этом же году проверялось умение воспринимать стихотворный текст. При выполнении заданий к нему необходимо было определить жанр текста, подобрать к нему заглавие из четырех вариантов и ответить на открытые вопросы (Уровневая работа 2017).

Рассмотрев уровневые работы, можно отметить, что в работах используются тексты разных жанров, проверка восприятия и понимания, которых осуществляется в заданиях разного типа.

Также следует отметить Международное исследование качества чтения и понимания текста PIRLS. «В рамках исследования изучается уровень и качество чтения и понимания прочитанного текста учащимися, заканчивающими четвёртый класс начальной школы, в странах с различными системами образования» (PIRLS). Исследование проводится, начиная с 2001 года, каждые 5 лет.

В процессе исследования изучаются два вида чтения:

- 1) «Чтение с целью приобретения читательского литературного опыта.
- 2) Чтение с целью освоения и использования информации.

При чтении художественных и информационных текстов оцениваются четыре группы читательских навыков:

1. Нахождение информации, заданной в явном виде.
2. Формулирование выводов.
3. Интерпретация и обобщение информации.
4. Анализ и оценка содержания, языковых особенностей и структуры текста».

Учащиеся читают текст и отвечают на вопросы. Одни задания с выбором правильного ответа, другие требуют свободных ответов. Понимание текста распределяется по уровням от высшего к низшему.

Таблица 1. Критерий оценивая Международного исследование качества чтения и понимания текста PIRLS

Баллы	Характеристика уровней понимания текста
	Высший уровень понимания текста

625	<p>Читатели высшего уровня воспринимают текст целостно и в то же время понимают отдельные единицы текста в их взаимосвязи, опираются на текст для обоснования собственных интерпретаций авторской позиции</p>
	<p>Читая художественные тексты, учащиеся могут:</p> <ul style="list-style-type: none"> • связывать детали текста для понимания общих идей автора; • интерпретировать события и действия героев для понимания их чувств, мотивов, целей и особенностей характера; обосновывать свои интерпретации, опираясь на содержательные и формальные элементы всего текста
	<p>Читая информационные тексты, учащиеся могут:</p> <ul style="list-style-type: none"> • распознавать и интерпретировать сложную информацию из разных частей текста и обосновывать свои интерпретации, основываясь на сообщениях всего текста; • связывать единицы информации из всего текста для того, чтобы объяснить значение сообщения текста и выстроить последовательность описанных в тексте сообщений; • оценивать и объяснять значение визуальных и вербальных элементов для понимания сообщений текста
Высокий уровень понимания текста	
550	<p>Читатели высокого уровня понимают существенные сообщения текста, могут делать собственные умозаключения, основываясь на тексте, оценивают как содержание, так и форму текста, обращают внимание на некоторые языковые особенности текста</p>
	<p>Читая художественные тексты, учащиеся могут:</p> <ul style="list-style-type: none"> • находить и опознавать значимые детали, скрытые в разных частях текста; • строить умозаключения для объяснения связи между событиями текста, между чувствами, намерениями и действиями героев и обосновывать свои выводы с помощью текста; • связывать и интерпретировать события истории, действия и черты характера героев, описанные в разных частях текста; • оценивать значение событий истории и действий героев для понимания сообщения текста; • понимать значение некоторых языковых характеристик (метафора, интонация, образ)
	<p>Читая информационные тексты, учащиеся могут:</p> <ul style="list-style-type: none"> • находить и опознавать нужную информацию внутри сплошного текста или в сложной

	<p>таблице;</p> <ul style="list-style-type: none"> • строить умозаключения о логических связях отдельных сообщений текста для обоснования своего мнения; • соотносить вербальную и визуальную информацию для обоснования связей между идеями текста; • оценивать содержание и форму текста при обобщении его основных идей
Средний уровень понимания текста	
475	<p>Читатели среднего уровня могут находить в тексте информацию, делать на ее основе умозаключения, используя при этом некоторые особенности формы и языка текста</p> <p>Читая художественные тексты, учащиеся могут:</p> <ul style="list-style-type: none"> • вычитывать события, действия и чувства героев, описанные в явном виде; • строить умозаключения о свойствах, чувствах и мотивации основных героев; • интерпретировать очевидные основания действий героев и давать простые объяснения; • оценивать отдельные языковые и стилистические особенности текста <p>Читая информационные тексты, учащиеся могут:</p> <ul style="list-style-type: none"> • находить и извлекать из текста 2-3 единицы информации; • использовать подзаголовки, иллюстрации и текстовые поля (text boxes) для того, чтобы находить часть текста, содержащую нужную информацию
Низкий уровень понимания текста	
400	<p>Читатели низкого уровня могут вычитать из текста такую информацию, которая сообщается в явном виде и которую легко локализовать</p> <p>Читая художественные тексты, учащиеся могут находить и извлекать из текста ясно описанную деталь</p> <p>Читая информационные тексты, учащиеся могут находить и извлекать информацию, которая в явном виде сообщается в начале текста</p>

«Для качественной и количественной оценки выполненных работ в PIRLS используется следующая система:

- задания с выбором ответа оцениваются 1 баллом;
- задания на установление последовательности событий оцениваются 1 баллом;
- задания со свободно конструируемым ответом оцениваются от 1 до 3 баллов в зависимости от сложности задания.

Для окончательной обработки результатов используется современная теория тестирования» (PIRLS2).

2.4. Выводы.

В этой главе рассматривались три подхода к проверке уровня сформированности восприятия и понимания текста: нейропсихологический, логопедический и педагогический.

У каждого подхода свои цели исследования. Нейропсихологический подход необходим при коррекционно-развивающем обучении, логопедический подход позволяет выявлять нарушения при овладении навыком чтения, педагогический подход оценивает общий уровень сформированности навыка чтения учащихся.

Системы оценивания речевой деятельности учеников происходят по разным критериям, исходя из целей исследования. При нейропсихологическом и логопедическом подходах учитывается как скорость чтения, так и техника чтения. При педагогическом подходе оценивается понимание прочитанного.

На сегодняшний день чаще всего применяется педагогический подход при проверке навыка чтения, который используется в проверочных, контрольных, уровневых работах и международных исследованиях.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВОСПРИЯТИЯ И ПОНИМАНИЯ ТЕКСТОВ РАЗНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ЖАНРОВ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

3.1. Методика исследования.

В работе предложена методика исследования сформированности у ученика навыка чтения в рамках педагогического подхода, которую можно применить в начальных классах общеобразовательных школах.

3.1.1. Цель и задачи эксперимента.

Цель эксперимента — определить существует ли корреляция между пониманием текста и его жанровыми особенностями (рассказ, сказка, стихотворение).

Задача — провести исследование, обработать результаты исследования, произвести анализ полученных результатов, сделать выводы.

3.1.2. Тестовый инструментарий.

При составлении диагностического материала применялся жанровый подход, так как понимание жанровых различий художественных произведений является основополагающим фактором восприятия художественного произведения. Н. Д. Молдавская писала о том, что литературный род, жанр – это те ворота, через которые читатель входит в художественный мир произведения. «Через призму жанра читатель воспринимает все компоненты художественного произведения: героя, сюжет, художественные особенности, а также и самого создателя этого художественного мира» (Молдавская: 224).

Анализ программы обучения и учебников по литературе в начальной школе позволил выявить основные художественные жанры, чаще всего встречающиеся на уроках по родному языку на первой ступени обучения. Это рассказ, сказка и стихотворение. Так, например, в учебнике по русскому языку за 2 класс (Тимофеева, Ковычка б, 2015) жанр сказки представлен текстами И. Гамазковой «Волшебная семья», В. Данько «Опасные очки», М. Пляцковского «Какая бывает зима», жанр рассказа — текстами Т. Парвела «Элла и Пат», В. Александровой «Домовенок Кузька», стихотворения — текстами С. Черного «Песня мухи», Б. Заходера «Муравей», С. Михалкова «Белые стихи», Н. Некрасова «Снежок». В учебнике по родному языку за 3 класс (Тимофеева, Росс а, 2013) представлены рассказы В. Бианки «Неслышимка»,

В. Драгунского «Главные реки». Сказки встречаются как авторские, так и народные: народная сказка «Красивая невеста», сказка Г. Х.Андерсена «Снежная королева» и другие. В учебнике есть стихотворения Ф. Тютчева «Зима недаром злится...» и стихотворный отрывок А.С. Пушкина «У лукоморья дуб зеленый...»

Исследуя вопросы восприятия художественного произведения, О. И. Никифорова рекомендовала отбирать литературные тексты для чтения, «учитывая доступность образов и средств их изображения. Без этого читатель не может полноценно воссоздать образы произведения, и тогда они воспринимаются искаженно» (Никифорова: 87).

Отбор произведений для эксперимента определялся следующими факторами:

- учет возрастных особенностей,
- учет тематического и жанрового разнообразия,
- учет читательских предпочтений школьников.

Также отдавалось предпочтение тем образцам, которые понятны детям и вызывают эмоциональный отклик. При выборе текстов для эксперимента учитывались требования «Государственной учебной программы для основной школы», а также виды текстов, представленные в республиканских уровневых работах. Диагностический материал построен на определении уровней восприятия художественного текста на примере трех текстов разных жанров, наиболее популярных у младших школьников и любимых ими: рассказ, сказка и стихотворение.

Для проведения исследования выбран рассказ В. Осеевой «Сыновья». Л. Н. Рожина отмечает, что в «центре внимания младших школьников находится герой литературного произведения и его действия, а свою оценку ему они выносят на основе восприятия именно поступков героя, а не авторских рассуждений о характере персонажа» (Рожина: 80). Поэтому был выбран рассказ, в котором содержатся диалоги героев, имеется сюжетный нарратив, опущены описания и рассуждения автора. Поэтому, же принципу была выбрана и фольклорная сказка «Просчитался». Для исследования особенностей восприятия стихотворного жанра использовалось стихотворение Ф. И. Тютчев. «Зима недаром злится...», которое включено в содержание учебника для 3 класса (Тимофеева, Росс б, 2013).

В исследовании применялась классификация уровней понимания текста О. И. Уланович, которая используется при обучении учеников пониманию связного текста (Уланович: 139).

Были выделены четыре уровня восприятия художественных произведений у учеников начальной школы. Диагностика восприятия и понимания текста на основании данных уровней была апробирована в исследовании А. Пестовой (см.: Пестова).

Критериями для их выделения были следующие умения:

- «эмоционально точно реагировать на художественный текст;

- видеть причинно-следственную связь событий в произведении и давать оценку поступкам героя;
 - определять идею текста, формулировать проблемы, поднятые автором;
 - наблюдать за художественными особенностями» (Андреева).
1. **Нулевой уровень** – уровень содержания текста. Уровень понимания «содержания текста, как цепочки действий, его отдельных эпизодов, сцен, понятий» (Уланович, 139).
 2. **Первый уровень** – уровень общего смысла. Этот уровень характеризуется «установлением причинно-следственных связей» (Уланович, 139).
 3. **Второй уровень** – выявление скрытого смысла. Уровень понимания «подтекста авторского слога» (Уланович, 139).
 4. **Третий уровень** – установление глубинного смысла. «Интеграция текста в индивидуальную картину мира» (Уланович: 139).

К художественным текстам были составлены вопросы и задания, выполнение которых позволяет определить уровень понимания текста, на котором находится читатель. Каждый уровень понимания смысла одного текста проверяется в тесте двумя-тремя заданиями. содержащими как открытые, так и закрытые вопросы. Тест по рассказу «Сыновья» был заимствован из работы А. Пестовой (см.: Пестова: 69). Мы сочли возможным использовать этот тест, поскольку он составлен на основании повествовательного текста (рассказа), который носит характер притчи и содержит авторский подтекст.

При разработке тестовых заданий к текстам мы опирались на требования «Государственной учебной программы для основной школы» и на типы заданий уровневых работ:

- «задания на соотнесение
- задания на перенос информации
- задания множественного выбора
- задания на дополнение информации
- задания с ответами на вопросы»
- задания на понимание фразеологизмов» (Инструкция 2018).

Таблица 2. Соотношение заданий по текстам и уровней понимания текста читателем.

Просчитался	
Уровень понимания	Номера заданий
0 уровень	1,2

1 уровень	3,5,8
2 уровень	4,7,9
3 уровень	6,10,11
СЫНОВЬЯ	
Уровень понимания	Номера заданий
0 уровень	1,6,
1 уровень	2,5,7
2 уровень	3,4,8
3 уровень	9,10
Ф. И. Тютчев. «Зима недаром злится...»	
Уровень понимания	Номера заданий
0 уровень	2,3,7
1 уровень	1,5,8
2 уровень	6,10
3 уровень	4,9

В тестах для проверки нулевого уровня понимания были выбраны задания с ответами на вопросы. Например, по тексту «Просчитался» даются вопросы «Где жил Волк?», «Каково было жилище Волка?», а по рассказу «Сыновья» — «Чем занимались женщины?» требуется выбрать один из трех вариантов ответа по содержанию текста. Также нулевой уровень определяют вопросы с нахождением материала по тексту в виде открытых вопросов. Так, в задании «Найди и выпиши слова, которые передают настроение Зимы?» необходимо найти слова-определения в самом тексте.

Первый уровень понимания помогают выявить задания на озаглавливание текста, а также на выявление причинно-следственных связей в тексте: «Как ты думаешь, какая характеристика наиболее подходит для Слона?», «Как автор относится к победе весны над зимой?», «Почему у женщин болели руки и плескалась из ведер вода?» Эти вопросы также предполагают выбор из трех вариантов ответа, ответы не указаны напрямую в тексте. Чтобы ответить на эти вопросы, необходимо решить логическую задачу, опираясь на данные текста.

Для определения второго уровня понимания включены задания на понимание фразеологизмов «Как ты понимаешь „на все руки мастер“?», «Как ты понимаешь выражение „Волк просчитался“?», «Что значит „ломит спину“?» Для этого вида заданий также даны варианты ответов. К этому же уровню понимания относятся задания на «дополнение информации»:

Ведьма злая — это _____.

Прекрасное дитя — это _____.

Здесь учащиеся, опираясь на текст, должны сами додумать вариант ответа. Также выявить второй уровень понимания текста помогают задания на соотнесение содержания текста с собственными знаниями: «Какие личные качества характеризуют сына третьей женщины?». Учащимся предлагаются варианты ответов.

Задания на выявление третьего уровня понимания текста представлены вопросами на осмысление пословиц: «Какая пословица лучше отражает идею этого рассказа?», на определение скрытого смысла: «Выбери правильные утверждения». А также открытыми вопросами, например, «Дайте совет Волку», «Допиши предложения».

3.1.3. Выборка.

Исследование проводилось среди учащихся третьего класса одной школы города Кохтла-Ярве. Всего в эксперименте приняло участие 25 человек. Все ученики класса к моменту проведения эксперимента овладели навыком чтения в полной мере. В классе имеется 7 отличников, 15 хорошистов и 3 троечника. Один ученик имеет особенности развития, обучается по индивидуальной программе и дополнительно занимается с логопедом. Перед проведением эксперимента было получено согласие родителей учеников на участие детей в экспериментальном исследовании.

3.1.4. Порядок проведения и обработка результатов эксперимента.

Для проверки валидности тестового материала была проведена подготовительная работа. С тестовыми материалами ознакомился учитель класса и утвердил их пригодность для работы с детьми. Затем двое учащихся класса выполнили тестовые задания. Так как выполнение заданий заняло достаточно много времени, было решено проводить исследование в три этапа: один текст с заданием в день. Содержание заданий было решено оставить прежним, так как пробное тестирование подтвердило пригодность тестового инструментария для определения уровней понимания текста.

Эксперимент проводился в течении трех дней. Каждый учащийся получал индивидуальный рабочий лист, который был подписан кодом для сохранения конфиденциальности личных данных испытуемых.

Рабочие листы содержали три текста разных художественных жанров: рассказ «Сыновья», стихотворение Ф. И. Тютчева «Зима недаром злится...» и сказку «Просчитался», а также задания к ним. На один день приходилось чтение одного текста и самостоятельное выполнение заданий к нему.

Чтение текстов проводилось в классе, в котором присутствовали все испытуемые одновременно. Чтение происходило про себя, никто из учащихся не мешал друг другу. При выполнении заданий текст всегда находился перед глазами учащихся.

За каждый правильный ответ ученик получал один балл. Задания, которые содержат несколько вариантов ответов, оцениваются в один балл при полном его выполнении, если были выбраны не все варианты ответов, то учащийся получает половину балла.

После подсчета результатов выявлен общий процент понимания текста на каждом уровне по всем произведениям. Данный процент рассчитывался по формуле:

$$П(ур) = \frac{(a+b+c\dots) \times 100}{max}$$

«П — общий % понимания.

(ур) — уровень, на котором высчитывается процент.

(a+b+c+...) — сумма правильных ответов учеников на данном уровне.

Max — максимальное количество ответов на данном уровне» (Русецкая: 53).

Для проверки корреляции двух параметров (художественного жанра и уровня понимания) использовались методы статистической обработки данных эксперимента. Результаты ответов занесены в таблицу.

3.2. Описание и анализ результатов эксперимента.

После проведения эксперимента по каждому тесту были выполнены подсчеты и полученные результаты вынесены в таблицах (см. таблицы 3–6).

Таблица 3 показывает результаты учеников по работе с художественным текстом в жанре сказки «Просчитался». Общий процент понимания текста учениками на нулевом уровне оказался самым высоким (см. таблицу 3). Также практически все ученики хорошо справились с заданиями первого уровня, за исключением задания, где необходимо было определить последовательность действий. Несмотря на это, общий процент выполнения заданий на понимание данного уровня текста высок – 94,6%. Чуть сложнее для детей оказались задания второго уровня – 86,6%. Наименьший процент получил третий уровень – 60%. Но в целом можно сказать, что понимание текста в жанре сказки у учеников не вызывает серьезных затруднений.

Таблица 3. Результаты ответов на вопросы по тексту «Просчитался».

Уровень понимания	Номер вопроса	Количество правильных ответов из 25	% понимания	Общий % понимания на данном уровне
0 уровень	1	25	100%	96%
	2	23	92%	
1 уровень	3	25	100%	94,6%
	5	24	96%	
	8	22	88%	
2 уровень	4	22	88%	86,6%
	7	21	84%	
	9	22	88%	
3 уровень	6	17	68%	60%
	10	15	60%	
	11	13	52%	

Общий процент понимания на первом уровне:

$$П(0) = \frac{(25 + 23) \times 100}{50} = 96\%$$

Общий процент понимания на первом уровне:

$$П(1) = \frac{(25 + 24 + 22) \times 100}{75} = 94,6\%$$

Общий процент понимания на втором уровне:

$$П(2) = \frac{(22 + 21 + 22) \times 100}{75} = 86,6\%$$

Общий процент понимания на третьем уровне:

$$П(3) = \frac{(17 + 15 + 13) \times 100}{75} = 60\%$$

В таблице 4 приведены результаты учеников по работе с текстом «Сыновья». Наибольший процент понимания данного рассказа выявлен на нулевом уровне (см. таблицу 4). Все ученики справились с заданиями данного уровня. Трудности в понимании вызвали вопросы и задания третьего уровня. В данных заданиях ученикам необходимо было выбрать правильные утверждения по тексту, а также выбрать пословицу, отражающую идею этого рассказа. Наиболее сложным заданием для учеников оказалось выбор утверждения. Многие ученики ошиблись с выбором или же наряду с правильным ответом выбирали лишнее утверждение.

Также обстоят дела и со вторым вопросом этого уровня. Лишь треть учащихся смогла правильно определить идею рассказа.

Результат второго уровня понимания данного текста тоже невысок и составляет чуть больше половины учащихся – 53,3%.

Сравнивая результаты исследования по данному тексту в работе А. Пестовой (см.: Пестова), можно видеть, что и в 2016 году уровень понимания учениками текста на третьем уровне был невысок и составил 34%, хотя и немного выше, чем в данном исследовании. А вот результаты первого и второго уровня разнятся. В данном исследовании больший процент получил первый уровень, чем второй. А в исследовании 2016 года была противоположная ситуация. Высокая оценка понимания в обоих исследованиях наблюдается на нулевом уровне.

Анализируя данные двух исследований по этому тексту, можно сказать, что этот художественный текст был наиболее сложным для понимания учениками. Результаты исследования подтверждают выводы предыдущего исследования, из которых следует, что рассказ содержит много подтекстов и носит характер притчи. Тем самым сложность восприятия и понимания текста объясняется жанровой спецификой произведения.

Таблица 4. Результаты ответов на вопросы по тексту «Сыновья».

Уровень понимания	Номер вопроса	Количество правильных ответов из 25	% понимания	Общий % понимания на данном уровне
0 уровень	1	25	100%	100%
	6	25	100%	
1 уровень	2	13	52%	64%
	5	22	88%	
	7	13	52%	
2 уровень	3	11	44%	53,3%
	4	21	84%	
	8	8	32%	
3 уровень	9	8	32%	24%
	10	4	16%	

Общий процент понимания на первом уровне:

$$П(0) = \frac{(25 + 25) \times 100}{50} = 100\%$$

Общий процент понимания на втором уровне:

$$П(1) = \frac{(13 + 22 + 13) \times 100}{50} = 64\%$$

Общий процент понимания на втором уровне:

$$П(2) = \frac{(11 + 21 + 8) \times 100}{75} = 53,3\%$$

Общий процент понимания на третьем уровне:

$$П(3) = \frac{(8 + 4) \times 100}{50} = 24\%$$

В таблице 5 приведены результаты понимания учениками стихотворения Ф. И. Тютчева «Зима недаром злится...». При понимании на нулевом уровне возникли трудности с заданием, в котором нужно было определить настроение весны, хотя настроение зимы определили практически все учащиеся. Возможное объяснение тому, что учащиеся младших классов при прочтении обращают внимание на эмоциональную составляющую текста, и отрицательные эмоции в этом тексте более привлекли их внимание, чем положительные эмоции.

На следующих уровнях понимания текста у учащихся возникли сложности. Более половины учащихся не справились с заданиями на понимание этих уровней содержания текста. Наиболее сложным оказалось задание на соотношение слов со значением, а также задание «на дополнение информации». На первом уровне процент справившихся с заданиями составил чуть менее половины от всех исследуемых. На втором и третьем уровнях 40% и 30% соответственно.

Результат эксперимента показывает, что понимание текста стихотворного жанра, в котором читатель должен понять подтекст, заложенный в тексте, а также необходимость соотносить текст со своими представлениями, со своей картиной мира, для учащихся младших классов представляют трудности.

Таблица 5. Результаты ответов на вопросы по тексту Ф. И. Тютчева «Зима недаром злится...»

Уровень понимания	Номер вопроса	Количество правильных ответов из 25	% понимания	Общий % понимания на данном уровне
0 уровень	2	23	92%	69%
	3	6	24%	
	7	23	92%	
1 уровень	1	11	44%	48%
	5	6	24%	
	8	19	76%	
2 уровень	6	4	16%	40%
	10	16	64%	

3 уровень	4	4	16%	34%
	9	13	52%	

Общий процент понимания на первом уровне:

$$П(0) = \frac{(23 + 6 + 23) \times 100}{75} = 69\%$$

Общий процент понимания на первом уровне:

$$П(1) = \frac{(11 + 6 + 19) \times 100}{75} = 48\%$$

Общий процент понимания на втором уровне:

$$П(2) = \frac{(4 + 16) \times 100}{50} = 40\%$$

Общий процент понимания на третьем уровне:

$$П(3) = \frac{(4 + 13) \times 100}{50} = 34\%$$

Сравнивая результаты тестирования по всем текстам, можно отметить, что наиболее высокий процент понимания текстов, независимо от жанровой природы художественного произведения, наблюдается на нулевом уровне (см. таблицу 5). Самый низкий процент замечен на третьем уровне понимания.

Высокий показатель понимания текста получила сказка. Общий результат по данному жанру составил 84,3%. Стоит отметить, что больше половины учащихся (60%) и на третьем уровне понимания справились с заданиями по этому жанру. Из этого можно сделать вывод, что понимание сказок не представляет труда для большинства третьеклассников, также при восприятии сказки для этих учащихся доступен и обобщенный смысл понимания. Это может быть связано с жизненным опытом слушания и чтением сказки учащимися.

При чтении рассказа трудности возникли на втором и на третьем уровне понимания. Данный рассказ содержит много подтекстов и носит характер притчи, поэтому у учащихся возникли сложности в выборе соответствующих тексту утверждений, а также в выявлении главной идеи рассказа. Из данных результатов можно полагать, что трудности возникают при восприятии аллегорий и установлении глубинного смысла.

Самым сложным для понимания младших школьников оказалось стихотворение, в силу наличия подтекста, заложенного в него автором, а также необходимостью соотнесения текста со своими представлениями и определения личного отношения к прочитанному. Также стихотворение требует большего эмоционального отклика читателя, что для младших школьников оказалось затруднительным.

Таблица 6. Сводная таблица общих данных по пониманию всех текстов.

Уровень понимания	«Просчитался»	«Сыновья»	«Зима недаром злится...»
0 уровень	96%	100%	69%
1 уровень	94,6%	64%	48%
2 уровень	86,6%	53,3%	40%
3 уровень	60%	24%	34%
Общие данные	84,3	60,3%	47,75%

Для проверки выдвинутой в работе гипотезы был проведен корреляционный анализ данных и использована статистическая программа обработки количественных данных. Статистический анализ должен был выявить наличие или отсутствие корреляций между пониманием смысла текста и жанром произведения.

Структура данных и нуль гипотеза. Существуют три инструмента для определения уровня понимания («Просчитался», «Сыновья», «Зима не даром злится...»). Структура данных бинарная: ответы ограничены правильным и ложным. Базовое предположение (нуль-гипотеза, H_0): на каждом из уровней понимания нет разницы между этими инструментами.

Будет сделано 4 χ^2 -теста на гомогенность данных, по одному для каждого уровня понимания. Коррекция Бонферрони для множественного тестирования ($n = 4$) будет применена к полученному значению $p - value$. В случае обнаружения негомогенности в пропорциях на каком-либо из уровней понимания, применяется дополнительный тест (Точный тест Фишера) для попарного сравнения гомогенности пропорций (три теста «Просчитался» против «Сыновья», «Просчитался» против «Зима не даром злится...» и «Сыновья» против «Зима не даром злится...»), с применением коррекции Бонферрони ($n = 3$).

Суть теста такова:

$$\chi^2_{\text{OBS}} = \sum_{\text{all cells}} \frac{(O - E)^2}{E},$$

где O - наблюдаемое и E - ожидаемое значение параметра. Например, для нулевого уровня понимания, ожидаемая вероятность правильного ответа $\frac{48+50+52}{50+50+75} \approx 0.86$. Ожидаемая вероятность неправильного ответа $1 - 0.86 = 0.14$. Ожидаемые значения для правильных и неправильных ответов для «Просчитался», «Сыновья», «Зима не даром злится...» 43 и 7, 43 и 7, 64,5 и 10,5 соответственно.

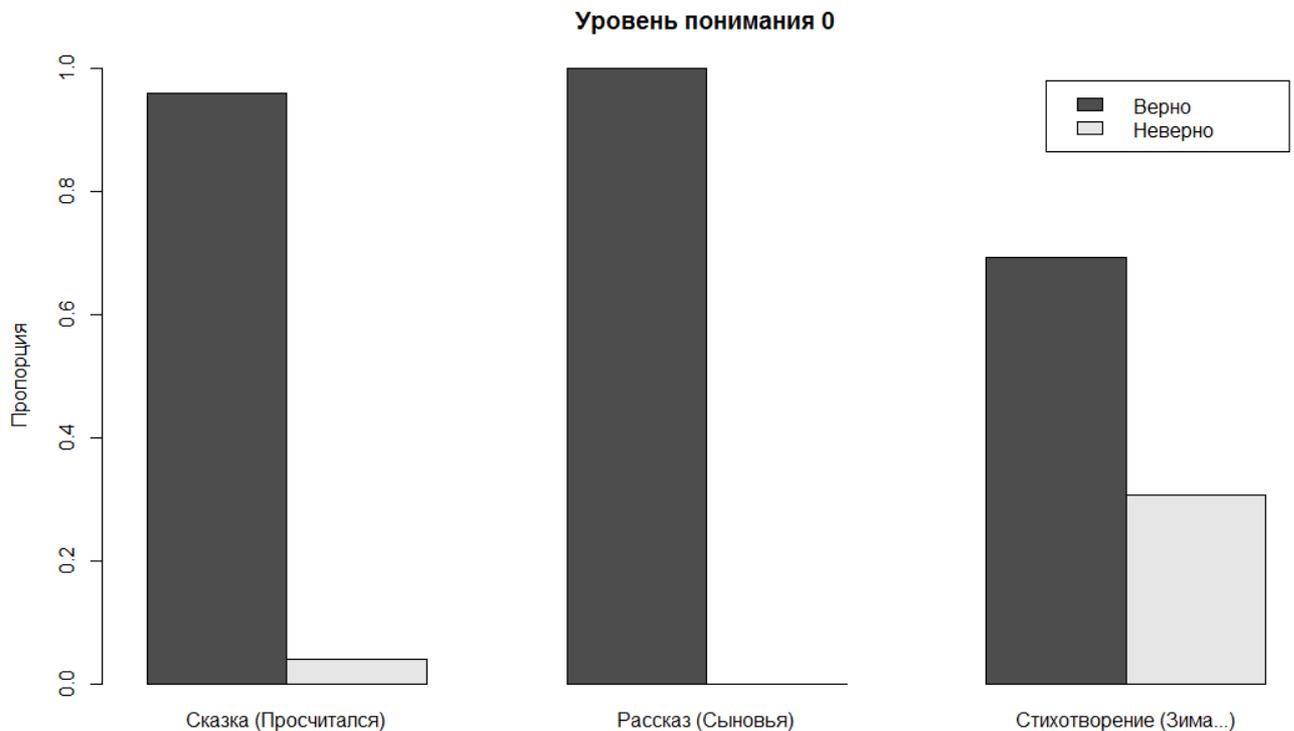
$$\chi^2_{\text{obs}} = \frac{(48 - 43)^2}{43} + \frac{(50 - 43)^2}{43} + \frac{(52 - 64.5)^2}{64.5} + \frac{(2 - 7)^2}{7} + \frac{(0 - 7)^2}{7} + \frac{(23 - 10.5)^2}{10.5} \approx 29.089$$

Количество степеней свободы это произведение количества колонок-1 на количество рядов-1 ($df = 2$). Чем большее значение χ^2 наблюдается, тем менее вероятна случайность наблюдаемых значений при условии праведливости нулевой гипотезы.

Проверка показала, что распределение полученных в эксперименте данных от нормы не отличается.

Анализ данных. Результаты. Анализ данных проводился в оболочке R (*RFSC*) с использованием Rmarkdown (Rmarkdown).

Диаграмма 1. Нулевой уровень понимания



На диаграмме 1 обнаружены подавляющие свидетельства против нулевой гипотезы о том, что все три инструмента одинаковы в определении нулевого уровня понимания ($p_{adjusted} = 0.0000019297$). Определяем причины негомогенности наблюдаемых пропорций.

«Просчитался» против «Сыновья».

Нет свидетельств против нулевой гипотезы о том, что все «Просчитался» и «Сыновья» одинаковы в определении нулевого уровня понимания ($p_{adjusted} = 1$).

«Просчитался» против «Зима не даром злится...».

Обнаружены подавляющие свидетельства против нулевой гипотезы о том, что «Просчитался» и «Зима не даром злится...» одинаковы в определении нулевого уровня понимания ($p_{adjusted} = 0.0001763909$).

Шансы ответить неправильно при применении «Зима не даром злится...» вместо «Просчитался» увеличиваются в 10.459 раз ($CI_{95\%}$: 2.375 - 96.297).

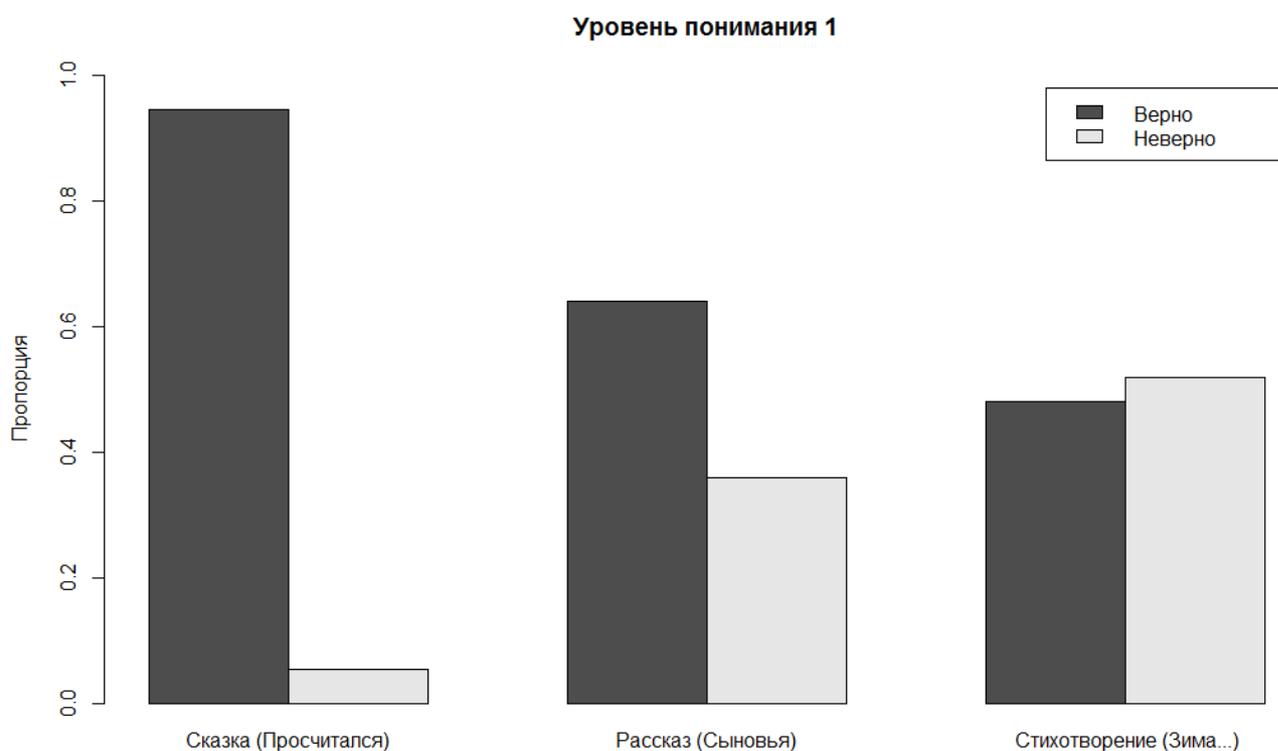
«Сыновья» против «Зима не даром злится...».

есть разница ($p_{adjusted} = 0.0000020165$).

∞ ($CI_{95\%}$: 5.101 - ∞)

Эти данные свидетельствуют о том, что на нулевом уровне восприятия между жанром сказки и рассказа нет большого расхождения в понимании. А восприятие и понимание стихотворного жанра снижено по сравнению с двумя другими жанрами.

Диаграмма 2. Первый уровень понимания.



На диаграмме 2 обнаружены подавляющие свидетельства против нулевой гипотезы о том, что все три инструмента одинаковы в определении первого уровня понимания ($p_{adjusted} = 0.0000000114$). Определяем причины негомогенности наблюдаемых пропорций.

«Просчитался» против «Сыновья».

есть разница ($p_{adjusted} = 0.0000039441$).

9.841 ($CI_{95\%}$: 3.148 - 41.133)

«Просчитался» против «Зима не даром злится...».

есть разница ($p_{adjusted} = 0.0000000001$).

18.832 (CI95%: 6.12 - 78.194)

«Сыновья» против «Зима не даром злится...».

нет разницы ($p_{adjusted} = 0.07002372$).

Из этого следует, что жанр сказки на первом уровне вполне успешно воспринимаем и заметно отличается на этом уровне от восприятия жанров рассказа и стихотворения. При этом успешность восприятия и понимания рассказа и стихотворения на первом уровне мало отличаются.

Диаграмма 3. Второй уровень понимания.

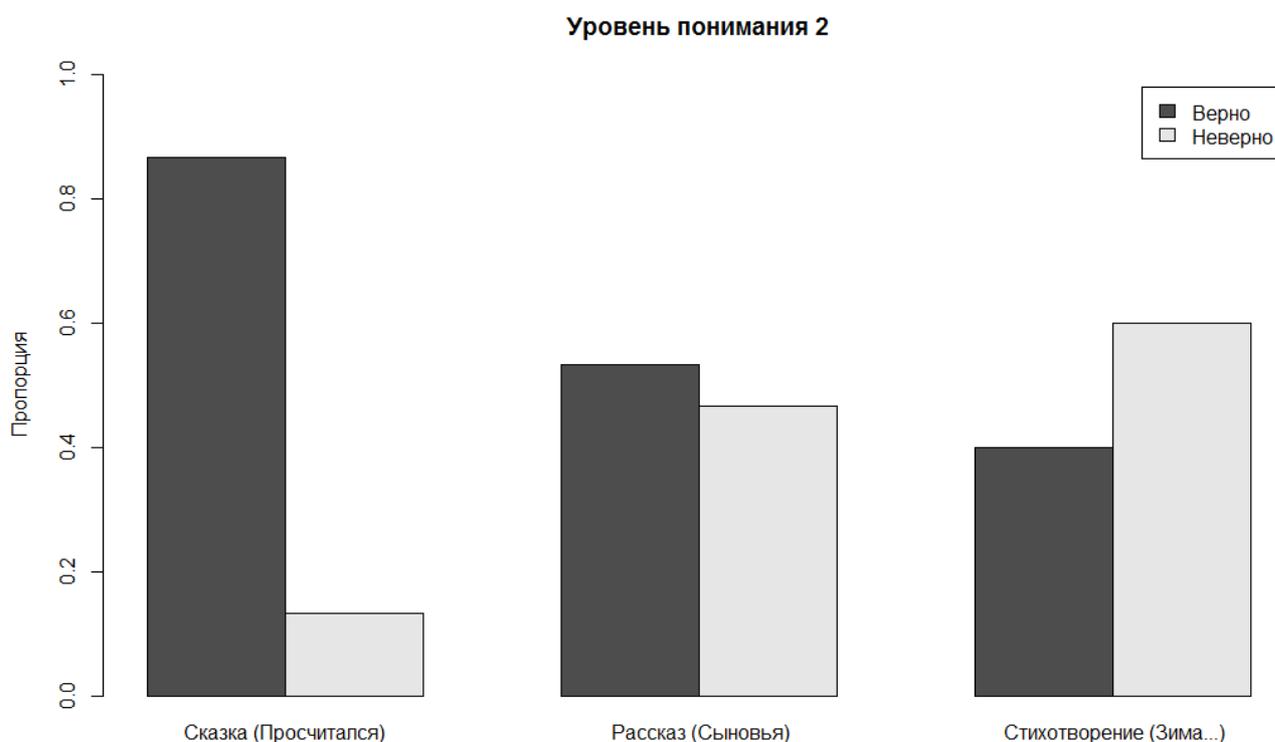


Диаграмма 3 обнаруживает подавляющие свидетельства против нулевой гипотезы о том, что все три инструмента одинаковы в определении второго уровня понимания ($p_{adjusted} = 0.0000004119$). Определяем причины негомогенности наблюдаемых пропорций.

«Просчитался» против «Сыновья».

есть свидетельства разницы ($p_{adjusted} = 0.0000132025$).

5.618654 (CI95%: 2.405 - 14.176)

«Просчитался» против «Зима не даром злится...».

есть свидетельства разницы ($p_{adjusted} = 0.0000000581$).

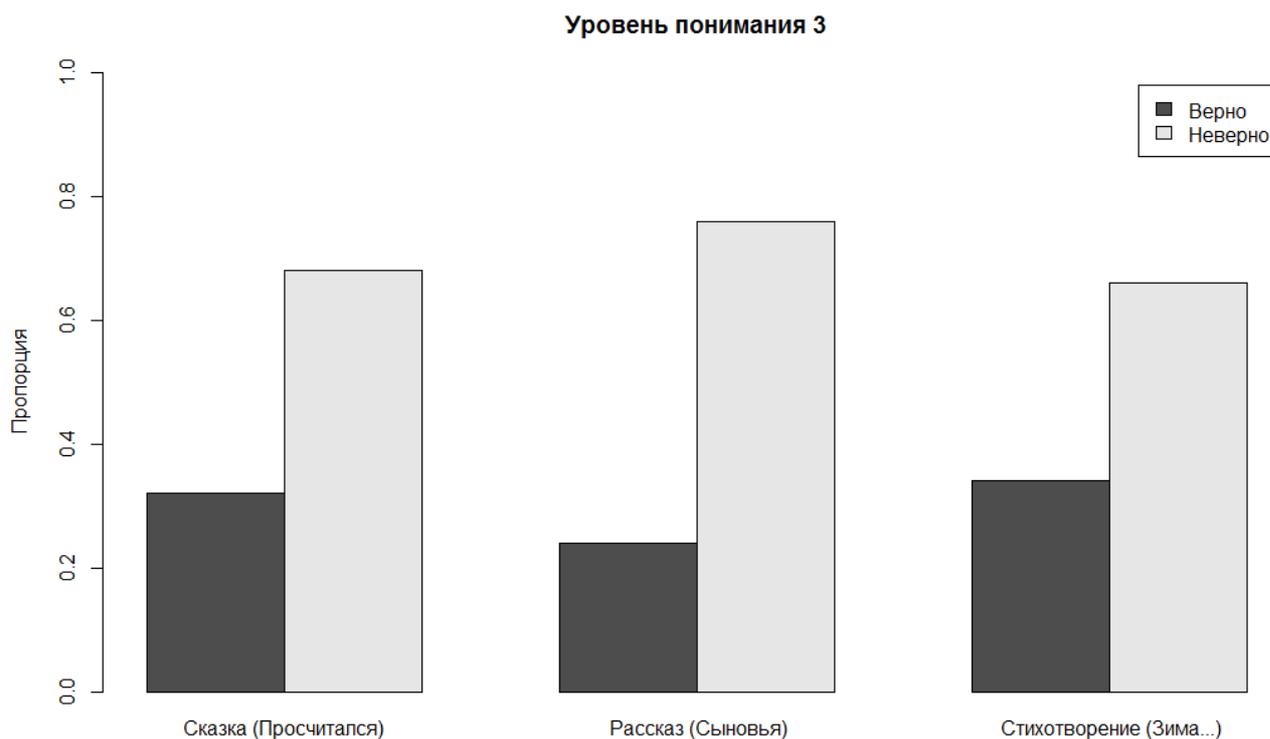
9.53484 (CI95%: 3.776 - 25.984)

«Сыновья» против «Зима не даром злится...».

нет разницы ($p_{adjust} = 0.2006769$)

Данные этого уровня снова говорят о хорошем уровне восприятия и понимания учащимися сказки, и он значительно отличается от показателей жанров рассказа и стихотворения. А восприятие и понимание рассказа и стихотворения на втором уровне имеют несущественные отличия.

Диаграмма 4. Третий уровень понимания.



Нет свидетельств против нулевой гипотезы о том, что все три инструмента одинаковы в определении третьего уровня понимания ($p_{adjusted} = 1$).

Данные диаграммы 4 показывают, что на третьем уровне восприятия и понимания текста результаты снижаются. Причем трудности восприятия на этом уровне характерны для всех представленных жанров.

3.3. Выводы.

Результаты статистического анализа показали, что у учащихся, принявших участие в эксперименте, неоднозначное восприятие и понимание текстов разных художественных жанров. Об этом свидетельствуют результаты расчетов общего для всех учеников процента понимания текста на отдельных уровнях и в целом, а также результаты статистического анализа данных, показавшего наличие корреляции между жанром текста и уровнем понимания.

Результаты исследования показывают, что понимание текста в жанре сказки у учеников не вызывает трудностей. Следует отметить, что зачастую сказки становятся первым жанром, с которым знакомится ребенок. В данном исследовании использовался фольклорный жанр сказки. В дошкольном возрасте дети часто встречаются с фольклорной сказкой. На страницах учебников по родному языку, также наблюдаются фольклорные сказки. Поэтому к окончанию начальной школы, этот жанр для учащихся становится наиболее привычным и понятным.

Повествовательные художественные тексты в жанре рассказ и стихотворение содержали аллегорические образы, понимание которых составило наибольшие трудности для учащихся I школьной ступени. Источниками ошибок явилось непонимание отдельных слов, образных выражений, которые указывают на слабое понимание образного значения и говорят о недостаточной сформированности восприятия художественного изображения в жанрах рассказа и стихотворения.

Данный вывод подтверждает рабочую гипотезу работы. Многие дети воспринимают авторский подтекст неточно или даже неверно, зачастую замечают лишь основные поступки героев. Из этого следует вывод, что ученики младших классов еще не могут полноценно воспринимать художественные тексты, которые требуют восприятие его образной и эмоциональной стороны.

При этом результаты показывают, что большинство учащихся успешно воспринимают при чтении изобразительно – выразительные средства, способны оценить поступки героев. Самым трудным явилось увидеть авторскую позицию и освоить идею произведения.

Следовательно, к концу I школьной ступени учителю нужно уделять наибольшее внимание определению учащимися идеи рассказа, умению выражать свое мнение, рассуждать и делать самостоятельные выводы, умению понимать фразеологизмы, поскольку на следующей ступени обучения эти навыки необходимы при чтении басен, стихотворений и повестей.

Результаты эксперимента не следует переносить на характеристику всех учащихся, заканчивающих I школьную ступень, поскольку выборка не была репрезентативной. В то же время выбранная методика для проведения исследования себя оправдала и позволила выявить ожидаемый результат.

Однако при исследовании были выявлены недостатки методического материала, выражающиеся в неравнозначности по степени сложности, выбранных текстов, а также подбора заданий для определения третьего уровня понимания текста.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучив литературные источники, можно сделать вывод, что восприятие и понимание художественной литературы напрямую связано с тем, как воспринимает человек окружающий мир. Поэтому очень важно обучать детей восприятию и пониманию разных художественных жанров. Уровень восприятия ребенком литературного произведения выявляется на основе анализа результатов его читательской деятельности.

Исследователями определены психологические и возрастные особенности восприятия художественного произведения младшими школьниками. Трудности восприятия зависят от разных показателей, таких как возраст, мышление, воображение, эмоции и другие индивидуальные показатели. Поэтому содержание и формы образовательного процесса должны разрабатываться и строиться на основе учета возрастных и индивидуальных особенностей развития детей, развивая личность ребенка.

Механизмы понимания связного текста можно описывать, исходя из когнитивного, семиотического или психолингвистического подходов.

Педагогическая деятельность должна быть нацелена на развитие восприятия и понимания текстов различных жанров, обучение пониманию глубинного смысла, авторского подтекста, обобщенного смысла произведений.

На различных этапах обучения исследователи выделяют несколько уровней восприятия и понимания художественного текста младшими школьниками. В проверке уровня сформированности восприятия и понимания текста выделяются три подхода: нейропсихологический, логопедический и педагогический. Нейропсихологический применяется при коррекционно-развивающем обучении, логопедический подход позволяет выявлять нарушения при овладении навыком чтения, педагогический подход оценивает общий уровень сформированности навыка чтения учащихся. На сегодняшний день чаще всего используется педагогический подход при проверке навыка чтения, который применяется в проверочных, контрольных, уровневых работах и международных исследованиях.

Результаты использованной экспериментальной методики показали наличие корреляции между жанром текста и уровнем его восприятия. Количественный анализ показал, что восприятие и понимание текстов, содержащих аллегорические образы, дается выпускникам начальной школы труднее, особенно на третьем уровне восприятия и понимания текста (уровень установления глубинного смысла произведения). Результаты эксперимента подтвердили гипотезу исследования. Общий вывод исследования: восприятие и понимание текста, содержащего аллегорические образы, представляет трудности для учащихся, заканчивающих первую школьную ступень.

Однако данные эксперимента нельзя распространять на всех выпускников первой школьной ступени, поскольку выборка исследования была ограничена в рамках одного класса. Данное исследование может иметь свое продолжение, в котором можно изучить вопрос восприятия и понимания текстов разных жанров в отдельности. К работе приложены использованные тексты, образцы тестовых заданий и заполненные учениками тестовые материалы

RESÜMEE

Selle magistritöö teema on «Esimese kooliastme õpilaste eri ilukirjanduse žanrite tekstide tajumise ja mõistmise iseärasused».

Töö aktuaalsus on tingitud täiusliku tajumise ja mõistmise ilukirjandusžanrite eri tekstide probleemi ebapiisavast uurimisest, samas pedagoogilise praktika tulemuste tähtsusest.

Uurimuse hüpoteesiks on see, et jutustavate ilukirjandusteoste sisu mõistmine koos allegooriliste kujunditega valmistab suuri raskusi esimese kooliastme lõpetanutele.

Töö eesmärgiks on välja selgitada algkooli õpilaste ilukirjanduslike tekstide tajumise ja mõistmise iseärasused peale iseseisvat läbilugemist.

Magistritöö koosneb kolmest põhiosast. Esimeses osas käsitletakse ilukirjanduslike teoste lugemise väärtustamist algkoolis. On kirjeldatud nooremate kooliõpilaste ilukirjanduslike teoste tajumise psühholoogilised iseärasused.

Teises osas on vaadeldud erinevad metoodilised võtted ilukirjandusliku teose lugemisoskuste uurimiseks algkoolis.

Kolmandas osas on esitatud pedagoogilise eksperimendi metoodika, on antud uurimismetoodika põhjendus, on välja toodud katse käigus kätte saadud tulemused ja nende tõlgendus. Katse käigus saadud andmed on statistiliselt töödeldud. Korrelatsioonianalüüs on näidanud, et teksti tajumine ja mõistmine sisaldavad varjatud mõtet, mis tekitab õppijatel, kes lõpetavad esimest kooliastet, raskusi.

Ent katse andmed ei saa esimese kooliastme kõikide õpilaste eest vastata, kuna uurimuse valim oli ühe klassiga piiratud.

Tööle on lisatud kasutatud tekstid, tekstülesannete näidised ja õpilaste poolt täidetud tekstülesanded.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абрамов* — **Абрамов Б.А.** Текст как закрытая система языковых знаков // Лингвистика текста: материалы научной конференции. М., 1974. С. 3-4.
2. *Адмони, Маслова, Пищальникова* — **Адмони В.Г., Маслова В. А., Пищальникова В. А.** Система форм речевого высказывания. СПб., 1994.
3. *Андреева* — **Андреева А.В.** Система учебных задач на уроках литературного чтения как средство формирования читательской грамотности. [Электронный документ]. URL: <https://portal.bilimal.kz/records/view?id=1576> Проверено: 27.04.19.
4. *Ахутина, Иншакова* — **Ахутина Т.В., Иншакова О.Б.** Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников. М., 2008.
5. *Белянин* — **Белянин В. П.** Основы психолингвистической диагностики. [Электронный документ]. <http://www.psihdocs.ru/belyanin-v-p-osnovi-psiholingvisticheskoi-diagnostiki.html?page=3> Проверено: 10.05.19.
6. *Богин* — **Богин Г.И.** Обретение способности понимать: Введение в герменевтику. Тверь, 2001.
7. *Бунеев* — **Бунеев Р.Н., Бунеева Е.В.** Литературное чтение. В океане света. М., 2001.
8. *Валгина* — **Валгина, Н.С.** Теория текста. М., 2003.
9. *Ван Дейк, Кинч* — **ван Дейк Т. А., Кинч В.** Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. Когнитивные аспекты языка. 1988. Вып. 23. // Poetica. [Электронный документ]. URL: <http://philologos.narod.ru/ling/dijk.htm> Проверено: 25.04.19
10. *Воюшина* — **Воюшина. М.П.** Методические основы литературного развития младших школьников. СПб., 1998.
11. *Выготский* — **Выготский Л.С.** Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. М., 1967.
12. *Гальперин* — **Гальперин И. Р.** Текст как объект лингвистического исследования. М., 2008.
13. *Глухов* — **Глухов В.П.** Основы психолингвистики. // [Электронный документ]. URL: <https://en.calameo.com/books/0024680695b646f8f96f1> Проверено: 25.04.19.
14. *ГУПОШ* — **Государственная программа обучения для основной школы.** Приложение 1. Русский язык. п. 2.3.3 // [Электронный документ]. <https://www.riigiteataja.ee/aktilisa/1220/7201/7003/1m%20lisa1.pdf#> Проверено: 10.05.19.
15. *Джандар* — **Джандар Б.М.** Текст как основа формирования устной связной речи. // [Электронный документ]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/tekst-kak-osnova-dlya-formirovaniya-ustnoy-svyaznoy-rechi> Проверено: 25.04.19.

16. *Дзида* — **Дзида Н. Н.** Понимание и интерпретация художественного текста в современной переводческой парадигме: когнитивный и психолингвистический аспекты. // [Электронный документ]. URL: <https://moluch.ru/archive/18/1780/> Проверено: 25.04.19.
17. *Долсонова* — **Долсонова А.А.** К проблеме дискурсивных стратегий в художественном произведении. // [Электронный документ]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-diskursivnyh-strategiy-v-hudozhestvennom-proizvedenii> Проверено: 25.04.19.
18. *Егоров* — **Егоров Т. Г.** Очерки психологии обучения детей чтению. М., 1953.
19. *Игнатъева* — **Программно-методические материалы: Чтение. Начальная школа / Сост. Т.В. Игнатъева.** М., 2001.
20. *Инструкция* — **Республиканская уровневая работа по русскому языку. 3 класс.** Инструкция по проведению и оцениванию // InnoVe. [Электронный документ]. URL: <https://clck.ru/FoFYk> Проверено: 26.04.19.
21. *Инструкция, 2018* — **Республиканская уровневая работа 2018 г. Русский язык** // InnoVe. [Электронный документ]. URL: <https://clck.ru/FoFZt> Проверено: 26.04.19.
22. *Крымский* — **Крымский, С. Б.** Характеристики понимания // Логический анализ естественного языка. Вильнюс, 1982. С. 182.
23. *Левин* — **Левин В.А.** Когда маленький школьник становится большим читателем. М., 1994.
24. *Лотман* — **Лотман Ю.М.** Анализ поэтического текста. Л., 1972.
25. *Львов, Рамзаева, Светловская* — **Львов М.Р., Рамзаева Т.Г., Светловская Н.Н.** Методика обучения русскому языку в начальной школе. М., 1987.
26. *Молдавская* — **Молдавская Н.Д.** Литературное развитие школьников в процессе обучения. М., 1976.
27. *Мурзин* — **Мурзин, Л.Н., Штерн, А.С.** Текст и его восприятие. М., 1991.
28. *Никифорова* — **Никифорова, О.И.** Психология восприятия художественной литературы. М., 1972.
29. *Николина* — **Николина Н. А.** Филологический анализ текста. // [Электронный документ]. URL: <https://litresp.ru/chitat/ru/%D0%9D/nikolina-nataliya-anatoljevna/filologicheskij-analiz-teksta-uchebnoe-posobie/2> Проверено: 25.04.19.
30. *Оморокова, Рапопорт, Постоловский* — **Оморокова М.И, Рапопорт И.А., Постоловский И.З.** Преодоление трудностей: Из опыта обучения чтению: Книга для учителя. М., 1990.
31. *Орлова* — **Орлова В. С.** Методические проблемы международных исследований восприятия художественной литературы. М., 1987.
32. *Пестова* — **Пестова А.** Понимание текста учащимися I школьной ступени при чтении вслух и про себя. Магистерская работа. Нарва, 2016. // [Электронный документ]. URL:

- http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/54043/pestova_anna_ma_2016.pdf Проверено: 25.04.19.
33. *Первичное восприятие текста* — **Первичное восприятие текста.** // [Электронный документ]. URL: http://oplib.ru/psihologiya/view/842929_pervichnoe_vospriyatie_teksta Проверено: 25.04.19.
34. *Потапова* — **Потапова Е.Н.** «Радость познания». М., 2010.
35. *Рожина* — **Рожина Л.Н.** Отношение младших школьников к героям литературных произведений // Рожина Л. Н. Психология восприятия литературного героя школьниками (II-VII кл.). М., 1977. С. 6–88.
36. *Рожина* — **Рожина Л. Н.** Психология восприятия литературного героя школьниками (II – IV кл.). М., 1977.
37. *РПЭ* — **Российская педагогическая энциклопедия.** Объяснительное чтение. // [Электронный документ]. URL: https://pedagogical_dictionary.academic.ru/2210 Проверено: 25.04.19.
38. *Рубинштейн* — **Рубинштейн С.Л.** Основы общей психологии. СПб.; М.; Харьков; Минск, 2004.
39. *Русецкая* — **Русецкая М.Н.** Нарушение чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин: Монография. СПб, 2007.
40. *Рыжкова* — **Рыжкова, Т. В.** Теоретические основы и технологии начального литературного образования: учебник для студентов высш. учеб. заведений. М., 2007.
41. *Семенович* — **Семенович А.В.** Введение в нейропсихологию детского возраста. М., 2017.
42. *СМИНЧ* — **Стандартизированная методика исследования навыка чтения.** // [Электронный документ]. <https://uchebnikfree.com/logopediya-knigi/prilojenie-standartizovannaya-metodika-23352.html> Проверено: 25.04.19.
43. *Тимофеева, Ковычка а* — **Тимофеева Е., Ковычка С.,** Русский язык. Учебник для 3 класса. Часть I, 2013.
44. *Тимофеева, Ковычка б* — **Тимофеева Е., Ковычка С.,** Русский язык. Учебник для 2 класса. Часть II, 2013.
45. *Тимофеева, Росс а* — **Тимофеева Е., Росс К.,** Русский язык. Учебник для 3 класса. Часть I, 2013.
46. *Тимофеева, Росс б* — **Тимофеева Е., Росс К.,** Русский язык. Учебник для 3 класса. Часть II, 2013.
47. *Тохметова* — **Тохметова А.Ж.** Развитие функциональной грамотности чтения учащихся на уроках русского языка и литературы // [Электронный документ]. URL: http://www.rusnauka.com/19_NPRT_2016/Philologia/1_214056.doc.htm Проверено: 25.04.19.

48. Уланович — Уланович О.И. Психолингвистика. Минск, 2010.
49. *Уровневая работа, 2014* — **Республиканская уровневая работа 2014 г.** Русский язык // InnoVe. [Электронный документ]. <https://clck.ru/FoFae> Проверено: 26.04.19.
50. *Уровневая работа, 2015* — **Республиканская уровневая работа 2015 г.** Русский язык // InnoVe. [Электронный документ]. <https://clck.ru/FoFbH> Проверено: 26.04.19.
51. *Уровневая работа, 2016* — **Республиканская уровневая работа 2016 г.** Русский язык // InnoVe. [Электронный документ]. URL: <https://clck.ru/FoFcX> Проверено: 26.04.19.
52. *Уровневая работа, 2017* — **Республиканская уровневая работа 2017 г.** Русский язык // InnoVe. [Электронный документ]. URL: <https://clck.ru/FoFdE> Проверено: 26.04.19.
53. Цветкова — Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М.: Юристъ, 1997. С. 256 .
54. *PIRLS* — Международное исследование качества чтения и понимания текста (The Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS) // [Электронный документ]. URL: <https://gtmarket.ru/research/pirls/info> Проверено: 26.04.19.
55. *PIRLS2* — Международное исследование качества чтения и понимания текста. // [Электронный документ]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/PIRLS> Проверено: 26.04.19.
56. *RFSC* = R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. [Электронный документ]. URL <https://www.R-project.org/>. Проверено: 26.04.19
57. Rmarkdown = Rmarkdown: Dynamic Documents for R. R package version 1.9. [Электронный документ]. <https://CRAN.R-project.org/package=rmarkdown> Проверено: 26.04.19.

Приложение 1. Образец тестовых заданий по сказке «Просчитался»

Просчитался

Жил-был в своём логове один Волк. Своё жилище он никогда не чинил и не чистил. Оно было грязное, старое – того и гляди развалится!

Проходил как-то мимо волчьего логова Слон. Едва-едва задел крышу, она и покосилась.

- Прости меня, пожалуйста, дружище! - сказал Слон Волку. - Я ведь нечаянно! Я её сейчас починю.

Слон был на все руки мастер и не боялся работы. Взял молоток, гвозди и починил крышу. Стала крыша крепче, чем была.

„Ого! - подумал Волк- Да он, видать, меня испугался! Сперва передо мной извинился, потом сам мне крышу починил. Заставлю-ка я его поставить мне новый дом! Раз боится, значит, послушается! „

- Стой! - закричал он на Слона- Ты что же это? Ты думаешь, от меня так легко отделаться? Своротил мне крышу набок, кое-как её гвоздиками приколотил и хочет удрать? Изволь построить мне новый дом! Да поживей, а то я тебя проучу, что ты своих не узнаешь.

Ничего не ответил Слон, услышав такие слова. Он легко схватил Волка поперёк живота и швырнул его в яму с гнилой водой. А потом сел на волчий дом и раздавил его.

- Вот тебе новый дом! - сказал Слон и ушёл.

- Ничего не понимаю! - удивился Волк, придя в себя. - То он меня боялся, прощения просил, а потом так поступил.... Ничего не понимаю!

Дурачина ты! - прокаркал старый Ворон, который всё это видел. - Ты просто не видишь разницы между трусостью и хорошим воспитанием!

Задание.

1. Где жил Волк? (0 уровень)

- а) в логове
- б) в поле
- в) в берлоге

2. Каково было жилище Волка? (0 уровень)

- а) грязное
- б) уютное
- в) старое

3. Почему Волк подумал, что Слон его испугался? (1 уровень)

- а) Слон починил его крышу.
 - б) Слон построил Волку новый дом.
 - в) Слон извинился перед ним.
4. Как ты понимаешь „ **на все руки мастер**“? (2 уровень)
- а) не боящийся работы
 - б) умеющий всё делать
 - в) не отказывающий в помощи другим
5. Как ты думаешь, какая характеристика наиболее подходит для Слона? (1 уровень)
- а) труслив
 - б) хорошо воспитан
 - в) нерешителен
6. Подумай, какое значение определения **старый** по отношению к Ворону наиболее важно для понимания этого образа? (3 уровень)
- а) имеющий большой жизненный опыт
 - б) дряхлый
 - в) был сильнее Волка
7. Как ты понимаешь выражение **Волк просчитался**? (2 уровень)
- а) ошибся в подсчёте
 - б) ошибся в своих предположениях
8. Восстанови последовательность действий Слона в отношении волчьего логова. (0 уровень)
- а) задел
 - б) проходил
 - в) починил
9. Выпиши из текста выражение, характеризующее Слона. (2 уровень)

10. Как ты думаешь, почему названия животных автор написал с большой буквы? (2 уровень)

11. Дайте совет Волку (3 уровень)

Приложение 2. Образец тестовых заданий по рассказу «Сыновья».

Сыновья

Две женщины брали воду из колодца. Подошла к ним третья. И старенький старичок на камушек отдохнуть присел.

Вот говорит одна женщина другой:

— Мой сынок ловок да силен, никто с ним не сладит.

— А мой поёт, как соловей. Ни у кого голоса такого нет, — говорит другая. А третья молчит.

— Что же ты про своего сына не скажешь? — спрашивают её соседки.

— Что ж сказать? — говорит женщина. — Ничего в нём особенного нету.

Вот набрали женщины полные вёдра и пошли. А старичок — за ними. Идут женщины, останавливаются. Болят руки, плещется вода, ломит спину.

Вдруг навстречу три мальчика выбегают.

Один через голову кувыркается, колесом ходит — любят им женщины.

Другой песню поёт, соловьём заливается — заслушались его женщины.

А третий к матери подбежал, взял у неё вёдра тяжёлые и потащил их.

Спрашивают женщины старичка:

— Ну что? Каковы наши сыновья?

— А где же они? — отвечает старик. — Я только одного сына вижу!

1. Чем занимались женщины? (0 уровень)

Брали воду из колодца.

Гуляли.

Отдыхали на камушке.

2. Зачем женщины рассказывали друг другу про своих сыновей? (1 уровень)

Сравнивали детей.

Хвастались друг перед другом.

Их об этом попросил старичок.

3. Почему третья женщина промолчала? (2 уровень)

Она не хотела разговаривать.

Она была скромной.

У нее не было сына.

4. Что значит «ломит спину»? (2 уровень)

Спина болит.

Кто-то бьет по спине.

Солнце греет спину.

5. Почему у женщин болели руки, и плескалась из ведер вода? (1 уровень)

Женщины плохо несли ведра.

Ведра были неудобными.

Ведра с водой были очень тяжелыми.

6. Что сделал третий мальчик при виде мамы? (0 уровень)

Забрал у нее ведра.

Прошел мимо.

Заговорил со старичком.

7. Предложи свой вариант заголовка к рассказу. (1 уровень)

.....

8. Какие личные качества характеризуют сына третьей женщины? (2 уровень)

Задиристый

Любящий

Трудолюбивый

Ленивый

Талантливый

Внимательный

9. Какая пословица лучше отражает идею этого рассказа? (3 уровень)

Каков отец, таковы и дети.

Бывает, что родители заботливы, а детки не работливы.

О любви к маме говорят дела, а не слова.

10. Выбери правильные утверждения. (3 уровень)

Все сыновья могли выступать в цирке.

Все женщины хвалили своих сыновей.

Только один сын помог своей маме.

Старик не заметил ни одного сына.

Все мамы любили своих сыновей.

Приложение 3. Образец тестовых заданий по стихотворению Ф. И. Тютчева «Зима недаром злится...».

Ф. И. Тютчев. «Зима недаром злится...»

Зима недаром злится,
Прошла её пора –
Весна в окно стучится
И гонит со двора.

И всё засуетилось,
Всё нудит Зиму вон –
И жаворонки в небе
Уж подняли трезвон.

Зима еще хлопочет
И на Весну ворчит.
Та ей в глаза хохочет
И пуще лишь шумит...

Взбесилась ведьма злая
И, снегу захвата,
Пустила, убегая,
В прекрасное дитя...

Весне и горя мало:
Умылася в снегу
И лишь румяней стала
Наперекор врагу.

Задание.

1. Как автор относится к победе весны над зимой? (1 уровень)

- с радостью
- с печалью
- с лаской
- с грустью
- с тоской

2. Найди и выпиши слова, которые передают настроение Зимы? (0 уровень)

3. Найди и выпиши слова, которые передают настроение Весны? (0 уровень)

4. Допиши предложения. (2 уровень)

Прекрасное дитя — это _____

5. Найди в тексте слова-действия и запиши. (1 уровень)

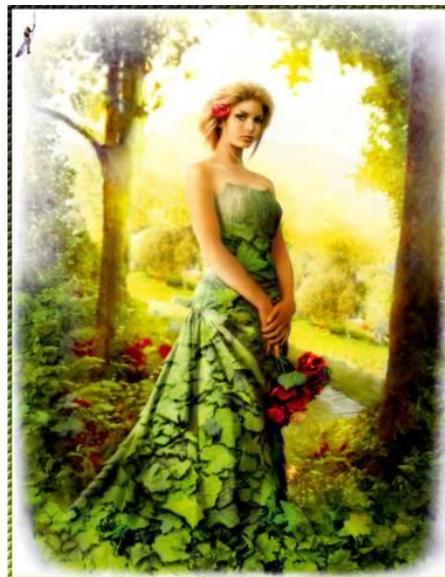
Весна	Зима

6. Соотнеси слова со значением (2 уровень)

- Недаром _____
- Засуетилось _____
- Взбесилась _____
- Румяный _____
- Наперекор _____
- Нудит _____
- Пуще _____

не без причины, белый, шепчет, задвигалось, прячется, слабее, находиться в крайнем раздражении, развеселилась, красный, впереди, не согласно с кем-либо, принуждать, сильнее, бесплатно.

7. Определи по картинкам весну и зиму. Подпиши. (0 уровень)



8. Сопоставь слова, соединив линиями. (3 уровень)

Молодая девушка

радость

зима

Дряхлая старуха

злость

весна

9. Допиши предложения. (3 уровень)

Я прочитал стихотворение о _____.

В этом стихотворении автор показал _____.

Поэт сумел передать _____ настроение.

10. Какие чувства вызвало у вас это стихотворение? Какие впечатления оставило? (2 уровень)
