

РУССКАЯ АССОЦИАЦИЯ ЧТЕНИЯ
Европейское отделение Международной ассоциации чтения
Российская государственная детская библиотека
Федеральное агентство по печати и массовым коммуникациям
Научный совет по проблемам чтения Российской академии образования



Вторая Международная
научно-практическая конференция

**ЧТЕНИЕ
И ГРАМОТНОСТЬ
В ОБРАЗОВАНИИ
И КУЛЬТУРЕ**

(По итогам Десятилетия
грамотности ООН
«Грамотность для всех»)

Доклады и тезисы

МОСКВА
29–31 марта 2012 года

УДК 02:(37.0+008)
ББК 78.303:71/74
М43

Под общей редакцией
вице-президента Русской ассоциации чтения
кандидата педагогических наук
М.В. Белоколенко

Вторая Международная научно-практическая конференция «Чтение и грамотность в образовании и культуре» (По итогам Десятилетия грамотности ООН «Грамотность для всех»): Доклады и тезисы / Под общ. ред. канд. пед. наук М.В. Белоколенко. – М.: Канон+, 2012. – 236 с.

ISBN 978-5-88373-316-0

В сборник материалов Второй Международной научно-практической конференции «Чтение и грамотность в образовании и культуре» (По итогам Десятилетия грамотности ООН «Грамотность для всех») включены доклады и тезисы российских и зарубежных (Азербайджан, Бельгия, Израиль, Ирландия, Узбекистан, Швеция и Эстония) специалистов, посвященные педагогическим, социологическим, психологическим, организационным и иным аспектам поддержки и развития чтения и грамотности.

ISBN 978-5-88373-316-0

© Русская ассоциация чтения, 2012
© Коллектив авторов, 2012
© М.В. Белоколенко, составление, 2012
© Канон+, оригинал-макет, 2012

СОДЕРЖАНИЕ

Приветствие Президента Русской ассоциации чтения <i>Н.Н. Сметанниковой</i>	7
--	---

ДОКЛАДЫ

<i>Воропаев А.Н.</i> От чтения бумажного к чтению электронному: зеркало трансформации	11
<i>Мелентьева Ю.П.</i> К разработке общей теории чтения: эволюция понимания сущности чтения	15
<i>Сметанникова Н.Н.</i> Педагогические задачи Национальной программы поддержки и развития чтения в контексте Десятилетия чтения и грамотности	22
<i>Baidak Nathalie.</i> Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices	38
<i>Shiel Thomas Gerry.</i> PISA Reading Literacy: Where do We Go from Here?	43

ТЕЗИСЫ

<i>Алексеевко Н.Н.</i> Технология проведения проектных недель чтения: воспитательный аспект	52
<i>Антипова А.М.</i> О формировании читателя-школьника в процессе литературного образования (на примере реализации УМК по литературе под редакцией В.Ф. Чертова)	55
<i>Антонова Е.С.</i> Герменевтический анализ как метод обучения читательской деятельности	58
<i>Архипова И.В.</i> Юношеская библиотека: соединение миров чтения	61
<i>Аскарова В.Я.</i> Приобщение молодежи к чтению: поиски дружественного формата	64
<i>Белик Е.А.</i> Развитие читательской компетентности учащихся в начальной школе	67
<i>Белоколенко М.В.</i> Библиотечные программы поддержки чтения: традиции, инновации, потенциал развития	69
<i>Белюшина Е.А., Столяренко Т.А.</i> Распространение чтения и грамотности в школе (из опыта работы)	72
<i>Борисенко Н.А.</i> Воспитание читателя и учебник русского языка	76
<i>Бородин В.А., Бородин С.М.</i> Мониторинг качества чтения в образовании	79
<i>Бурыгина М.Г.</i> Общешкольный образовательный проект «Читай-град»	82
<i>Вазанова И.А.</i> Чтение взрослых как предмет социально-психологического исследования	84
<i>Вострикова Е.А.</i> Формирование, развитие и поддержание читательского интереса на уроках и во внеучебной деятельности (из опыта работы)	88
<i>Галактионова Т.Г.</i> Педагогика чтения. Актуальные проблемы исследования	91
<i>Гончарова Е.Л.</i> Нарушения в формировании ядра читательской компетентности у детей с ограниченными возможностями здоровья: пути помощи	94

<i>Дмитриева Д.В.</i> Задачник по чтению как обходной путь в развитии читательской компетентности младших школьников	96
<i>Ермоленко В.А.</i> Роль библиотек в реализации автономного образования	99
<i>Иванкина Г.А.</i> Оптимизация обучения домашнему чтению в языковом вузе	102
<i>Кабачек О.Л.</i> Новый метод анализа литературно-художественного произведения: что это дает для понимания автора	104
<i>Карпова Н.Л., Кисельникова Н.В., Голзицкая А.А.</i> О возможности применения метода библиотерапии в школе	107
<i>Коган И.И.</i> Почему мы не в состоянии понять прочитанное: о читательской компетентности и рецепции художественного текста	110
<i>Козлова И.Е.</i> Межпредметные интеграционные проекты как средство приобщения к чтению	113
<i>Колосова Е.А.</i> Чтение и читательские практики младших школьников – посетителей библиотек: результаты всероссийского исследования	114
<i>Копейкин А.А.</i> «BiblioГид» – интернет-сайт о детском чтении	116
<i>Кругликова А.Ю., Янченко И.В., Приходько Л.П., Соловьева Т.А.</i> Приобщение детей к читательской деятельности в ДОУ	118
<i>Кулажская Л.А.</i> Инновационная система литературного образования младших школьников: коммуникативно-деятельностный подход в рамках пилотного введения ФГОС второго поколения «Дети – читатели»	121
<i>Курикалова Н.М.</i> Читательская грамотность и исследовательская деятельность учащихся средней школы в области лингвистики английского языка	124
<i>Кутейникова Н.Е.</i> Чтение и изучение современной литературы для детей и подростков в свете новых ФГОС	127
<i>Лозвина И.А.</i> Чтение как объект оценивания на разных этапах обучения в школах Эстонии	130
<i>Мазаева И.А.</i> Критериальное оценивание в компетентностно-ориентированном обучении иностранному языку (на примере письменной речи)	132
<i>Малахова Н.Г.</i> Некоторые особенности чтения современных дошкольников	135
<i>Морковина А.Ю.</i> Интерес к чтению и духовно-нравственное воспитание: литературные герои против «Героев магии»	138
<i>Назаровская Я.Г.</i> Флеш-мобы и квесты в формировании мотивации к чтению у детей и подростков	141
<i>Овчинникова Е.Н.</i> Литературное чтение на английском языке в лингвистическом вузе (по результатам исследования отношения студентов к чтению)	144
<i>Пантюхова Т.В.</i> Проектная деятельность как особая форма продвижения чтения в детской среде	146
<i>Попова Е.С.</i> Мотивация к образованию – через призму мотивации к чтению	149
<i>Розова И.А.</i> Библиогид как инструмент популяризации чтения	151
<i>Романичева Е.С.</i> Об изменении методического аппарата школьного учебника литературы	153
<i>Ротанова О.Н.</i> Модель учебной переводческой деятельности	155

<i>Сакерина В.Л.</i> Из опыта работы Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 108» (г. Трехгорный Челябинской области)	158
<i>Сибирева М.Д.</i> Интенсивное чтение как важный подход к обучению письменной речи на уроках английского языка в основной и старшей школе	161
<i>Соколова В.П.</i> Развитие интереса к чтению на занятиях по домашнему чтению при обучении иностранному языку	162
<i>Соколова Е.А., Ластухина Е.В.</i> Особенности обучения грамоте младших школьников с нарушениями речи в аспекте формирования успешного ученика	164
<i>Супрунова А.В.</i> О культуре чтения: печатный и электронный тексты на уроках русского языка	167
<i>Сычева Е.Г., Рудик Е.Л.</i> Системная работа школы в аспекте реализации проекта «Школа, где процветает грамотность»	171
<i>Тюгаева И.Б.</i> Семейное чтение как одна из форм организации совместной деятельности обучающихся и их родителей в целях формирования активного читателя	174
<i>Ушакова С.В.</i> Из опыта работы по обучению написанию эссе на английском языке в старших классах	175
<i>Царева Е.Н.</i> Работа с различными видами текстов на уроках истории в средней школе	177
<i>Чернявская Л.А.</i> Инновационная деятельность школьной библиотеки в аспекте реализации проекта «Школа, где процветает грамотность»	178
<i>Четверикова Л.Н., Мицул С.Д.</i> Редкая и ценная детская книга в Российской государственной детской библиотеке	180
<i>Шапкина Г.Р.</i> Развитие произвольного внимания младших школьников с трудностями чтения	182
<i>Шулекина Ю.А.</i> Чтение – система расшифровки и создания смысла	186
<i>Shlomo Alon.</i> The Languages of Israel	188
<i>Ivarsson Lena, Damber Ulla.</i> Literacy Acquisition through Use of Computers	192
<i>Pandis Meeli, Bernova Julia, Karimova Gulsanam, Hajieva Nargiz.</i> Quality Education for Children at Social Risk. SOS Children Villages Education projects in public schools and kindergartens in CEE/CIS/Baltics	196

МАСТЕР-КЛАССЫ И КРУГЛЫЕ СТОЛЫ

Тезисы мастер-классов ГОУ

Прогимназии № 1756

<i>Сабанина А.В.</i> План-конспект мастер-класса «Обучение стратегиям чтения». Практика применения стратегий чтения на уроке «Литературное чтение» в 4 классе	197
<i>Стрелкова О.Н.</i> Мастер-класс для учителей «Практика применения стратегий предтекстовой деятельности» («Мозговой штурм», «Глоссарий», «Ориентиры предвосхищения») на уроках окружающего мира в 1 классе на материалах текстов учебника «Окружающий мир» А.А. Плешакова	199

Тезисы мастер-классов

ГБОУ Гимназии № 1531 «Лингвистическая»

<i>Пискун О.В., Соловьева О.А.</i> План-конспект мастер-класса «Обучение стратегиям чтения и письма на уроках английского языка в 9–10 классах»	200
---	-----

<i>Сафонова М.В.</i> План-конспект мастер-класса «Стратегия G-S-R (Аннотация – Краткий пересказ – Пересказ) при обучении чтению на уроках немецкого языка в 9 классе»	202
<i>Шелудякова Л.Н.</i> План-конспект мастер-класса «Использование стратегии «Понятие и его определение» при работе с информационным текстом на французском языке	204

**Тезисы выступлений на круглом столе
«Инновационные технологии обучения
и продвижения чтения на родном и иностранном языках»
в ГБОУ Гимназии № 1531 «Лингвистическая»**

<i>Власова В.И.</i> Инновационные технологии оценивания (критериальное) при обучении чтению на английском языке	206
<i>Гавря Н.Е.</i> Организация программы поддерживающего чтения с использованием электронных носителей на родном и английском языках	208
<i>Мишук А.Р.</i> Мониторинг качества чтения и понимания текста	210
<i>Попова Е.В.</i> Аспекты обучения чтению на переходном этапе от начального к среднему образованию	212

**Тезисы мастер-классов
ГБОУ СОШ № 1935**

<i>Тазиева Т.А., Курикалова Н.М., Белошина Е.А.</i> План-конспект мастер-класса «Чтение с листа и чтение с экрана» (по материалам обучающего этапа международного исследования)	215
<i>Шитова И.Г.</i> Мастер-класс по освоению информационно-образовательной среды в начальной школе (из опыта работы в пилотном проекте по введению ФГОС начального общего образования второго поколения)	217

**Тезисы выступлений на круглом столе
«Чтение с листа и чтение с экрана: за и против
(по результатам экспериментального исследования и обучения)»
в ГБОУ СОШ № 1935**

<i>Зимица М.С., Добротворская О.В.</i> Если родной язык не русский... ..	221
<i>Панкратова Р.Н.</i> Чтение с экрана в начальной школе: за и против	224
<i>Тазиева Т.Л.</i> Чтение с листа и чтение с экрана (о результатах международного исследования)	226

Коротко об авторах	230
---------------------------------	------------

ПРИВЕТСТВИЕ ПРЕЗИДЕНТА РУССКОЙ АССОЦИАЦИИ ЧТЕНИЯ

профессора

Натальи Николаевны Сметанниковой

Уважаемые участники и гости конференции!

Дамы и господа!

Коллеги!

От имени Русской ассоциации чтения разрешите приветствовать всех собравшихся на Второй Международной научно-практической конференции «Чтение и грамотность в образовании и культуре», посвященной Десятилетию грамотности ООН «Грамотность для всех» (2003–2012 гг.).

Декада была объявлена ООН в 2003 году и имела целью способствовать распространению чтения и грамотности во всем мире. В начале XXI века у человечества была мечта сделать к 2015 году молодое поколение всех стран читающим. В настоящее время эта цель отложена на более поздний срок.

Задача обучения чтению всех детей мира в информационном веке, начавшемся с серьезного экономического кризиса, оказалась более сложной и комплексной, чем представлялось в конце века XX-го. Сегодня мир осознает, что для ее решения требуются усилия специалистов разных сфер и областей знаний. Педагоги знают, как учить чтению и грамотности, библиотекари знают, как пропагандировать чтение и книгу, психологи знают, как мотивировать человека читать, а социологи – сколько мы читаем. Задачи приобщения к чтению, как детей, так и взрослых, нельзя решить без книгоиздателей и книгораспространителей, без писателей и журналистов, работающих в печатных и электронных СМИ.

Собрав экспертов из разных областей науки, культуры, образования на нашу конференцию, которая продлится 3 дня, мы вносим свой вклад в постановку и решение проблем чтения и грамотности. Мы будем искать ответ на вопрос: что нужно сделать СЕГОДНЯ, чтобы и ребенок (будь то мальчик или девочка), и взрослый (будь то мужчина или женщина) захотели читать не только здесь и сейчас, но также завтра и на работе, и дома. Чтобы быть успешным в современном мире, жить долго и счастливо, человек должен быть компетентным читателем. Он должен уметь и хотеть читать художественную и учебно-деловую литературу разных жанров, на разных языках и носителях. Сегодня мы знаем, что такого читателя

нельзя воспитать ни без обильного чтения литературы в школе, ни без досугового чтения. Необходима также целенаправленная текстовая деятельность читателя на всех предметах и этапах обучения. В настоящее время необходимо не только уметь по-разному читать большие объемы материалов, надо уметь обсуждать прочитанные тексты и позиции их авторов с одноклассниками и «умными взрослыми», коллегами и друзьями, определять личностную значимость текстов. Читатель должен уметь завязать «узелок на память» по поводу прочитанного текста, написать эссе и (или) сочинение. Такого человека мы называем сегодня компетентным, грамотным читателем. Такого хотим воспитать.

Мы рады приветствовать наших зарубежных коллег из Азербайджана, Бельгии, Китая, Ирландии, Израиля, Узбекистана, Швеции и Эстонии, а также представителей Москвы и Московской области, Санкт-Петербурга, Екатеринбурга, поселков Свободный и Висим (Свердловской области), Челябинска, Краснодара и Новороссийска, Самары, Нягани и других.

Мы выражаем глубокую признательность российским и международным организациям, которые поддержали проведение конференции: Федеральному агентству по печати и массовым коммуникациям, Научному совету по проблемам чтения РАО, Российскому книжному союзу, Международному центру библиотечного сотрудничества, а также Европейскому комитету Международной ассоциации чтения (IDEC IRA) и авторам международного проекта «Эвредика» Европейской комиссии (European Commission, Eurydice).

Особую признательность хочется выразить руководству и сотрудникам Российской государственной детской библиотеки, в чьих стенах проходит конференция.

Русская ассоциация чтения была создана в 1996 году, провозгласив чтение и грамотность национальными приоритетами. Мы были зарегистрированы как национальная и международная организация в 2003 и 2004 годах и подтвердили статус национальной Ассоциации в 2010 г. в Международной ассоциации чтения.

Сегодня РАЧ объединяет 11 местных отделений в 6 (из 8) федеральных округах Российской Федерации и насчитывает более 300 активных членов. Мы имеем два отделения в городе Москве (одно из них – коллективное, созданное на основе секции Психологического института РАО), а также отделения в городах: Санкт-Петербург, Екатеринбург, Челябинск, Пермь, Петрозаводск, Свободный, Ярославль, Самара, Новороссийск.

За годы работы наша организация не раз заявляла о своей позиции по актуальным вопросам продвижения чтения. Члены РАЧ, осознавая проблемы чтения и грамотности как общенациональные,

пришли к выводу, что для эффективного их решения необходимы совместные усилия в этом направлении Русской ассоциации чтения и всех заинтересованных организаций и институтов. Мы принимаем участие во всех значимых мероприятиях, связанных с чтением и грамотностью не только в нашей стране, но также в Европе и мире, являясь членом Европейского комитета Международной ассоциации чтения. Мы были среди тех, кто инициировал и участвовал в разработке Национальной программы поддержки и развития чтения в РФ в 2006 году. Сегодня мы также активно работаем над ее реализацией в различных сферах жизни, а именно: в создании нормативно-правового обеспечения поддержки и развития чтения и грамотности; в подготовке учителя-методолога чтения (тьютера чтения); в организации научно-педагогических и культурно-досуговых мероприятий; в информировании и просвещении общественности по обозначенным выше вопросам.

К нашим успехам последнего времени мы также относим проведение секции на XVII Европейской конференции, на которой было представлено 22 научных доклада и сообщения на русском языке, посвященных проблемам чтения, грамотности и многообразия культур, состоявшейся в городе Монсе (Бельгия) летом 2011 года. Наша делегация была второй по численному составу (38 человек), в состав делегации входили представители Московского, Санкт-Петербургского, Свободненского, Новороссийского, Ярославского, Челябинского отделений. Мы не смогли бы реализовать наши цели без организатора XVII Европейской конференции, президента франкоязычного отделения Ассоциации чтения Бельгии Сержа Терваня. К сожалению, Серж Тервань скоропостижно скончался осенью 2011 года. Почтим его память.

Работа членов РАЧ становится все более заметной, их мнение влияет на принятие решений в области распространения чтения, обучения чтению и грамотности на административном уровне. Они ведут большую практическую и просветительскую работу во многих сферах.

Сегодня мы проводим Вторую Международную научно-практическую конференцию под названием «Чтение и грамотность в образовании и культуре». Первая (2009 год) была посвящена 10-летию проекта «Школа, где процветает грамотность», сегодняшняя (2012 год) – Десятилетию чтения и грамотности ООН. Помимо двух международных мы провели за эти годы пять национальных конференций, около ста семинаров и круглых столов. Без членов РАЧ не обходится ни одно значимое мероприятие, связанное с чтением, будь то национальный или международный конгресс, конференция в столице или городе, имеющим местное отделение Ассоциации,

или обучающий семинар. Мы продолжаем международные и национальные образовательные и исследовательские проекты. На этой конференции вы услышите выступления учителей и библиотекарей, принимавших участие в проекте «Школа, где процветает грамотность» и «Чтение с листа и чтение с экрана», познакомитесь с работой школ и библиотек, а также услышите представителей наших местных отделений, которые расскажут об их опыте работы. В ходе совместной работы мы усвоили одно золотое педагогическое правило – надо учиться друг у друга всегда и везде.

Сегодняшняя конференция является для нас важным и ответственным мероприятием. При ее подготовке мы аккумулировали весь положительный национальный и международный опыт, который смогли воплотить в жизнь. Мы учились проводить регистрацию и организационную работу в электронном виде и общаться с помощью сайта.

Программа конференции включает пленарные и секционные заседания, мастер-классы и круглые столы. Мы ввели в программу конференции несколько новых мероприятий: научный симпозиум, ланчи с писателями. Мы пригласили выступить с докладами на двух пленарных заседаниях известных европейских и национальных ученых и общественных деятелей. Доклады иностранных гостей будут синхронно переводиться на русский язык. Пленарные заседания будут транслироваться в режиме видеоконференций. Секционные доклады будут сопровождаться слайдами и раздаточными материалами. В папках участника имеются тексты материалов конференции, что позволит вам стать активными участниками обсуждения докладов. Круглые столы и мастер-классы будут проводиться в школах и библиотеках, сотрудники которых познакомят гостей со своими образовательными и культурными учреждениями.

Инновационный опыт распространяется и процветает. Мы хотим, чтобы вы нашли для себя новые идеи и захотели претворить их в жизнь, услышали ответы на актуальные вопросы и поставили для себя (и нас) новые. Мы хотим, чтобы Русская ассоциация чтения приобрела новых членов и сторонников ее идей.

Желаю успешной работы!

ДОКЛАДЫ

А.Н. Воронаев (г. Москва)

ОТ ЧТЕНИЯ БУМАЖНОГО К ЧТЕНИЮ ЭЛЕКТРОННОМУ: ЗЕРКАЛО ТРАНСФОРМАЦИИ

В сентябре 2011 года Федеральное агентство по печати и массовым коммуникациям совместно с Аналитическим Центром Юрия Левады провело масштабное социологическое исследование, посвященное электронному чтению в России и жанровым предпочтениям читателей электронных книг. Исследование проводилось на базе 12 крупнейших городов Российской Федерации – Москвы, Санкт-Петербурга, Волгограда, Екатеринбурга, Казани, Нижнего Новгорода, Новосибирска, Омска, Ростова-на-Дону, Самары, Уфы, Челябинска. Опрашивались жители 18 лет и старше, читающие книги – художественную или специальную литературу. В окончательную обработку попало более 1000 анкет.

С момента появления электронных читающих устройств на российском рынке прошло не так много времени, однако осведомленность об их существовании уже достаточно велика. На вопрос *«Знаете ли Вы о существовании электронных книг?»* 84% опрошенных ответили «да» и лишь 16% пока не слышали о них. Однако при ответе на следующий вопрос: *«В каком виде Вы читаете книги?»* распределение ответов было иным. Только 3% из опрошенных жителей Москвы, Санкт-Петербурга и других крупных городов ответили, что читают исключительно электронные книги, не прибегая к бумажным. При этом 72% респондентов ответили, что они по-прежнему читают только обычные, бумажные, книги. И, наконец, 25% опрошенных заявили, что они читают и обычные книги, и электронные.

Пожалуй, именно этот момент лучше всего «фиксирует» плавный переход от «бумажного» чтения к «электронному», и здесь важно подчеркнуть, что на нынешнем «историческом отрезке времени» *читатели электронных книг в своем большинстве пока не отказываются от чтения бумажных.*

Безусловно, интересным для нашего исследования было выявление мотивов, побудивших нынешних читателей электронных

книг перейти от чтения с листа к чтению на экране. Подавляющее большинство респондентов – 58% ответило, что таким фактором стало для них то, что нужную книгу в электронном формате можно получить *быстрее*. Примечательно, что вторым по популярности ответом (31%) стал ответ *«не хочу тратить деньги»*. Таким образом, достаточно большая группа пользователей, обращающихся к чтению электронных книг, заведомо полагает, что электронная книга, в отличие от бумажной, – *продукт бесплатный*.

Вопросы большего удобства владения и пользования электронными читающими устройствами по сравнению с бумажными книгами выходят на второй план, и их объединяют варианты ответов *«не накапливаются дома»*, *«вмещает большое количество текстов»* и *«удобнее читать в транспорте»*. В среднем их указывают 24–25% пользователей.

Многие привыкли думать, что когда человек переходит с «бумажного» чтения на «электронное», то он начинает читать меньше. В отраслевой среде не раз высказывались мнения, что в «электронное чтение» переходят прежде всего те, кто не может «овладеть» обычной, бумажной книгой; что восприятие информации на экране отлично от ее восприятия с бумажного носителя, а человеку, пользующемуся электронными устройствами, удобнее иная форма потребления информации – в виде «клипов», «картинок». Однако вопрос о том, чаще или реже они стали читать после приобретения к электронным устройствам, и как переход с «бумаги» на «цифру» повлиял на их восприятие текста, был задан самим «электронным читателям». Ответ был достаточно неожиданным. Только 3% читателей электронных книг сказали, что после перехода с «бумаги» на «цифру» в электронном виде они стали читать меньше. 48% ответили, что в электронном виде читают приблизительно столько же, сколько читали на бумаге, а 42% сказали, что в электронном виде они стали читать даже больше.

Следующий вопрос, который интересовал исследователей, касался того, *где чаще всего люди читают электронные книги*. Вопреки распространенному мнению, что приверженцы электронных книг в основном читают их в транспорте, оказалось, что чаще всего электронные книги эти пользователи читают дома. На наш взгляд, такой факт является очень положительным. Он говорит о том, что *электронное чтение* – это, как и традиционное, *по-прежнему домашнее занятие*, и с переходом от «бумажного» чтения к «электронному», традиция домашнего чтения не исчезает. Отчасти факт преобладания «домашнего» электронного чтения «объясняют» ответы на другой вопрос, который был задан респондентам:

«Как Вы читаете электронные книги?». Так, **46%** читателей электронных книг отвечают, что они читают их с экрана обычного компьютера, **44%** отмечают, что они используют для чтения то или иное специальное переносное устройство, или гаджет, а **9%** ответили, что распечатывают электронные тексты на бумагу и читают в привычном виде.

Из общей массы читателей электронных книг нас в наибольшей степени интересовали те, кто использует для чтения не только персональный компьютер. Им был задан вопрос, **какие устройства используют они для чтения электронных текстов**. Более половины из ответивших (**56%**) указали, что это e-book, или ридер, который обычно и ассоциируется с «электронной книгой», когда мы говорим о «книге» как об устройстве. Далее в шкале ответов следовали коммуникатор/смартфон (**25%**), мобильный телефон (**22%**), и **13%** – iPod или iPad.

Говоря об электронных гаджетах, которые используют респонденты для чтения, мы не могли не спросить их о том, какие они видят в них **достоинства и недостатки**. Задавая вопрос о достоинствах электронных устройств, мы предполагали, что самым главным из них будет то, что электронное устройство может вмещать в себя большое число электронных книг. Однако этот ответ не стал самым популярным – его отметили только **37%** респондентов. **Половина же опрошенных** в качестве главных из достоинств электронных читающих устройств видит то, что в них можно закачать и стереть ненужное.

Вторым по популярности ответом (**42%** опрошенных), что характерно для российского рынка, оказался ответ, согласно которому чтение электронных книг **гораздо дешевле покупки бумажных**. Этот ответ можно трактовать по-разному: электронная книга сегодня действительно существенно дешевле бумажной, однако этот же вариант ответа не отрицает, что под словами «гораздо дешевле» часть пользователей подразумевает пиратское скачивание книг. **38%** опрошенных читателей электронных книг предпочитают их потому, что эти книги **не занимают места дома**. При этом **8%** считают, что бумажные книги как продукт – **устарели**.

Как было отмечено выше, мы поинтересовались, какие, по мнению пользователей электронных гаджетов, у этих устройств есть **недостатки**. Несмотря на то, что производители электронных читающих устройств совершенствуют их с каждым годом, и ежегодно на рынке появляются все новые и новые модели, в качестве главного недостатка e-book **34%** респондентов называют то, что чтение с экрана **вредно для глаз**.

Довольно большое место в списке недостатков занимают потребительские свойства электронных устройств. Такой фактор, как **быстрая разрядка аккумулятора** отмечает в качестве негативных **31%** пользователей гаджетов; то, что электронную книгу **«можно читать только в помещении»**, – **27%**, и то, что для «доступа» к тексту **электронное устройство нужно включать (а затем – выключать)** – **18%**.

Однако довольно большая часть пользователей «ожидает» от электронных устройств проявления в них ряда свойств бумажной книги и испытывает неудобства, связанные с их отсутствием. Так, отсутствием возможности делать пометки на полях «недоволен» **21%** пользователей электронных гаджетов; столько же отмечают отсутствие дизайна книги; **13%** читателей сетует на однотипный шрифт; **10%** – на слабый контраст текста и «страницы», и, наконец, **6%** отмечает, что форматы бумажных книг гораздо разнообразнее.

Как уже отмечалось, в последние годы в библиотечной и педагогической среде бытует мнение, что при чтении текста с экрана прочитанное усваивается хуже. Однако данный тезис читателями электронных книг был «опровергнут»: только **6%** из них утверждают, что прочитанное ими с экрана усваивается хуже, чем прочитанное с «бумаги».

От потребительских свойств электронных устройств мы перешли к содержательным аспектам электронного чтения. И первым вопросом, который мы задали в этом блоке, был вопрос **«Какие книги Вы скачиваете чаще всего?»**. Ответы распределились следующим образом: половина опрошенных скачивает книги для досугового чтения, четверть – для учебы и столько же – «и для того, и для другого».

Как было отмечено, исследование содержательных аспектов электронного чтения включало изучение жанровых предпочтений читателей электронных книг. Среди наиболее читаемых жанров **художественной литературы** в электронном виде на первом месте пользователи выделили фэнтези, далее следовали современная зарубежная проза, зарубежные детективы и научная фантастика. Самыми читаемыми в электронной форме видами **нехудожественных книг** оказались **книги по специальности, учебная литература и энциклопедии**.

Завершая исследование об «электронном» чтении в России, мы попытались составить портрет современного читателя электронных книг. Выяснилось, что читатели, совмещающие обычное и электронное чтение, моложе тех, кто читает только «с листа»: средний возраст первых – около 30 лет, в то время как предпочитающих обыч-

ные книги – 44 года; они более образованы: более половины (53%) уже получили или получают высшее образование (среди сторонников бумажной книги доля высокообразованных составляет 42%). Читатель электронных книг, как правило, отличается повышенным уровнем потребительских возможностей: 49% могут без труда приобрести товары длительного пользования, у 60% в семье есть автомобиль, у 70% – настольный компьютер, у 60% – ноутбук.

Таким образом, проведенное исследование, по сути, дает представление о первом этапе трансформации чтения «бумажного» в чтение «электронное». Очевидно, что оно фиксирует состояние дел лишь на определенный момент, поэтому выявленные тенденции перехода от чтения традиционных книг к чтению книг на электронных носителях мы предполагаем отслеживать в динамике. Безусловно, что за этой динамикой должны следить и издатели, и книгораспространители, и те, кто непосредственно занимается разработкой стратегий продвижения чтения в сегодняшнее непростое для книги время.

Ю.П. Мелентьева (г. Москва)

К РАЗРАБОТКЕ ОБЩЕЙ ТЕОРИИ ЧТЕНИЯ: ЭВОЛЮЦИЯ ПОНИМАНИЯ СУЩНОСТИ ЧТЕНИЯ

В своем докладе мне хотелось бы привлечь внимание всех, кто занимается тем или иным аспектом проблемы чтения, к его **действительному масштабу**, который вполне сопоставим с масштабом таких явлений, как письменность, религия, культура, цивилизация.

Особая роль чтения в развитии как человечества в целом, так и в развитии каждой личности, в частности, была осознана уже в древности: в трудах античных философов – Платона, Сенеки, Сократа, Демокрита можно найти глубокие размышления о чтении. Очевидно, что чтение – это **результат** определенного этапа развития цивилизации: перехода от устного способа передачи информации к письменному: чтение заменило слушание, запоминание и устное воспроизведение. Вместе с тем чтение – это **источник** распространения мировой цивилизации: на протяжении пяти тысяч лет письменная культура и способ ее восприятия и передачи – чтение – являются одним из ее краеугольных камней, так как

способствует распространению и укреплению религиозных, культурных норм и представлений, а также научных знаний. Сегодня интерес к проблемам чтения, который наблюдается и в профессиональной среде, и у широкой гуманитарной общественности, носит, как правило, сиюминутный, прагматический, а часто и спекулятивный характер.

Между тем, чтобы верно оценить и существующее состояние чтения, и предвидеть тенденции его развития в будущем, и разработать методы привлечения к чтению различных категорий потенциальных читателей и т.п., необходимо глубже изучить природу самого чтения как сложнейшего многоаспектного феномена, понять его *сущность*.

Понимание *сущности чтения* складывалось на протяжении многих веков и имело свои особенности в разные исторические эпохи. («Сущность есть то постоянное, что ум постигает в сущем, как его определенность». – *Аристотель*.)

Первые попытки осмыслить сущность чтения были предприняты как в глубинах восточной, так и в развивающейся параллельно с ней западной (начиная с периода Античности) цивилизациях.

Говоря обобщенно, можно выделить три основные концепции чтения, в которых его сущность определяется как:

- познание Бога (божественной истины);
- познание мира и места (роли) в нем человека;
- познание человеком самого себя.

Корни всех этих концепций тянутся в глубокую древность, где переплетаются так тесно, что трудно отделить одно от другого. Все эти концепции существовали (и существуют сегодня) параллельно, преобладая в тот или иной период развития цивилизации. Каждая из них постоянно развивалась, детализировалась, находя все новые доказательства верности своего понимания сущности чтения, то выступала на первый план, то отступала в тень в зависимости от ситуации.

Вместе с тем можно, хотя и с достаточной долей условности, проследить их эволюцию и то, в какие исторические периоды какая из этих концепций преобладала.

Так, понимание сущности чтения *как способа познания Бога* преобладало во всех первообщинных обществах, в древнейших восточных (мусульманской, иудейской и др.) цивилизациях, где чтение рассматривалось как сакральная медиативная практика.

В Европе эта концепция была особенно сильна в период Средневековья. В этот период в сферу европейского чтения входят

лишь те книги (тексты), которые являются необходимыми для понимания Главной Книги – Библии.

Следует отметить, что в России такое понимание сущности чтения существовало на протяжении почти семи веков (X–XVII вв.), когда круг чтения составляла исключительно богослужебная литература.

Поскольку «познание Бога» предполагало не только чтение текста, но и следование «Законам Божиим», то в этой концепции чтение рассматривалось и как способ приобретения добродетели, нравственных качеств, украшающих душу; как способ постижения Истины.

На этой основе сформировался этический подход к чтению как к нравственному занятию, способствующему духовному совершенствованию, религиозному воспитанию.

Следует сказать, что чтение «мирских» книг при таком понимании сущности чтения считалось отступлением и не приветствовалось.

Вместе с тем уже в период Средневековья некоторые ученые и мыслители того времени (например П. Абеляр) относились к чтению (тексту) более свободно, отступая от сложившейся нерушимой традиции «читать текст».

Приверженцы этого так называемого «критического чтения» так сформулировали свои позиции: «уметь отделять софизм от истинных доказательств»; «не бояться свободы суждений»; «не принимать как достоверное, а понять как достоверное».

Таким образом, уже в этот период намечается тенденция десакрализации чтения, которая существенно усилилась с появлением первых университетов в Европе. Характер чтения, особенно учебного чтения, приобретает прагматический характер, а сущность чтения видится прежде всего в познании мира.

Позже эпоха Возрождения, преодолевая традиции Средневековья и опираясь на античную традицию с ее гуманитарной окрашенностью с присущим ей культом Знания и Личности, уточнила понимание сущности чтения, видя в нем средство не только познания мира, **но и места в нем человека.**

Развивая это представление о сущности чтения, эпоха Возрождения подняла представление о нем на новый – педагогический, воспитательный – уровень: чтение стало рассматриваться **как средство развития возможностей самого человека, его личностного совершенствования через обращение к чтению.**

Изобретение И. Гутенберга сделало книгу и, соответственно, чтение гораздо более доступными, чем раньше. Возникло произ-

водство недорогой (прежде всего учебной) книги. Чрезвычайно расширяется круг издаваемых книг и их читателей.

Теперь чтение вошло в экономическую систему, где книга стала товаром.

Начинается расслоение чтения на «элитарное» и «массовое»; происходит дифференциация читательской аудитории по направлениям и темам чтения, по целям чтения, по читательским предпочтениям и др.

Чтение встраивается в научное познание мира, в процесс светского (сначала – гуманитарного, а затем и технического) образования, обучения.

Чтение становится неотъемлемой частью образования и науки. Активно формируется модификация делового и учебного чтения.

Возрастает и социальная престижность чтения: в образованных кругах возрождается античная традиция создания личной библиотеки. Появляется понимание ***социальной значимости чтения***, которое получает дальнейшее развитие в эпоху Просвещения.

В этот период сущность чтения видится прежде всего **в помощи разуму, понимаемой весьма широко. Укрепляется понимание того, что чтение должно приносить пользу, избавлять от невежества.** Чтение рассматривается как элемент научно-познавательной деятельности. Это же понимание сущности чтения сохраняется и в Новое время (XVII–XVIII вв.), с его рационализмом и прагматичностью, когда все больше издается специальной, научной литературы.

Энциклопедисты рассматривали чтение как средство накопления, сохранения и передачи социального (то есть выходящего за рамки единичного индивидуального сознания) опыта. Они, может быть, впервые тесно связывают чтение с социальным действием: индивидуальное развитие через чтение должно служить общему благу (Д. Дидро).

«Хорошее сочинение – это то, которое просвещает людей и утверждает их в добре; плохое – сгущает тучу, скрывающую от них истину, погружает в новое сомнение и оставляет без нравственных правил» (Ф.-М. Вольтер).

В эпоху Просвещения основной задачей чтения виделось уничтожение невежества во всех сферах жизни.

Можно утверждать, что понимание ***сущности чтения как средства познания мира и места в нем человека*** было превалирующим в течение долгого исторического времени и остается им до сих пор, когда понятие «мира» и понятие «познание» чрезвычайно усложнились, углубились и расширились. Эта концепция тес-

нейшим образом связывает чтение и *просвещение*, что придает ему характер **социально-полезного явления, то есть связывает чтение с решением педагогических, общественных и государственных (а значит, и идеологических) задач.**

Таким образом, в этот период осознается *социальная и педагогическая составляющие сущности чтения.*

Эта концепция рассматривает чтение прежде всего как *рациональный*, интеллектуальный процесс, лишь в минимальной степени имеющий индивидуальные особенности. Однако, как противовес этому сугубо рациональному пониманию сущности чтения, с XVIII века набирает силу понимание сущности чтения и *как индивидуального творческого акта.*

Истоки такого понимания коренятся в древних (античных и восточных) представлениях **о чтении как о способе самосовершенствования личности, как об этико-духовной коммуникации.**

Опираясь на эти представления, ученые того времени, прежде всего И. Кант, видит сущность чтения в содействии развитию внутренней духовной культуры человека. Согласно общей концепции познания и деятельности И. Канта, чтение – свободный творческий акт, в котором происходит сложнейший синтез чувственного и рационального с помощью силы воображения, понимания, осмысления, имеющий, безусловно, характер не пассивного, а творческого отражения текста. В центр чтения И. Кант ставит читателя, видя в сотворчестве читателя необходимый элемент чтения. Читатель, читая, не отражает мир, но творит его. Вместе с тем восприятие текста читателем не всегда адекватно тому, что вкладывал в него автор. Поэтому, считает И. Кант, чтение является «вещью в себе», но, уменом, в нем всегда есть непознаваемый остаток. Глубинная сущность чтения связывается И. Кантом с тем, что его (чтение) нельзя рассматривать как акт полного сознания; что все внешне наблюдаемые формы чтения – лишь слабые проявления его экзистенциальной глубины; что как *свободный творческий индивидуальный акт чтение ставит не обязательно практические цели.*

Таким образом, формируется *эстетическая модель чтения*, где **сущностью чтения осознается содействие развитию внутреннего, духовного мира человека.**

В XIX веке, с началом развития капиталистических отношений в Европе, грамотность получает широкое распространение, и чтение становится повседневным занятием. Его сакральность, как высокодуховная деятельность, заметно снижается. Активное формирование в этот период в обществе, с одной стороны, экономической, политической, духовной элиты, а с другой стороны, народной массы, так называемого «фабричного товара», «духовной черни» приво-

дит к окончательному формированию двух читательских культур: «элитарной» и «массовой», первые симптомы разделения которых были заметны еще в античные времена.

Начало же XX века, когда во всей Европе (в России в том числе) ясно ощущался не только политический, экономический, но и духовный кризис, стало *эпохой самовыражения*, когда вся культура в самом широком смысле, и прежде всего литература сосредоточила все внимание на *внутреннем мире человека*. Чтение в этот период стало важнейшим способом познания человеком самого себя, то есть **сущность чтения определялась как познание человеком самого себя**. В этот период чтение, с одной стороны, становится обыденным явлением, с другой стороны – высокоинтеллектуальным («Чтение – это общение одиноких гениев»; «Чтение – поиск себя в других»). Нельзя не видеть, что корни такого понимания сущности чтения уходят глубоко в историю и связаны с присущими древнему обществу пониманием чтения как духовной практики, а также способом само-совершенствования, который приближает человека к Богу.

Таким образом, в зависимости от понимания его сущности можно выделить **три типа чтения**:

- 1) этическое (воспитывающее, развивающее, познавательное);
- 2) утилитарное (прагматическое, функциональное);
- 3) эстетическое (эмоциональное, творческое, экзистенциальное).

Очевидно, что **сущность чтения представляет собой чрезвычайно сложное образование**. В различные исторические эпохи на первый план выходила то этическая, то социально-педагогическая, то познавательная, то утилитарная, то творческая, то экзистенциальная сторона сущности чтения.

Однако, говоря о сущности чтения, о его ценности для этического, интеллектуального, эстетического, духовного, интеллектуального и т.п. развития личности и общества и важности решения проблем, связанных с задачей приобщения к нему возможно большего количества людей (детей и взрослых), было бы неверно не затронуть проблему отрицательного (или, скорее, скептического) отношения к чтению.

Противники чтения исходят из того, что не всякая книга несет действительно ценное знание, что она талантлива, правдива и т.д. Стоит отметить, что понимание того, что не все надо читать, что написано, было присуще еще Античности.

Существуют **антиномии** в понимании ценности чтения: с одной стороны: «Человек перестает мыслить, когда перестает читать»; с другой – «Чтение чужих мыслей препятствует рождению своих»; с одной стороны – «начитанность» как положительная характерис-

тика личности; с другой – «зачитанность» как черта человека, оторвавшегося от реальности.

Ф.-М. Вольтер указывал на «страшный вред чтения». Ф. Бэкон говорил о возможном негативном влиянии чтения, если не учиться неискаженному пониманию. А. Шопенгауэр утверждал, что «когда мы читаем за нас думает другой; во время чтения наша голова, в сущности, есть арена чужих мыслей». Современный филолог, писатель, мыслитель У. Эко признает, что «у нас слишком возвышенное представление о книге, мы охотно ее боготворим. Но на самом деле, если присмотреться, гигантскую часть наших библиотек составляют книги, написанные людьми совершенно бесталанными...». М. Пруст указывал, что «чтение приближает человека к духовной жизни, указывает на существование этой сферы, однако оно не в силах ввести нас вовнутрь; чтение располагается *на пороге* духовной жизни». Нельзя не видеть и того, что некоторые книги несут сильнейший заряд ненависти («Майн кампф» и многие другие в этом роде).

Некоторые исследования связывают интенсивное чтение с помешательством, самоубийством и т.д.

Нельзя не заметить и двойственность сущности чтения как социального явления: с одной стороны, чтение способствует формированию нравственных и компетентных людей, что необходимо государству для морального, экономического и политического развития, а с другой стороны – чтение способствует развитию независимости мышления личности, что отражается на социально-культурной системе страны.

Безусловно, свободное чтение способствует формированию свободной личности, ее собственной позиции, что в авторитарных обществах корректируется введением цензуры и формированием такого круга чтения, которое отвечает официально принятым ценностям.

Таким образом, необходимо понять, что как и любое другое явление чтение **не несет абсолютную категорию Добра**.

Как средство получения информации, как средство коммуникации, как средство понимания и познания чтение – амбивалентно. Положительный или отрицательный заряд ему придают интенции читающего (и пишущего). А также – добавим – рекомендующего. Поэтому представляется, что знание о сущности чтения и ее эволюции чрезвычайно необходимо тем, кто занимается его продвижением, так как позволяет выстроить верную стратегию приобщения к чтению личности, находящейся на разных стадиях жизненного пути и испытывающей потребности в «разном чтении». Очевидно, что в современную электронную, сетевую, компьютерную эпоху

углубляется понимание **сущности** чтения. В ситуации расширения визуальных возможностей обучения, общения она (сущность) приобретает некий особый характер, поскольку необходимо признать, что чтение остается **единственным способом** приобщения к мировому **знанию** (науке, культуре) и **опыту** (интеллектуальному, эмоциональному, прагматическому), **зафиксированному в письменной форме на любом носителе**, – пергамене, бумаге, экране. Именно в этом и заключается сегодня сущность чтения («**сверх-сущность**»), которую еще предстоит глубоко осмыслить.

Н.Н. Сметанникова (г. Москва)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ПОДДЕРЖКИ И РАЗВИТИЯ ЧТЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ДЕСЯТИЛЕТИЯ ЧТЕНИЯ И ГРАМОТНОСТИ

Создание Национальной программы поддержки и развития чтения было инициировано Федеральным агентством по печати и массовым коммуникациям и Российским книжным союзом, активная работа по ее созданию велась профессиональным сообществом в течение 2005–2006 годов. Многие члены Русской ассоциации чтения принимали участие в этой работе в качестве экспертов. В ноябре 2006 года Национальная программа была подписана на Санкт-Петербургском книжном салоне руководителями двух ведущих организаций-заказчиков – М.В. Сеславинским (Федеральное агентство по печати и массовым коммуникациям) и С.В. Степашиным (Российский книжный союз). Необходимость создания Программы была обусловлена несоответствием качества жизни россиян общепризнанным мировым стандартам и необходимостью конструктивного взаимодействия с другими странами. Реализации этих целей препятствовал недостаток конструктивных идей, знаний и информации, циркулирующих во всех слоях общества. Дефицит знаний и идей во многом был обусловлен, по мнению экспертного сообщества, снижением интереса населения к чтению. Современная ситуация характеризовалась в программе как системный кризис читательской культуры, когда страна подошла к критическому пределу пренебрежения чтением. В Программе раскрывались предпосылки ее реализации, которыми являлись институциональные структуры (библиотеки, система образования, книгоиздание и книгораспространение,

система популяризации чтения и др.), наличие профессиональных литераторов, общественных объединений, значительных объемов социально значимой информации, богатых литературных традиций и желания их передать подрастающему поколению.

В Национальной программе впервые был представлен системный анализ положения чтения в России, и ставилась задача объединения в рамках единой государственной политики имеющихся ресурсов. В ней указывались ориентиры для решения этой важной национальной задачи. С тех пор реализация Национальной программы велась в рамках заинтересованных учреждений культуры, книгоиздания, книгораспространения, выставок, ярмарок, в меньшей степени образования, поскольку программа не была подписана министром образования и науки. Лишь в 2010 году были созданы Совет по чтению РАО и Методологический совет по чтению ПИ РАО, которые немедленно включили проблему чтения в список актуальных научных проблем. По итогам пяти лет работы по Программе можно констатировать, что проблема чтения была поднята с пола и стала предметом внимания не только специалистов, но и общества в целом.

В качестве педагогической цели в Национальной программе поддержки и развития чтения было поставлено воспитание читателя. Позиция воспитания впереди обучения свидетельствует о том, что стратегия усилий направлена на становление составляющей «хочу» читать, в отличие от традиционной «могу» читать. Принуждение к чтению или наказание чтением уступают место «приобщению к клубу читателей», к миру, где не читать стыдно, где чтение есть норма жизни. Компетентный читатель читает всю жизнь. Он не только умеет поставить цель чтения, то есть владеет целеполаганием, но и способен составить программу ее достижения. Он проявляет целеустремленность и настойчивость в ее достижении. Он может планировать свою читательскую деятельность, корректировать и корригировать ее этапы и способы, комбинировать подходы, находить альтернативные решения. Он умеет выполнить намеченный план исходя из своих индивидуальных особенностей и имеющихся условий, осознать и сравнить свой результат со своими предшествующими результатами и результатами других обучающихся. Он владеет методами рефлексивного мышления, может определить пути решения поставленной задачи, владея многими стратегиями, приемами, умениями и навыками, отрефлексировать качество своего чтения и понимания относительно характеристик читаемого текста. Он способен взаимодействовать с другими обучающимися и окружающим миром, отстаивать свою позицию, обладает независимостью суждений. Компетентный читатель является зрелым читателем. Он обладает набором познавательных

(когнитивных), коммуникативных, творческих (креативных), метакогнитивных (оргдеятельностных), позиционных, критических, рефлексивных и других качеств. Такой читатель способен самостоятельно выбирать и отбирать литературу для чтения и способы работы с ней (методику чтения). Он терпим и толерантен к другим точкам зрения и позиции автора, умеет вести с ним внутренний диалог.

В Программе констатируется, что каждый этап процесса обучения не обеспечивает уровень развития умений и навыков чтения, необходимых для успешного чтения на более высокой ступени. Информация об утрате развития общеучебных умений и навыков теряется при переходе со ступени на ступень. К сожалению, сегодня это утверждение справедливо.

Однако серьезным прорывом в замкнутом круге проблем, связанных с чтением, является принятие Стандартов второго поколения для начальной школы в области чтения. Там впервые чтение рассматривается в своих трех миссиях-задачах:

- чтение для воспитания и образования ребенка,
- чтение как работа с информацией,
- чтение как общеучебное умение.

Если это направление будет продолжено в Стандартах для средней, старшей и высшей школы и будут найдены пути их реализации, то удастся преодолеть отсутствие интеграции между этапами процесса обучения, препятствующее достижению целей воспитания компетентного читателя.

Вместе с тем, если принятие новых Стандартов для средней школы в области чтения является положительным фактором, то возможности их реализации представляются проблематичными.

Во-первых, все еще не созданы общие требования к уровню подготовки детей в области чтения к моменту прихода их в школу. Это приводит к различным стартовым возможностям первоклассников. Во-вторых, к сожалению, количество часов чтения в начальной школе остается недостаточным (3 урока в неделю) при отсутствии урока внеклассного чтения, который традиционно был посвящен чтению и обсуждению детских книг современных авторов. Именно эти уроки составляют основу мотивации детей к чтению, создают фундамент развития будущего досугового чтения.

Педагогическая система давно провозгласила учет индивидуально-возрастных особенностей учащихся, что в случае обучения чтению и письму означает предоставление возможности ребенку обучаться более удобным для него способом. Применение разнообразных методик обучения чтению и письму требует непрерывного

повышения квалификации учителя и наличия условий для его самосовершенствования.

Большее внимание стало уделяться детям с особыми образовательными потребностями. Появляются инклюзивные школы. Однако вопрос совместного обучения детей с разными образовательными возможностями, при всей его социальной привлекательности, все еще является недостаточно разработанным с точки зрения практики его реализации.

Особую озабоченность вызывают дети мигрантов, приходящие в начальную школу не только не умеющими читать на русском языке, но и без знания разговорного русского языка. Пока этот вопрос решается каждой школой самостоятельно, в зависимости от количества таких детей в классе. За последние годы накоплен некоторый опыт работы с детьми, почти не знающими разговорного русского языка. Этот опыт необходимо собрать, обобщить и предложить методические рекомендации для систем образования и культуры.

Успехи учащихся начальной школы зафиксированы в высоких международных показателях. Так, российские школьники заняли первое место в 2008 году по результатам исследования чтения (PIRLS), правда, сами руководители проекта считают эту победу неожиданной. К числу факторов, внесших преимущественный вклад в достижения четвероклассников, был отнесен фактор семьи, ее образовательные ресурсы, активность родителей в отношении детского чтения. Вторым фактором были названы эффективные школы. Они отличались интенсивностью образовательного процесса, высокими ожиданиями и удовлетворенностью всех ее учеников и насыщенностью образовательной среды. Для таких школ характерен спокойный психологический климат, стремление к успеху, взаимопонимание, согласованность действий учителей, родителей, учеников, помощь администрации. Учителя в таких школах имеют высокую квалификацию, используют широкий спектр методов и стратегий чтения, создают условия самостоятельной работы школьников, обеспечивают регулярное, продолжительное и насыщенное обсуждение прочитанного.

Развитие читательской грамотности является задачей не только на уроке чтения, но и на других предметах. Работа с информационными текстами является одной из болевых точек начальной школы. Другой болевой точкой является умение находить, интерпретировать и обобщать информацию. Целенаправленная работа с информацией пока отсутствует на уроках не только в начальной, но и в средней, старшей и высшей школе. Свободный ответ, формулирование собственной мысли в письменном виде уходят из практики обучения вместе со снижением требований и сокращением количества

часов на написание изложений, сочинений и других творческих заданий. Однако такое задание никто не отменял, оно входит в набор ключевых компетентностей, как сегодняшнего учащегося, так и будущего специалиста.

Сравнение результатов исследования качества чтения 10-летних PIRLS и 15-летних PISA показывает, что проблемы чтения являются и копятся в средней школе. Так, 15-летние российские школьники заняли в 2000 году 28 место из 32 стран, принимавших участие в исследовании, а в 2009 году – 43 из 65 стран. Это свидетельствует о том, что за 9 лет не было предпринято системных мер для исправления ситуации в средней школе.

При общем международном среднем балле, равном 494, российские школьники набрали 459 баллов. При этом по параметру поиска и извлечения информации из текста результат составлял 469 баллов, по параметру интеграции и интерпретации – 467 баллов и по параметру рефлексии и оценки – 441. Полученные результаты свидетельствуют о том, что, чем сложнее демонстрируемое умение, тем хуже оценки наших школьников. Они справляются с поиском информации, напрямую представленной в тексте, но имеют трудности в интеграции информации текста, ее интерпретации. У российских школьников явный дефицит умений обработки информации, поступающей во время чтения текста для создания его смысла. Им трудно устанавливать связи между фрагментами текста и делать обоснованные выводы. Они лишь обладают умениями делать самые простые выводы. Школьники не различают фактов и мнений, не вычитывают намерение автора, скрытое между строк. Им трудно устанавливать связи между содержанием текста и собственным опытом, убеждениями и ценностями, принимать во внимание мнения, убеждения и ценности других людей. Они обладают ограниченными знаниями о структуре текста и не умеют ее использовать для решения задач его анализа.

При обсуждении проблем чтения в педагогической среде возникает несколько вопросов, которые вызывают удивление и недоверие участников дискуссий.

Вопрос первый: *настолько ли плохо читают российские школьники?* Недоверие вызывает опора на международное исследование PISA, результаты которого, мягко говоря, неудовлетворительны для страны, еще недавно считавшей себя страной читающей. Многие папы и мамы, дедушки и бабушки не верят в то, что их дети и внуки являются недостойными читателями. Для подтверждения тезиса о критически низких показателях качества чтения подростков сошлемся на данные отечественных исследований. В частности, в исследовании В.С. Собкина и О.М. Катинной показано, что уровень

освоения школьниками программы по литературе крайне низок. По параметру «осведомленность» он составляет одну треть в 7 классе и половину в 11 классе. Это означает, что школьники могут назвать только треть или половину авторов и произведений из тех, что изучались в прошлом учебном году. По параметру же читательской компетентности зафиксировано катастрофическое(!) снижение уровня литературного развития в современной подростковой субкультуре. Задание, требующее сравнения и классификации отрывков из прозаических произведений, оказалось не по силам сегодняшним школьникам. Успешность его выполнения не превышала процента случайного выбора правильных ответов. Современный школьник оказался не способен осваивать пласты текста, которые требуют глубокого психологического и культурологического анализа. Это исследование повторяло аналогичное, проведенное авторами в 1976 году, где результаты были значительно выше. В 1976 году литература была привлекательным предметом для 30% школьников, а в 2005-м – только для 7%. Однако школа, по мнению самих учащихся, должна в первую очередь готовить культурных и образованных людей, а уже затем добросовестных и дисциплинированных работников, добивающихся в жизни своих целей, надежных защитников своей страны. Формирование критически мыслящего, ответственного человека, способного обеспечить свое благосостояние, по мнению тех же учащихся, также является целью воспитания в школе. Среди своих идеалов школьники называют политических лидеров (В.В. Путин, Д.А. Медведев, В.В. Жириновский) и литературных героев. Сегодняшняя ситуация обучения в средней школе такова, что объективно воспитание через чтение утрачивает свои позиции в российском образовании. Сокращение уроков русского языка и литературы в средней и старшей школе и отсутствие полноценной творческой работы на материалах прочитанных литературных произведений в качестве финальной работы делает чтение необязательным и для учащихся, и для учителей. Сегодня побеждает точка зрения тех, кто не считает воспитательную функцию чтения значимой.

Анализ данных, полученных в 2009 году, позволяет сделать некоторые выводы, касающиеся чтения литературных произведений. 37% подростков вообще не читают художественную литературу в свободное время для удовольствия, что свидетельствует о крайне малой вероятности того, что они станут читателями. Другими словами, досуговое чтение художественной литературы напрямую связано с взращиванием читателя.

Ребенок не станет читать в свободное время, если он не обучен читать в школе, если он не читает постоянно в учебных целях и не

обсуждает прочитанное. Чтение останется для ребенка трудным занятием, и он его будет избегать, если не выработает привычку читать регулярно, если чтение не станет приятным и легким занятием. Большое влияние на качество чтения оказывает не только опыт чтения художественного текста, но и жанровое *разнообразие* текстов. Для становления *компетентного читателя* решающее значение имеет среда, в которой люди, окружающие читающего подростка, относятся к чтению как к ценности.

Обучение грамотности чтения должно рассматриваться как ключевой вопрос образования, который решается не только в стенах школы, но и за ее пределами. Общедоступная библиотека является социальным институтом, отвечающим за продвижение чтения в обществе. Придет ли малочитающий школьник в библиотеку? Маловероятно. Не случайно процент посетителей библиотек колеблется в нашей стране от 11 до 30% населения. Библиотеки остаются во всем мире социальным институтом, отвечающим за приобщение и распространение чтения. Не случайно среди лучших международных проектов в 2010 году был назван проект Эстонии «Читательское гнездо», авторы которого создали библиотеку в детском саду, описали принципы ее организации и работу по привлечению маленьких детей и их родителей к чтению.

Вопрос второй: *настолько ли значимы гендерные различия в качестве чтения школьников?* Гендерные различия зафиксированы в PISA-2009. Общеизвестно, что девочки во всем мире читают лучше мальчиков. Среди подростков, читающих для удовольствия: 75% девочек и 52% мальчиков. Девочки по-прежнему читают больше, вырастая в наиболее читающий слой населения. Так, например, разница между качеством чтения девочек и мальчиков в Финляндии составляет 55 баллов, в Корее – 33, в Шанхае, принимавшем участие от Китая, – 40. Также подсчитано, что качество чтения улучшается за один учебный год на 39 баллов, что означает, что в Финляндии разница составляет больше одного учебного года, а в Корее – меньше. В России эта разница составляет более 45 баллов, то есть более одного учебного года. Если девочки читают на уровне 8 класса, то мальчики, обучаясь в том же 8 классе, читают всего лишь как слабые семиклассники. Этот параметр крайне важен для страны, вступающей на путь создания инновационной экономики, где мужское население должно составлять основу современного производства.

Вопрос третий: *зачем читать книжки и тексты, ведь есть компьютер?!!* Подростки, которые читали в свободное время для удовольствия, значительно лучше справились с заданиями по чтению в исследовании 2009 года, как при работе с текстом на бумажном носителе, так и в электронной среде.

Все эксперты в области чтения отмечают сегодня смену модели чтения, которая в первую очередь связана с чтением с экрана. Экран представляет собой новый (третий) способ представления текста. Смена способа подобна революции в сфере чтения, так как способ чтения всегда связан с формой предъявления текста. Экранное чтение сегодня особенно актуально в связи с внедрением практики обучения чтению с экрана в начальной школе. При появлении экранного чтения, по мнению Умберто Эко, велась борьба «визуальной и буквенной коммуникаций», но сегодня многие средства массовой коммуникации участвуют в образовательной, просветительной и культурной работе, так как они предоставляют более живые пути познания, общения и обучения. Так, для изучения языков аудиозапись и ее методическое сопровождение лучше, чем молчаливый учебник. Изучая музыкальную культуру, лучше слушать музыкальные произведения, а не только читать о них в энциклопедиях. Продуманный образовательный подход, правильно поставленные цели и задачи помогут использовать разнообразие носителей и текстов, не исключая печатные тексты, а дополняя их. Не надо сегодня противопоставлять визуальную и вербальную коммуникации, их необходимо совершенствовать и активно использовать. По прогнозам ученых (Умберто Эко) гипертекст вытеснит книгу-справочник. Однако существуют различные мнения относительно будущего книги для чтения. Одно из них состоит в том, что «пролетарское большинство» в сегодняшнем веке будет пользоваться только зрительной коммуникацией, а планироваться эта коммуникация будет «компьютерной литературной элитой». Исследователи чтения все же склонны предполагать, что в случаях, когда необходимо неторопливое, вдумчивое чтение-размышление, необходимой останется и книга. Сегодня мы сталкиваемся с ситуацией, когда собственно способ чтения диктует выбор материального носителя текста.

Некоторая растерянность перед натиском электронного текста связана с тем, что современный читатель является наследником трех исторических процессов: 1) эволюции книги как материального объекта: от свитка, кодекса, «унитарной книги» до печатной книги; 2) восприятия книги как интеллектуального и эстетического авторского произведения; 3) способом чтения текстов книг различных жанров. В случае электронного текста различные типы текстов предстают перед читателем на одном носителе, они производятся и воспринимаются в сходных формах, которые, как правило, выбирает сам читатель.

Чтение с экрана – чтение прерывистое, фрагментарное. Его целью является поиск по ключевым словам или тематическим рубрикам искомого фрагмента. Причем этим фрагментом являет-

ся как отрывок из книги, так и статья в электронной периодике. Все тексты уподоблены базам данных, состоящим из элементов и не отвечающим требованиям целостности, когерентности текста. Революционное значение электронных текстов заключается в том, что они задали изменения во всех трех составляющих: а) технике записи и распространения письменности; б) организации текстов в новой форме; в) прочтении текстов.

Чтение с экрана – чтение критическое, использующее новые возможности доказательной базы автора. К ней относятся цитаты, примечания, библиографические ссылки на мнения экспертов, а также факты, статистика. Читая текст в электронном виде, читатель сам имеет возможность получить доступ к указанным материалам и заново пройти путь исследования и создания текста. Созданный читателем текст может существенно отличаться от текста автора. Очевидно, что такое чтение – создание собственного текста – выходит за рамки восприятия–понимания–интерпретации и включает другие когнитивные операции.

Электронный текст сегодня – это текст мобильный, открытый, изменяющийся, допускающий вмешательство читателя. Читатель уже не просто оставляет пометы на полях, как в случае с печатным текстом, а врывается в его содержание. Читатель может сократить текст автора, расширить, переставить его части, практически написать текст заново. Здесь проявляется грамотность читателя. Но в случае вмешательства читателя в содержание текста, аутентичность и идентичность авторского текста нарушается. Подвижный, открытый электронный текст нарушает юридическое понятие авторской собственности, подрывает основы авторского права и издательского дела. Электронное издание текстов, предполагающее бесплатный обмен мыслями, восходящий к просвещенческому идеалу общедоступных знаний и свободного распространения информации, входит в противоречие с логикой книгоиздания, имеющей в своей основе понятие авторского права и коммерческой выгоды.

Сегодня в некоторых странах (США, Исландия, Финляндия, Корея, Россия) началось параллельное обучение чтению с листа и чтению с экрана. Исследуя качество чтения этого нового поколения, можно будет принять решение о том, следует ли начинать учить экранному чтению с младшего школьного возраста. Сохранится ли интерес к нему как к новому инструменту предъявления текстов или будет постепенно угасать? Нужен ли нам будет учебник на бумажном носителе или его, как справочное издание, эффективнее заменить электронным? Будем ли мы обучать предметным знаниям по методике научного поиска в режиме чтения гипертекстов? Сегодня мы ставим вопросы, на которые будут отвечать следующие

поколения. Пока же, под влиянием научных исследований физиологов и психологов, мы призываем педагогическое сообщество не торопиться переходить на обучение чтению с экрана в ущерб чтению с листа.

Сегодняшняя конференция посвящена завершению Десятилетия чтения и грамотности (2003-2012 гг.), объявленного ООН. Что послужило причиной столь пристального внимания к чтению во всем мире в начале века, принято считать электронным, компьютерным, космическим? Неужели вопросы чтения и грамотности касаются нас с вами, людей, живущих в стране, граждане которой многие годы считали себя самой читающей нацией? ООН считает грамотность, понимаемую как единство чтения и письма, показателем, равным по значению продолжительности жизни и характеризующим ее качество. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) включает грамотность в 12 показателей, определяющих здоровье нации. Международный валютный фонд (МВФ) подсчитал, что развитие экономики страны начинается тогда, когда отметка грамотности его населения вырастает выше 40%. Однако по данным ЮНЕСКО за 2002 год, 130 миллионов детей в мире были все еще неграмотны, причем две трети из них – девочки. При этом социологи не раз обращали внимание общественности на факт определяющего влияния уровня грамотности матери и сформированности ее читательских предпочтений на последующее читательское развитие детей. Обследование качества образования, проведенное с помощью чтения (PISA) в 2000 году, выявило дефициты в умениях чтения и письма. Декада чтения и грамотности была объявлена как составляющая часть международной программы «Образование для всех», целью которой было добиться общей грамотности для детей во всем мире к 2015 году.

Что такое быть грамотным сегодня? Ответ на этот вопрос неоднозначен.

В середине 50-х годов XX века, когда к этому феномену было привлечено внимание, быть грамотным – означало уметь читать и писать. Позднее стали разделять академическую и функциональную грамотность. Первая нужна для того, чтобы учиться, вторая – для того, чтобы пользоваться чтением и письмом в реальной жизни, а именно: прочитать расписание поездов, объявление, инструкцию, заполнить бланки, написать записку или распоряжение.

Определений грамотности сегодня множество, но ведущие специалисты подчеркивают неразрывность процессов чтения и письма. По их мнению, грамотность – это умение читать и писать с целью общения с предполагаемым читателем (Венецки, 1990); это набор умений чтения и письма, обслуживающий жизнедеятельность чело-

века во времени и пространстве (Граф, 1987); набор знаний и умений, позволяющий функционировать в обществе (ЮНЕСКО, 1962); компетентность в определенной сфере, например, компьютерная грамотность (Грей, 1956; Холм, 2004; Венецки, 1990). Грамотность рассматривается как идеологическая категория, дающая возможность читать не только слова, но и мир вокруг себя (Фреир, 1972).

В широком смысле в понятие грамотности включают сегодня не только чтение и письмо, но и устную речь. Все чаще говорят о речевой грамотности учащихся, о чтении «на слух».

Термин «грамотность» уже устойчиво употребляется во множественном числе. В него включают разные виды грамотности: компьютерную, информационную, лингвистическую, юридическую, грамотность взрослых, функциональную, академическую и другие. При этом в каждом обществе значимость того или иного вида грамотности различна, то есть термин носит выраженный социологический характер.

Сегодня быть грамотным в экономически развитых странах – это иметь образование не ниже общей средней школы, уметь пользоваться компьютером и телефоном (компьютерная грамотность), уметь общаться устно и письменно на родном и иностранном языке (лингвистическая грамотность). Требуется информационная грамотность, под которой имеется в виду умение найти, сохранить и передать информацию для целей жизнедеятельности в течение всей жизни. Появление информационной грамотности связано с различными видами медиа, открывающими новые возможности доступа к информации, общения и образования. Информационная грамотность в современном мире – это соединение умений, знаний и отношений. В информационном обществе и в последующий период построения общества знаний ее роль, по мнению экспертов, будет только расти.

Однако начинается грамотность с обучения умениям чтения и письма.

Сегодня в большинстве стран мира определены цели и задачи чтения на всех ступенях образования. Эти стандарты регулярно пересматриваются, с тем чтобы они соответствовали запросам общества. Сделано это и в нашей стране.

Изменение подхода к обучению и, в частности, к обучению чтению, находит воплощение в подходах и методиках. Так, учителя ищут и находят такие приемы, которые реализуют мысль Франка Смита о том, что чтению человек учится сам, если он живет в грамотном обществе, а вот оказание помощи в процессе научения человека чтению и письму является функцией учителя. Прошедшее десятилетие дало нам и количественные характеристики чтения. Так, мы знаем, что для поддержания навыков техники чтения и умений

понимания текста на имеющемся уровне надо читать 11 страниц в день, сочетая чтение про себя с чтением вслух. Продвижение как количественное, так и качественное требует увеличения объемов чтения и стратегий осмысления текста. Сомневаюсь, что сегодня учащийся читает такое количество страниц ежедневно. Чтение вслух детям дома прекращается родителями, едва дети научились читать самостоятельно. Чтение вслух учителями осталось в очень ограниченном количестве даже в начальной школе, что, по мнению специалистов в области обучения чтению, неверно.

Говоря о чтении и нечтении детей и подростков, следует отметить, что они традиционно делятся на три группы: активные читатели, читатели по необходимости и нечитатели. Изменяется их процентное соотношение. Также изменяется отношение детей к факту чтения и нечтения. Если раньше количество нечитающих детей было незначительным и они скрывали этот факт, поскольку отношение к чтению было благоговейным, а не читать было стыдно, то теперь их процент велик и они не скрывают факта своего нечтения. Вторая группа детей и подростков – читатели по необходимости. Это те учащиеся, которые читают то, что задают. Поскольку объемы обязательного чтения художественных текстов сокращаются, а количество текстов-заменителей возрастает, то эти читатели читают меньше и литературу более низких жанров. Они все меньше обращаются в библиотеки, да и количество книг дома не увеличивается. Группа активных читателей сохраняется. Активным читателем называют того, кто проводит свободное время за чтением. Эту группу, как правило, составляют те, с кем целенаправленно работают дома и в школе, развивая умения, вкус, культуру чтения. Учащиеся всех учебных заведений, где ведутся программы чтения (учебные, поддерживающие и другие), где создается атмосфера «читать – это модно, престижно, интересно, нормально», где дети растут с пониманием того, что успешный человек является человеком читающим (пока часто вопреки социальному опыту), рано или поздно становятся читателями. Поэтому отношение к чтению в обществе и в первую очередь пример чтения мамы и других членов семьи, чтение учителей и библиотекарей, целенаправленные программы продвижения чтения в обществе реально могут улучшить положение с чтением в двух из трех групп детей. Для работы с третьей группой нужны дополнительные усилия. Эти усилия необходимо предпринимать постоянно и системно, так как, в соответствии с исследованиями PISA-2009, высоких результатов достигают только те дети, которые читают в свободное время для удовольствия.

Новый век с его проблемами глобализации и миграции населения, гармонизированными для разных стран стандартами обра-

зования и работой по сохранению разнообразия культур, языков, образовательных ценностей и путей к достижению цели, изменяет роль чтения и грамотности в мире, наполняет понятие новым содержанием.

Образовательные цели XXI века, сформулированные Жаком Делором (ЮНЕСКО), связывают образование с построением общества знаний («Учиться знать»), с практическим их использованием («Учиться делать»), толерантностью, вниманием к другим («Учиться жить вместе»), знанием своих прав и обязанностей («Учиться быть, существовать»). Проведение международных исследований образовательных достижений в мире (PISA, PIRLS) позволило определить три базовых, ключевых компонента учения. К ним отнесли чтение, математику и естествознание (или основы наук).

Чтение рассматривается сегодня как базовый компонент воспитания, обучения, образования, развития культуры и жизнедеятельности человека. Чтение является инструментом получения образования, развития интеллекта, языка, личностных качеств. Чтение – ценностный феномен, равный по значимости языку и литературе. Обратимся еще раз к исследованиям PISA 2000 и 2009 годов, поскольку в эти годы впервые сравнивалось чтение с листа и чтение с экрана. Лучшей Европейской страной осталась Финляндия (536), лучшей страной Азии и мира стала Корея (539), Америки – Канада (524), Австралии и Океании – Новая Зеландия (521). Абсолютным «победителем» стал город Шанхай (Китай, 556). Среди причин, приводящих к падению уровня грамотности (средний показатель в мире упал с 500 до 492 баллов), в первую очередь называют изменения в демографической картине, а именно: всевозрастающее количество детей мигрантов, которые к школьному возрасту не говорят на языке страны проживания, различия в подходах и методиках обучения чтению, в оценке результатов, характере читаемых текстов, а также усталость от участия в международных и национальных оценочных испытаниях (тестировании), но самое главное – **ОБЩЕЕ ПАДЕНИЕ ОБРАЗОВАННОСТИ НАСЕЛЕНИЯ**, наблюдаемое во многих странах, что напрямую связано с падением количества и качества чтения. Среди факторов, способствующих улучшению результатов, называют: введение написания эссе на выпускных экзаменах в школах, преобразования в образовательной системе, чтение литературных произведений, стратегии работы над текстами на всех предметах, массовое участие в исследовании девочек, которые традиционно читают лучше и больше мальчиков во всем мире, повышение квалификации учителя до обязательной магистратуры.

Миссией чтения на протяжении веков является ВОСПИТАНИЕ образованного гражданина, способного полноценно жить в обществе и заниматься своим самообразованием. История массового чтения как развивающей и преобразующей деятельности человека началась в XVI веке. Первые печатные книги были восприняты как объекты, отвлекающие людей от базовых ценностей, поощрявшие «излишнюю информированность, вольное толкование Писания и нездоровое любопытство». Распространение чтения связано с периодом Реформации, переводом Библии на немецкий язык основателем протестантской церкви Мартином Лютером. Им же была сформулирована основная цель чтения, которая станет его миссией на многие столетия – воспитание личности человека. Мартин Лютер предложил и первую «методику» чтения – многократное перечитывание и толкование религиозных текстов (*hermeneutics exegesis*). Герменевтика или экзегеза к XX веку были преобразованы в теорию и метод понимания и интерпретации текстов посредством изучения грамматики и лексики языка, исторических и культурных реалий, вскрытия намеков смысла, которые со временем стали мало понятны, а также рассмотрением закономерностей форм поведения человека. Книгопечатание и использование книг в обучении сделали Европу динамическим культурно развивающимся центром мира.

Чтение для себя, становление личности, гражданственность, образованность, воспитание – все эти понятия формируются и развиваются в рамках первой миссии чтения. Чтение для воспитания характера – под таким названием сохранена эта функция чтения в западных программах обучения. Чтение с целью воспитания читающей личности является одной из основных целей изучения литературы в средней школе. К сожалению, реальность сегодняшней школы далека от возможности полноценно претворить в жизнь эту цель, в первую очередь из-за отсутствия педагогических условий. Сокращение учебного плана, «битва» за возвращение сочинения-рассуждения на литературные темы в экзаменационные требования, объем и выбор художественных текстов – все это является сигналом к тому, что вдумчивые читатели, похоже, обществу не слишком нужны. «Существование литературы подразумевает существование на уровне литературы, и не только нравственно, но и лексически, – говорил в своей Нобелевской лекции И. Бродский. – Только, если мы решили, что «сапиенсу» пора остановиться в своем развитии, литературе следует говорить на языке народа. В противном случае народу следует говорить на языке литературы». Учитель литературы имеет мало возможностей сегодня читать и обсуждать с учащимися литературные произведения, просвещать и образовывать своих учеников. По-существу, чтение художественной лите-

ратуры сводится к стратегиям просмотрового чтения, а его деловой характер ограничен узнаванием фактов и мнений в суждениях ЕГЭ.

Второй целью образования является формирование ученика, способного читать учебную, научно-популярную, справочную литературу. В школе закладываются основы дальнейшего делового, профессионального чтения работника-специалиста, студента, научного работника. Вторая миссия чтения уходит своими корнями в XIX век, когда наблюдался всплеск экспериментальной науки, что было связано с новыми достижениями в области физики, биологии, естествознания, физиологии. Появилась экспериментальная психология, в рамках которой были проведены первые исследования зрительного компонента чтения. Исследователи-экспериментаторы описали характер движения глаза по строке, определили технические параметры чтения, а именно: количество фиксаций глаза на строке, характер регрессивных движений, скорость, гибкость чтения и др. Следующий всплеск интереса к технической стороне чтения пришелся на вторую половину XX века. Он был связан с вопросами скорочтения и скорости переработки информации, которая поступает человеку через зрительный канал. Обучение технике чтения, тренинги, тестирование, реакции человека на стимул, которым является текст, – стали актуальными направлениями в области чтения. В педагогику обучения чтению пришли методики, развивающие и замеряющие скорость и темп чтения, увеличивающие объем фиксаций и сокращающие количество регрессивных движений. Тогда еще казалось, что высокие технические характеристики чтения помогут справиться с обработкой все возрастающих объемов информации. Началось формирование делового чтения, чтения для получения информации здесь и сейчас. Появилось профессиональное чтение, целью которого стала переработка информации текста, соответствующей профессиональным целям и задачам.

Вторая миссия чтения должна реализовываться в учебных заведениях всеми учителями-предметниками и преподавателями различных дисциплин и специальностей. Для этого они сами должны владеть приемами текстовой деятельности. В тех странах, где такая подготовка и переподготовка становится реальностью, происходит рост качества чтения.

XX век, век идеологического противостояния двух социально-экономических систем, сделал чтение идеологическим орудием. Идеологическая (не)предвзятость, критическое чтение встали на повестку дня в обучении. Третьей миссией чтения стало идейное воспитание гражданина. Чтение наряду с языком и литературой всегда являлись тем глобальным явлением, которое определяло са-

мосознание нации. Если в прошлом веке актуальной была идеологическая направленность читаемых материалов, то сегодня нам необходимо чтение литературы **для сплочения нации**. Обсуждение содержания книги, ее литературных героев и их поступков объединяет людей разных взглядов и национальностей, способствует созданию единого культурного пространства. Чтение классических произведений художественной литературы, лучших образцов современной прозы и поэзии всегда отличало отечественное образование и тем самым соединяло людей разных национальностей в единый народ, разделяющий общие ценности. Будет жалко, если мы это потеряем. В этом сегодня состоит социально-политическая миссия чтения в нашей стране.

Оглядываясь назад, мы понимаем, что расцвет чтения как идеологического вида деятельности пришелся на 60–70-е годы прошлого века. Тогда технические достижения одной страны вызывали интерес к состоянию образования, а следовательно, и чтения в другой стране. Известен феномен доклада министра образования США «Нация в опасности» после запуска СССР первого спутника земли, который привел к резкому улучшению качества школьного образования в США, особенно в сфере математики, естествознания и чтения.

Крах системы социализма вызвал падение количества и качества читаемых материалов не только в странах бывшего социалистического лагеря, но и в ведущих капиталистических странах. Почти рухнула надежда, высказанная Франком Смитом, одним из известных педагогов США, на то, что дети в XXI веке будут жить в грамотном мире, где все будут уметь читать и писать. Они будут учиться читать естественным путем, подобно тому, как они учатся разговаривать, живя в мире людей. Однако эта надежда не забыта и, возможно, именно она является одним из стимулов организации международных программ и проектов поддержки и развития чтения. Цель сделать всех детей планеты грамотными читателями к 2015 году, поставленная ООН, не реализована сегодня по многим причинам, основными из которых являются массовое переселение народов и мировой экономический кризис. Однако она еще может быть реализована в течение этого столетия. Большинство стран, в том числе и Россия, прилагают усилия в данном направлении. Реализация Национальной программы поддержки и развития чтения – тому пример.

Надеемся, что эти и другие важные вопросы, связанные с чтением и грамотностью в России, будут всесторонне обсуждены на нашей конференции.

Nathalie Baidak (Brussels, Belgium)

TEACHING READING IN EUROPE: CONTEXTS, POLICIES AND PRACTICES

This paper sets out to outline the most outstanding results of the Eurydice Study *Teaching Reading in Europe. Contexts, Policies and Practices* published in July 2011 (EACEA/Eurydice, 2011. Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices. Brussels: Eurydice). Before, I will briefly present the Eurydice network. I will also describe in a few words the political context in which the network operates.

Currently, Eurydice is a network of 33 countries: the 27 member States of the European Union as well as Norway, Iceland, Liechtenstein, Switzerland, Turkey and Croatia. The network was founded in 1980 by the European Commission following a request from the European ministers (The then nine European ministers of Education in their resolution of 1976). The missions of the network evolved over the years, as the cooperation in education did at European level. For now, the main mission of Eurydice is to provide those responsible for education systems and policies in Europe with European-level analyses and information which will assist them in their decision making. In order to achieve this goal, Eurydice produces detailed descriptions of national education systems, comparative studies and analyses on topics of interest for the European cooperation in education as well as indicators, statistics, facts such as teachers' salaries, taught time of curriculum subjects.

Eurydice operates within the framework of the European cooperation in the field of education. This cooperation has been particularly strengthened since the Lisbon European Council in 2000. All heads of States and governments of the European Union recognized lifelong learning as a decisive factor in the social and economic development of European societies. Also, knowledge and innovation were seen as big assets for Europe in a globalised world. Consequently, the heads of States or Governments gathered in Lisbon called for modernizing education systems in order to meet the social and economic challenges faced by Europe.

A new working method, the so-called «Open Method of Coordination», was introduced in order to support countries in their reforms. This method aims to help European States respond to the common challenges they experience in a global world in a coordinated way, while respecting their diversity. This strengthened cooperation in the field of education was something very new in Europe, as education policy has always been very much in the exclusive hands of the Member

States. Practically speaking, in the framework of this “Open Method of Coordination”, European countries set common objectives, and each country develops its own policies to achieve them. Several initiatives and tools have been put in place in order to support countries in their reforms. For example, peer learning activities are organized: education stakeholders of different European countries meet and exchange experiences and good practice. Also, indicators and reference levels of European average performance (benchmarks) have been defined in order to help monitoring progress.

In this political and educational context, the importance of reading literacy has been repeatedly acknowledged. Indeed, since 2003, the Council of the European Union adopted a target of reducing the percentage of 15-year-olds with low achievement in reading by at least 20 % by 2010 (Outcome of proceedings of the Council on 5 and 6 May 2003. Council Conclusions on Reference Levels of European Average Performance in Education and Training (Benchmarks), EDUC 83, 8981/03, 2003). Levels of reading literacy did not in fact show significant improvement over the decade and the target was not achieved. The latest results (2009) of the survey on reading skills carried out under the Programme for International Student Assessment (PISA) show that in the 27 European member States, approximately one out of five 15-year olds has very low reading skills (OECD, 2010. *PISA 2009 Results: Learning Trends: Changes in Student Performance Since 2000 (Volume V)*. Paris: OECD). This is not a good result as it means that too many children, with such low reading skills, are at risk of being excluded from further learning, the labour market and active citizenship.

In 2009, the Council of the European Union agreed on the new strategic framework for European Cooperation in Education and Training for the next decade (that is to say 2010/20). This strategic framework is known as “Education and Training 2020”. It includes new targets in reading (but also in maths and science) whereby the proportion of low achievers is to be reduced to below 15 % by 2020 (Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (‘ET 2020’). OJ C 119, 28.5.2009). This will be a major challenge for the European education systems. At the moment, only four countries are below 15%: Finland, Estonia, Belgium (Flemish community) and the Netherlands. Poland and Denmark have just 15%.

In this particular context, the European Commission asked the Eurydice network to carry out a comparative analysis of important factors playing a significant role in the acquisition of reading skills. The study particularly focuses on factors which can be influenced by education systems and policies. Indeed, it essentially concerns teaching approaches in reading instruction and teacher training. A series of publicly

funded initiatives and programmes aiming at promoting reading outside the schools are also indicated and analysed. The study covers reading instruction from pre-primary education to lower secondary education.

The Eurydice study pursues three main objectives: to show both common and specific features of guidelines issued by European education authorities regarding reading instruction ; to determine whether these official recommendations are in line with the most recent research results in the field; and when empirical and comparable data exist, to determine whether teaching practice in classrooms reflects official recommendations.

This paper attempts to answer these two sets of questions:

What are the recommended approaches regarding reading instruction in official guidelines (mostly national curricula)? Do they reflect the most recent results in reading literacy research, particularly with respect to the critical stages in reading development and the most effective teaching practices?

Do national policies provide any kind of education support staff to help teachers support pupils with reading difficulties? If yes, who are they?

For analysis purposes, reading instruction has been schematically organised in four particularly crucial dimensions: Development of emergent literacy skills (focusing on phonological and print awareness); Basic reading instruction (focusing on word recognition, use of grapheme-phoneme correspondences and fluency); Teaching of reading comprehension strategies; Reading engagement.

In the vast majority of countries, developing children's phonological awareness and teaching them that print carries meaning are recommended learning objectives in official curricula. These recommendations concern pre-primary and primary teachers. Even if pre-primary education is not compulsory in most countries, 86% of pupils aged 4 are enrolled in that education level (EUROSTAT (Statistical Office of the European Union), 2009. [Online] Available at <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/eurostat/home> [Accessed 8 February 2012]).

In some countries, recent reforms have emphasized the importance of pre-primary education. For example, in Lithuania, Romania and the United Kingdom (England), a curriculum was introduced at that level where, before, there was none. In other countries, education authorities did not just acknowledge the importance of that educational level; they also specifically encouraged the development of emergent reading skills. This is notably the case in Denmark, Italy, Austria, Portugal and the United Kingdom (England). In Austria for example, since September 2010, the last year of *Kindergarden* will be compulsory for all pupils. During this year, all children are given the chance to engage in a range

of pre-school reading activities in order to lay the foundations for further developments at primary level.

As far as basic reading instruction is concerned, the study focuses on the three following aspects: developing word recognition, using grapheme-phoneme correspondences (also known as phonics) and reading fluency. The vast majority of European curricula recommend learning activities or define learning objectives in relation to these three aspects.

The main differences between countries concern the teaching of grapheme-phoneme correspondences (phonics) and, more specifically, the number of years during which this teaching should take place. Two-third of curricula where learning objectives or activities are specified for each educational cycle or grade at primary level, indicate that the knowledge of these correspondences should continue to be developed until the end of primary education. This is notably the case of the Irish curriculum, which gives guidelines relating to basic phonics as well as high-level phonics. The emphasis starts with teaching basic phonic skills such as naming and forming the letters of the alphabet and recognising some letter-sound relationships, to children in infant classes. From 6 years old, the emphasis is on using knowledge of grapho/phonic cues (letter-sound relationships) to identify unfamiliar simple words. Later, work includes the use of root words, prefixes and suffixes.

A good command of word recognition and a high level of reading fluency facilitate successful understanding of texts. These skills, however, are far from being enough. Creating meaning from texts involves both linguistic and cognitive processes, which interact during reading. These cognitive processes relate to a range of comprehension strategies. According to research, explicit teaching of comprehension strategies may improve reading comprehension among readers of different abilities.

With regard to comprehension strategies, curricula analysis highlighted three trends.

First, only in a minority of countries, curricula recommend the teaching of a wide range of strategies. This observation is not particularly satisfactory as, according to research, the teaching of reading comprehension is more effective when it combines the use of several strategies. Second, these strategies tend to be less referred to in curricula for lower secondary level. This seems to be particularly true for countries such as France, Romania, the United Kingdom (England and Northern Ireland). This observation, however, should be nuanced as some countries, such as France and the United Kingdom (Northern Ireland) have introduced reforms whereby all curriculum subjects – and not only the language of instruction – must contribute to the development

of reading skills. Third, strategies or processes with a clear meta-cognitive dimension, such as “pupils reflecting on their own reading process”, are more rarely found in European curricula.

Developing pupils’ engagement in reading is absolutely crucial as it significantly contributes to the acquisition of reading skills. In Europe, all curricula refer to the importance of promoting pupils’ interest in and/or enjoyment of reading. Ways to achieve this goal are very diverse. In a majority of countries, curricula recommend that teachers organise learning activities through which pupils, interacting with each other around written texts, draw interpretation and meaning from them through a group process (text-based collaborative learning). Many curricula also suggest that teachers use a wide range of reading materials. Indeed, this content diversity constitutes another way of stimulating interest in reading for as many pupils as possible. Several European curricula also demonstrate a concern to encourage a positive attitude towards literature among pupils. The Danish curriculum is the only one in Europe referring to a literary canon consisting of 15 authors. The objective is to give every child the chance to know something about these writers regarded as very significant to the Danish culture, before they leave compulsory education.

As mentioned before, European countries have committed themselves in taking action in order to reduce the number of pupils with reading difficulties. In this context, the Eurydice study has taken a special interest in looking at whether teachers were supported by specialist reading teachers in their classroom to deal with pupils with difficulties. Research shows that specialist reading teachers, when they act intensively and individually with pupils or within small groups, can be of great support to teachers.

The study shows that in a minority of countries only, teachers have such specialists at their disposal in their classroom. Such specialists exist in Denmark, Norway, Malta, Ireland and the United Kingdom. In Denmark and Norway, it is quite common for schools to dispose of these specialist reading teachers. According to a survey by the Danish Institute of Evaluation (2009), more than 85% of Danish schools have one of these specialist teachers (*Laesevejleder*) (Danish Institute of Evaluation, 2009. *Særlige ressourcepersoner i folkeskolen* [Persons with specific resources in the primary and lower secondary school]). In Finland, Sweden, and Norway, support teachers are first qualified as educational staff dealing with special needs. They may later become specialised in teaching pupils with reading difficulties. In the other countries, there are no teachers specialised in reading who can support mainstream classroom teachers in their work with struggling readers. Instead, it is usually another professional staff such as speech therapist or psychologist who can be available in schools to help teachers with

some tasks related to reading (assessing pupils' reading skills, carrying out learning support with individual pupils, etc).

Other comparative analyses as well as more information on teacher training for example can be found on the Eurydice website at this address http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php. Annexes with information on national initiatives or programmes aiming to promote reading in society and tackling reading difficulties in schools are also available.

Thomas Gerry Shiel (Dublin, Ireland)

PISA READING LITERACY: WHERE DO WE GO FROM HERE?

Introduction

The Fourth cycle of PISA took place in 2009 and involved 65 countries including 34 OECD member and candidate countries. For the first time since 2000, reading literacy was a major assessment domain in PISA. This provided an opportunity to examine trends over time, not only in terms performance on the overall reading scale and subscales, but also in terms of students' reading interests, their attitudes towards reading, and their use of reading and learning strategies. PISA 2009 also included an optional assessment of digital literacy in which 19 countries took part. The inclusion of digital literacy in PISA for the first time reflects changing conceptualisations of literacy and changing forms of reading among young people.

This paper examines the outcomes for reading literacy in PISA 2009, with some reference to changes in country performance over time, and factors associated with change. It also considers students' awareness and use of reading comprehension strategies and associations between strategy awareness and achievement

The presentation will continue with an overview of the assessment of digital literacy in PISA 2009, including some sample items. It will conclude by seeking to answer the question, 'Where does PISA reading literacy go to from here?'

How PISA Measures Reading Literacy

In PISA, reading literacy is defined as 'understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in

society’ (OECD, 2009, p. 25). This definition of reading is applicable to both print and digital reading, as digital texts are considered to be a subset of written texts. In PISA, the term literacy is used to express ‘the active, purposeful and functional application of reading in a range of situations and for various purposes’ (OECD, 2009, p. 23).

Text refers to the type of material that is read. PISA texts can be categorised by format as follows: **Continuous** (i.e., sentences are organised into paragraphs, as in newspaper reports or novels), **Non-continuous** (i.e., tables, schedules or forms, as in documents), **Mixed** (i.e., combinations of continuous and non-continuous texts, e.g., on websites), and **Multiple** (where texts are juxtaposed for a particular occasion or purpose).

Test items in PISA can also be classified according to the cognitive demands of the item. Three broad classes of items are identified:

- **Access & Retrieve** (navigating a text to locate and retrieve a particular piece of explicitly stated information)
- **Integrate & Interpret** (processing what is read to make internal sense of a text)
- **Reflect & Evaluate** (drawing upon knowledge, ideas or attitudes beyond the text in order to relate the information provided in the text to one’s own conceptual and experiential frames of reference).

Separate scales are reported for items based on Continuous and Non-continuous and for items categorised as Access & Retrieve, Integrate & Interpret and Reflect & Evaluative.

In Russia, 5308 students in 213 schools participated in PISA 2009. In Ireland, it was 3896 students in 141 schools, and in Finland, it was 5810 students in 203 schools.

Performance on Overall Reading Literacy

In PISA 2009, students in Russia achieved an overall score of 459 points, compared with 462 points in 2000. Hence, students in Russia seemed to have made up some of the ground lost between 2000 and 2009 (see Figure 1). Although both Finland and Ireland had higher mean scores than Russia in 2009, scores in these countries were lower than in 2000. The decline in Finland, 10 points, was not statistically significant. The decline in Ireland, 31 points, was significant.

According to the OECD (2010a), students who perform below Level 2 on the PISA reading proficiency scales have inadequate literacy skills and may not reach their potential in future education or work activities. Figure 2 shows that, in Finland, just 8% of students score below Level 2, compared with 27.4% in Russia and 17.2% in Ireland. On the

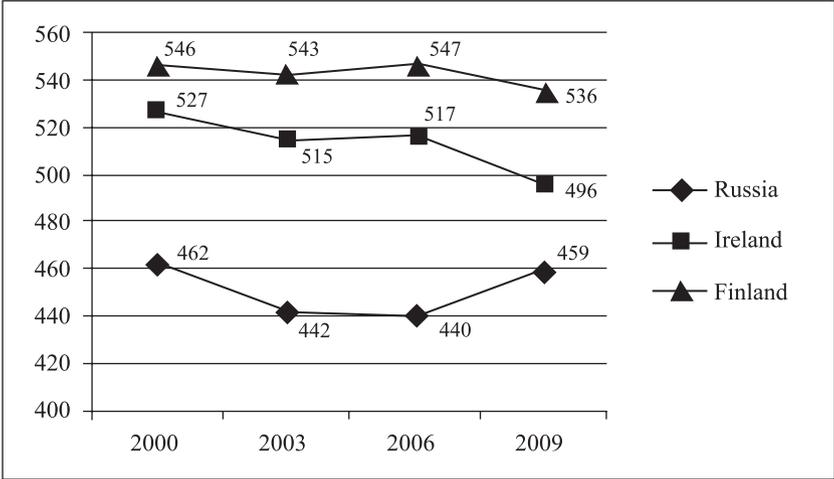


Figure 1. Overall Performance of Finland, Russia and Ireland, 2000 and 2009

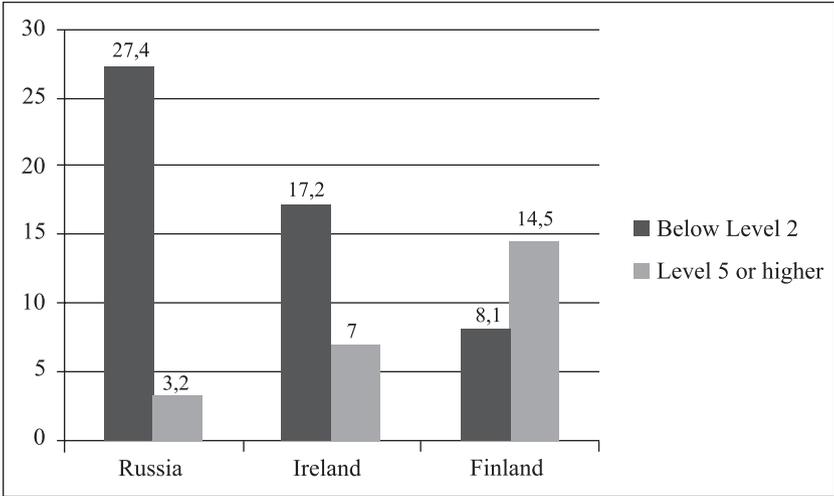


Figure 2. Percentages of Students Scoring Below Level 2 and Above Level 5 on PISA combined reading literacy – Russia, Ireland and Finland (2009)

other hand, 14.5% in Finland, compared with just 3% in Russia and 7% in Ireland perform at or above Level 5 (high-achieving readers). Hence, compared with Ireland and Russia, Finland has more high-achieving readers, and fewer low-achieving readers.

The gender difference on overall reading literacy in PISA 2009 in Finland was 55 score points in favour of females – the largest (along with Slovenia) across OECD countries. The difference in favour of females in Russia was 45 points, while in Ireland, it was 39. In Russia, 36.4% of boys, but only 18.6% of girls scored below Level 2 on the PISA overall reading scale. On the other hand, 4.5% of girls, but only 1.7% of boys scored at Level 5 or higher.

Performance on Reading Literacy Subscales

Figure 3 shows that students in Russia did somewhat better on Access & Retrieve (469) and Integrate & Interpret (467) than on Reflect & Evaluate (441) questions. Similarly, students in Russia did better on questions based on Continuous Texts than on questions based on Non-continuous texts (452).

Engagement in Reading

PISA measured reading engagement in a number of ways:

- The frequency with which students read for pleasure on a daily basis
- Engagement in reading (attitude to reading)
- Diversity of print and digital texts read by students

Figure 4 shows the frequency with which students in the three target countries read for enjoyment. Fewer students in Russia (21%) than in Finland (33%) or Ireland (42%) reported that they did NOT read for pleasure at all on a daily basis. On the other hand, 48% in Russia, 35% in Finland, and just 32% in Ireland read for 30 minutes or more per day.

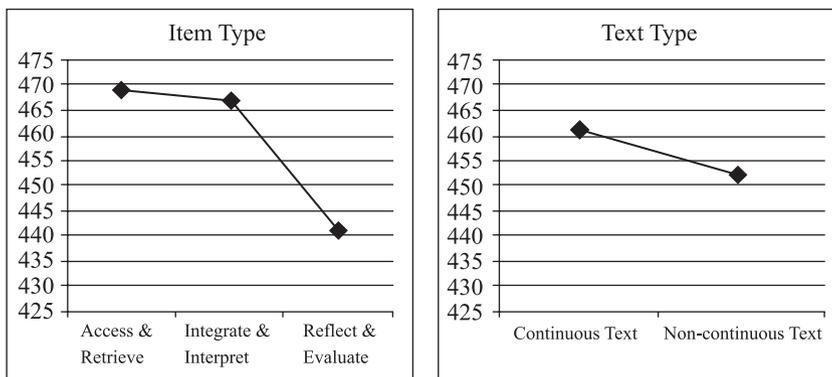


Figure 3. Reading Performance in Russia by Item and Text Type (PISA 2009)

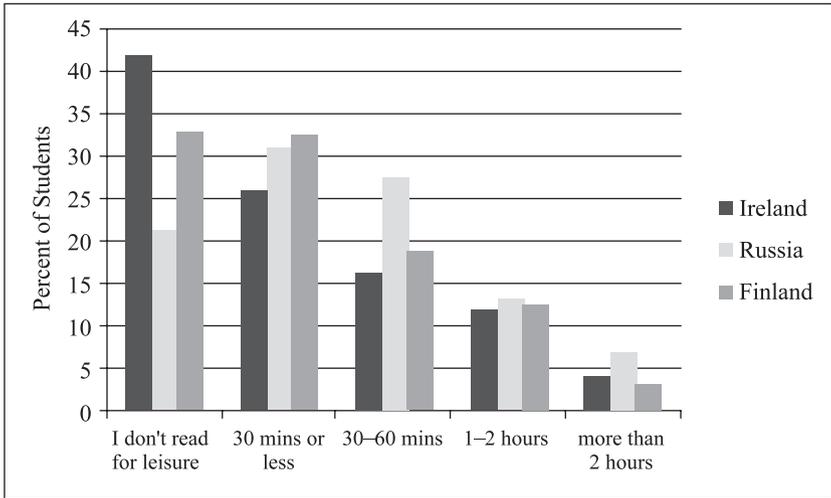


Figure 4. Percentages of Students in Ireland, Russia and Finland Reading for Leisure for Varying Amounts of Time on a Daily Basis (2009)

In Russia, 87% of girls, and just 71% of boys reported that they engaged in at least some reading for pleasure on a daily basis. These figures are well above the averages for OECD countries (73% of girls, 52% of boys). In Russia (and in almost all PISA countries), there is a strong association between frequency of reading for pleasure and reading performance on PISA. In Russia, students reporting that they do not read for pleasure achieved a mean score of 427 points. Those who read for 30 minutes or less had a mean of 452, those who read for 30-60 minutes 472, those who read for 1-2 hours 489, and those who read for more than two hours 498. Hence, more reading for pleasure is associated with stronger performance, although the gains are not as great for those who read for more than one hour per day.

On a scale that measured students' reading for enjoyment (their attitude to reading), based on questions such as 'reading is one of my favourite hobbies' and 'I feel happy when I receive a book as a present', students in Russia had a mean score of 0.07 (just above the OECD average of 0.0). The mean score for Ireland was -0.08 (below the OECD average) and for Finland, it was 0.05 (also just above the OECD average). In Russia, girls had an enjoyment of reading score of 0.29, whereas the score for boys was -0.15. Similarly, in Finland, the score for girls was 0.50, and for boys it was -0.41. In Ireland, girls had a score of 0.15 and boys a score of -0.30. Hence, across countries, girls have higher engagement in reading scores than boys. Within countries, there is a con-

sistent relationship between scores on the reading for enjoyment scale, and reading performance. For example, in Russia, the reading score of students in the bottom quarter of the enjoyment of reading scale was 426, compared with 514 for those in the top quarter.

On a diversity of print reading scale, which tracks the frequency with which students read various types of print materials (fiction, non-fiction, magazines, comics, newspapers), students in Russia had a mean score of 0.27 (i.e., well above the average of 0.00 for OECD countries). The mean score for Ireland was -0.13, while for Finland it was 0.45. In Russia, boys had a mean score on the index of 0.13 while girls had a mean of 0.40, indicating that girls read a broader range of texts, including more fiction and non-fiction, than boys. The mean score of students in Russia in the bottom quarter in the diversity of print reading materials scale was 442, while for students in the top quarter it was 457. The association between diversity of print reading and reading achievement was weaker in Russia (a 6 point increase in reading performance per unit increase on the diversity scale) than in Finland (38 points) or Ireland (19).

On a scale measuring diversity of online reading, based on the frequency with which students read emails, chatted online, read online news, used an online dictionary or encyclopaedia, searched online to learn about a topic, took part in online discussions or forums, or searched online for practical information, Russia had a score of -0.58 (indicating low levels of usage of online reading). The mean score in Ireland was -0.50 (also very low). In Finland, it was -0.04 (slightly below the OECD average). Although relative to the average across OECD countries, students in Russia did not report on extensive engagement in online reading activities, the mean print-reading score of Russian students in the bottom quarter of the index (429) was considerably lower than that of Russian students in the top quarter (486). Boys in Russia (-0.48) had a higher score on the scale than girls (-0.67).

Awareness of Reading Strategies

To measure students' perceptions of the usefulness of Understanding & Remembering strategies, students in PISA were asked to rate strategies such as the following: concentrating on the parts of the text that are easy to understand, reading quickly through the text; discussing text content with others after reading; underlining important parts of the text; and reading the text aloud to another person. To measure students' views on the usefulness of Summarization strategies, they were asked about the value of strategies such as the following for summarizing a long and rather-difficult two-page text about fluctuations of water level in a lake in Africa: I try to copy out accurately as many sentences as possible; before writing the summary, I read the text as many times as possible;

I carefully check to see if the most important points are represented in the summary; and I read through the text, underlining the most important sentences, and then write them in my own words as a summary. Students' responses to these items underlying each cluster were interpreted with reference to their usefulness according to a panel of literacy experts, and indices were developed, each with an OECD mean close to 0 and a standard deviation of 1 (with higher scores indicating greater strategy awareness).

Students in Russia had low awareness scores for both Understanding & Remembering (-0.11) and Summarising (-0.33). In contrast, students in Ireland had scores that are above the OECD average for both skill sets (0.16 and 0.14, respectively), while the scores of students in Finland are just above the OECD average (0.03 and 0.08, respectively). Females in Russia had higher scores than males: 0.02 for girls and -0.25 for boys on Understanding & Remembering, and -0.18 for girls and -0.50 for boys on Summarising. Even though scores on the strategy awareness indices were low in Russia, achievement differences were observed at differing levels of each index. In the case of Summarising, for example, students in the bottom quarter of the scale in Russia had a mean reading score of 421, compared with a score of 509 for students in the top quarter. Although we can't say that strong levels of strategy awareness caused higher performance on reading literacy, we can say that they might have been a factor in explaining both reading performance and gender differences.

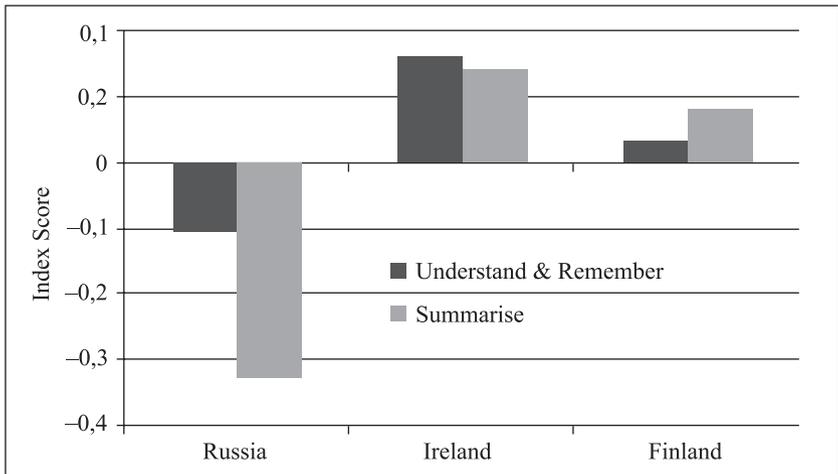


Figure 5. Mean Scores of Students in Ireland, Russia and Finland on the PISA 2009 Indices of Understanding and Remembering and Summarising

Digital Literacy

Subsamples of students in 19 countries in PISA 2009 (including Ireland) took the PISA assessment of digital reading. Reading tasks were presented on computer, with testing time at 40 minutes. The task environment comprised a synthetic (controlled) internet environment. Examples of digital reading tasks included:

- Finding out about volunteering opportunities and sending an e-mail to a student directing her towards relevant information.
- Evaluating the relevance of information based on an internet search
- Locating and identifying the main idea of a text about smells
- Identifying the usefulness of specified texts for a range of purposes.

Korea, the top-performing country on print reading, also had the highest score on digital reading (568). Students in Ireland achieved a mean score (509) that was significantly above the OECD average (compared with a mean score that was not significantly different from the OECD average on print reading). Poland, which had a mean score that was not significantly different from the OECD average on print reading, had a score that significantly below average on digital reading. As with print reading, female students in most countries did better on digital reading than male students, though the gap (24 points, on average, across OECD countries) was smaller than for print reading.

Students and schools who did well on digital reading also tended to do well on print reading. For example, in Ireland, the correlation between scores on the two types of reading was .835 at the student level, and .690 at the school level. Students who did best on digital reading were those who made more visits to pages that were relevant to the questions asked. It is interesting to note that students who reading print texts most frequently were those who did best on digital reading

Conclusions

Overall performance in Russia on PISA 2009 – 459 points on the print reading scale – is below the average for OECD countries, and is below the mean scores achieved by students in two comparison countries – Finland and Ireland. While average performance in Russia is at about the same level as in 2000, it is better than in 2006. In 2009, more boys in Russia (36.4%) than girls (19%) achieved below Level 2 on print reading – indicating that, according to the OECD, they have insufficient reading skills for future education or the world of work.

Students in Russia did less well on test items requiring higher-level thinking – Reflect & Evaluate – than on items requiring more lower-

level processes, such as Accessing & Retrieving Information. Russian student did less well on questions based on non-continuous texts than on items based on continuous texts.

Unlike students in many OECD countries, including Ireland and Finland, relatively high percentages of 15-year olds in Russia read for pleasure on a daily basis. In fact, almost half of students in Russia (48%) read for 30 minutes or more per day, compared with 32% in Ireland. Students in Russia also had a score that was slightly above the OECD average on a measure of engagement in (attitude towards) reading, though, again, engagement was higher among female students than among male students. Like reading for pleasure, students with high levels of reading engagement performed more strongly on reading literacy than students with lower levels of engagement.

Students in Russia had relatively low scores on two measures of awareness of reading strategies – Understand & Remember and Summarise. Russian students also had a low average score on the diversity of digital texts they read, with male students showing much lower levels of strategy awareness than females.

The data suggest a need for a stronger focus on comprehension strategy instruction that focuses on the purpose and usefulness of strategies, as well as how to implement them. While Russian students read a diverse range of print texts, they reported reading a narrow and less-diverse range of print-based texts. Hence, there may also be value in examining ways in which digital reading skills can be better integrated into both school and home learning activities.

It is likely that, in time, the assessment of print literacy will take a back seat in PISA, and will be replaced by digital literacy. However, it is not clear how long this process will take, and whether an assessment of print-based literacy will continue to be offered during the transition to computer-based assessment.

ТЕЗИСЫ

Н.Н. Алексеенко (г. Новороссийск)

ТЕХНОЛОГИЯ ПРОВЕДЕНИЯ ПРОЕКТНЫХ НЕДЕЛЬ ЧТЕНИЯ: ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Проведение проектных Недель чтения в рамках празднования Международного дня чтения и грамотности способствуют активному вовлечению всех субъектов образовательного процесса в творчество, что, несомненно, ведет к изменению образовательной среды на всех уровнях ее функционирования учебного заведения.

В 2009 году в ЧОУ СОШ «Личность» воплощалась идея «оживления» книги (легенды «Откуда у моряков взялась сила» Е.Ф. Панькина), в начальной школе работала мастерская «В гости к книге». В 2010 году в школе была проведена проектная неделя по книге Д. Дефо «Робинзон Крузо», в которой участвовали учащиеся не только начальных, но и средних, и старших классов. В первый день на уроках с использованием стратегий текстовой деятельности «Чтение с остановками» и «Чтение в кружок» учителями литературы и классными руководителями была организована работа по знакомству с произведением. Состоялось открытие недели: на классных часах учащихся познакомили с планом проведения недели; был организован просмотр презентации об авторе романа «Робинзон Крузо» Даниэле Дефо и презентации-теста на знание текста произведения (самые активные учащиеся получили бонусы недели).

Во второй–третий дни прошли разнообразные по тематике и формам проектные уроки. На географии и биологии, химии и физике с 8 по 10 класс проводились исследования «Маленькие научные хитрости на необитаемом острове». На интегрированных уроках биологии и физики учащимися 9 классов составлено руководство по выживанию и написаны советы для новоиспеченных Робинзонов. На основе текста произведения учащимися 6–8 классов были созданы математические сборники «Задачи Робинзона». Учащиеся совершили увлекательное математическое путешествие на остров сокровищ. На уроках географии ученики 5–9 классов составляли «Дневник наблюдений Робинзона Крузо». На уроках литературы в 6 классе учащиеся писали послания в будущее от Робинзона-шестиклассника –

Робинзону-девятикласснику и, запечатав в бутылки, оставили в классном хранилище. На уроках английского и немецкого языка ученики «путешествовали по морю», искали клад, руководствуясь инструкцией на английском языке, что способствовало развитию навыков чтения и перевода. 8–9 классы участвовали в игре «Морской бой», в которой после попадания в цель, команда отвечала на вопрос по прочитанной книге. На всех уроках самые активные учащиеся вместо оценок получали бонусы недели.

На четвертый и пятый проектные дни вся школа дружно отправилась на необитаемый остров, где проходил слёт Робинзонов «Остаться в живых», на котором все учащиеся и учителя школы принимали участие в интеллектуальном и туристическом марафоне. Маршрутный лист, разработанный для команд, и путеводитель на английском языке помогали ребятам отыскать нужную станцию. Необходимо было путем перевода английского текста догадаться, о чем идет речь, чтобы не перепутать станции:

- «Погода» (проверялось знание народных примет о погоде);
- «Помоги себе сам» (выявлялось знание лекарственных трав, съедобных растений, умение оказания первой помощи в условиях природы);
- «Ориентирование» (использовалось умение определить азимут по компасу);
- «Выход всегда есть» (испытывалось умение ориентироваться в лесу);
- «Испытание для Робинзонов» (проведение теста по ОБЖ для капитанов команд);
- «Туристические испытания».

Знание произведения и опыт проведенных учителями на Неделе чтения уроков, интересных и разнообразных по форме и содержанию, помогли командам зарабатывать разноцветные бусы Пятницы, составленные по принципу «определенный цвет – правильный (неправильный) ответ».

В 2011 году Неделя чтения «Размышляем над прочитанным с помощью технологии “Шесть шляп”» была посвящена философской притче Антуана де Сент-Экзюпери «Маленький принц». В первый день учащиеся школы знакомились с технологией «Шесть шляп» через осмысление на классных часах с помощью шести «мыслесозидательных» шляп праздника, посвященного 1 сентября. Во второй день в школе для всех учащихся было организовано совместное чтение притчи «Маленький принц» с помощью стратегий чтения. В последующие дни каждый класс школы осмысливал философскую притчу с позиции определенной шляпы и отвечал на главный вопрос: «Что же делает человека человеком?». В заключи-

тельный день недели состоялось итоговое мероприятие в актовом зале. Сценарий мероприятия создавался в течение недели инициативной группой. «Кто тебя выдумал, звездная страна?» – ответ на этот вопрос смогли бы дать гости нашей школы, попавшие в актовый зал на праздник. По-настоящему звездный дизайн зала помог участникам и зрителям представить себя словно на страницах известной книги. На проблемы, поднятые писателем, мы взглянули с шести разных точек зрения и подошли к главной мысли – каким должен быть Человек, и что делает человека Человеком.

Книга – ключевое слово всего учебно-воспитательного процесса в школе «Личность». Это подтвердил проектный день «Современная женщина в литературе». Какая она – современная женщина? Именно на эти вопросы отвечали ученики 6–11 классов. За две недели до проектного дня ребятам и учителям было предложено прочитать несколько произведений современных писателей, в которых по-разному представлена женщина – мать, бабушка, подруга. 6 классу достались два произведения: С. Войе «Как папа стал маленьким» и рассказ А. Алексина «Подумаешь, птицы...». Ученики 7 и 8 классов читали повесть А. Алексина «Раздел имущества». Девятиклассники работали с рассказом В. Потанина «На реке». Ученики 10 и 11 классов читали произведения зарубежных авторов: роман А. Гавальды «Утешительная партия игры в петанк» и повесть Ф. Саган «Здравствуй, грусть...». Все разделились на группы, чтобы на уроках литературы проанализировать прочитанное. Учителя разработали интересные уроки с различными стратегиями чтения. Главная цель работы с выбранными произведениями – сформулировать определения, которые можно дать современной женщине. Ребята пришли к выводу, что современная женщина многогранна и неповторима, и подобрали множество ярких определений, которые были напечатаны на отдельных листах. Этими листами затем был оформлен актовый зал. Итогом работы в группах стали письменные работы учащихся, в которых они придумали продолжения прочитанных произведений, синквейны и хокку, а некоторые даже вывели формулы счастья. Кульминацией проектного дня стало итоговое мероприятие в актовом зале. В центре зала на белой дорожке были разложены книги и листы с определениями, данными ребятами современной женщине: мудрая, любящая, добрая, нежная, самостоятельная, независимая, ранимая. Вдоль дорожки стояли силуэты девушек, сцена и зал были украшены цветами.

Массовые мероприятия, безусловно, способствуют созданию атмосферы праздника, общности учителей и учащихся школы. Тем самым дают сигнал, что книги занимают достойное место в жизни успешных людей, а чтение – это приятное и полезное занятие.

**О ФОРМИРОВАНИИ ЧИТАТЕЛЯ-ШКОЛЬНИКА
В ПРОЦЕССЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
(на примере реализации УМК по литературе
под редакцией В.Ф. Чертова)**

Главный вопрос, находящийся в центре внимания методистов, учителей-практиков, библиотекарей, – как приобщить школьников к чтению художественной литературы и научить их читать произведения словесного искусства глубоко, вдумчиво. Решение этой ключевой для методики преподавания литературы проблемы, бесспорно, требует комплексного подхода.

Важную роль в формировании читательской культуры современных школьников играет учебно-методический комплект (УМК) по литературе. С нашей точки зрения, богатые возможности в организации читательской деятельности учащихся, воспитании читающей личности открывает перед учителем и учащимися использование в образовательной практике УМК по литературе под редакцией В.Ф. Чертова (автор тезисов входит в авторский коллектив данного УМК). Система УМК, в состав которой входят программа, учебники, методическое пособие для учителя «Уроки литературы», фонохрестоматии и рабочие тетради, представляет собой завершённую линию УМК по литературе для основной школы, рекомендованную Минобрнауки РФ.

В названном УМК предлагается новый подход к изучению *художественных текстов* и выбор *направлений работы* с ними, обусловленный взглядом на *литературу как метафору мира*, особый способ познания жизни, который обладает важными отличиями от собственно научной картины бытия: высокой степенью эмоционального воздействия, метафоричностью, многозначностью, ассоциативностью, незавершённостью, что предполагает активное сотворчество воспринимающего. Названная концепция последовательно реализована в программе по литературе. В учебниках для 5–9 классов представлена *технология литературного образования*, разработанная на ее основе. Авторы стремились запрограммировать в учебнике «такую деятельность обучения, в которой бы обеспечивалось гармоническое единство трех его функций: обучения, воспитания и развития».

Как «работает» предметный учебник под редакцией В.Ф. Чертова на современном уроке, задачами которого являются воспитание читателя, развитие его читательской компетентности? В апробации

данного УМК, начатой с 2007 года, участвует и гимназия № 29 г. Уссурийска Приморского края, что дает возможность оценить уже полученные результаты. Не вызывает сомнения, что данный учебник по литературе моделирует сценарий учебной деятельности, которую можно интерпретировать как «смыслодеятельность, то есть как совместную деятельность равноправных сознаний педагога и учащихся, ориентированную на *созидание*, а не на *воспроизведение* смысловой основы рассматриваемого предмета, проблемы, задачи, аспекта и т.п.».

В каждом классе программой определен перечень *основных видов деятельности*, связанных с чтением, анализом и интерпретацией художественного текста, развитием устной и письменной речи учащихся, а также с освоением необходимых теоретико-литературных и эстетических категорий и понятий. На уроках литературы и в самостоятельной деятельности учащихся основное внимание уделяется развитию *умений читать, комментировать, анализировать и интерпретировать художественный текст*, овладению возможными *алгоритмами постижения смыслов*, заложенных в художественном тексте (или любом другом речевом высказывании), а затем и *созданию собственного текста*, представлению *собственных оценок и суждений по поводу прочитанного*.

Программой и учебником задана логика образовательного процесса. Формирование интереса к чтению рассматривается как приоритетная задача, решение которой должно предшествовать решению всех остальных задач литературного образования. Поэтому на уроках литературы в 5–9 классах первостепенное значение придается организации самого процесса художественного восприятия. Обучение современных школьников работе над *художественными текстами* строится на основе современных технологий обучения чтению и пониманию текста и достижений современного литературоведения и эстетики, что позволяет существенно обогатить инструментарий школьного анализа. Так, в школьных условиях трансформируются отдельные литературоведческие приемы работы с текстом (выделение ключевых слов, поиск ключа к тексту и др.). Обращение к *диалоговым и герменевтическим технологиям анализа* на уроках литературы помогает учащимся приобрести необходимый им опыт коммуникации, диалога с автором (русскими и зарубежными писателями, критиками, литературоведами и др.), а также диалога с учителем и одноклассниками.

В процессе изучения художественного произведения предусмотрено применение различных *стратегий чтения, обсуждения и регистрации прочитанного* (Н.Н. Сметанникова) с учетом специфики самого текста и этапа (фазы) читательской деятельности:

предвосхищение содержания книги, мозговой штурм, постановка предваряющих вопросов (предкоммуникативный этап); вероятностное прогнозирование, размышления во время чтения (коммуникативный этап); дискуссия, различные формы трансформации текста (творческие пересказы, составление сценария, иллюстрации и др.), презентация книг, аннотация, отзыв, рецензия, различные виды сочинений и др. (посткоммуникативный этап).

В программу и учебники для 5–9 классов включены *уникальные (специально маркированные) разделы* «Мир слова», «Комментарии», «Практикумы», которые расширяют словарный запас учащихся, развивают навыки анализа художественной функции слова в литературном произведении, формируют навыки работы со словарями и др. *Практикумы* нацелены на практическое овладение навыками *анализа художественного текста* в одном из заданных программой аспектов («Анализ эпизода эпического произведения» в 7 классе; «Анализ проблематики литературного произведения» в 8 классе; «Целостный анализ лирического произведения» в 9 классе и др.), *развитие устной и письменной речи учащихся* («Аннотация», «Письменный отзыв о литературном произведении» в 5 классе; «Рецензия на самостоятельно прочитанное произведение» в 7 классе; «Сочинение-эссе на литературную тему» в 8 классе и др.), *освоение теоретико-литературных понятий* («Заглавный образ в произведении и средства его создания» в 5 классе; «Эпиграф в литературном произведении» в 8 классе и др.).

Не менее важно отметить, что учащиеся поэтапно овладевают навыками работы *с самим учебником как видом учебной литературы*. Обратим внимание на оригинальную, с нашей точки зрения, маркировку предлагаемых в учебнике вопросов и заданий (общих и индивидуальных): «Поиск информации», «Публичное выступление», «Творческое прочтение», «Опыт исследования», «Сочинение», «Для дискуссии», «Точка зрения», «Вместе с товарищами», «Внеклассное чтение», «Связь с другими видами искусства», «Вместе с родителями». Последняя рубрика предполагает актуализацию читательского опыта родителей, развитие их читательской культуры, подключение их к активному чтению и обсуждению прочитанного *вместе* с детьми.

Школьники учатся использовать современные технологии поиска и обработки информации (заочные интернет-экскурсии, презентации, работа в поисковых системах), овладевают приемами аналитического чтения *учебного текста*.

В учебнике и пособии для учителя имеются постоянные отсылки на полезные интернет-ресурсы, дополнительную литературу

справочного, энциклопедического характера для подготовки к уроку и организации самостоятельной работы.

Эффективность использования современных стратегий чтения и понимания текста связана с совершенствованием профессиональной подготовки учителя, повышением его квалификации в области методологии и технологии обучения чтению.

Е.С. Антонова (г. Москва)

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Чтение как вид речевой деятельности более других видов зависит от **понимания** читателем текста. Каким образом читатель «схватывает» смыслы художественного текста? Существует, как минимум, два пути «уловить» содержание произведения: интуитивный и когнитивный. Часто младшему школьнику не требуется никакого анализа, чтобы получить полное удовлетворение от прочитанного произведения: это значит, что писатель задал верный тон, нашел нужные слова, построил их в самые понятные для ребенка синтаксические конструкции, что позволило на чувственном уровне – интуитивно – воспринять текст адекватно. К такого рода произведениям относятся сказки, народные и авторские, другие произведения фольклора (поговорки, песенки-потешки, прибаутки, поговорки и т.п.) и детской литературы. Произведения устного народного творчества отлично воспринимаются детьми, так как являются собой период «младенчества и детства» народа, что проявляется в непритязательности, наивной фантазии, доверчивости, ритмичности – качеств, свойственных младшему школьному возрасту.

Когнитивный путь позволяет учителю включить в читательскую деятельность дидактическое содержание: интеллектуальное исследование произведения обнаруживает другой уровень отношений с литературным произведением – коммуникацию с автором текста. Анализ текста помогает углубить и разнообразить смыслы, возникшие при первичном восприятии, расширить представление о тех реалиях, персонажах, событиях, о которых прочитано. Однако при этом необходимо сохранить эмоциональную составляющую впечатления от текста, что при рассудочной деятельности аналитического характера довольно трудно сделать. Именно герменев-

тический подход позволяет разумно сочетать интеллектуальную и эмоциональную стороны восприятия художественного текста.

Разберемся в механизмах **герменевтического подхода** к анализу текста.

Когда ребенок читает текст, у него складывается его собственное (поверхностное, неточное, но ЕГО) понимание содержания. После произведения (как правило, в учебнике) он видит список вопросов, имеющих целью облегчить, углубить, направить в «верное русло» его понимание. Но любой список вопросов, предлагаемый детям для обсуждения

– во-первых, уже отражает понимание данного текста автором этого списка вопросов (методиста или составителя учебника). Тем самым он направляет понимание ученика в определенное русло рассуждений, заданное рамками своих вопросов, которые показывают его (методиста) собственное понимание (или общепринятое, то есть каноническое). Получается, что автор вопросов невольно **ограничивает** понимание читателя (вопросами ставит рамки);

– во-вторых, сам список вопросов – тоже текст. Прочитав его, читатель получает **еще одно** понимание, вступающее в противоречие с первым пониманием, то есть с собственным пониманием текста произведения. И здесь возникает сложная мыслительная ситуация, в которой начинающему читателю невозможно проследить, что происходит с возникшими представлениями о содержании произведения: в какой мере текст вопросов повлиял на формирование представлений самого читателя о смыслах произведения, какие из представлений его собственные, а какие возникли в результате понимания текста вопросов, насколько его понимание «правильно». Часто читатель теряет многое из «своего понимания», считая необходимым подстроиться под смыслы, навеянные вопросником;

– в-третьих, даже если не читать вопросы к произведению полностью, а отвечать на них сразу по прочтении каждого последующего, происходит коммуникация по поводу текста и в связи с замыслом учителя (или составителя вопросника), а не **коммуникация непосредственно с автором произведения**. Читатель хочет **понять автора**, а ему предлагают **понять понявшего**, то есть понять того, кто уже понял (по-своему) текст автора, в данном случае – составителя вопросов.

Если дидактической целью урока литературы (чтения) является включение учащегося в процесс понимания художественного текста, то обучение ученика читательской деятельности становится **коммуникативно ориентированным**.

Ведущим методом в системе обучения **коммуникативно ориентированному** чтению является **герменевтический анализ**. Это значит, что на уроках чтения учитель строит коммуникацию: учит

детей осознавать свои коммуникативные роли, воспитывает уважение к собеседнику, будь то писатель (**автор** текста), учитель (**организатор коммуникации**) или другой ученик (**читатель**).

Автор может рассчитывать на понимание читателем своего художественного произведения адекватно, а **читатель** успешно вступает в коммуникацию по поводу содержания данного текста только в том случае, если они оба владеют знаниями о языке художественной литературы, умеют пользоваться данным типом языка. При этом автор главным образом пользуется средствами художественного языка для фиксации своего опыта, а адресат (**читатель**) концентрирует свое внимание на «раскодировании» языковых средств (единиц) с целью выделить смысл, передаваемый с их помощью. Урок литературы (чтения) организуется так, чтобы школьник понимал: если он читает произведение, то вступает в коммуникацию с писателем, которого в классе нет, но который все, что хотел сказать, изложил в своем тексте, поэтому понимание необходимо и возможно. Ученик в этом случае – **читатель-адресат**, и его задача использовать все свои знания русского (родного) языка, чтобы войти в действительность художественного языка **автора** и понять его.

Понимая текст, ученик (**читатель**) не только стремится найти в нем «объективную истину», не только пытается добраться до «однозначной» авторской идеи, а в первую очередь актуализирует свою индивидуальность, иными словами, видит себя в авторском тексте. В этом и заключается воспитательный эффект чтения литературы. С одной стороны, осознанная или неосознанная актуализация своего внутреннего плана читателем становится основой понимания чужого текста. С другой стороны, при попытке понимания «чужого», проговаривая свое понимание – интерпретируя прочитанное, – читатель творит свой текст. В этом случае понимание становится деятельностью по созданию собственного текста, который показывает степень проникновения читателя в замысел автора. Двигаться от «своего» к «чужому» – это значит создавать в процессе чтения или слушания текста понимание присутствующих в тексте переживаний, мыслей, намерений, решений персонажей и тем самым приближаться к идее автора. Способом проникать в «глубины» произведения становится герменевтический анализ. Строго говоря, это не столько анализ, сколько аналитико-синтетическая работа по пониманию текста. Учитель организует эту работу следующим образом: ученики проговаривают вслух те значения и смыслы, которые возникают по мере продвижения по тексту – от слова к словосочетанию, от словосочетания к контексту всего предложения, сверяя свои представления и ассоциации со значением единицы текста (культурной нормой), тем самым, собирая и осмысляя содержание произведения; затем ученики проводят рефлексию спо-

собов, связанных с восприятием текста, осознают, какими умственными операциями они пользовались, какие приемы языкового анализа помогли им выстраивать понимание произведения, обобщать «уловленное» содержание текста. Без рефлексии умение понимать не будет интериоризовано, то есть присвоено, а следовательно, не станет основой навыка.

Нами разработана методическая система коммуникативно ориентированного чтения на интегрированных уроках русского языка и литературы, которая позволяет научить школьников быть *читателем*. Система упражнений реализована в учебных пособиях «Тайна текста», объединяющих рабочие тетради для 5–6, 7–8, 9 классов и методические рекомендации по их использованию в учебном процессе (изд. М.: ООО «Кейс», 2011–2012), и эффективность ее апробирована в целом ряде общеобразовательных школ городов Москвы, Твери, Брянска, Липецка и других.

И.В. Архипова (г. Челябинск)

ЮНОШЕСКАЯ БИБЛИОТЕКА: СОЕДИНЕНИЕ МИРОВ ЧТЕНИЯ

В условиях, когда библиотеки ищут свою нишу в меняющемся мире, определяются, в каком направлении развиваться дальше, чтобы соответствовать времени и остаться востребованным социальным институтом, несомненно, что поддержка и продвижение чтения сохранятся в ряду приоритетов библиотечной деятельности. Переживаемое нами время и его вызовы диктуют использование наиболее эффективных технологий. В частности, система работы по поддержке и развитию чтения не может вестись без обращения к интернет-технологиям и контенту, который формируется в сетевом пространстве, по той причине, что большая часть наших потенциальных пользователей присутствует в интернете и здесь развивает свою читательскую деятельность.

Задачу библиотеки мы видим в том, чтобы активно вторгаться в интернет-пространство, наполняя его социально ценным содержанием, помогая молодым людям сориентироваться в литературном потоке, организовать с ними взаимодействие, имеющее продолжение в реальном библиотечном пространстве. Для этой цели активно используется сайт библиотеки.

Сервисный подход к проектированию сайта позволил нам расширить перечень услуг, предлагаемых юным пользователям: заказ

литературы через Интернет – услуга, которая становится все более популярной; справочное обслуживание в режиме on-line с помощью ICQ или Skype: пользователь может написать сообщение, сделать звонок или видеозвонок. Библиотекарь-консультант в режиме реального времени отвечает на запрос виртуального пользователя.

Намечен к реализации проект создания краеведческого электронного ресурса о знаменитых земляках «Знай наших», который предусматривает возможность самим пользователям участвовать в наполнении контента. Организованы группы в социальных сетях – «ВКонтакте», «Facebook», где разговор идет вокруг книги.

На общение с широким кругом пользователей рассчитана группа «ВКонтакте» (<http://vkontakte.ru/club24597173>). На данный момент она насчитывает 106 участников. Здесь размещаются разнообразные новости из мира книг и чтения, образования, науки, искусства, а также создаются фотоотчеты о наиболее ярких, знаковых библиотечных событиях; размещаются ссылки на интересные и полезные сайты, создаются и размещаются приложения («ЕГЭ – пробные тестирования», «Литературное онлайн-радио», «Электронный каталог Челябинской областной юношеской библиотеки»). На сайте библиотеки есть авторская колонка «Предпочтения». Преимущество данного ресурса в том, что пользователь имеет дело с «живым», конкретным библиотекарем, может обсудить какой-либо вопрос именно с ним.

Содержание аудиоблога «ПРОслушка» (<http://unbi74.blogspot.com/>) составляют буктрейлеры, клипы о книгах, видеофайлы, представляющие интервью со специалистами в области библиотечного дела, размышления известных людей о том, как изменится чтение с развитием информационно-коммуникационных технологий. Идея аудиоблога – привлечь знаковых людей нашего края к разговору о книге и чтении. Блог «ПРОслушка» находится в стадии становления. Мы уверены, если его регулярно пополнять, активно рассказывать о нем, то новые читатели и общение с ними не заставят себя ждать.

Один из последних интернет-проектов юношеской библиотеки, получивший мгновенный читательский отклик, – **«КНИГА², или Совет звездного читателя»**. По мнению его авторов – специалистов библиотеки А.А. Шайдурова и А.В. Чаусовой, – книга, предложенная библиотекарем или знакомым, – это просто книга, а книга, рекомендованная известным человеком, приобретает двойной вес и становится Книгой в квадрате. Проект раскрывает роль книги и чтения в жизни известных людей самых различных сфер. Они отвечают на два вопроса: «Какое место чтение занимает в вашей жизни?» и «Что, на Ваш взгляд, должен прочитать каждый молодой человек?». Среди знаменитостей, которые прислали свои размыш-

ления, – футболист А. Аршавин, писатель А. Иличевский, телеведущая Т. Лазарева, певица Л. Маскка, комментатор В. Соловьев, ди-джей А. Белоусов. Проект привлек внимание молодых людей.

Мы пришли к выводу: чтобы понять молодежь, найти пути к анализу результативности собственных усилий, нужно научиться с ней разговаривать, стать интересным для нее.

Именно поэтому формат диалога был выбран для форума молодых читателей Челябинской области «Книга – путь к успеху». Особенностью форума было широкое участие профессионалов книжного дела, образовательной системы, административных структур. Профессоры, школьники, школьные учителя, студенты, представители властных органов, библиотекари участвовали в разговоре на равных, что позволило резко усилить субъектную роль молодых читателей. Событие привлекло внимание большой аудитории: собрались без малого 300 молодых людей (в основном, учащаяся молодежь) из разных, в том числе и очень отдаленных территорий Челябинской области. Форум предварил региональный молодежный творческий конкурс сочинений-эссе и видеороликов «Я читаю», участники которого должны были представить наиболее точное отражение идеи «Я читаю» в словесном и визуальном образах. Первая часть форума, своеобразное «общее заседание», проходила в жанре публичных размышлений на тему «Дороги, которые ведут к книге. Дороги, к которым ведут книги». Это была площадка для выступления профессионалов. Педагоги челябинского физико-математического лицея № 31 представили два проекта. Один из них – Олимпиада по чтению «Чтение с осмыслением», которая проходила в интернет-формате по методике международного исследования PISA и привлекла около тысячи участников. Другой проект – «Писатель приехал в школу». Встреча с писателем может побудить желание читать. В этом убедились авторы проекта. Заданный тон доверительного разговора на равных в жанре публичных размышлений был продолжен во второй части форума на дискуссионных площадках: «Так читать или не читать?», «У кого спросить, что почитать?», «Слухи о смерти книги сильно преувеличены?».

Неожиданными для нас были итоги работы дискуссионной площадки «Слухи о смерти книги сильно преувеличены?». Молодежь отстаивала позиции традиционной книги, находя для этого убедительные аргументы. В аудитории были молодые люди, которые говорили о том, что они не только читают, но и собирают коллекции печатных книг. Участники дискуссионной площадки «Так читать или не читать?» делились своими историями о том, как они стали книголюбями. Самая большая аудитория собралась на дискуссионной площадке «У кого спросить, что почитать?». Очевидно, предложенные здесь вопросы для обсуждения более всего волнуют

молодежь: «Как мы находим или не находим хорошие книги...», «Что такое – хорошая книга (вообще и в частности)?», «10 лучших книг – личная точка зрения».

Среди конкурсных работ «Я читаю» (сочинений-эссе и видеороликов) есть весьма интересные, позволяющие сделать вывод о том, что чтение для определенной части молодежи Челябинской области остается в ряду ценностных приоритетов.

Таким образом, соединение виртуального и реального библиотечных пространств позволяет юношеской библиотеке вести диалог с молодым пользователем о книге и чтении более эффективно и результативно.

В.Я. Аскарова (г. Челябинск)

ПРИБЛИЖЕНИЕ МОЛОДЕЖИ К ЧТЕНИЮ: ПОИСКИ ДРУЖЕСТВЕННОГО ФОРМАТА

Системная работа по развитию чтения в ситуации неформального взаимодействия с молодежью, преодоления возрастных и социальных барьеров, формирования гостеприимного коммуникативного пространства, на котором происходит взаимообогащение людей с различным культурным багажом и культурным опытом, целенаправленно ведется в Челябинске на протяжении последних нескольких лет. В числе наиболее деятельных акторов – Центры чтения областных библиотек: детской и универсальной научной, а также коллектив областной юношеской библиотеки, Педагогический университет, физико-математический лицей № 31, организация представителей книжного бизнеса «ПРОдвижение книги». Запущены механизмы саморазвития и синергичности, что позволяет надеяться на необратимость происходящих процессов и новые эффективные решения, рожденные совместными творческими усилиями.

Современная российская молодежь крайне неоднородна, разобщена, дифференцирована по образовательному, имущественному признакам, ценностным ориентациям, политическим взглядам; разделена на неформальные группировки. Отсюда множественность молодежных субкультур, закрытость происходящих в них процессов. Объективной картины чтения/нечтения различных молодежных групп нет, поэтому так важно понять молодых людей, дать слово им самим и, более того, попытаться сделать их союзниками в деятельности по развитию и поддержке чтения. Спонтанные выска-

звания молодых людей, лексические средства, посредством которых они выражают свое отношение к книгам и чтению, их оценки, смутные ожидания, выраженные в слове и визуальном образе, дают богатый исследовательский материал, несравненно более ценный, чем данные традиционных социологических опросов. Сейчас представляется наиболее важным сосредоточиться на проектах, которые позволяют войти в непосредственный контакт с читателями и увидеть результаты собственной работы. В частности, проблемой первостепенной значимости нам представляется развитие диалога с молодежью, который должен привести к улучшению взаимопонимания, развитию взаимодействия и сотрудничества.

Первой нашей попыткой дать возможность публично высказаться о собственном чтении молодым людям был организованный в рамках Международного интеллектуального форума «Чтение на евразийском перекрестке» (Челябинск, май 2010 г.) круглый стол «Молодые – о молодежном чтении», который дал обильный материал для профессиональной рефлексии. Выяснилось, что главные проблемы – отсутствие «умного взрослого» в детско-юношеской среде, экономическая и территориальная недоступность книги – отсюда саморегуляция читательской деятельности, ориентация на не всегда грамотную сверстническую рекомендацию.

Стало очевидным, что нужно заниматься элементарным просветительством, преодолевать барьеры между поколениями, быть ближе к молодым людям, искать различные поводы для культурного общения, чаще говорить с ними о книгах, придумывать новые способы побуждения к чтению. Шаги в этом направлении в Челябинской государственной академии культуры и искусств уже сделаны – это включение педагогов академии в работу студенческого киноклуба «9-я муза»; запуск внутривузовского буккросинга; участие педагогов и студентов во встречах с литераторами. В результате «нечитающая молодежь» оживленно обсуждает творчество лауреатов литературных премий «Русский буккер», «Большая книга», проявляет интерес к экранизированным произведениям, увлечено сочиняет эссе «Я читаю», участвует во встречах с ведущими писателями страны и Урала.

Пример подобной работы оказался заразительным: в декабре 2010 года в Челябинской областной юношеской библиотеке была проведена творческая лаборатория «Библиотека – развивающая среда молодого поколения», в ходе которой обсуждались ценностные приоритеты молодежи, состоялись электронные презентации самых ярких библиотечных мероприятий: «Заражаем чтением: акция «Библиотечная почта», телевизионное ток-шоу в библиотеке «Сто вопросов взрослому» и т.д. Главным событием лаборатории

были выступления представителей различных молодежных групп, в числе которых были «молодогвардейцы», члены молодежного волонтерского движения, челябинской федерации хип-хоп культуры и т.д.; молодые люди рассказали о себе, своем чтении.

Интереснейшая попытка в этом направлении – культурно-просветительский проект поддержки и развития чтения, разработанный педагогами челябинского физико-математического лицея № 31. В рамках проекта в лицее проводятся встречи с ведущими литераторами России: Р. Сенчиным, С. Шаргуновым, З. Прилепиным; практикуется ведение читательских блогов, в которых на равных высказываются на литературные темы педагоги, журналисты, литераторы и школьники (<http://www.fml31.ru>). Важный принцип взаимодействия – открытость: школьники на равных общаются с профессорами, школьными учителями, писателями. Все встречи проходят в демократичном формате, в режиме открытых дверей. Самостоятельную ценность имеет подготовка к встрече с писателем: учителя и школьники читают произведения писателя, обсуждают его творчество в школьном блоге. Проект стал своеобразным брендом физико-математического лицея; 10–11 октября 2011 года в Челябинске состоялся фестиваль «Открытая книга» с участием известных российских литераторов: Павла Басинского, Алексея Варламова, Захара Прилепина, Ильдара Абузярова. Эти встречи важны возможностью прикоснуться к выдающимся литераторам нашего времени, преодолеть отчуждение между поколениями, читателями и писателями. Подобные встречи имеют длительное последствие: их участники продолжают читать книги авторов, которые уже воспринимаются как близкие люди, ищут их высказывания в сетевом пространстве, оживленно обсуждают их произведения.

Начатая работа представляется настолько значимой и важной, что мы считаем правильным придать ей систематический характер. В апреле 2011 года Челябинской юношеской областной библиотекой совместно с Центром чтения Челябинской государственной академией культуры и искусств был разработан и реализован проект регионального форума молодых читателей «Книга – путь к успеху». В форуме приняло участие примерно 300 представителей учащейся молодежи из разных территорий Челябинской области. Был выбран предельно демократичный формат проведения форума, который дал возможность получить экспертную оценку явлений, происходящих в сфере чтения и книжном деле, и в то же время дать возможность молодым людям сказать все, что они хотят. Форум преследовал цель не только обсудить с молодежью проблемы чтения, но и вовлечь ее в процесс поиска различных форм его поддержки и развития. В дискуссионном плане обсуждались такие вопросы: особенности чтения

в молодежных субкультурах; пути, ведущие к чтению; пути, к которым ведет чтение; причины, отвращающие от чтения; что такое «хорошая книга»; чтение в интернете; у кого спросить, что почитать; как можно увлечь чтением сегодня и др.

В дальнейших планах – преодоление в чтении разрыва между виртуальным и реальным пространством. Вызревает проект «Пространство чтения: соединение миров». Сделаны первые шаги по его реализации; изучаются сетевые ресурсы, связанные с книгой и чтением, начато вторжение в сетевое пространство и вовлечение молодых людей в физическое пространство библиотеки, что снимает эффекты анонимности, отчуждения и призрачного существования, позволяет свести к минимуму коммуникационные барьеры в чтении.

Таким образом, на Южном Урале сложилась система деятельности по поддержке и развитию чтения, учитывающая особенности его мультикультурного пространства, специфические возможности различных институтов книжного дела и образовательных учреждений и имеющая отлаженную систему социального партнерства. Круг специалистов, участвующих в этой работе, непрерывно расширяется, а деятельность по поддержке и развитию чтения стала обязательной составляющей региональной культурной политики.

Е.А. Белик (г. Новороссийск)

РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Сегодня жизнь диктует нам новые, более жесткие требования к организации учебного процесса в школе, к умению работать с информацией. Необходимо, чтобы у школьника формировалось аналитическое мышление, а не автоматическое запоминание и воспроизведение материала, необходимо научить учащихся начальных классов хорошо читать и писать, и в процессе этих действий научить их размышлять. Но как это сделать наиболее эффективно? Стратегический подход к чтению в рамках проекта «Школа, где процветает грамотность» позволяет решать эти задачи. Ребенок, работая с текстом, учится понимать, осмысливать информацию, соотносить ее с собственным опытом, отсеивать ненужное, делать выводы.

Дети от природы любознательны, они хотят познавать мир, способны рассматривать серьезные вопросы и выдвигать оригинальные идеи. Роль учителя – быть вдумчивым помощником, стимулируя учащихся к неустанному познанию и помогая им сформировать навыки продуктивного мышления.

Начальная школа – активная участница проекта «Школа, где процветает грамотность». На уроках чтения, русского языка, математики, окружающего мира учителя активно используют стратегии текстовой деятельности. К 4 классу учащиеся могут уже осознанно выбирать (в зависимости от текста, задания) необходимую стратегию работы с текстом. Применение данных приемов на уроках чтения, русского языка, математики, окружающего мира, истории позволяет получить очень хороший результат, поскольку используются разные источники информации, задействованы различные виды памяти и восприятия. Письменное фиксирование информации позволяет лучше запоминать изученный материал.

Возможности школы полного дня позволяют реализовать проект и во внеурочной деятельности. Ежегодно в начале сентября в школе проходит проектная неделя чтения и грамотности. В этом году ребята с увлечением познакомились с произведением А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц». Разнообразные формы работы позволили погрузиться в проблемы, затрагиваемые автором в книге. Ребята путешествовали по планетам, размышляли над вечными философскими вопросами с позиций «шести шляп» Э. Боне, создавали свои планеты, на которых они хотели бы жить.

Мощным стимулом привлечения к книге являются читательские конференции, регулярно проходящие в школе.

Развитию творческого мышления учащихся способствует участие в различных литературных конкурсах, которые проводятся как на уровне школы, так и на уровне города и края. В декабре 2011 года для учащихся инициативной группой педагогов школы организован конкурс грамотного письма «Пишу с любовью», в январе 2012 года на сайте учителя начальных классов Е.В. Селезневой организован конкурс литературного мастерства.

В ходе реализации проекта «Школа, где процветает грамотность» учителя начальных классов активно используют возможности сетевого сообщества школы «Личность». С целью повышения учебно-исследовательской культуры обучающихся на страницах персональных сайтов учителя разместили модули чтения. На сайтах и учащиеся, и их родители могут найти рекомендации по чтению, могут задать любой интересующий их вопрос. Прочитанную книгу можно обсудить со своими одноклассниками и учителями в интерактивном режиме.

Огромную поддержку в реализации проекта оказывают родители учащихся. Уже не первый год в школе ведется работа клуба «Семейное чтение», на заседаниях которого дети совместно с родителями обсуждают с использованием различных стратегий прочитанную заранее книгу.

М.В. Белоколенко (г. Москва)

БИБЛИОТЕЧНЫЕ ПРОГРАММЫ ПОДДЕРЖКИ ЧТЕНИЯ: ТРАДИЦИИ, ИННОВАЦИИ, ПОТЕНЦИАЛ РАЗВИТИЯ

Современные публичные библиотеки – это учреждения культуры, принципиально отличающиеся от аналогичных учреждений еще с недавнего времени. Безусловно, в них сохраняются и даже культивируются лучшие традиции. Разумный консерватизм – значимое качество для библиотек, призванных накапливать, хранить и передавать из поколения в поколение знания, опыт, культуру, духовность, нравственность. Почитание книги и забота о фондах, оперативная обработка информации из периодических изданий, скрупулезное ведение каталогов, ежедневное общение с читателями, межбиблиотечный абонемент, обслуживание инвалидов на дому – все это обеспечивает читателей традиционными библиотечными услугами, гарантирующими свободный доступ к материалам для чтения.

В последние годы библиотеки существенно расширили свои возможности по поддержке чтения благодаря целенаправленной и системной инновационной деятельности. Доказательством этому служат разрабатываемые и реализуемые библиотеками комплексные программы и долгосрочные проекты, нацеленные на развитие читательской активности и формирование читательских компетенций пользователей библиотек. Примеры: комплексные программы в помощь образованию «Чтение+», программа развития творческого чтения «Интеллект-чтение», программа развивающего чтения дошкольников «Растем вместе с книжкой», программы «Классика на все времена», «Сто писателей на выбор», «Золотая строка». Однако наряду с этим в силу ряда объективных и субъективных причин информационный, интеллектуальный, духовный, творческий, организационный потенциал публичных библиотек остается нереализованным, либо реализованным не в должной мере. Рассмотрим достижения и резервы для развития некоторых позиций библиотечных программ поддержки чтения.

Библиотечные фонды. Традиционно они отличаются видовым и жанровым разнообразием, редкие и ценные издания доступны читателям через межбиблиотечный обмен. В ряде регионов страны приняты законы об обязательном экземпляре, что гарантирует поступление в фонд центральной региональной библиотеки продукции местных издательств. Значимы инновации, связанные с внедрением в библиотечную практику компьютерных и информационных технологий. При всей непреходящей ценности книги некоторые издания (энциклопедии, учебники, путеводители) приобретают новое качество и значительно увеличивают возможности использования заключенной в них информации, когда они представлены на электронных носителях. В дополнение к книжным фондам библиотеки комплектуют медиатеки. Полный текст любого закона или актуальной статьи из любой, даже малотиражной региональной периодики, можно получить из специальных баз данных. На базе публичных библиотек созданы специализированные компьютерные центры для слабовидящих читателей. В специально оборудованных залах библиотеки предоставляют наиболее демократичный доступ к информационным интернет-ресурсам. Школьники, пенсионеры, инвалиды осваивают различные уровни компьютерной грамотности на бесплатных курсах, проводимых библиотечными специалистами. Нереализованные возможности доступа к материалам для чтения через библиотечные фонды связаны, в основном, с действием ряда законодательных актов, создающих для библиотек так называемое недружественное правовое поле, являющееся причиной отставания фондов от актуального читательского спроса. Остро стоят задачи формирования открытого пространства для свободного доступа читателей к фондам, а также преобразования публичных библиотек в библиотеки семейного чтения.

Ориентирование в материалах для чтения. К лучшим традициям следует отнести поддержание актуальных версий каталогов и баз данных на библиотечные ресурсы, раскрытие фондов посредством тематических выставок, ежемесячных дней книжных (литературных) новинок, декад изданий по определенной теме, презентаций уникальных современных изданий и старинных книг, пропаганду библиотечно-библиографических знаний. Инновации связаны с освоением библиотеками телекоммуникационных технологий. Электронные версии каталогов, онлайн-справки, предварительный заказ литературы, виртуальные выставки, книжные форумы, ролики с записью библиографических обзоров в U-Tube становятся обязательными атрибутами качественных библиотечных сайтов. Значимо привлечение авторитетных советчиков (писателей, общественных деятелей, артистов), мнение которых может повлиять на активизацию чтения

как такового или на выбор того, что читать. Продвижению в читающую среду качественной литературы способствуют фестивали жанровой литературы, деятельность музеев в библиотеках, проекты «Одна книга – в одном поселении», «Одна книга для всей школы», «Литературная карта региона». Потенциал развития этого направления связан с обеспечением регулярности, актуальности и системности ресурсов, услуг и форм библиотечной работы, а также с соблюдением принципа «каждому читателю – свою книгу, каждой книге – своего читателя». Важно обратить внимание на чтение профессионально активной части населения, создание и поддержку объединений любителей чтения, расширение движения лидеров чтения.

Расширение читательской аудитории. Первоочередная задача для публичной библиотеки – сделать каждого жителя своей территории читателем и в максимальной степени раскрыть перед реальными и потенциальными читателями свои возможности. Заметен вклад библиотек в раннее приобщение к чтению – работа с организованными группами дошкольников и индивидуальная поддержка будущих читателей и их родителей. Активно проводятся акции рекламно-информационного содержания и массового характера: в стенах библиотеки – экскурсии, праздники посвящения в читатели; за пределами библиотек («библиотека без стен») – флешмоб, читай-парки, библиотечные бульвары и аллеи в дни городов, проекты «Запишись в библиотеку», «С книжкой под мышкой», «С книгой на скамейке». Трудности достижения результативности такого рода мероприятий связаны с невозможностью, зачастую, сочетать праздничную, оживленную, приподнятую атмосферу акций с формализованной процедурой регистрации читателей, с участием в акциях случайных посетителей. Затратность технологии организации акций обуславливает нерегулярность их проведения, что снижает общий эффект данного направления библиотечных программ.

Активизация читательской деятельности через ее поощрение и творчество. Широко введенные в библиотечную практику более 20 лет назад и ставшие уже традиционными формы приобщения к чтению, ориентированные на интерактивность, состязательность, игру (викторины, конкурсы, турниры знатоков и многие другие) способствуют формированию мотивации к чтению и развитию познавательных интересов читателей. Получает все большее распространение организация творческой деятельности, связанной с текстами – как с чтением готовых текстов (иллюстрирование, инсценировка, озвучение), так и с их созданием (литературное творчество). В библиотеках работают театральные студии, кружки, литературные объединения. Развитие этого весьма значимого для поддержки чтения направления работы тормозится в силу нехват-

ки специалистов среди библиотечных сотрудников и трудностями привлечения к реализации библиотечных программ представителей других профессий – филологов, художников, режиссеров. Слабо реализуются возможности летних программ поддержки чтения.

Методическое обеспечение и повышение квалификации кадров. Массовая публикация сценариев мероприятий обогащает традиционную методическую копилку библиотечного специалиста. Вместе с тем в современных условиях библиотекарю необходимо знать о чтении гораздо больше прежнего: философские и культурологические основания чтения, его социальные, психологические, физиологические особенности, педагогическую и литературоведческую составляющие, и с учетом этого знания строить систему поддержки чтения своей читательской аудитории. Системное продвижение этих знаний в профессиональное сообщество библиотекарей – насущная задача методических центров библиотечных сетей. Условием достижения реальных результатов в деле поддержки и развития чтения является признание его приоритетности для всего библиотечного коллектива с последующими формулированием и поступательным решением задач каждым подразделением библиотеки. Потенциал развития библиотечных программ поддержки чтения связан со смещением акцента с просветительского и воспитательного аспектов читательской деятельности на развитие читательских умений и компетенций, к чему библиотекари пока не готовы. «Школа педагогического мастерства» Русской ассоциации чтения способствует решению этого вопроса.

Е.А. Белюшина, Т.А. Столяренко (г. Москва)

РАСПРОСТРАНЕНИЕ ЧТЕНИЯ И ГРАМОТНОСТИ В ШКОЛЕ (из опыта работы)

Роль чтения в современных условиях информационного общества изменяется. Оно становится средством работы с информацией, универсальным учебным умением при сохранении своей основной функции – развития и воспитания учащегося. Это положение чтения отражено в ФГОС, что выдвигает новые требования, предъявляемые сегодня к учителю и ученику. Модель современного образования неотделима от самообразования, когда человек с помощью книги учится

всю свою сознательную жизнь, что ставит на повестку дня вопросы компетенции чтения и, соответственно, грамотности, компетентности читателя, становление и развитие читателя через обучение стратегиям предтекстовой, текстовой и послетекстовой деятельности. В процессе обучения расширяется кругозор, развиваются познавательные, художественные и творческие способности учащихся, формируется умение понимать художественные и научно-публицистические произведения, воспитывается интерес и уважение не только к отечественной культуре, но и культуре других стран.

Вслед за З.И. Клычниковой и С.К. Фоломкиной мы рассматриваем в обучении «два взаимосвязанных звена» чтения: технику чтения и понимание текста, где их взаимосвязь определяется формулой: скорость, умноженная на понимание. Такое чтение называют эффективным. Характеристиками эффективного чтения являются высокий уровень понимания прочитанного текста, скорость чтения, зависящая от вида чтения (ознакомительное, изучающее или поисковое). При этом процесс чтения совершается с минимально выраженной внутренней речью и сопровождается наименьшей затратой сил учащегося. Научить *так* читать учащихся – огромная задача любого учителя, в том числе учителя иностранного языка.

Взаимосвязь между чтением на родном и иностранном языках очевидна. Работа в рядовой массовой школе ставит перед нами, учителями иностранного языка, ряд вопросов. Какие необходимы условия для приобщения учащихся к чтению? Как привить любовь к чтению? С чего начать эту работу? Какие методы наиболее эффективны? Как привлечь семью к чтению? Как развивать чтение на уроках по разным школьным предметам, во внеурочное время на классных часах и других внеклассных мероприятиях?

Поиск ответов на эти вопросы ведется многими учителями многих школ, в том числе и в нашей школе.

Одной из форм приобщения учащихся к чтению на родном и иностранном языке и развития читательской компетенции, развития мотивации к чтению и изучению иностранных языков является проведение месячника распространения чтения и грамотности. Месячник начинается в начале нового учебного года 8 сентября в Международный день чтения и грамотности (Literacy Day). Он задает тон работе, помогает привлечь к ней не только всех учащихся, но и их родителей, дает пищу к размышлению на весь учебный год.

Месячник проходит под лозунгом «Чтение в диалоге культур», поскольку обучение чтению ведется на трех изучаемых в школе языках: русском, английском и немецком. Месячник имеет глубоко продуманное содержание и четкую организационную структуру,

которая позволяет максимально задействовать учителей и учащихся всех классов школы. Все мероприятия призваны воспитывать интерес и любовь к чтению, стимулировать читательский интерес, способствовать формированию устойчивого навыка досугового чтения, что, как было показано в последнем (2009 г.) исследовании PISA, является необходимым условием формирования компетенции чтения у школьников.

Работа организована по двум направлениям – мероприятия для учащихся и мероприятия для взрослых. Мероприятия для учащихся проходят в основном в игровой, соревновательной форме в разных возрастных группах. Они призваны развивать умения и повышать мотивацию к чтению. Мероприятия для взрослых (учителей и родителей) призваны повысить общую культуру чтения, а также квалификацию учителей-предметников в области чтения, организовать обмен мнениями для коллег.

Содержание проводимых мероприятий определено школьной программой чтения, которая для иностранного языка включает развитие фонематических навыков, знания звуко-буквенных отношений, скорости, гибкости и других технических характеристик чтения, известных под общим термином fluency. А также развитие понимания и словарного запаса при чтении. Последнее включает знакомство с неизвестными словами, понимание поэтического произведения, чтение вслух. Эта работа проводится в секции перевода с английского и немецкого языков. Для перевода предлагаются небольшие фрагменты текста – высказывания великих людей, посвященные определенной теме: «Чтение», «Грамотность», «Библиотека». В высказываниях для перевода представлен весь спектр языковых единиц различных уровней, а в высказываниях повышенной сложности – устойчивые словосочетания образного характера. Основной акцент делается на понимании значений слов, на вычленении главной идеи текста. Итог этой работы – круглый стол по вопросам перевода, который был назван «Слово живое и мертвое» по названию книги великой переводчицы Норы Галь.

Для тех учащихся, которые наделены поэтическим даром, увлекаются поэзией и учатся писать стихи, предоставляется также возможность попробовать себя в роли переводчика поэтических произведений, написанных в разных поэтических жанрах. Для перевода предлагаются рифмованные тексты, пословицы, лимерики, стихотворения, которые надо переложить на русский язык, сохранив их стихотворную форму. Такая работа развивает чувство ритма, улучшает фонетические навыки, расширяет словарный запас, тренирует память, у учеников возникают зрительные образы, свое представление и восприятие текста. Первые шаги в переводе сти-

хотворений помогают учащимся не только глубже понять английскую поэзию и ощутить ее очарование, но и приступить к исследованиям, основанным на сравнительном анализе переводов поэзии великих английских и немецких поэтов, выполненных профессиональными переводчиками и переводчиками-любителями. О своих результатах они сообщают на заседании круглого стола по проблемам перевода.

Во время месячника появляется возможность провести конкурсы чтцов знакомых (для учащихся 5–7 классов) и незнакомых (для учащихся 8–11 классов) текстов. Эти конкурсы, как нам кажется, незаслуженно забытые в школе, тем не менее, важны. По справедливому замечанию исследователей чтения, чтение вслух способствует развитию техники внутреннего чтения, а выразительное чтение, подразумевающее умение правильного членения высказывания на смысловые группы, интонирования, логического ударения, непосредственно связано с пониманием прочитанного: «Только тогда, когда мы можем правильно прочесть передаваемую в тексте мысль, а следовательно, и правильно понять ее, мы осуществляем акт собственно чтения» (З.И. Клычникова).

В параллели 6-х классов ежегодно проходит поисковая игра «По следам букв», во время которой учащиеся читают с листа и с экрана, обращаясь к интернету, работают с печатными текстами и знакомятся с историческими фактами. Задания построены таким образом, чтобы ученики научились работать с разными видами текстов, развивать их интерес к чтению и книге, формировать читательский кругозор и приобретать опыт в выборе источников информации самостоятельно.

На уроках внеклассного чтения «Чтение с увлечением» учащиеся знакомятся и тренируются в использовании разнообразных стратегий чтения. Здесь используются упражнения на расширение поля чтения, на улучшение прогнозирующей способности, упражнения по извлечению информации при постановке проблемных задач. Не забыты приемы обучения рациональному чтению. При организации обучения важен сам текстовый материал, его структура, лексическое наполнение текста, графика. Помогает знание приемов культуры чтения, технических приемов работы с книгой. В ходе месячника проводятся анонсы новинок современной детской художественной литературы.

Широкий спектр проводимых мероприятий призван подчеркнуть значимость внимательного, вдумчивого, глубокого чтения на изучаемых в школе языках, чего, на наш взгляд, не хватает нынешним школьникам, многим из которых присуще «бездумное» чтение.

Для родителей проводятся беседы по вопросам семейного чтения, вовлечению детей в круг семейного чтения, анкетирование с целью выявления его проблем. Для учителей работают секции по использованию стратегий чтения по различным учебным предметам на материале текстов различных типов (по материалам учебных семинаров для учителей профессора Н.Н. Сметанниковой).

Н.А. Борисенко (г. Москва)

ВОСПИТАНИЕ ЧИТАТЕЛЯ И УЧЕБНИК РУССКОГО ЯЗЫКА

Воспитание читателя – процесс сложный, требующий усилий специалистов самых разных областей знания: психологов, педагогов, филологов, социологов, библиотечковедов и т.п. В ряде публикаций авторского коллектива – создателей курса «Русская филология» наряду с проблемами построения учебников нового типа – неоднократно поднимались и проблемы чтения и понимания. Среди них: выявление реального положения дел с потребностью учащихся в книге; психологические причины потери читателя-ученика; понимание текста; формирование гибкой установки; развитие воссоздающего воображения; создание учебных книг по литературе, способствующих рождению читателя, и многие др.

Обратимся к проблеме, до сих пор не только не рассматривавшейся, но и не поднимавшейся, – роль *учебника русского языка* в приобщении школьников к тому виду чтения, который принято называть *досуговым* (чтением «для души»).

Естественно, возникают вопросы: «Почему эту задачу мы возложили на учебники русского языка? Что конкретно может учебник для приобщения школьников к чтению?».

Прежде чем раскрыть суть проблемы, выдвинем в качестве исходных следующие положения.

Учебники курса «Русская филология» могут выполнить задачу воспитания читателя в силу ряда своих особенностей:

1) при создании курса решена одна из важнейших проблем современного филологического образования – проблема взаимосвязи (взаимовлияния, взаимопроникновения) школьных предметов «русский язык» и «литература» (научное обоснование такого синтета дано в работах Г.Г. Граник);

2) учебники построены на текстовой основе, 45–60% всех заданий – это тексты (в большинстве других учебников, несмотря на декларируемость текстоцентрического принципа обучения, связанные тексты составляют не более 10–12%);

3) признавая неразрывную связь феноменов чтения и понимания, обучая чтению, мы одновременно учим *пониманию*; это, в свою очередь, возможно потому, что приемы понимания текста «встроены» в сам учебник, и не только «встроены», но и разъясняются учащимся, выводятся на уровень их осознания (см., например, такие параграфы, как «О главной мысли», «О плане», «О кратком пересказе», «О воображении», «Виды информации», «Что такое предугадывание?», «Диалог с текстом» и др.);

4) сам учебник написан как единая книга, в которой есть свое интересное, нетривиальное содержание, своя логика изложения, свой особый язык, названный нами «устная речь в ее письменной форме»;

5) учебник берет на себя функцию приобщения школьников не только к деловому, но и досуговому чтению.

На этой последней особенности учебника остановимся подробнее.

Как известно, разные типы чтения (деловое и досуговое) требуют разных подходов, разных стратегий их организации. Мы попытались выйти за пределы делового (учебного) чтения и организовать досуговое чтение учащихся средствами учебника русского языка нового типа. Сказанное в первую очередь относится к учебникам для 5–6 классов – именно в этом возрасте, как показали результаты участия России в исследованиях PIRLS и PISA, мы теряем школьников как читателей. С этой целью в учебники включена рубрика, условно названная «Приглашение к чтению». В самом общем виде рекомендация прочитать произведение формулируется следующим образом: «Если вы еще не читали эту книгу, прочитайте ее, пожалуйста». Например, при изучении видов сказуемого учащимся 5 класса предлагается отрывок из повести А. Алексина «Саша и Шура». Заканчивается он так: «И в ту же секунду я услышал пронзительный крик: «Пираты! Пираты! Пираты напали!» После ряда заданий, непосредственно связанных с отработкой грамматических навыков, дается ненавязчивый совет: «Если вам хочется узнать, что за пираты помешали герою Анатолия Алексина заниматься русским языком и что произошло дальше, прочитайте его веселую повесть «Саша и Шура».

Как показало опытное обучение, даже у нечитающих детей возникает желание прочитать книгу, «подсказанную» учебником. В качестве примера приведем два детских отзыва: «Меня заинте-

ресовала героиня Пеппи после знакомства с отрывком из книги А. Линдгрена «Пеппи Длинныйчулок». Показалось очень странным слово «Длинныйчулок». Что это? Фамилия, прозвище? Тогда я отправилась в библиотеку за этой «Пеппи». Очень интересная книга. Спасибо авторам учебника за «подсказку» (Доминика Ш., 5 кл.), «В учебнике есть отрывки из произведений русских и зарубежных писателей. Я прочитал по рекомендации учебника книгу М. Гаспарова «Занимательная Греция» (Алексей В., 5 кл.).

В каждом из девяти учебников для основной школы содержится от 10 до 25 таких «приглашений к чтению». Всего несколько строк, а польза огромна: дети по собственной инициативе, а не по принуждению обращаются к лучшим образцам детской и подростковой литературы – как раз тому пласту литературы, который наименее представлен в школьном курсе.

Какие же произведения рекомендуются для досугового чтения? Как ни странно, никакого специального отбора мы не производили. Руководствовались единственно верным и вначале скорее интуитивным, чем осознанным, принципом: предпочтение отдавать текстам, при работе с которыми подростки, с одной стороны, имели бы дело с «литературным раздражителем совершенно свежего порядка, который не успел еще сделаться привычным и вызвать готовую эстетическую реакцию совершенно автоматически» (Л.С. Выготский), а с другой – с привычными, известными с детства текстами (прием «заем у детства»). Предлагать отрывки из книг не только отечественных, но и зарубежных авторов, не только классику, но и современную детско-подростковую литературу, не только художественную, но и научно-популярную, не только чтение с листа, но и с экрана (в новой редакции учебников этому способствуют особые ссылки на интернет-ресурсы).

Вот почему среди рекомендуемых пятиклассникам произведений: и «Жизнь и приключения чудака» В. Железникова, и «Кубок чародея» Т. Крюковой, и «И все-таки она хорошая!» М.В. Панова, и «Мальчик-звезда» О. Уайльда, и «Я умею прыгать через лужи» А. Маршалла... – всего 24 книги. В 6 классе к ним добавляются «Кондуит и Швамбрания» Л. Кассиля, «Девочка и птицелет» В. Киселева, «Рассказы о Шерлоке Холмсе» К. Дойла, «Дети капитана Гранта» Ж. Верна и др. В 7-м – «Человек-амфибия» А. Беляева, «Затерянный мир» К. Дойла, «Самая легкая лодка в мире» Ю. Коваля, «Два капитана» В. Каверина и др.

Список произведений, предлагаемый учебником, достаточно объемный и не уступает лучшим спискам детской рекомендательной библиографии. В среднем за год школьники имеют возможность, в добавление к тем книгам, что советует учитель и учебник

литературы, прочесть еще 15–25 произведений, то есть 2–3 книги в месяц (для сравнения: по данным исследований В. Собкина, сегодня в среднем учащиеся читают 2,4 книги в месяц). *Имеют возможность*, разумеется, еще не означает, что все рекомендованные книги будут прочитаны всеми учениками. Многое здесь зависит от самого учителя, от его желания работать в этом направлении. Тем не менее, по наблюдениям учителей-экспериментаторов, 65–70% учащихся 5–6 классов читают книги по «рекомендации учебника». Имея в виду, что учебник – книга массовая, можно утверждать: в чтение «для души» с неизбежностью включается огромная аудитория учащихся, причем именно того возраста, который наиболее уязвим для читательского развития.

Функция воспитания читателя (шире – воспитания культурного человека) в концепции курса «Русская филология» является одной из приоритетных. Эта функция передана особым образом построенным учебникам. Учебник поддерживает и развивает потребность в чтении, создает благоприятную читательскую среду, вовлекает школьников в чтение лучших произведений отечественной и мировой классики, по образному выражению детей, «работает библиотекарем», по мнению педагогов – «руководителем детского/подросткового чтения».

В.А. Бородина, С.М. Бородин (г. Санкт-Петербург)

МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ЧТЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Повышение качества образования и успешность учения зависят от читательской квалификации ученика. **Стратегия прорыва в качестве образования** – смена доминанты с изучения предметного знания на доминанту читательского развития личности ученика через урок в контексте современного информационно-знаниевого пространства. Любой урок должен органично интегрировать предметное знание и метапредметное (инновационные технологии текстовой деятельности) как инструментарий освоения знания и развития Личности. Воспитание, образование, обучение, развитие личности, накопление человеческого капитала и социализация происходят через текст. **Научить учиться с помощью текста, посредством чтения в мультикультурном пространстве** требует внедрения инновационных технологий чтения в образование с обя-

зательной экспертизой их эффективности посредством мониторинга. Одной из таких технологий является «Созидающее чтение».

Проблема диагностики в мониторинге качества чтения многоаспектна, что можно увидеть в терминологическом поле: *мониторинг, самомониторинг, диагностика, самодиагностика, качество чтения, квалитология, квалиметрия, критерий, показатель, скорость и качество усвоения (понимание, запоминание и воспроизведение), продуктивность чтения, нормированная продуктивность чтения, классификация и типология, эффективность, качество круга чтения, мотивация, читательская социометрия, читательская рефлексия.*

Педагогическое сообщество знакомо с международными программами тестирования (PIRLS и PISA) и ее результатами, подводящимися один раз в три года, что не может обеспечить непрерывный срез результатов успешности учения и обучения в зависимости от читательской грамотности. ***Необходим мониторинг, адекватно отражающий успешность учения и уровень образования каждого ученика на любом этапе обучения.***

Связь продуктивности чтения, успеваемости и социометрического статуса личности – основа мониторинга, а главный критерий – продуктивность чтения. Она в снятом виде отражает интеллектуально-познавательную деятельность человека в квалитологическом и квалиметрическом аспектах в контексте эффективности (степени достижения цели при определенных затратах; качество с учетом затрат).

Продуктивность чтения – обобщенный количественно-качественный показатель навыка чтения; объем усвоенного содержания текста в единицу времени; значимый показатель качества освоения любой информации; системообразующий критерий читательской деятельности. Квалиметрические процедуры, связанные с определением продуктивности чтения, могут проводиться в рамках диагностики и самодиагностики применительно к целостному и дифференцированному восприятию разных типов, видов и жанров текстов.

Основа измерения продуктивности чтения – классификация чтения по скорости чтения и уровню усвоения содержания прочитанного текста. Они определяют тип читателя по продуктивности чтения (низкопродуктивный, поверхностный, нерациональный, стандартно-типичный, высокопродуктивный). В зависимости от сочетания скорости чтения и коэффициента усвоения выбирается индивидуальный маршрут в читательском развитии. Для одних доминантой будет перцептивная деятельность, для других – мнемическая, для третьих – мыслительная. Результаты диагностики продуктивности чтения определяют индивидуализацию в освоении предметного знания на основе читательского развития.

Нами введено понятие «**нормированная продуктивность чтения**», позволяющая сравнивать эффективность чтения при различных сочетаниях скорости чтения и коэффициента усвоения в соответствии с установленным эталоном (нормой) в зависимости от целей, задач, вида чтения и коэффициента нормирования. *Между нормированной продуктивностью и средним баллом успеваемости существует высоко значимая корреляция: как читаем, так и учимся.* Существуют *разные концепции работы с текстами* в качестве базы для мониторинга.

В работе с текстами отраслевой тематики используем анализ содержания текста в соответствии с концепцией понимания текста как соподчиненной структуры суждений или мыслей – методику **ГОДМ (главные, основные и дополнительные мысли** текста). Для оценки качества чтения включаются еще две значимые характеристики: библиотечно-библиографическая и оценочно-рефлексивная грамотность в работе с текстом. Другие виды анализа: *тезаурусный, фактографический, концептографический, ассоциативный, прогностический, поаспектный, контент-анализ, лексикографический, графический, графоаналитический.*

Мониторинг эффективности работы с **текстами художественной тематики** базируется на методике ответов на вопросы, отражающей **концепцию анализа художественного текста в единстве содержания и формы**. Набор и характер вопросов зависит от целей и задач чтения. Для активизации освоения содержания текстов применяются **методики самостоятельного составления вопросов** учащимися *к отраслевым и художественным текстам с обоснованием целей и задач чтения. Сформулированные вопросы обсуждаются публично и сопоставляются с заявленной концепцией восприятия текста и эталонными вариантами.*

Мониторинг – не самоцель. Он необходим для управления качеством чтения как доминирующего фактора повышения эффективности образования. В мониторинге заложены диагностические и самодиагностические процедуры читательского развития. Они в дальнейшем позволят каждому ученику осуществлять самомониторинг. Возможны альтернативные варианты инструментария для мониторинга качества чтения.

Многие методики, используемые нами в реализации **технологии создающего чтения**, ориентированы на формирование понимания чтения как целостного явления, сквозь призму **сознания, деятельности и общения**. В работе с текстом осуществляется трехфазность: мотивация и актуализация, восприятие, рефлексия. Все диагностические методики имеют обучающий и развивающий характер, зачастую реализуются в игровой форме. **Какие же результаты получены в ходе мониторинга? И какие выводы должны быть сделаны?**

Мониторинг в условиях локальных психолого-педагогических экспериментов подтверждает снижение качества чтения по всем параметрам читательского развития в сферах сознания, деятельности и общения. Факт снижения продуктивности чтения согласуется с результатами PISA, фиксирующими неблагоприятное положение в чтении учащихся. До каких пор будет только констатироваться низкое качество чтения, напрямую связанное с успешностью учения и качеством образования?

Необходимо безотлагательно внедрять инновационные технологии чтения, повышающие эффективность учения. Практика обучения «Созидающему чтению» в рамках дополнительного образования методом погружения свидетельствует о возможности прорыва, даже за короткий промежуток времени. Результатом такого обучения школьников 9–11 классов одной из школ Санкт-Петербурга стало *увеличение продуктивности чтения в 2 раза*.

Диагностироваться должны и учебно-методические комплексы на предмет наличия в них инструментария для мониторинга и самомониторинга. В технологию «Созидающее чтение» включены учебно-методические материалы, решающие многие задачи мониторинга и самомониторинга качества чтения. Среди них: формирование высокого уровня читательской квалификации от класса к классу; приумножение знанияемого капитала и изучение любой предметной области знаний в разных форматах знаковых систем; обеспечение личностного роста; способность создавать другие интеллектуально-информационные продукты; приобретение психосоциально-коммуникативного инструментария дальнейшей информационно-познавательной деятельности в жизненных целях.

Мониторинг позволит отобрать наиболее эффективные технологии чтения для контекстного образования. За судьбу чтения надо бороться, поскольку оно определяет не только судьбу образования, но и судьбу языковой культуры личности, ее психотип, конкурентность в жизни и развитие общества.

М.Г. Бурыгина (г. Москва)

ОБЩЕШКОЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «ЧИТАЙ-ГРАД»

В настоящее время в средней школе № 1935 г. Москвы происходит качественное изменение содержания образования в рамках национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», введения Федеральных государственных стандартов (ФГОС) вто-

рого поколения в начальной школе, где главное – научить детей учиться. С 2005 года школа работает над образовательным проектом по проблемам чтения «Читай-град». Работа над этим проектом строится на фоне изменяющейся парадигмы российского образования, включающей формирование ведущих компетенций: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе; формирование грамотности, понимаемой в узком смысле как единство чтения и письма, так и в широком смысле как единство многих видов грамотности: компьютерной, информационной, функциональной, академической. Особенностью реализации данного проекта в школе является взаимодействие в области чтения всех участников образовательного процесса. В рамках проекта создана «Мастерская читателя», которая объединяет читателя-учителя, читателя-ученика и читателя-родителя. Здесь для читателей проводятся семинары, тренинги, научно-практические конференции «Учимся читать», «Учимся учиться», «Учимся читать вместе с писателем/актером/родителем».

В тесном сотрудничестве детей и взрослых осуществляется воспитание стратегического читателя-учащегося, предполагающее обучение стратегиям чтения при работе с различными видами текстов и овладение функциональной грамотностью, развитие навыков самообразования, познавательных потребностей, повышение мотивации к чтению, совершенствование проектно-исследовательской культуры. Разработана и осуществляется школьная программа поддержки чтения с циклограммой дел по развитию читательской культуры. Формируется портфолио читателя с такими рубриками, как: «Моя любимая книга», «Хочу прочитать», «Круг моих читательских интересов», «Моя библиотека», «Рекомендую другу» и др. Стали традиционными акции «Любимая книга в подарок школе», «Книга не знает границ».

В 2009–2011 учебных годах школа приняла участие в международном исследовании «Чтение с листа и чтение с экрана» (руководитель проекта проф. Н.Н. Сметанникова). Исследование, в котором приняли участие учащиеся 7 классов, проходило в два этапа. И если результаты первого этапа – сравнительного анализа чтения с листа и чтения с экрана, давали пищу к размышлениям, показывали необходимость качественных изменений в обучении чтению, подготовке учителей-предметников, намечали пути решения проблем чтения, то результаты второго этапа позволили перейти к практическим действиям – занятиям в малых группах слабочитающих под руководством учителя. Во время таких занятий, которые на этапе апробации доказали свою эффективность, учащиеся работают с текстами по тематике программы школьных дисциплин, используя модифицированную методику SMART (Н.Н. Сметанникова).

В 2011 году в школе был дан старт форумам по вопросам чтения для учителей округа. В дальнейшем развитие такой формы общения с коллегами позволит активизировать обмен опытом работы в области чтения, привлечение большего числа учителей к обучению стратегиям чтения.

С 2010–2011 учебного года школа включилась в пилотный проект по введению ФГОС нового поколения в начальной школе, которые предъявляют новые требования к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования. Проект открывает новые перспективы для формирования навыков чтения школьников, их читательского кругозора, развития читательских позиций учащихся, поддержания и развития интереса к чтению. Активное использование информационно-коммуникативных технологий всеми участниками образовательного процесса осуществляется в образовательном пространстве учителя и предоставляет неограниченные возможности взаимодействия учителя, ученика, родителя. В своем образовательном пространстве учитель выкладывает разнообразные материалы по чтению, связанные с различными аспектами обучения чтению, включая уроки литературного чтения, внеклассного чтения. В образовательном пространстве учителя младший школьник получает первые уроки чтения с экрана, находясь рядом со взрослым учителем по поиску информации в сети Интернет. На базе школы открыта городская стажировочная площадка, на которой учителя школ города участвуют в внедрении современных ИКТ согласно требованиям новых ФГОС.

И.А. Ваганова (г. Ярославль)

ЧТЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ КАК ПРЕДМЕТ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Информационное общество, к которому мы неизменно приближаемся, вносит изменения в наше настоящее. Широкое внедрение информационных технологий в повседневную жизнь, стремительное развитие средств телекоммуникаций влияют на рынок труда. Решающее значение приобретают: способность к самообразованию, умение обходиться своими силами, решать жизненные проблемы и осуществлять коммуникации. Успех становится следствием способности использовать знания и полученный ранее опыт для

создания идей. Становление нового общества, часто именуемого «обучающимся», неразрывно связано с возрастанием потребности личности в постоянном повышении квалификации, обновлении знаний, освоении новых видов деятельности. Претендующие на высокий уровень жизни граждане не могут обходиться однажды полученным образованием. В обществе, построенном на знаниях, это суперпродукт, высокий уровень качества которого следует поддерживать в течение всей активной жизни человека. Исследования показывают, что знаний, которые «выносит» специалист из стен вуза, хватает ему на 3–5 лет.

Новые технологии способствовали появлению новых источников и носителей информации. Книга уже не единственный источник знаний, но чтение по-прежнему является основным навыком познавательного процесса, будь то образовательный процесс в целом, научно-исследовательская деятельность или решение практических задач, в основе которых лежит использование адекватной информации и соответствующих информационных знаний, умений и навыков.

Чтение как феномен многолико и изучалось с разных точек зрения, включающих анализ целой сети отношений: человека и книги, чтения и обучения, читателя и библиотеки, «потребителя» книжной продукции и ее издателя, чтения и связанных с ним процессов – понимания, говорения, письма. Широта направлений исследований, связанных с чтением, соответствует осознанию многоплановости его назначения и его функций в деятельности человека.

Чтение является обязательной составляющей практически всех интеллектуальных процессов. Вполне обоснованным является вывод, что владение навыками эффективного чтения является непременным условием жизненного успеха, а изучение закономерностей и особенностей восприятия текстовой информации человеком – актуальной проблемой научных исследований.

Чтение как вид деятельности имеет две стороны – внешнюю, наблюдаемую, и внутреннюю, скрытую от непосредственного наблюдения, объективную и субъективную. Первая может быть измерена и выражена количественно (скорость чтения) и качественно. Показатели качества чтения включаются в национальные (ЕГЭ) и международные исследования (PISA, PIRLS). Целью программы PISA является оценка способности 15-летних учащихся использовать приобретенные в школе знания и опыт для широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений. Проводится анализ динамики изменений показателей чтения, при этом анализ причин, их вызвавших, остается за рамками исследования.

Изучение закономерностей субъективной стороны читательской деятельности проводится по большей части в исследованиях, посвященных проблемам школьного возраста и направленных на решение задачи обучения разных категорий детей элементарной грамоте, разработке подходов, обеспечивающих усвоение текстов школьной программы, выявление степени соответствия между содержанием обучения чтению и уровнем развития читательской деятельности учащихся (Т.Н. Алтухова, Т.Б. Баширова, Е.Л. Гончарова, М.И. Никитина, Н.А. Цыпина и др.).

В рамках педагогической психологии изучаются психологические проблемы и особенности этапов становления читательской деятельности у детей, в том числе с различными нарушениями в развитии. В числе научных интересов педагогики присутствуют трудности, связанные мотивацией к чтению, с адекватным пониманием читаемого материала и развитием читателя в ходе урочной и внеурочной самостоятельной работы; разрабатываются технологии, методики обучения и повышения эффективности чтения, рассматривается проблема «идеального учебника».

Изучение чтения в психологии происходит как исследование взаимосвязи чтения и сознания. Чтение – это познавательный процесс, а также вид деятельности, которая имеет внешние и внутренние компоненты, в том числе психологические. Структура деятельности, по А. Н. Леонтьеву, предполагает наличие мотива, цели и действия, способов, операций. Именно эти факторы исследуются для понимания процесса чтения с позиций теории деятельности.

Н.А. Рубакин, обращаясь к психологическому аспекту процесса чтения, выявил ряд особенностей личности читателя, которые отрицательно влияют на качество читательской деятельности: вялость мышления, плохая память, неразвитость внимания, ограниченный словарный запас. Активность, критичность, осмысленность ученый выдвигает в качестве важных требований к оптимизации процесса чтения. Он заложил основы исследований, связанных с описанием речевых сообщений на основе изучения механизмов порождения восприятия речи, изучением функций речевой деятельности в обществе, анализом связи между речевыми сообщениями и свойствами участников коммуникации (превращение намерений говорящего в сообщения, интерпретация их слушающим), анализом языкового развития в связи с развитием личности.

Представить целостную картину чтения невозможно без социологии. Чтение как элемент культуры общества развивается одновременно с динамикой социума. Человек овладевает достижениями развития, стремится соответствовать требованиям той или иной социальной группы. В системе изучения чтения социология дает

представление о читательских ценностях в конкретный исторический период развития конкретного общества.

Краткий обзор направлений исследований показывает, что в психологическом сообществе существуют различные пути и методы изучения чтения. Имеется, однако, взгляд, который, по мнению автора, заслуживает особого внимания с учетом вызовов современности, а именно – изучение чтения взрослых с позиции исследования взаимозависимости факторов внешней и внутренней сторон читательской деятельности: скорости и качества восприятия информационного текста от психологических характеристик личности. В настоящее время исследования не дают полного ответа на вопрос, что происходит с читательским развитием взрослых людей? Какую роль в этот период играют сложившиеся характеристики личности в процессе восприятия текстовой информации? Раскрыть формы этого взаимодействия – актуальная задача.

Деятельность личности вообще, и взрослых в частности, в процессе чтения как извлечение смысла, находящегося за внешней формой текстовых высказываний, многоаспектна. Сложно выделить главенствующие психологические характеристики для изучения влияния их на качественные и количественные показатели чтения. Не претендуя на полноту, наметим группу параметров, в рамках которых можно исследовать чтение как социально-психологический феномен. К таковым относятся: содержательные характеристики идентичности личности, собственное восприятие человеком самого себя, то есть влияние его образа «Я» или Я-концепции на читательскую рефлексивность, на скорость чтения. Другой набор параметров характеризует связь качественных и количественных показателей восприятия текстовой информации с состоянием человека, с его системой установок и ценностей.

Таким образом, обращение к вопросу читательского развития взрослых требует понимания закономерностей влияния социально-психологических характеристик личности на количественные и качественные показатели восприятия текстовой информации. Прояснение этого вопроса, в свою очередь, позволит дать более точную оценку специфики образовательных, когнитивных, коммуникативных навыков людей этой категории, позволит разрабатывать новые образовательные технологии, основанные на индивидуализации образовательных услуг, гибкости и управляемости образовательного процесса.

Е.А. Вострикова (г. Москва)

**ФОРМИРОВАНИЕ, РАЗВИТИЕ И ПОДДЕРЖАНИЕ
ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА НА УРОКАХ
И ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
(из опыта работы)**

В последнее время с горечью приходится наблюдать падение читательского интереса. Литературный опыт учащихся зачастую ограничивается программным материалом из курса начальной школы, а в дальнейшем – попытками освоить произведения школьной программы в кратком изложении или просмотром одноименного фильма. Безусловно, это беда и боль всех педагогов. Поэтому одной из важнейших задач современной школы является пробуждение интереса к чтению, его формирование и развитие начиная с самого первого дня пребывания ребенка в школе. Каждый из нас, кто заинтересован в рождении нового читателя, помимо традиционных методов, использует еще и свой педагогический опыт, который формируется на протяжении всей нашей педагогической деятельности.

Систему работы по развитию читательского интереса необходимо применять, начиная с первого класса, этот процесс нельзя оставлять на потом. Но одного желания педагога в достижении данной цели недостаточно. Необходимо знать и учитывать психологические особенности возраста, особенности эмоциональной сферы первоклассника. Учитывая это, можно добиться высокой эффективности в работе на уроках литературного чтения, так как именно на базе положительных эмоциональных переживаний формируются и развиваются потребности и интересы учащихся. С учетом этих особенностей подбираю литературу для самых первых уроков внеклассного чтения, которые начинаю проводить сразу после праздника «Прощание с Азбукой» один раз в две недели.

К сожалению, на уроках чтения в первом классе не всегда есть место личным впечатлениям школьника, а значит, поводов для развития мотивации и интереса к чтению. Но только не на уроках внеклассного чтения! Грамотно подобранные произведения таких мастеров художественного слова, какими являются К.И. Чуковский, В.Ю. Драгунский, Н.Н. Носов и многие другие, открывают широкий спектр возможностей для учителя. Небольшие по объему, они позволяют ребенку почувствовать себя участником событий, учат удивляться, сопереживать, воздействуют на эмоциональную сферу первоклассника – все это рождает интерес, жажду познания.

Но интерес и заинтересованность должны быть и у родителей. Ведь дети читают тогда, когда видят родителей с книгой. В работе с родителями тоже важна система. Поэтому одно из родительских собраний в первом классе полностью посвящаю теме «Роль семьи в формировании и развитии читательского интереса».

«Ребенок учится тому, что видит у себя в дому. Родители – пример тому». «Бойтесь, дети, лени, как дурной привычки, и читайте в сутки вы хоть по страничке». Эти строки являются девизом нашей дальнейшей совместной деятельности. Конечно, добиться всеобщей и безоговорочной родительской поддержки на деле, а не на словах, не всегда удается, но коллектив творческих и равнодушных родителей, которые понимают и разделяют важность задачи, является настоящей опорой на протяжении всей начальной школы.

На одном из родительских собраний уже в третьем классе совершенно спонтанно зашел разговор о том, что свою детскую библиотечку всю перечитали и школьная библиотека не всегда удовлетворяет читательские запросы. «А где берете книги Вы?» – стали задавать друг другу вопросы. Так возникла рубрика родительских собраний «Советую прочитать».

Начиная со второго класса все мои ученики становятся читателями школьной библиотеки. Мы посещаем ее раз в две недели, делимся впечатлениями о прочитанных книгах с библиотекарем. Уроки внеклассного чтения продолжаются, и дети ведут так называемый читательский дневник, включающий рубрики: *Автор. Название произведения. Впечатления от прочитанного. Количество прочитанных страниц. Роспись родителей.*

Сейчас мои четвероклассники достаточно на хорошем уровне рассуждают, анализируют. А во втором классе они рисовали персонажей и через рисунок выражали свое отношение к прочитанному, записывали словосочетания и отдельные слова, характеризующие главных героев книг. Интерес к самостоятельному чтению невозможно привить ребенку с низкой техникой чтения, поэтому необходимо ознакомить родителей с информацией о нормах, рекомендованных для дополнительного чтения вслух. Сначала, конечно, вслух! Во втором классе должен осуществляться дифференцированный подход к учащимся, иначе можно напрочь отбить у них желание читать. Норма – это ориентиры для родителей. В четвертом классе фиксация прочитанных страниц становится скорее привычкой, чем необходимостью. Большая часть класса читают по 100 и более страниц в неделю. Ставя свою подпись, родители подтверждают, что книга действительно прочитана. Раз в неделю подвожу итоги чтения и просматриваю читательские дневники. Конечно, их

можно купить на весь класс. Но в этом случае они все одинаковые, теряется детская индивидуальность. Мои ученики рисуют любимых героев, животных. Через это творчество они выражают свое отношение к персонажам. Ребята обмениваются впечатлениями, рекомендуют книги одноклассникам. За некоторыми книгами выстраивается очередь. Я стараюсь всячески поддерживать такой «читательский ажиотаж».

Раз в месяц всем классом выбираем трех лучших читателей (во втором классе – по количеству прочитанных книг). Им присваивается звание «Лучший читатель». Они становятся моими помощниками в работе с читательскими дневниками. В конце каждой четверти провожу Литературную викторину по изученным произведениям. При подготовке к ним мои ученики еще и еще раз прочитывают (просматривают) как программные произведения, так и книги для внеклассного чтения.

Со второго класса часть учеников стали посещать руководимый мною кружок «Волшебное перышко». Совместно с детьми выпускаем стенгазеты, они учатся писать статьи, оформлять, фотографировать, принимают участие в творческих конкурсах. На основе этого опыта можно с уверенностью сказать, что система внеурочной и кружковой работы также формирует читателя, расширяет читательский кругозор, словарный запас, учит работать со словом. Дети пробуют себя в поэзии, прозе. В третьем классе дети выступают как журналисты. Их силами были созданы Поэтический альманах, сборник рассказов, сказок, стихов, названный «Снежный хоровод», изданные с помощью родителей. В этом учебном году юные журналисты приняли участие в городском конкурсе сочинений под девизом «70 лет Битве под Москвой», в городском поэтическом конкурсе «Юный стихотворец-2012», где заняли призовые места.

Сейчас мои ученики в четвертом классе. Продолжается работа с читательскими дневниками, один раз в четверть пишем отзывы о прочитанной книге. Это очень интересный вид работы, который позволяет проанализировать поступки героев, переосмыслить прочитанное, выразить свое отношение. Круг читательских интересов моих учеников широк, что меня радует.

Второй год родители моего класса принимают участие в городском конкурсе «Читаем вместе в классе и в семье». Это исследовательская работа «Откуда ты в сказках, сила нечистая?» и замечательный семейный проект «Любить читать легко. Легко ли научить любить читать?». В процессе этой работы семьи учеников обобщили свой опыт, представив его в виде памятки, включающей следующие ориентиры для родителей:

- Будьте последовательны.
- На первых порах не бойтесь читать вслух.
- Играйте, рисуйте, лепите героев книг.
- Обсуждайте, анализируйте прочитанное.
- Ведите читательский дневник.
- Поднимайте самооценку ребенка, вселяйте в него веру, хвалите.
- Ребенок должен видеть, что для родителей чтение – повседневная потребность.
- Подогревайте интерес к будущим книгам.
- Сделайте совместное чтение не правилом, а семейной традицией.
- Не принуждайте, учите любя.
- Ждите результатов не сразу, но помните, что потом они превзойдут все ваши ожидания.

Таким образом, совместная работа школьников, педагога, родителей становится залогом развития читательского интереса детей.

Т.Г. Галактионова (г. Санкт-Петербург)

ПЕДАГОГИКА ЧТЕНИЯ. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Развитие педагогики чтения как самостоятельной области научного знания предполагает выявление и анализ проблем, которые обостряются в связи с основными тенденциями социокультурной динамики отечественного образования. К числу прогрессивных процессов следует отнести:

- определение и продвижение нравственных ориентиров и ценностей отечественного образования: патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, культурологические представления о религиозных идеалах, искусство и литература, природа, человечество (www.standart.edu.ru);

- усиление позиций «открытого образования» с его мобильностью, вариативностью, возможностью выбора, разнообразием источников; поиском и продвижением инновационных решений за счет расширения традиционных приемов и методов образования ресурсами непедагогических видов деятельности: дизайн, менеджмент, имиджелогия и др.;

- ориентацию на интегративные подходы, метапредметные результаты, надпредметные программы, сетевое взаимодействие,

взаимодополнение и обмен ресурсами в решении общепедагогических задач;

- формирование опыта проектной созидательной деятельности учащихся, волонтерских инициатив, образовательного туризма, развитие дополнительного образования, программ второй половины дня;

- понимание многообразия как фактора развития личности и способа повышения качества образовательного процесса; активный интерес к использованию возможностей семиотических технологий, психо-дидактики, принципов когнитивного обучения, социального конструктивизма.

При этом есть целый ряд рисков и негативных моментов, которые проявляются в таких типичных чертах современных школьников, как общая инфантильность, размытость нравственных ориентиров, потребительское сознание и т.п.

При проектировании и использовании методов приобщения подрастающего поколения к чтению необходимо научиться не только соответствовать вызовам современных образовательных и социокультурных процессов, но и понимать, что разрыв между «желаемым» и действительностью стремительно увеличивается.

Таким образом, перед учеными и педагогами встает задача разработки исследовательских и практико-ориентированных программ, которые позволят:

- а) зафиксировать проблемные зоны читательского развития (особенности того или иного контингента читателей, отбор содержания, место читательской компетентности в базовом учебном процессе);

- б) выявить потенциальные «точки роста», на которые можно опираться (познавательный интерес, социальное одобрение, информационная мобильность и пр.);

- в) предложить оптимальные способы решения с учетом теории множественного интеллекта, технологий ТРИЗ, развития творческого и латерального мышления.

При разработке подобных программ необходимо отчетливо понимать культурно-педагогическую доминанту каждого этапа школьного образования: начальная школа – культура игры и познания; основная школа – культура мастерской и эксперимента; старшая школа – культура академического исследования, социального проектирования, профессионального самоопределения.

Названные критерии стали основанием для определения актуальных направлений исследования в сфере социально-педагогических технологий развития культуры чтения на ближайший период:

- художественно-прикладное творчество как способ приобщения к чтению младших школьников;

- развитие ценностного отношения к чтению воспитанников детского дома средствами театрального творчества;
- диагностические возможности педагогических технологий в работе с текстом на иностранном языке;
- роль чтения в реализации рефлексивного подхода к обучению старшеклассников иностранному языку;
- круг чтения как способ сохранения и развития преемственности поколений;
- педагогические условия организации работы виртуального читального зала для повышения читательской активности младших школьников;
- освоение ораторского мастерства как путь повышения интереса подростков и молодежи к чтению;
- социально-педагогические технологии привлечения в библиотеку молодых читателей;
- визуализация текстов как принцип развития читательской культуры младших школьников;
- мотивирующая среда в приобщении подростков к чтению на иностранном языке;
- педагогические возможности экзистенциального подхода в приобщении школьников к чтению.

Первые результаты исследований позволяют утверждать, что позитивные изменения в решении проблем приобщения подрастающего поколения к чтению могут произойти, если педагогические инновации будут ориентированы на решение актуальных проблем всех заинтересованных лиц и участников образовательного процесса – учащихся, учителей, родителей, общества.

К актуальным проблемам *учащихся* как читателей относится:

- соответствие содержания, степени сложности и способов работы с текстами на разных уроках уровню интересов, потребностям и познавательным возможностям учащихся.

К актуальным проблемам *учителей* как руководителей чтения относятся:

- негативное отношение к электронным текстам;
- доминирование фронтальной работы с классом;
- слабая ориентация в мире современной детской и юношеской литературы.

К актуальным проблемам *родителей* юных читателей относятся:

- недооценка чтения как фактора успешной социализации ребенка;
- пренебрежение традициями семейного чтения, чтения вслух.

Нам очень импонирует позиция выдающегося современного ученого Дж. Бруннера о том, что для рассмотрения образования

под углом зрения культуры вовсе не обязательно все время обращаться к сравнениям. Достаточно просто анализировать деятельность школ с учетом общего социального контекста. Полагаем, что данный подход может быть справедливо отнесен и к анализу актуальных проблем поддержки и развития чтения.

Е.Л. Гончарова (г. Москва)

НАРУШЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЯДРА ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: ПУТИ ПОМОЩИ

Читательская компетентность – сложнейшая функциональная система, «ядром» которой является способность читателя или слушателя превращать закодированные в тексте авторские смыслы в свой личный познавательный и творческий опыт. При традиционных условиях воспитания нормально развивающегося ребенка ядро читательской компетентности образуется в дошкольном детстве в дограмотный период в совместно разделенной со взрослым деятельности, реализующей культурную традицию чтения вслух и рассказывания произведений детской литературы еще не читающим детям. В ядре читательской компетентности, сформированном в дошкольном детстве, берут начало все важнейшие составляющие полноценной читательской деятельности.

В ситуациях, когда использование традиций приобщения детей к чтению в дограмотный период ограничено или недоступно, возникают серьезные нарушения в формировании ядра читательской компетентности. Такие ситуации часто складываются в процессе воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

К лицам с ОВЗ относят людей, имеющих нарушения слуха, зрения, речи, двигательной, интеллектуальной и эмоционально-волевой сфер. Диапазон возможностей развития и обучения детей с ОВЗ чрезвычайно велик: от способности обучаться на равных с нормально развивающимися сверстниками до необходимости построения специально адаптированной к возможностям ребенка индивидуальной программы образования.

Такой диапазон обнаруживается практически в каждой категории детей, составляющих группу школьников с ОВЗ, в том числе

и применительно к области обучения чтению и читательского развития. Вместе с тем исследования и практика указывают на то, что детей с ОВЗ можно отнести к группе риска серьезных нарушений в развитии читательской компетентности, возникающих, как правило, на самых начальных этапах их читательского развития. При этом можно выделить три диагностически значимые проблемные ситуации:

1. Сбой произошел на этапе развития ситуативной речи, и в результате у ребенка не сформированы предпосылки для развития читательской компетентности (недостаточный уровень развития высших психических функций и представлений об окружающей действительности).

2. Этап развития ситуативной речи ребенком прожит, но не сложился механизм превращения содержания текста в содержание личного познавательного и эмоционального опыта, то есть не сформировано ядро читательской компетентности.

3. Механизм превращения содержания текста в содержание личного познавательного и эмоционального опыта образован, но недостаточно освоены приемы решения элементарных читательских задач, не сложилась базовая структура жанрового сознания.

При этом нарушения в формировании ядра читательской компетентности могут сочетаться как с низкими, так и с высокими достижениями в освоении технической стороны чтения. Поэтому у части детей уже после овладения грамотой возникают серьезные проблемы в читательском развитии.

Предотвращение этих проблем у детей с ОВЗ предполагают ряд коррекционно-развивающих мероприятий.

В первой ситуации от взрослых требуется вернуться вместе с ребенком на этап овладения ситуативной речью и обеспечить сначала полноценное проживание этого этапа. Эффективными методами в этом случае оказываются работа с дневником событий жизни ребенка и создание книг, главным героем и автором которых является сам ребенок.

Во второй ситуации, когда необходимо сформировать механизм, обеспечивающий извлечение из текста содержания, выходящего за рамки личного опыта, в качестве обходных путей успешно применяются методические приемы и направления работы, подробно разработанные применительно к обучению детей с нарушениями зрения и слуха.

В третьей ситуации, когда ядро читательской компетентности у ребенка сформировано, однако арсенал возможностей для решения элементарных читательских задач еще очень ограничен, полезным оказывается учить его вычленять и решать эти задачи на

специальных модельных текстах. В этом случае для коррекционно-развивающей работы могут быть использованы разработанные в Институте коррекционной педагогики материалы «Задачника по чтению», а также упражнения из специализированных компьютерных программ «Мир за твоим окном», «В городском дворе».

Использование указанных методических разработок постепенно входит в практику образовательных учреждений и служб, оказывающих психолого-педагогическую помощь детям с ОВЗ.

Д.В. Дмитриева (г. Москва)

ЗАДАЧНИК ПО ЧТЕНИЮ КАК ОБХОДНОЙ ПУТЬ В РАЗВИТИИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Современные программы по литературному чтению предполагают, что на момент поступления в школу ребенок воспринимает чтение как интересное и радостное занятие, он может и хочет сопереживать литературным героям, стремится понять, что хотел сказать автор, с удовольствием рассматривает иллюстрации, вовлекается в литературные игры и фантазирование по канонам литературных произведений (О.Л. Кабачек, Г.Н. Кудина, В.Т. Кудрявцев, В.А. Левин, Д. Пеннак и др.). В этом случае задачами школы на этапе овладения ребенком грамотой являются, с одной стороны, сохранение указанных достижений дошкольного возраста, с другой – помощь ребенку в овладении навыками и техникой чтения или в их развитии.

На практике довольно часто бывает так, что в школу приходит ребенок, у которого дошкольный период развития читательской компетентности был прожит не полностью. Одним из распространенных проявлений такой «незрелости» является недостаточная освоенность приемов решения элементарных читательских задач. Элементарные читательские задачи определяются нами как проблемные текстовые ситуации, ситуации «новизны, неполноты, противоречивости» (Л.П. Доблаев), с которыми ребенок может столкнуться уже при восприятии текстов с описанием простых предметных действий героев. В норме ребенок должен уже к концу дошкольного возраста легко по ходу чтения вычленять и решать такие задачи. Однако в силу различных причин (выпадение из традиций приобщения к чтению при условно нормативном развитии,

трудности в развитии речи, интеллектуальные нарушения) ребенок может подойти к школе, испытывая трудности как в вычленении, так и в решении этих задач. В этом случае его самостоятельное чтение во многом будет организовано по принципу «что поймется» (то есть часть информации в тексте будет игнорироваться (как непонятная) или же ее понимание будет существенно искажено). Постепенно привычка к чтению по принципу «что поймется» может перерасти в привычку к чтению без понимания и, как следствие, к существенным трудностям в развитии читательской компетентности.

Очевидно, что ребенку необходимо помочь научиться вычленять в тексте и решать не освоенные им типы элементарных читательских задач. Но как это сделать? Учить его на тех текстах, которые предлагает программа? Однако в литературных текстах, рассчитанных на этот возраст, читательские задачи уже довольно сложны, так, например, понимание произведения требует оценки поступка героя, с учетом его мотивов, сопутствовавших обстоятельств и последствий, а между тем ребенок может еще не уметь оценивать цель и результат действия. И такие дети есть в том числе и в общеобразовательных школах, причем это могут быть дети без речевых или интеллектуальных нарушений. Понятно, что если речь идет о ребенке с нарушениями в развитии, то ситуация становится еще более сложной, так как добавляются проблемы, связанные с недостаточным словарным запасом, непониманием ряда грамматических конструкций и нехваткой личного опыта. Другой вариант – вернуться с ребенком к совместному чтению, однако в этом случае мы сталкиваемся с проблемой, когда тексты, которые были бы нужны для того, чтобы научить ребенка вычленять и решать элементарные читательские задачи, уже ему не интересны. Как и в предыдущем варианте, читая с ребенком оригинальные тексты, мы не можем контролировать усложнение читательских задач, обеспечивая возможность для обучения и тренировки.

Таким образом, чтобы избежать указанных трудностей, необходимо построить для ребенка, говоря в терминах культурно-исторического подхода, обходной путь. Таким обходным путем для детей, у которых завершён переход от ситуативной к контекстной речи, но еще недостаточно освоены приемы вычленения и решения элементарных читательских задач, может стать задачник по чтению, разработанный в Институте коррекционной педагогики РАО (Е.Л. Гончарова, Д.В. Дмитриева).

В основе подхода, реализованного в задачнике, лежит идея контролируемого усложнения «читательских задач» при минимизации трудностей в понимании прочитанного, обусловленных бедностью словаря, недостаточной сформированностью грамматическо-

го строя речи и ограниченностью представлений об окружающей действительности. Кроме того, вместо традиционной схемы исследования «один текст – много заданий» предлагается схема «одно задание – много текстов».

Задачник включает специально разработанные модельные тексты-загадки, стимулирующие детей к решению разных типов элементарных читательских задач. Например:

- на идентификацию героя по описанию внешних признаков;
- на определение результата действия по его операциям;
- на оценку соответствия цели и результата действия;
- на идентификацию героя по описанию, включающему преобразование внешних признаков;
- на определение результата пространственных перемещений героя.

Каждый тип задач представлен набором достаточно простых в лексико-грамматическом отношении текстов 3-х уровней сложности (по 3 текста на каждый уровень сложности), а также методическим аппаратом, обеспечивающим несколько уровней помощи ребенку в вычленении и решении читательской задачи.

Задачник проходит апробацию в начальных классах массовой школы как при работе с нормально развивающимися учащимися, так и при работе с учащимися, имеющими нарушения слуха и интегрированными в общеобразовательную школу.

Как среди учащихся с нарушениями слуха, так и среди их нормально развивающихся сверстников удалось выделить группу детей, у которых недостаточно освоены приемы решения элементарных читательских задач. Выделенную группу можно условно разделить на 3 подгруппы. К первой подгруппе мы относим детей, которые не испытывают трудностей в вычленении читательских задач, но затрудняются с их решением. Вторая подгруппа включает в себя учащихся, которым необходима помощь взрослого и для вычленения, и для решения читательских задач. В третью подгруппу входят учащиеся, которые не могут даже с помощью взрослого вычленить задачу и тем более без помощи взрослого не могут ее решить.

Каждая из указанных групп учащихся нуждается в специально организованной коррекционной работе, направленной на развитие способности к вычленению и решению элементарных читательских задач. Такая работа ведется нами на материале задачника, и уже сейчас мы можем говорить о том, что эта работа успешна и подтверждает диагностический и коррекционный потенциал разработанного подхода. Минимальным результатом коррекционной работы является формирование у ребенка установки на понимание модельных,

искусственных текстов и его продвижение с одной ступени решения читательских задач на следующую (например, от способности решать читательскую задачу с опорой на предлагаемую взрослым схему или таблицу к способности решать ее в ходе рассуждения с опорой на наводящие вопросы взрослого), максимальным – повышение качества понимания программных текстов.

Безусловно, задачник не является универсальным средством помощи детям, испытывающим трудности в понимании читаемого, так как он решает только одну из возможных «упущенных» в дошкольном детстве задач – задачу формирования и развития способности к вычленению и решению элементарных читательских задач. Однако эта способность является одним из базовых компонентов читательской компетентности, в значительной степени определяющая качество чтения, и с полным правом может рассматриваться как важный параметр в комплексной диагностике и коррекции нарушений чтения и читательского развития младших школьников.

В.А. Ермоленко (г. Москва)

РОЛЬ БИБЛИОТЕК В РЕАЛИЗАЦИИ АВТОНОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Модернизационные процессы в библиотечной системе России, идущие в условиях перехода страны к постиндустриальному обществу, сопровождаются появлением новых типов библиотек, реализацией ими новых функций, использованием новых форм и технологий библиотечной деятельности, усилением ее личностно-ориентированного характера, расширением пространства ее осуществления на основе социального партнерства с различными заинтересованными структурами и учреждениями (образовательными, культурными и др.) и т.д. Результаты модернизации библиотек, их доступность для всех слоев населения определяют их значимость для организации и реализации автономного образования как прогностической модели самообразования человека.

Сегодня, в условиях мирового экономического кризиса, затрагивающего и Россию, самообразование рассматривается как основной механизм получения знаний, умений, опыта, изменения поведения и образа жизни человека, обеспечивающий его устойчивость в изменяющихся реалиях. Но только благодаря автономному образованию, становится возможным реализовать ценности и смыслы

постиндустриального образования: непрерывное (пожизненное) обучение человека, усиленное внимание к ценностным основам общества, духовно-нравственному совершенствованию его членов, развитие субъектности человека, обеспечивающей его самореализацию.

Осознание с философских позиций новой роли и сущности самообразования позволило нам ввести понятие «автономное образование» как сопряженное с понятием «самообразование», но которое, в отличие от последнего, требует от человека самостоятельности не только в вопросах обучения, но и проектирования и реализации своего образовательного маршрута. Именно самостоятельный выбор человеком целей, содержания, состава образовательных мероприятий и других компонентов разрабатываемой им индивидуальной образовательной программы позволяет ему реализовать успешную жизненную стратегию в условиях постоянных общественных изменений.

Однако не каждый человек имеет выраженную способность к автономному образованию, наличие которой предполагает высокий уровень личностной автономии, определяемой в психологии как возможность выхода человека за пределы конкретной ситуации, в которой он находится, возможность абстрагирования от непосредственных внешних воздействий и выбора поведения на основе собственных внутренних критериев. В рамках представлений психологов об автономии как внутреннем чувстве зависимости только от себя самого, как способности в определенной степени управлять событиями, влияющими на собственную жизнь, как ориентации на «собственный закон» человек сам является причиной своих поступков, сам формулирует принципы и основания, по которым живет.

Свойство «автономности» человека выделено как одна из трех ключевых компетенций («действуй автономно», «действуй интерактивно», «действуй в социально гетерогенных группах»), обоснованных специалистами Международного бюро просвещения ЮНЕСКО с точки зрения перспективы. Развитие компетенции «действуй автономно» связывается ими, с одной стороны, с развитием самобытности личности (индивидуальности), а с другой – с осуществлением относительной автономии в смысле принятия решений, выбора и действия в данном контексте. Однако «действовать автономно» не означает функционировать в социальной изоляции, а подразумевает, что человек играет активную роль в формировании собственной жизни, управляя и контролируя ею значимыми для себя способами.

Основываясь на представлении о человеке как индивиде, личности и субъекте деятельности, нами выделены его цели-установки,

определяющие направления развития образовательных программ автономного образования: самосовершенствование (физическое, интеллектуальное, духовно-нравственное); адаптация к изменяющимся условиям; самостоятельное развитие профессиональной карьеры. Все они могут быть реализованы человеком в автономном образовании для обеспечения собственной устойчивости, особенно в условиях кризиса.

Готовность человека к автономному образованию выступает главным механизмом развития им как субъектом управления автономным образованием индивидуальных образовательных программ. Формирование такой готовности может происходить как в стенах образовательного учреждения, так и по выходе из него и идет в двух направлениях: формирование готовности человека к самообразовательной деятельности и готовности к проектированию и реализации индивидуального образовательного маршрута.

Определенную роль в этом играют библиотеки, в том числе школьные. Ведь важным компонентом готовности человека к самостоятельному обучению (основа его самообразования) является наличие у него общеучебных умений, прежде всего развитой читательской компетенции, являющейся основной целью Национальной программы поддержки и развития чтения, реализуемой сегодня посредством библиотек, а также региональных центров книги и чтения – специальных структур, созданных с этой целью в библиотечной сфере. Такой готовности также способствуют общеучебные умения, составляющие информационную грамотность, играющую определяющую роль в информационном обществе, развитию которой у читателя способствует информатизация деятельности библиотек и региональных центров чтения.

В то же время большие трудности представляет развитие готовности человека к проектированию и реализации индивидуального образовательного маршрута, предполагающей наличие у него проективной компетенции, а также развитой субъектности, столь значимой для осуществления им выбора. Осуществление библиотеками проектной деятельности с участием читателей создает условия для их самоорганизации и ситуаций выбора, что приводит к развитию такой готовности.

Формирование готовности человека к осуществлению автономного образования как основной механизм развития образовательных программ этого типа поддерживается другими механизмами их развития, в том числе: рекламированием возможностей автономного образования; информированием человека об актуальных и перспективных общественных потребностях; развитием образовательной среды для автономного образования; созданием и разви-

тием организационной структуры, целью которой является содействие каждому в построении и реализации автономного образования посредством осуществления таких функций, как рекламная, информационная, методическая и консультационная.

Такой организационной структурой сегодня могут стать библиотеки, поскольку существуют предпосылки для сопровождения ими читателя как субъекта автономного образования: введение в Общероссийский классификатор новых профессий (педагог-библиотекарь, тьютор); наличие в библиотечной системе региональных центров, реализующих методическую, исследовательскую, информационную, просветительскую, консультационную, проектную, аналитическую и образовательную функции; ориентация библиотек на поддержку индивидуально-личных образовательных маршрутов читателей.

В целом, деятельность библиотек по поддержке автономного образования читателя определяет их значимость в обеспечении безопасности его жизнедеятельности.

Г.А. Иванкина (г. Москва)

ОПТИМИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ДОМАШНЕМУ ЧТЕНИЮ В ЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Основой организации обучения домашнему чтению для нас является положение о том, что оно строится как обучение текстовой деятельности, направленной на освоение смысла произведения. Признавая ценность имеющихся в современной методике и практике достижений в плане организации работы над домашним чтением, необходимо, тем не менее, двигаться дальше, учитывая новые знания из смежных дисциплин и других наук, а также открывающиеся современные технические возможности. Нарращивание нового знания осуществляется небыстро, в основном это происходит в процессе вдумчивого и кропотливого освоения уже имеющегося опыта.

Во-первых, представляется продуктивным связать домашнее чтение с проектной деятельностью (имеется в виду дидактический смысл данного термина). Студенты с самого начала должны быть информированы, что на заключительных занятиях они представляют ту или иную тему на основе прочитанного материала. Целеполагание оптимизирует в ходе чтения деятельность студента

как с точки зрения его психических процессов (внимание, память, мотивация и т.п.), так и мыслительных операций (различение текста – подтекста – интертекста и т.д.) .

Кроме того, проектный режим меняет акценты в интеракции учитель–ученик: студент наращивает инициативную и творческую составляющую, а преподаватель продуктивнее создает информационные, эмоциональные и другие условия для понимания, интерпретации и переосмысления студентами прочитанного. Обе позиции усложняются в интеллектуальном отношении.

Примерами тем проектов могут быть следующие: «Образ современной европейской женщины» (Sheila O’Flanagan “He’s got to go”), «Путь главного героя – энциклопедия молодого юриста» (John Grisham “The Rainmaker”), «Культурные и мировоззренческие открытия на страницах романа» (Dan Brown “The Da Vinci Code”) и т.п. На материале одного романа может осуществляться несколько параллельных проектов. Список тем расширяется как в процессе чтения, так и в ходе совместных обсуждений на занятиях. Углубление и переосмысление интерпретаций, раскрытие многослойности смыслов – естественная динамика познания при чтении. На начальном и заключительном этапе работы с книгой необходимо побудить студента задуматься и высказаться в устной и письменной форме о ее роли для перераспределения связей внутри читательского опыта самого студента, для осознания и пересмотра его личного жизненного опыта.

В процессе чтения можно направить творческую и исследовательскую активность студентов на собирание релевантного материала для целей проекта: описание персонажей, их мыслей и поступков для возможности создания характеристик их «микромиров». Собранные материалы послужат базой для осуществления таких мыслительных операций, как выявление сходства и отличий, анализ и аргументация, синтез, обобщение и оценка.

Результаты проекта могут быть представлены как в виде взаимодополняющих презентаций, так и в виде дискуссий / диспутов, когда заранее даются взаимоисключающие позиции, которые необходимо доказать / опровергнуть. Например, «Голливуд – страна грез и мечты / Голливуд – мир бездуховности и разврата», «Вито Корлеоне – Робин Гуд своего времени / Вито Корлеоне – лицемерный преступник» (Mario Puzo “The Godfather”), «В романе с точностью отображена история Советского Союза / В романе создан фантастический собирательный образ тоталитарной страны» (George Orwell “Animal Farm”).

Во-вторых, целесообразно активно использовать преимущества компьютера при создании и обработке электронной версии книги:

- окраска фона текста книги (цвет, тон, градиентность) для улучшения зрительного восприятия экранного текста;
- цветовое и шрифтовое выделение нужных для содержательного анализа отрывков текста и облегчения их нахождения в книге;
- расцвечивание тематических микротекстов (например, описание внешности людей, их характера, взаимоотношений, сфер деятельности, быта, погоды, этнографические и прочие реалии и т.п.) как способ актуализации и хранения тематической лексики в контексте и для облегчения составления глоссария с указанием сочетаемости; создание индивидуальных тематических тезаурусов является успешной стратегией для увеличения словарного запаса студентов языкового вуза; преподаватель должен обеспечить инструктаж как по технике отбора лексики и способам ее организации в электронных глоссариях, так и стимулы для использования собранной и расклассифицированной лексики в речи на занятиях;
- применение гиперссылок для быстрого нахождения нужных материалов в интернете (определений, комментариев, культурологических и страноведческих справок; переход текст – гипертекст рассматривается как средство оптимизации путей самообразования);
- применение перекрестных внутренних ссылок, закладок как средства быстрого нахождения внутритекстовых логических и тематических связей;
- применение звучащих версий книги (аудиокниг) в целях совершенствования фонетических умений и навыков (как произносительных, так и аудитивных), а также для оптимизации усвоения фонетического аспекта нового вокабуляра.

О.Л. Кабачек (г. Москва)

НОВЫЙ МЕТОД АНАЛИЗА ЛИТЕРАТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ: ЧТО ЭТО ДАЕТ ДЛЯ ПОНИМАНИЯ АВТОРА

Проблема реконструкции ценностной позиции автора литературно-художественного произведения привела нас к поиску и открытию послойного метода анализа стихотворных произведений. Какую информацию, кроме ритмической и мелодической, извлека-

ют слушатели из звуков текста на непонятном или полупонятном им языке? Как фонетика связана с семантикой, исчерпывается ли фонетический анализ текста описанием примеров звукоподражания и анаграмм? Мы проверили это, проанализировав звукопись сначала одного стихотворения, а когда опыт оказался удачным, то и других.

Оказалось, последовательность звуков выражает развертывание тех или иных состояний и действий, совершаемых как заявленными, так и невидимыми в самом тексте – дополнительными героями стихотворения (людьми, животными, механизмами, силами природы и пр.). Подобный анализ партитуры предполагает процедуру, прямо противоположную описанию звукового портрета персонажа. Семантика текста сильно затрудняет, закрывая собой воссоздание картины, встающей за звуковыми характеристиками, – реальности, названной нами *затекстом*. (Это понятие в другом, но близком значении рассматривается психолингвистикой и теорией перевода.)

Предложенный новый подход к исследованию литературно-художественной коммуникации, опирающийся на послыйный анализ произведения и представление о мультипозиционности литературно-художественной деятельности, позволил описать психологические закономерности процесса литературно-художественного творчества и восприятия, взаимодействие осознаваемых и неосознаваемых мотивов, ценностей, смыслов и образов при порождении и перцепции произведения; уточнить идею, а иногда и жанр текста, а также опознать исходный вариант фольклорного произведения, отбросив дальнейшие неадекватные наслоения.

В отличие от *текста* – давнего объекта изучения филологии и ряда других наук, *затекст* как система, состоящая из анаграмматического, «фабульного» и «метафизического» слоев литературно-художественного произведения, опредмечивающих внутренний мир автора, не изучен, ведь он ныне **не осознается** ни автором, ни читателями, а контроль затекста по смутному чувству (результат ориентировки в этих глубинных и неосознаваемых слоях произведения) иногда еще и ослаблен: у авторов, пренебрегающих художественной формой ради идейного содержания, и у читателей, оставшихся на уровне идентификации с героем произведения, но не с его творцом. [Утерянная нами способность воспринимать анаграммы существовала на стадии первобытного мышления при создании и восприятии сакральных текстов; по-видимому, аналогичная судьба постигла и другие слои затекста, оставив их вне поля рассмотрения исследователей. В ходе культурогенеза семантика поэтического (сакрального) высказывания все больше и больше расходилась с фонетикой: семантика продолжала быть в поле осознания авторов и слушателей, тогда как фонетика ушла на его периферию.]

Фабульный слой затекста, однако, весьма содержателен; это встающие за фонограммой, реконструированные нами динамичные картины, полнокровные образы *внешней* реальности, воплощающие реальность *внутреннюю*: истинные отношения, чувства, мечты и опасения автора (в том числе и те, о которых он сам не подозревает). В этом слое обнаруживаются не только фабула, герои (в том числе новые по сравнению с текстом), характерные авторские приемы – любимые мотивы, метафоричность, игра с пространством и временем, особые речевые характеристики героев, включение воображаемых персонажами событий наряду с реальными в событийную ткань и т.п., но и авторское отношение к описываемому. Нами были рассмотрены зависимость характера поэтического текста и фабульного слоя затекста от адресации произведения и влияние совпадения/несовпадения текста и затекста на характер восприятия читателями литературного произведения.

Наиболее глубокий, так называемый метафизический слой затекста, выявленный в результате *выборочной фонограммы* (подсчета особых звуков, приписываемых персонажам и объектам этого слоя стихотворения), тесно связан с неявными субъектами литературно-художественной коммуникации, а именно: с S3 – высшей инстанцией, сверх-автором и «наадресатом» и с S4 – другим, нижним, полюсом аксиологической вертикали. Эти полярные, но не равноправные инстанции метафизического слоя затекста совокупно с «посюсторонней» и привычной горизонталью (S1 – автором и S2 – читателем) образуют архаический топос. Произведенный анализ более чем 80 произведений русской поэзии позволил увидеть, что характеристики этих психологических инстанций во многом дополнительны.

Так, S3 и S4 каждый по-своему регулируют содержание разных слоев художественного произведения, сообщая поддерживая произведения, наиболее ценные с этической и художественной стороны. Выявлено четыре основных типа произведений и один промежуточный – по характеру лирического героя и соотношения реакций на него S3 и S4, а именно: принятие или неприятие героя обеими инстанциями, принятие одной и неприятие его другой. Вот эти типы: фольклорный положительный Герой «без страха и упрека» (I тип); совестливый, сомневающийся герой (II); «обманщик» (III); субъект «по ту сторону Добра и Зла» (IV). Нулевой же тип есть наложение и взаимопогашение двух различающихся ценностных позиций.

Выбор звуков – прерогатива автора; «муки творчества» свидетельствуют о поиске таких способов выражения, которые наиболее точно выражают оценку ситуации как со стороны интериоризован-

ных социокультурных норм, так и со стороны внутренних интенций (возможностей) автора. Иерархичность и мультисубъектность, мультипозиционность литературно-художественной деятельности: стремление S1 и S2 слиться с высшей этической позицией S3 при учете ее антипода S4 означает, что *все* они – в идеале – не только авторы, но и адресаты, в качестве Другого вносящие свою лепту в создание произведения.

*Н.Л. Карпова, Н.В. Кисельникова,
А.А. Голзицкая (г. Москва)*

О ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА БИБЛИОТЕРАПИИ В ШКОЛЕ

Современную культуру с ее усложняющимися проблемами образования и возрастающими нагрузками на психику нельзя представить себе без внимания к *библиопсихологии и библиотерапии*. В отечественной психологической науке и в «библиотечном деле» (выражение Н.А. Рубакина) получили признание методологические установки, согласно которым чтение книги, особенно литературно-художественных произведений, – это прежде всего выражение личности читателя, устремленного к диалогическому общению. Соответственно, в центре внимания библиопсихологии – взаимодействие, общение читателя с текстом, а библиотерапии – использование такого общения в лечебно-воспитательных целях. Но, как показывает практика, порой разделение этих процессов весьма условно, поскольку в каждом из них речь идет и о психологии читательского восприятия (библиопсихология), и, в той или иной мере, – о гармонизирующих психику функциях чтения (библиотерапия).

Впервые термин «*библиотерапия*», означающий преднамеренное использование литературных произведений для понимания или решения актуальных терапевтических проблем человека, ввел в 1916 году американский исследователь С. Крозерс (Samuel Crothers). По определению, принятому в 1920-е годы Ассоциацией больничных библиотек США, библиотерапия – это «использование специально подобранного для чтения материала как терапевтического средства в общей медицине и психиатрии с целью решения личных проблем при помощи направленного чтения». Со временем

сложилось три основных направления в развитии данного метода: 1) так называемое «медицинское», где основную работу проводит терапевт, а роль библиотечного работника вспомогательная; 2) «библиотечное», где применением «лечебного чтения» занимается специально подготовленный сотрудник библиотеки; 3) «комплексное», представители которого считают, что библиотерапия является вспомогательной, а в ряде случаев и равноправной частью лечебного процесса при неврозах и соматических заболеваниях.

Говоря о широком использовании термина библиотерапия, следует остановиться и на его конкретном применении. Данный метод в 1980-е годы впервые был адаптирован логопедом и психологом Ю.Б. Некрасовой для лечения тяжелых случаев логоневроза в форме заикания. В разработанной авторской системе *групповой логопсихотерапии* библиотерапия как метод опосредованного (через книгу) психотерапевтического воздействия является одним из основных на всех этапах «лечебного перевоспитания». В разрабатываемой нами (Н.Л. Карпова) с конца 1980-х годов системе *семейной групповой логопсихотерапии*, где на всех этапах логопсихотерапии наравне с пациентами участвуют члены их ближайшего окружения, – особо рассматривается проблема психологии чтения, динамика библиотерапевтического процесса и психических состояний всех участников группы – заикающихся, их родителей и родственников и самого логопсихотерапевта.

Понимание заикания как невротического состояния требует особого внимания к жизни семьи, где пациенты больше всего проводят времени, и где близкие люди могут либо тактично смягчать проявления недуга и связанные с ним трудности, либо, наоборот, усиливать их болезненность, делать травмирующими. От психологической атмосферы в семье зависит не только самочувствие заикающихся, но и то, насколько успешно пойдет оздоровление, закрепится ли достигаемый успех и велика ли будет вероятность рецидива. Здесь велико значение *семейного чтения* как реального средства влияния на взаимоотношения в семье. Имеется в виду не обязательно совместное чтение вслух: ведь и когда читают порознь одни и те же книги, обычно возникают разговоры-обсуждения, позволяющие лучше понять друг друга и почувствовать то общее, что сближает. Такая библиотерапия – «лечебное средство», полезное не только для пациентов, но и для других членов семьи, – одна из существенных характеристик нового этапа развития логопсихотерапии.

Библиотерапия предполагает сотворчество пациента и психотерапевта, посредником в котором становится автор «целебной» книги. Уже первое библиотерапевтическое задание – прочитать и пись-

менно проанализировать сказку Г.-Х. Андерсена «Гадкий утенок» и рассказы А.П. Чехова «Тоска» и «Шуточка» – создает для будущих участников группы (и заикающихся, и их родителей и родственников) возможность уникальной ситуации самораскрытия, когда можно опосредованно, через литературных героев, поговорить с психотерапевтом о себе, о своем недуге и о том, что особо волнует в отношениях с близкими.

Библиотерапевтические работы каждого члена семьи дополняют и уточняют картину внутреннего мира не только пациента, но и всей семьи в целом. Контакты по поводу прочитанного между заикающимся и его родственниками в каждой семье тоже выстраиваются по-разному: мы имеем богатейшую палитру и вариантов отношений в семье, и мнений о прочитанном. Семейно-групповые занятия воспринимаются всеми участниками как психологически очень естественные и оказываются наиболее эффективными. Например, пьесу Бернарда Шоу (и еще более 20 литературных произведений) на подготовительном этапе прочитывают и письменно анализируют все кандидаты в группу и их родственники, а во время активных занятий на III и IV этапах, когда библиотерапия применяется уже в групповой форме, – идет коллективное обсуждение отзывов о прочитанном. Далее пьеса инсценируется, и в каждом действии участники меняются ролями, что позволяет им перевоплотиться несколько раз.

В таких группах возникают новые возможности для вызывания и продления саногенных (оздоравливающих) состояний, что содействует коррекции и укреплению не только речевого поведения, но и определенных личностных свойств. Результаты работы уже 36 групп семейной логопсихотерапии в Москве, Владивостоке, Таганроге, Самаре убеждают, что библиотерапия – одна из действенных технологий научения и приобщения к чтению читателей разных возрастов.

Выделяются основные функции применения библиотерапии: психотерапевтическая, диагностическая, коммуникативная, проективная, моделирующая. Влияние на личностную сферу с целью помощи реабилитации в общении, мобилизации собственной активности пациентов – главное, на что направлена вся система логопсихотерапевтической работы. И здесь выступают в единстве исцеляющая и воспитательная роль библиотерапии, поэтому мы выделяем также ее общекультурную и воспитательную функции, что значительно расширяет возможности применения библиотерапевтического метода и учителями-филологами, и в работе школьных библиотек, что будет также способствовать возрождению традиций семейного чтения.

ПОЧЕМУ МЫ НЕ В СОСТОЯНИИ ПОНЯТЬ ПРОЧИТАННОЕ: О ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И РЕЦЕПЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Сегодня, анализируя ситуацию с массовым чтением, а точнее – с массовым «нечтением», мы все чаще вынуждены констатировать, что причиной его является элементарное неумение людей читать – то есть неумение «складывать» слова в смыслы, а значит – неумение понимать прочитанное и, как следствие, – неумение получать удовольствие от хорошей книги.

Наши читательские компетентности практически проявляются, в первую очередь, в том, насколько «качественно» мы умеем «двигаться» в книге. Недостаточно просто «войти» в книгу и даже в нее погрузиться. Нужно еще и «выйти» из нее обогащенным какими-то новыми смыслами. А смыслы эти не лежат в произведении готовыми. Их надо каким-то образом обнаружить и в процессе чтения «собрать вместе». Чтобы понять, насколько эффективно нам удастся справляться с этой задачей, необходимо рассмотреть, как мы «ведем себя», оказываясь «внутри» какого-нибудь романа или повести.

У любого художественного произведения есть три пространственных измерения. Изначально именно они определяют и его структуру, и его смысл, и, что самое главное, – они определяют специфику нашего восприятия, а значит – и понимания прочитанного. Таким образом, параметры эти являются одновременно и параметрами рецептивными, позволяющими выявить способы нашего «существования» в тексте.

Первый из этих пространственных параметров – горизонталь. Это то, как в книжке реально, «друг за другом», располагаются все ее элементы. Но, в плане рецепции, это одновременно и то, как «перемещается» по ней читатель, траектория его пути. Горизонталь – это читательское «движение» вдоль текста. Это соединение «соседнего», рядом стоящего, это постепенное «нанизывание» смыслов. Мы движемся от слова к слову, от строки к строке – подряд, ничего не пропуская и присоединяя каждый последующий элемент к предыдущему, последовательно «складывая» и «перемножая» их отдельные и «групповые» смыслы.

Понятно, что способность «двигаться по горизонтали» свидетельствует о наличии у рецепиента некоего минимально допустимого уровня развития читательской компетентности – поскольку

без этой способности говорить о какой бы то ни было читательской компетентности не представляется возможным.

Уже этот рецептивный параметр позволяет говорить об огромном количестве читателей, которые не в состоянии совладать с движением по «горизонтали»: они следят лишь за общим развитием фабулы, оказываясь не способными фиксировать свое внимание на частных элементах и деталях, а тем более – на их последовательном соединении и извлечении из этого соединения все новых и новых смыслов. Для них горизонталь текста – это движение исключительно по его поверхности, это лишь событийная канва – только за ней они и в состоянии следить. Все, что оказывается за рамками фабулы, выпадает из поля их читательского внимания. Ясно, что никакого «наращения» смыслов в процессе чтения у подобных рецепиентов происходить просто не может. А значит, и на «выходе» из книжки они в итоге оказываются с минимальным, предельно поверхностным смыслом.

Второе пространственное измерение книги – «вертикаль». Это реальное соединение ее элементов по «вертикали» – с разных страниц, из разных глав и частей. Это уже – движение «не подряд», а сочленение в читательском восприятии «дальнего», отдаленного. Это соединение в единое целое самых различных элементов текста, которые возникают в нем на всем его протяжении и формально оказываются (или кажутся на первый взгляд) как бы никак не связанными друг с другом. Двигаясь по рецептивной «вертикали», мы начинаем ощущать общее движение смысла произведения, и каждый его элемент начинает для нас реально существовать в контексте этого процесса – как элемент, постоянно участвующий в развитии, в трансформации и итоговом формировании смысла художественного целого. При этом подобный элемент воспринимается не просто в контексте других частей этого целого – но в сложных взаимоотношениях, в которые он постоянно вступает с самыми различными его элементами.

Понятно, что при таком восприятии речь идет уже о достаточно высоком уровне читательской компетентности, которая, конечно же, доступна очень небольшому количеству рецепиентов. Что касается большинства обычных читателей, то они способностью двигаться в книжке не только по горизонтали, но еще и по «вертикали», не обладают. А это значит, что они не в состоянии и воспринимать существующие в тексте «вертикальные» связи и «вертикальные» смыслы.

Есть еще и третье измерение – глубина. Глубина книги – это одна из важнейших категорий, причем понятие «глубина» в данном случае должно трактоваться в двух аспектах: 1) как глубина самого

текста (то есть глубина смысла), 2) как глубина проникновения в него (рецептивная глубина). Эти аспекты взаимосвязаны, поскольку глубина проникновения существует лишь при наличии реальной «глубины» произведения.

Это ключевой рецептивный параметр, поскольку глубина текста – это уже собственно семантическая категория. Умение постигнуть глубину прочитанного – это показатель наивысшего уровня развития читательской компетентности. Понятно, что такой рецептивной квалификацией обладают очень немногие читатели. Для них глубина прочитанного напрямую связана с глубиной проникновения в него – чем больше пространство смыслов, тем дальше надо двигаться для их освоения.

Что же касается подавляющего большинства читателей, то для них глубина текста остается измерением, закрытым в принципе. Это означает, что они не понимают, что это такое, соответственно – они не только не могут читать художественные произведения на этом уровне, но не могут и отличить: где глубина есть, а где она просто-напросто отсутствует. Для них между этими двумя видами книг нет никакого различия. А значит – для них нет разницы, какое произведение читать – с глубинным смыслом или вовсе без него.

Таким образом, для этого типа читателей глубина текста и глубина погружения в него оказываются, по сути, категориями абсолютно никак не связанными друг с другом, а формально, наоборот, – никак не дифференцированными: поскольку эти рецепиенты глубинное измерение прочитанного освоить не могут в принципе, значит, они их и не различают.

Если же говорить о смыслах, то для них актуальны только книги с поверхностным смыслом – явным, простым, «прямым».

Тексты, в которых есть «глубина», отличаются смыслами не просто скрытыми – но смыслами «сложносочиненными», «многослойными», «неоднозначными», нередко – противоречивыми и даже парадоксальными.

Хотя в случае с книгами «с глубиной» иногда встречаются читатели, у которых в процессе чтения (а часто – и после его завершения) возникает ощущение, что книжка гораздо глубже, чем они понимают или даже чем они в принципе способны понять. (Особенно часто подобное происходит с детьми, которые чувствуют, что они чего-то в прочитанном не поняли и не боятся об этом сказать.) У читателей этого типа есть перспектива рецептивного роста и развития своей читательской компетентности.

Таким образом, уровень и качество читательской компетентности наглядно проявляется не только в том, какую книжку мы читаем, но и в том, что мы из этой книжки оказываемся в состоянии извлечь.

Почему результат извлеченных нами смыслов столь ничтожен по сравнению с масштабом прочитанного? Почему даже из стоящих книг мы вычитываем до обидного мало? Основные пространственные параметры текста и способы нашего «взаимодействия» с ними позволяют нам ответить на эти вопросы.

И.Е. Козлова (г. Санкт-Петербург)

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЕКТЫ КАК СРЕДСТВО ПРИОБЩЕНИЯ К ЧТЕНИЮ

В современной педагогике идет интенсивный поиск новых эффективных путей приобщения к чтению современных школьников. При этом в образовательной практике школы отсутствует понимание необходимости приобщения детей, подростков к чтению как общепедагогической задачи, недооцениваются возможности в ее реализации межпредметной интеграции.

Анализ программ показывает, что приобщение к чтению может осуществляться силами преподавателей различных предметов, в том числе естественно-научного и физико-математического циклов. Успешность этого процесса во многом будет определяться теми текстами, которые использует учитель.

Важно, чтобы предлагаемые тексты были наглядны и убедительны, вызывали интерес, находились в зоне актуальных проблем ребенка; вдохновляли его к продолжению самостоятельной работы. Обязательным условием является также возможность выбора и направленность на расширение его кругозора.

Ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что качество обучения различным предметам находится в прямой зависимости от уровня читательской компетентности школьника. В этом проявляется нарастающая ориентация на достижение так называемых метапредметных результатов образовательной деятельности учащихся. Приобщение к чтению, на наш взгляд, можно рассматривать в качестве одного из ключевых метапредметных результатов. Существенную роль в этом играют межпредметные интеграционные проекты. Исходя из оценки педагогического потенциала учебных предметов, можно утверждать, что предпосылки создания интеграционных учебных проектов по приобщению к чтению проявляются:

во-первых, на уровне *учебных предметов*: при выходе за пределы предметных знаний посредством расширения межпредметного, надпредметного контекстов;

во-вторых, на уровне *школьного учебника* при:

– диалоговом характере построения учебного содержания и включении вопросов и заданий, связанных с работой с разными текстами;

– осознанном построении индивидуального способа освоения содержания предмета, что предполагает выбор учащимися различных заданий;

в-третьих, на уровне *учебных материалов* – при включении в содержание учебных предметов надпредметных контекстов реальной практики.

Участие учителей в данных проектах позволит наиболее эффективно решать проблему привлечения школьников к чтению.

Е.А. Колосова (г. Москва)

ЧТЕНИЕ И ЧИТАТЕЛЬСКИЕ ПРАКТИКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ – ПОСЕТИТЕЛЕЙ БИБЛИОТЕК: РЕЗУЛЬТАТЫ ВСЕРОССИЙСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Становление личности ребенка происходит в процессе передачи и усвоения системы ценностных ориентаций при помощи вербально-визуальных артефактов: книг, специально изданных для детей; произведений, отобранных взрослыми для детского чтения, при непосредственном обращении ребенка к текстам или опосредованно, через взрослых руководителей детским чтением.

Ребенок, которому чужда работа с текстом, во многом находится вне действия сферы культуры, поскольку основные процессы социального взаимодействия, социализации, воспитания, развития связаны для любого социального субъекта с необходимостью овладеть навыками чтения и работы с печатными источниками и их электронными аналогами в современном мире. При этом читательские практики современных детей отличаются от тех, которые были популярны у предыдущих поколений. Сегодня многие дети используют совсем другие виды – способы чтения – в сравнении с их родителями, например.

Изучению состояния чтения детей 6–10-ти лет в социологии посвящено крайне мало исследований. Этой темой в основном

занимаются психологи, педагоги, библиотекари и другие специалисты в данной области. Во многом это обусловлено тем, что исследование такого объекта, как дети дошкольного и младшего школьного возраста, механизмов их социализации, их поведения, требует от социолога не только социологических знаний, но и знания и понимания детской психологии, умения создавать методики, соответствующие особенностям детей разного возраста.

В 2010 году отделом социологических исследований Российской государственной детской библиотеки при поддержке ряда региональных библиотек был проведен всероссийский опрос детей младшего школьного возраста. В исследовании приняли участие Краснодарская краевая библиотека им. бр. Игнатовых; Новосибирская областная детская библиотека им. М. Горького; Томская областная детско-юношеская библиотека; Пермская краевая детская библиотека им. Л.И. Кузьмина; Центр для детей и юношества Национальной республики Саха (Якутия); Псковская областная библиотека для детей и юношества им. В.А. Каверина; Ставропольская краевая детская библиотека им. А.Е. Екимцева; Свердловская областная библиотека для детей и юношества.

Результаты исследования позволили сделать не только обобщающие выводы относительно читательских практик детей младшего школьного возраста, но и показать региональные особенности детского чтения в России. Каждая из библиотек представляла конкретный регион; таким образом, были охвачены все 8 федеральных округов Российской Федерации: Дальневосточный, Приволжский, Северо-Западный, Северо-Кавказский, Сибирский, Южный, Уральский, Центральный.

В ходе исследования изучались как традиционные, так и новые читательские практики современных детей, то есть новые виды и способы деятельности при их взаимодействии с печатной и электронной культурой (например, чтение младшими школьниками текстов с экрана компьютера, использование ими для чтения ресурсов интернета и др.), проанализированы процессы, происходящие сегодня в чтении детей и семьи. Полученные новые данные свидетельствуют о том, что сегодня происходит все большее погружение младших школьников в новую информационную среду. Младшие школьники активно включаются в процесс воспроизводства нового типа читательских практик: чтения книг и других источников информации в Интернете.

Сегодняшние дети – посетители библиотек, которые принимали участие в исследовании, – это наши изменившиеся и продолжающиеся меняться читатели. Новое поколение «цифровых детей», в особенности те, кто активно использует и традиционные практики

чтения, становятся грамотными читателями. Новые подходы и методики, используемые учителями и библиотекарями, необходимы для того, чтобы помочь новому поколению полноценно и творчески жить в обществе знаний.

А.А. Конейкин (г. Москва)

«VIBLIOГИД» – ИНТЕРНЕТ-САЙТ О ДЕТСКОМ ЧТЕНИИ

В связи с возрастанием потоков информации, в том числе око-локнижной, возникает необходимость создания и развития профессиональных рекомендательных ресурсов, помогающих читателям найти лучшее в океане возможного.

Опыт работы над такими проектами, как трехтомный библиографический словарь «Писатели нашего детства», электронные программы для детей «ЛИКС-Изборник» и «Час книги», свидетельствует о том, что ориентирующие сервисы, обращенные как к детям, так и ко взрослым (родителям, педагогам, библиотекарям и другим), пользуются устойчивой популярностью.

«BiblioГид» – самый успешный из сетевых рекомендательно-библиографических проектов, включающий более двадцати специализированных разделов, которые всесторонне освещают проблемы детского чтения. Его главная цель – служить путеводителем в мире детской литературы. Создатели «BiblioГида» видят свою задачу в регулярном предоставлении разнообразной информации о современной литературе для детей, максимальном облегчении процесса книжного поиска и формировании основ культуры детского чтения. Главные принципы работы авторского коллектива – актуальность и высокое качество содержания. Ресурс должен приносить реальную пользу аудитории, быть интересным, современным и давать конкретные ответы на конкретные вопросы, основной из которых: **что читать?**

Интерес к литературе для детей в последние годы заметно повысился. Фактически детский сегмент книжного рынка оказался одним из самых жизнеспособных, что еще раз доказывает необходимость поддержки и развития рекомендательных ресурсов, направленных на продвижение детского чтения. Отрадно отметить, что если раньше «BiblioГид» был чуть ли не единственным сай-

том такого рода, то теперь положение дел постепенно меняется к лучшему.

В обществе есть понимание того, что сайтов, осуществляющих навигаторские функции, должно быть много, однако не все осознают в полной мере, что такие проекты не могут осуществляться людьми, лишенными глубокой личной заинтересованности в своей области деятельности. Рекомендательные ресурсы, инспирированные искусственным образом, поддерживаемые формально или нерегулярно, обречены на неуспех даже при наличии более щедрого финансирования, чем в условиях библиотеки.

Рекомендательная библиография – дело по природе своей авторское, подразумевающее наличие индивидуального сформировавшегося мнения, опирающегося на богатый читательский опыт. Недостатком многих окололитературных проектов является, на наш взгляд, отсутствие внятно выраженной позиции их создателей. Между тем доверия аудитории можно добиться только благодаря компетентности и широкой эрудиции авторов публикуемых материалов, их способности отвечать за свои слова и мнения.

Принципиально важно при этом отсутствие ангажированности. Люди, прибегающие к помощи интернет-ресурса главной детской библиотеки страны, должны быть уверены в том, что они не прочтут заказную статью или кем-то оплаченную рецензию. Репутация «BiblioГида», как и любого другого подобного сайта, напрямую зависит от того, насколько его авторы независимы в своих суждениях. Отсюда вытекает проблема экспертной оценки выходящей у нас в стране детской литературы. Кто и как способен решить, что хорошо и что плохо? Каковы критерии? Ответы на эти и многие другие вопросы может дать рекомендательная библиография. Кроме того, важен дифференцированный подход к аудитории рекомендательного ресурса. Любой человек, вне зависимости от степени его погруженности в книжную среду, должен найти на сайте полезную для себя информацию.

Проблема создания оригинального контента – также одна из наиболее острых. Жизнеспособность проекта находится в самой тесной связи с тем, насколько эксклюзивны размещаемые на сайте материалы.

Высокий уровень публикуемых «BiblioГидом» статей, эссе, рецензий и обзоров подтвержден наградами, в частности, дипломом лауреатов Всероссийского конкурса произведений для детей и юношества «Алые паруса», на котором авторский коллектив сайта победил в номинации «Литературоведение и критика», несмотря на то что «BiblioГид» не позиционируется как ресурс литературоведческий. Его главная миссия – помогать родителям и всем осталь-

ным «руководителям детского чтения» выбирать ребенку не просто необходимое, но высокохудожественное чтение, воспитывающее вкус, развивающее интеллект, способствующее гармоничному развитию личности.

*А.Ю. Кругликова, И.В. Янченко,
Л.П. Приходько, Т.А. Соловьева* (г. Таганрог)

ПРИБОЩЕНИЕ ДЕТЕЙ К ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОУ

В рамках формирования в нашей стране современного полноценного информационного общества с 2007 года реализуется Национальная программа поддержки и развития чтения, в которой феномен чтения рассматривается достаточно комплексно, с учетом имеющихся в России социальных, культурных и образовательных проблем. Грамотность и чтение рассматриваются в программе как наиважнейшие государственные и общественные приоритеты. Ведущая роль в обеспечении социально необходимого уровня читательской компетентности принадлежит образовательным учреждениям. Именно здесь дети приобретают навыки чтения, работы с текстами, владения родным языком, знакомятся с литературным наследием человечества, приобщаются к культуре чтения как важной составляющей общей культуры современного человека.

Ребенок до школы пока еще не читатель. Однако воспитание читателя начинается именно в раннем и дошкольном возрасте. Для этого необходимо создавать особую культурно развивающую среду. Истина проста: маленький ребенок самостоятельно не может приобщиться к чтению. Актуальная для образовательной среды проблема состоит в том, насколько семья, родители, педагоги готовы воспитывать в себе устойчивый интерес к классической и современной литературе, приобщаться к активной читательской деятельности и насколько они способны строить эффективное взаимодействие с детьми по модели «ребенок–книга–взрослый».

В связи с этим педагогический коллектив дошкольного образовательного учреждения «Здоровый ребенок» города Таганрога ведет разнообразную работу по приобщению детей и их родителей к чтению, развитию интереса к книге, формированию начальных представлений о роли книги в жизни человека, развитию потреб-

ности жить с книгой. Основным ориентиром нашей педагогической деятельности по ознакомлению дошкольников с художественной литературой и развитию речи служит программа Л.А. Венгера «Развитие». В рамках данной программы работа осуществляется по трем основным направлениям:

- ознакомление с детской художественной литературой;
- освоение специальных средств литературно-речевой деятельности;
- развитие умственных способностей детей на материале ознакомления с детской художественной литературой.

Несомненным достоинством данного метода служит использование пространственной модели при пересказе известных сказок, причем модель представляет собой наглядный план сказки. В младшей группе дети учатся выделять основные персонажи сказки, воспроизводить их действия путем использования условных заместителей, в средней группе дети пользуются двигательными или сериационными моделями, в старшей группе они переходят к пространственно-временной модели, а к концу подготовительной группы осуществляется переход к планированию пересказа сказки без помощи вспомогательных средств.

Особенностью знакомства с книгой и в общеразвивающих, и в логопедических группах для детей с тяжелыми нарушениями речи является направленность на формирование самостоятельного устного высказывания как в диалогической, так и в монологической формах речи, сопряженная с восприятием разнообразных жанров литературных и фольклорных произведений. В изучении художественных текстов мы выделяем такие формы работы, как проживание сказок, обучение пересказу авторских произведений, чтение и заучивание стихотворений, анализ малых фольклорных форм (пословиц, поговорок, скороговорок). Особо отметим, что одной из важных задач таких занятий мы считаем развитие эмоциональной отзывчивости на произведения детской литературы.

В формировании навыков речевого общения у дошкольников с нарушениями речи важную роль играет метод сказкотерапии. Сказка активизирует воображение ребенка, заставляет его сопереживать и внутренне содействовать персонажам. В результате этого сопереживания у ребенка появляются не только новые знания и представления, но и новый эмоциональный опыт, некий символический «банк жизненных ситуаций». Задача педагога состоит в том, чтобы научить маленького человека пользоваться этим «банком» для решения своих конкретных проблемных ситуаций. Таким образом, первые шаги в сказкотерапии с детьми рассматриваются нами как процесс образования связи между сказочными события-

ми и поведением в реальной жизни, процесс переноса сказочных смыслов в реальность.

Традиционное понимание чтения как воспроизведения вслух печатного текста не подходит для работы с детьми раннего и дошкольного возраста. Педагогам дошкольных образовательных учреждений больше всего подходит термин «чтение-слушание». Процесс чтения взрослым того или иного художественного произведения включает различные психические сферы ребенка: восприятие, память, воображение, эмоциональное реагирование на услышанное, происходит актуализация прошлого опыта ребенка. Поэтому чтение художественной литературы детям направлено на то, чтобы оптимальными способами и доступными выразительными и педагогическими средствами организовать адекватное читательское восприятие и понимание текста. Реализация такого подхода требует повышения квалификации педагогов. Для этого в детском саду организуются семинары-практикумы («Читательская деятельность ребенка-дошкольника», «Организация чтения художественной литературы в разных возрастных группах»), консультации («Как приобщить детей к книге», «Книжки-самоделки – продукт совместного творчества детей и родителей»). Опыт, накопленный отдельными педагогами, представляется на педагогических советах («Сотрудничество детского сада и семьи в приобщении детей к чтению»), мастер-классах.

Работа с педагогами также направлена на то, чтобы приобщить к культуре чтения и родителей. На родительских собраниях для обсуждения были рассмотрены проблемы общения детей с книгой в семье, проведено анкетирование родителей. Согласно полученным данным, треть родителей не являются активными читателями, в их семьях очень мало книг, детские книги читаются детям обычно на ночь, по просьбе самих детей, но сами родители редко предлагают почитать детям. Большинство родителей недостаточно понимают закономерности восприятия текста на слух с учетом возрастных особенностей детей. Для них были организованы консультации и практические занятия по темам: «Как правильно читать детям книги», «Сказка сказывается, а не читается», книжные викторины. Мы советуем родителям совершать путешествие в книгу вместе с мамой и папой, старшим братом или младшей сестрой, предлагаем вспомнить традицию семейного чтения. Встрече с книгой сопутствует совместная изобразительная деятельность ребенка и родителей – рисование любимых героев сказочного произведения, изготовление костюмов и декораций.

Для педагогов детского сада стала привычной работа в режиме проектной деятельности. В разных группах осуществлены интерес-

ные литературные проекты: «Чуковский – детям», «В мире сказок», «Книжки-малышки». Проект «Поклон великому земляку» был посвящен празднованию 150-летия со дня рождения великого русского писателя А.П. Чехова. Он включал знакомство с детскими годами писателя; создание банка краеведческих данных, а также копилки методических и педагогических разработок по теме «Чехов в Таганроге».

Таким образом, откликаясь на положения Национальной программы поддержки и развития чтения, мы приобщаем детей и взрослых к читательской деятельности, формируем интерес к книге, обогащаем опыт литературных и художественных впечатлений, а также создаем положительный микроклимат в группе, в семье, организуя сотрудничество детей, педагогов и родителей.

Л.А. Кулажская (г. Москва)

**ИННОВАЦИОННАЯ СИСТЕМА ЛИТЕРАТУРНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ:
КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД
В РАМКАХ ПИЛОТНОГО ВВЕДЕНИЯ ФГОС
ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ «ДЕТИ – ЧИТАТЕЛИ»**

...Возможен ли интерес к книге в XXI веке?
Мы отвечаем на этот вопрос положительно!

Троицкая Т.С.

Введение Федерального образовательного стандарта, начавшееся в каждом первом классе школ России с 1 сентября 2011 года, является главным образовательным событием года, следствия которого распространяются далеко за пределы начальной школы. Наша школа является участником пилотного проекта введения ФГОС НОО с 2010 года.

Отличительной особенностью ФГОС НОО является его *деятельностный характер*, ставящий главной целью развитие личности учащегося. Система образования *отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков*. Неотъемлемой частью ядра Стандарта являются *универсальные учебные действия (УУД)*. Важным элементом формирования универсальных учебных действий обучающихся на

ступени начального общего образования, обеспечивающим его результативность, являются ориентировка младших школьников в информационных и коммуникативных технологиях (ИКТ) и формирование способности их грамотно применять (ИКТ-компетентность). Использование современных цифровых инструментов и коммуникационных сред указывается как наиболее естественный способ формирования УУД, поэтому в программу формирования УУД включена *подпрограмма формирования ИКТ-компетентности*.

Реализация программы формирования УУД в начальной школе – ключевая задача внедрения нового образовательного стандарта. В этой связи перед учителем реально встает вопрос: Чему отдать предпочтение: традиционным учебникам или цифровым ресурсам? Что важнее сегодня: чтение с листа или чтение с экрана?

Работая в пилотном проекте по введению ФГОС НОО, появились новые возможности для развития читательской активности учащихся, формирования потребности в систематическом чтении.

В отличие от содержательной компетенции принципиально новый подход к литературному образованию младших школьников состоит в: способности и привычке совершать восхождение к смыслу произведения (через синтез впечатлений от его содержания и формы); возможности вычитывать не прямой (иносказательный) смысл, разгадывать авторский замысел, воспринимать авторское высказывание, заложенное в тексте; отказе от фрагментов; обращении к произведениям детской литературы и фольклора.

Первые уроки обучения грамоте опираются на дошкольный опыт юного читателя. Вхождение в художественную словесность начинается с использования фольклора: считалок, загадок.

Ребятам предлагается инсценирование сказки «Теремок». Желаящих на одну роль много. Встает вопрос: кого выбрать? На помощь приходит считалка. Но ребята знают очень мало считалок. И начинается увлекательное погружение в народное творчество:

- предварительная фиксация репертуара считалок (работа проходит с использованием компьютера (ведь многие еще не умеют читать): ребята проговаривают в микрофон, записывают голос, слушают и видят не только себя, но и одноклассника);
- обучение новичков (разучивание в группах);
- отработка ритмического пересчета;
- применение ритмических игр с мячом и скакалкой;
- собирание любимых считалок нашими взрослыми: общение в семье, рисование иллюстраций, фиксирование на компьютере, чтение с экрана компьютера.

При помощи данного курса решается проблема читательской мотивации. Чтение преодолевает границы стандартного урока (выход во внеурочную деятельность, в другие предметные области). Приобретается опыт творческого сотрудничества со сверстниками и взрослыми. Развивается коммуникативная компетенция. На форумах в информационном пространстве появляется возможность *услышать, воспринять и оценить* читательские версии близких по возрасту других читателей, сравнить чужие версии с собственной. *Принять участие в учебном диалоге*, посвященном учебной проблеме, *задать вопрос* учителю и однокласснику, направленный на понимание обсуждаемой проблемы.

Новое чтение позволяет развивать творческие способности. Ребята создают *подражательные произведения*, ориентированные на изучаемые жанры, особенности творческой манеры того или иного писателя, законы художественного построения отдельного произведения. Через подражание, слушание мы все переходим постепенно к активному чтению.

Второй, новый акцент – обучающее чтение классических детских книг («Доктор Айболит» К. Чуковского), которое сопровождается рабочей тетрадью.

Тетрадь помогает организовать в классе или любой другой учебной группе (в читательском клубе) коллективное обсуждение наиболее продуктивных для литературного развития ребенка аспектов знаменитой сказки, выстроить читательскую деятельность детей. Данная тетрадь будет полезна и в условиях семейного чтения – процесс обучения протекает здесь в деятельностном режиме, причем деятельность эта учитывает возможности и предпочтения детей младшего школьного возраста. Это и рисование портретов героев сказки, и подражательное сочинительство, и разыгрывание сценок, и рисование декораций, и многое другое. Причем все эти понятные детям и любимые ими занятия подчинены решению серьезных задач литературного образования начинающих читателей. Весь процесс сопровождается ресурсами в информационном пространстве.

Информационно-образовательная среда

Требования к информационно-образовательной среде (ИС) являются составной частью стандарта. ИС обеспечивает возможность для информатизации работы любого учителя и учащегося. Через ИС учащиеся имеют контролируемый доступ к образовательным ресурсам и Интернету, могут взаимодействовать дистанционно, в том числе и во внеурочное время. Цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) позволяют вывести читательскую активность на новый уровень. Ребята часто пользуются различными ресурсами:

- учатся пользоваться справочными источниками для понимания и получения дополнительной информации (знакомство с биографией автора, раскрытие значений незнакомых слов);
- отвечают на различные тесты по прочитанной книге;
- помещают в форумах свои сочинения, стихи, эссе;
- участвуют в обсуждении содержания различных текстов;
- размещают свои рисунки в режиме слайд-шоу;
- создают мультфильмы, электронные книги.

Формирование читателя – это кропотливая и долгая по времени работа. Первые результаты для меня уже видны: дети более вдумчиво читают, лучше отвечают на различные по сложности вопросы по прочитанному, умеют фантазировать, не стесняясь, выражают свои собственные мысли.

Думаю, что данная инновационная система литературного образования позволит в полной мере развить читательскую активность младших школьников и заинтересует учителей начальной школы.

Н.М. Курикалова (г. Москва)

ЧИТАТЕЛЬСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ В ОБЛАСТИ ЛИНГВИСТИКИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Федеральные государственные стандарты (ФГОС) основного общего и среднего (полного) общего образования нового поколения справедливо рассматривают сегодня чтение как одно из важнейших общеучебных умений. Определяя метапредметные результаты освоения основной образовательной программы, отмечается «готовность и способность к самостоятельной информационно-познавательной деятельности, включая умение критически оценивать и интерпретировать информацию», «умение логично и точно излагать свою точку зрения, использовать адекватно языковые средства» наряду с навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности. Именно совокупность указанных навыков создает предпосылки для выделения в качестве особого вида организации деятельности учащихся (10–11 классов) индивидуального проекта (в форме учебного исследования или учебного проекта) в рамках одного или нескольких учебных предметов, курсов. Очевидно, что без высокого уровня читательской грамотности указанная деятельность невозможна.

Может ли быть осуществлен индивидуальный проект в области лингвистики иностранного языка в современной средней школе? Изменение образовательной парадигмы и сдвиг в сторону практического освоения языка исключили знания теоретических основ языка из образовательных программ. Сравним требования ФГОС нового поколения к результатам освоения курса русской словесности на *профильном уровне* и такие же требования к результатам курса иностранных языков. Если требования к первым включают формирование представлений о лингвистике и о языке, то те же требования в отношении иностранных языков даже на профильном уровне ограничены владением иностранным языком «как одним из **средств** формирования учебно-исследовательских умений, расширения своих знаний в других предметных областях». Это вступает в противоречие с требованиями ФГОС к предметным результатам освоения *основной образовательной программы* в области иностранных языков отмечается: «формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции; расширение и систематизация знаний о языке, расширение лингвистического кругозора и лексического запаса, дальнейшее овладение общей речевой культурой».

По-прежнему оставаясь направленными главным образом на **практическое** овладение иностранным языком, программы языкового образования средней школы (за редким исключением специализированных школ) незаслуженно мало внимания уделяют изучению лингвистической науки, которая остается сегодня уделом среднего профессионального и вузовского образования. Такой подход, на наш взгляд, умаляет важность лингвистических знаний для развития языковых компетенций современного школьника, поддержания у него стойкого интереса к изучению иностранных языков, а также формирования и развития научного мышления, способности к «инновационной, аналитической, творческой, интеллектуальной деятельности».

В связи с этим проектно-исследовательская деятельность учащихся средней школы в области лингвистики английского языка не является сегодня одним из наиболее популярных направлений исследовательского и учебного проекта. Невысокая распространенность проектно-исследовательских работ в области английского языка объясняется также тем, что исследование в области лингвистики представляет один из наиболее сложных видов индивидуальных исследовательских проектов, в которых английский язык используется не только как средство познания, но как объект исследования. Очевидно, что такой научный поиск требует от учащегося не только глубоких знаний самого языка, но и основ науки о языке, владения корректными лингвистическими методиками

для проведения исследования. Именно учитель, который в исследовательской деятельности выполняет особую роль – роль научного руководителя, должен помочь учащемуся осуществить эту подготовку. Поэтому успешная исследовательская деятельность учащихся средней школы в области лингвистики английского языка невозможна без хорошей лингвистической и общей научной компетентности учителя.

Прежде чем приступить к самостоятельному научному поиску в области лингвистики английского языка, учащийся/учащиеся проходят последовательно несколько этапов «школы» проектных работ: от мини-проектов в рамках проектной инициативы учителя к участию в групповых, а затем и индивидуальных проектах.

Совершенно естественно, что в современном цифровом, информационно-ориентированном обществе проектно-исследовательская деятельность учащихся во всех предметных областях неотделима от интенсивного использования информационных технологий. Не является исключением и проектно-исследовательская деятельность в области лингвистики английского языка. Современная проектно-исследовательская деятельность основана на текстовой деятельности с использованием источников Интернета. Необходимость переработки и усвоения больших объемов информации со всей остротой ставит вопрос о необходимости овладения учащимися определенными техниками и приемами чтения и работы с информацией, включающими подбор ключевых слов и источников информации, работы с аутентичными текстами, предполагающими обилие словарных проблем. Для их преодоления учащихся обучают словарным стратегиям, таким как: а) определение значения незнакомого слова по контексту; б) определение значения незнакомого слова на основе его морфологической и синтаксической функции; в) исключение незнакомых слов при сканировании текста; г) использование при необходимости словаря (в том числе толкового – англо-английского). Тем учащимся, кому не под силу такая работа, необходима помощь оказывает учитель, выполняющий роль фасилитатора (facilitator).

По мере продвижения от мини-проекта к индивидуальному проекту возрастает степень самостоятельности учащихся в осуществлении поставленных задач. С помощью разнообразных стратегий чтения получают свое дальнейшее развитие умения и навыки чтения и проектирования, которые, в свою очередь, подкрепляются более высоким уровнем развития метакогнитивных умений. К ним относятся умения конспектирования, подбора ключевых слов для поиска информации в Интернете, выбора и оценки источников информации различных форматов, анализ и реструктурирование

информации, ссылки на источники, оформление библиографии, корректное цитирование и пр.

Знания и опыт, приобретенные учащимися в ходе проектной работы, подготавливают учащихся к самостоятельному научному поиску, но они недостаточны. Необходима специальная дополнительная подготовка, которая включает подготовку в области языкознания (основные лингвистические понятия, методология лингвистических исследований, терминология) и общенаучную подготовку (сбор данных, подготовка обзора научной литературы по теме исследования, формулировка гипотезы, определение целей и задач исследования, формулировка выводов, оформление библиографии и др.). В ходе выполнения исследовательской работы учащийся должен изучить и проанализировать значительное число научных текстов по теме исследования и на основе этого создать свой собственный научный текст, соответствующий определенному формату и параметрам: содержать специфические черты и языковые особенности научного стиля, способы изложения, цитирования, характерные для научного текста. Эта работа предполагает использование разнообразных стратегий чтения, которыми владеет сильный читатель.

Как прививать интерес школьников к основам лингвистики, развивать их представления о лингвистике английского языка, создавать благоприятные условия для развития лингвистической наблюдательности, чуткости, критического отношения к языку – качество, необходимых юному исследователю-лингвисту? Когда и как начинать эту работу? Что определяет успешное исследование в области лингвистики английского языка? На эти и другие вопросы будут даны ответы в докладе на сессии, проанализированы наиболее успешные исследования в области лингвистики английского языка, выполненные учащимися школы.

Н.Е. Кутейникова (г. Москва)

ЧТЕНИЕ И ИЗУЧЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В СВЕТЕ НОВЫХ ФГОС

На рубеже XX–XXI вв. среди множества ставших уже «традиционными» проблем преподавания литературы в школе (определение содержания литературного образования, принципов и методов преподавания, методик и технологий, места и роли теории лите-

ратуры и др.) четко выделилась одна, которую необходимо решать незамедлительно, так как от ее решения зависит будущее и самого учебного предмета «Литература», и страны в целом. Это проблема чтения современных детей и подростков.

Проблема детского чтения и, соответственно, проблема литературы для детей – одна из наиболее важных проблем современной России в области культуры и педагогики. Это осознается и руководством страны, и широкой общественностью, именно поэтому проблемы содержания литературного образования, формирования читательской компетентности и воспитания подрастающих поколений стали одними из тех, которые подробно освещены в новом Федеральном государственном образовательном стандарте для средней школы (ФГОС).

Чтение является важнейшим средством освоения интеллектуального потенциала и социального опыта человечества, однако уже на протяжении десяти лет педагоги, психологи, библиотекари и общественность бьют тревогу: *в России рубежа XX–XXI вв. сформировался системный кризис чтения – системный кризис «в читателеведении и практике читательского развития»*. Во многом это происходит из-за того, что в этот период не было четко продуманной *государственной политики в области детского и юношеского чтения*. К тому же мы, взрослые – родители, учителя, воспитатели, – тоже виноваты: мы сами отучили детей читать, с одной стороны, навязывая им в школе непосильную для их возраста литературу, а с другой стороны, не демонстрируя учащимся разницы между литературой качественной и откровенно пошлой, талантливой и примитивной, литературой разной функциональной направленности – художественной, научно-познавательной и массовой.

К чтению классической литературы ребенка нужно уметь подвести, и путь к такого рода литературе может быть у него долгим. Однако читает в дальнейшем классику, как правило, человек, с детства зачитывавшийся *детской и подростковой литературой*, почувствовавший *вкус к чтению*, а затем постоянно испытывавший потребность в чтении. Именно такую потребность и должны формировать уроки литературы, внеклассного чтения, развития речи по произведениям детской и подростковой литературы, а также занятия на элективных курсах в предпрофильных и отчасти в профильных классах.

Здесь уместно вспомнить о *комплексном подходе к руководству чтением учащихся*, принципы которого разработаны И.С. Збарским, считавшим, что «задача методически правильного руководства чтением учащихся является частью более общей задачи формирования нового человека, *усиления воспитательного*

воздействия литературы на учащихся. Комплексный подход к руководству чтением предполагает ...органическое единство и сбалансированность основных видов классного и внеклассного чтения, учет их функциональной специфики. В результате обеспечивается максимальное воспитательное воздействие литературы, активность школьников как читателей, сознательный выбор ими гражданской жизненной позиции». Збарский отмечает то, что, на наш взгляд, должно быть положено в основу уроков литературы и внеклассного чтения и в начале XXI века – *«воспитательное воздействие литературы на учащихся»*. Важно, что обозначенную проблему можно разрешить самостоятельно силами учителей-практиков и ученых-методистов.

Безусловно, преодоление кризиса в детско-подростковом чтении возможно только *при комплексном подходе* посредством: изменения программ для средней школы; увеличения количества часов на преподавание литературы; возврата уроков внеклассного чтения в сетку обязательных часов; создания *читательской среды в школе и в обществе*. Однако уже сегодня при формировании круга чтения современных детей и подростков мы в первую очередь должны сформировать у школьников *интерес и привычку к чтению*, умение осознанно выбирать литературу для досугового чтения, для дополнительной работы по тому или иному учебному предмету. Здесь без грамотного руководства со стороны педагогов учащихся не обойтись.

Во-первых, необходимо создать **базовые списки внеклассного чтения для учеников 5–9-х классов** – своего рода **стандарт**, вариативный, дополняемый и корректируемый по мере необходимости как на уровне стандарта литературного образования, так и на внутришкольном уровне.

Во-вторых, проблему детского чтения на школьном уровне невозможно решить без **популяризации чтения как рода досуговой деятельности, как процесса познания мира и человека, без популяризации книг тех или иных авторов**.

Это возможно при условии введения в процесс литературного образования в школе современной детско-подростковой литературы, передающей новым поколениям культурные и духовные традиции прошлого, пытающейся «связать», объединить разные поколения людей, которым вместе жить в XXI столетии. Это надо делать методически грамотно, перестроив содержание уже имеющихся программ по литературе для средней школы.

Так, в программы литературы, на наш взгляд, необходимо добавить *раздел «Самостоятельное чтение»*, обязательный для изучения либо на специально отведенных для этого уроках – уроках

внеклассного чтения – или дополнительных, либо на внеклассных занятиях. И в данном разделе также обязательным должен стать подраздел «*Современная литература для детей и подростков*».

Как отмечают сегодня литературоведы и психологи, педагоги и политологи, «любой рубеж веков пытается найти ответ на вопрос, каким будет герой нового века, какие коррективы внесет новое время, новое мышление в человеческий тип». Найти данный ответ пытаются и современные писатели, создающие свои произведения для детей и подростков. Так или иначе, ведутся поиски *нравственного начала*, определяющего и саму сущность нового героя, и того будущего, которое – в идеале – хочется построить. На примере из современной детско-подростковой литературы, в основном – *жизнеподобных произведений для читателей-подростков*, можно и нужно, во-первых, приобщать учащихся к чтению, закрепляя их умение читать вслух и про себя, во-вторых, формировать читательскую культуру школьников, и в-третьих, расширять их знания до обозначенных в Стандарте метазнаний, формировать читательскую компетентность. Главное, что, читая и изучая интересную для них литературу, подростки приобщаются к культуре своей страны, узнают ее историю – далекую и совсем недавнюю, проникнутся осознанием своей национальной и культурной идентичности, получат большой нравственный заряд, так или иначе заставляющий задуматься над тем, кто ты есть в этом мире и по каким нравственным законам будешь жить дальше.

И.А. Логвина (г. Таллинн, Эстония)

ЧТЕНИЕ КАК ОБЪЕКТ ОЦЕНИВАНИЯ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛАХ ЭСТОНИИ

Значение чтения для жизнедеятельности человека трудно переоценить, особенно, если рассматривать понятие чтения широко – чтения графиков, карт, схем, таблиц и так далее, а не только текстов в их традиционном понимании. Именно умение читать обеспечивает функциональную грамотность, но формирование этого умения требует работы с текстами разных жанров и стилей, в ходе которой развиваются разные виды чтения.

Для оптимизации процесса обучения чтению необходима адекватная система оценивания, ориентирующая его на результаты,

соответствующие требованиям государственной программы обучения. Именно в соответствии с содержанием программы уровень сформированности читательских умений проверяется на разных этапах обучения.

Эстонская общеобразовательная система подразделяется на четыре ступени:

- первая ступень – 1–3 классы;
- вторая ступень – 4–6 классы;
- третья ступень (основная школа) – 7–9 классы;
- четвертая, или гимназическая ступень (средняя школа) – 10–12 классы.

Текстоцентричный подход объединяет все этапы изучения русского языка как в основной школе, так и в гимназии. Текст как основная коммуникативная единица рассматривается в качестве средства обучения, а его восприятие и создание – как цель обучения русскому языку. В процессе обучения учащиеся работают как с устными, так и с письменными, как с прикладными, так и с художественными текстами, а также с текстами, имеющими разное графическое оформление.

С целью получения объективной информации о достигнутых учащимися результатах учебной деятельности и степени их соответствия требованиям Государственной программы обучения в конце каждой ступени обучения учащиеся выполняют следующие итоговые работы:

- первая и вторая ступени – республиканские уровневые работы по русскому языку, которые включают от одного до трех текстов для чтения (научно-популярный, художественный и другие); ученик читает тексты и выполняет задания, которые позволяют проверить навыки функционального чтения;

- третья ступень – экзамен по русскому языку, состоящий из трех частей, в первой части экзаменационной работы ученик читает текст/тексты (объем 600 слов) и отвечает на вопросы, связанные с содержанием текста; с особенностями структуры/типа и стиля текста/текстов; с умением выявить в тексте/текстах различные языковые средства, связанные с достижением языковой образности; с умением обосновать свою позицию;

- четвертая ступень – государственный экзамен по русскому языку, состоящий из двух частей, в первой части экзаменационной работы ученик выбирает один из четырех предложенных текстов (поэзия, проза, публицистика, научно-популярный текст; объем 600 слов) и отвечает на вопросы, проверяющие умение понимать и анализировать прочитанный текст.

Такая преемственность в системе контроля обеспечивает поступательность и последовательность процесса обучения.

**КРИТЕРИАЛЬНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ
В КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ
ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
(на примере письменной речи)**

1. Смена парадигмы общего и высшего образования, устанавливающая, что в качестве цели и результата последних рассматриваются компетенции обучающегося, составляющие его единую компетентность в определенной сфере деятельности (И.А. Зимняя), предполагает использование компетентностно-ориентированных способов оценивания достижений обучающихся, к наиболее эффективным из которых относится критериальное оценивание. В связи с тем, что компетенции (компетентность) выявляются в поведении обучающегося или в продуктах его/ее деятельности, то оценивание такого образовательного результата сопряжено с разработкой совокупности критериев оценивания, которые описывают необходимые качества демонстрируемых умений, а также то, насколько обучающийся достиг образовательных целей. При таком оценивании оценке подвергается процесс, в который вовлечен учащийся, или созданный им продукт, который демонстрирует усвоенные им умения (в западной педагогике этот вид оценивания также известен как «performance assessment»).

2. Критериальное оценивание предполагает сравнение наблюдаемого поведения со стандартом проявления такого поведения и должно производиться в тех видах деятельности, в которых это умение востребовано. Критериальные оценочные шкалы включают, во-первых, «рубрики», содержащие умения/компетенции, которые подлежали усвоению; а также характеристики, параметры, которые должны стать объектом наблюдения и оценки и которые доказывают усвоение учащимся данного умения. Во-вторых, они включают «дескрипторы», описывающие степень освоения умения, представляющие собой континуум от полностью несоответствующего требованиям владения требуемым умением до полностью соответствующего. При проектировании таких шкал необходимо учитывать, что они должны отвечать следующим требованиям: включать исключительно те компетенции, которые были предметом обучения; отражать только такое поведение обучающегося, которое может быть объектом наблюдения; включать положительные и отрицательные параметры наблюдаемого поведения; не содержать оценочных суждений; каждый отдельный дескриптор на рейтинговой шкале

должен отражать единый компонент или сторону наблюдаемого поведения, а также отражать его качественную или количественную характеристику (I. Clinton Chase).

3. Критериальное оценивание широко используется в обучении иностранным языкам и при оценивании уровня владения ими, в частности, имеет длительную историю функционирования в практике западных экзаменов, верифицирующих уровень владения иностранным языком (FCE, IELTS и других). Примером широкомасштабной разработки критериальной таксономической схемы уровней владения иноязычными компетенциями является проект «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком», выполненный Отделом современных языков Совета Европы в 2002 году. Проект содержит шестиуровневую таксономическую схему уровней владения иностранным языком, которая представлена в терминах гибкой системы уровней достижения, описываемых с помощью соответствующих дескрипторов.

4. В системе непрерывного образования компетентностно-ориентированное обучение иностранным языкам требует от учителей и преподавателей разработки системы шкал критериального оценивания для различных видов речевой деятельности, которые бы устанавливали четкие и однозначные стандарты достижений учащихся на каждом этапе их обучения относительно конечных результатов, предусмотренных образовательной программой. При этом следует учитывать, что критериальное оценивание в большинстве случаев является обучающим, поскольку критерии оценивания описывают как низкие, так и высокие уровни владения умением, и это мотивирует обучающихся улучшать свои результаты.

5. При проектировании шкал критериального оценивания для различных видов иноязычной речевой деятельности следует учитывать общие рекомендации к таким шкалам, которые сформулированы в материалах проекта «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком»: описание (дескриптор) должно быть основано на теориях языка и владения языком и быть теоретически обоснованным; градуирование дескрипторов должно иметь теоретическую основу, что позволит избежать системных ошибок; число используемых уровней должно быть достаточным для адекватного отражения достижений учащихся, что подразумевает, с одной стороны, использование более общей системы градации (общепринятой, конвенциональной) для определения общего уровня владения умением, а с другой – более узкой (местной, учебной), которая позволяет оценить небольшие достижения каждого учащегося. Сами дескрипторы должны обладать такими характеристиками, как позитивная формулировка дескриптора (центрируется на том, что уча-

щийся умеет); точность, ясность, краткость формулировки дескриптора, его автономность.

6. Кафедра английского языка факультета политологии МГИМО(У) МИД России провела опытное проектирование критериев оценивания письменной речи для образовательных программ по дисциплинам «Английский язык (основной)» и «Английский язык (второй)» для специальности 0202200 «Политология», квалификации – бакалавр политологии в объеме четырех семестров обучения. Основной задачей проектирования явилось определение преобладающих критериев оценивания иноязычной письменной речи для жанров письменных текстов различного уровня сложности в целях установления поступательных стандартов достижений обучающихся относительно конечных образовательных результатов. В основу общих критериев оценивания (в соответствии с теорией такого оценивания общие критерии представляют таксономическую схему, куда включены характеристики или качества умения, по отношению к которым будет производиться оценивание) были положены основные характеристики высказывания (по И.А. Зимней): этно-социокультурные, коммуникативно-функциональные и ролевые; характеристики адекватности отбора языковых средств; логической структурированности и связности высказывания; а также комплексирование мысли, проявляющейся в сложном синтаксисе. Непосредственно в критериальных шкалах оценивания данные характеристики умения обучающимся создать письменное высказывание и были представлены следующими рубриками: текстовые характеристики: «соответствие теме», «соответствие формату», «логичность и связность высказывания», «объем высказывания»; языковые характеристики: «функциональная адекватность текста», «вариативность», «распространенность синтаксических структур», «языковая корректность». Также были разработаны дескрипторы, имеющие в том числе и количественное выражение. Апробация опытного критериального оценивания была начата в 2005 году. Количественные характеристики проявления умений письменной речи были выявлены эмпирическим путем. В настоящее время данные шкалы критериального оценивания функционируют на всех этапах обучения языку, предусмотренных образовательной программой. Анализ шкал критериального оценивания, используемых в западных системах оценивания уровня владения письменной речью на иностранном языке, показал значительную степень корреляции основных критериев оценивания в подходах. Так, в большинстве западных шкал используются следующие критерии: «содержание», «вариативность языковых средств», «языковая корректность», «организация текста и его связность», «регистр и формат текста».

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЧТЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Современные дети читают иначе, чем читали их предшественники, по количеству, репертуару, восприятию и пониманию текста. И сама жизнь наших дошкольников существенно отличается от жизни их сверстников еще 15–20 лет назад.

Дошкольное детство – период, когда ребенок занимается очень сложной работой по упорядочиванию мира. Традиционно в этом ему помогает материнский фольклор, являясь опережающей моделью построения мира и одновременно первой встречей ребенка с поэтической речью.

Сознание дошкольника развивается в сопряжении двух полюсов – детской игры и реальной, бытовой жизни. Ритуальность детской жизни, ее предсказуемость делают мир для ребенка устойчивым и безопасным, дают возможность его понимания. Постепенное овладение навыками самообслуживания позволяет ребенку выстраивать миропорядок и упорядочивать собственное поведение. Современные дети, сидящие у экрана телевизоров и компьютеров или посещающие большое количество всевозможных обучающих занятий, зачастую не имеют нормального детского режима, не владеют навыками самообслуживания. Отдельные совершаемые ими действия не собираются в осмысленную деятельность, не выстраивается целостная картина мира и себя в нем: все предстает набором случайных элементов – объектов, действий. Все это влияет на чтение (слушание) детьми художественных произведений, на восприятие текста.

Дошкольная игра, ведущая деятельность этого возраста, в которой формируются важнейшие психические новообразования (основные психические функции, внешняя и внутренняя социальность, осознанность и произвольность поведения, целеполагание), все больше сдает свои позиции, что отражается на общем психическом и личностном развитии детей. Поведение их остается ситуативным, зависимым от окружающих взрослых. У большинства детей не развито воображение, творческая инициатива, самостоятельность мышления, их речь ситуативна, несвязна, нелогична, эмоциональный тон снижен. Несомненно, что все это отражается и на читательской деятельности, читательском развитии детей.

Парадокс современной социокультурной ситуации детства состоит в противоречии между всевозрастающей значимостью

детства и игнорированием специфики детского возраста. Искусственное овзросление наших детей проявляется в устойчиво выраженной в массовом родительском сознании тенденции к раннему обучению. Она поддерживается современным состоянием образовательного рынка. Математика и энциклопедии «с пеленок», курсы риторики и философии для пятилеток закладывают в детские головы множество сведений, но не позволяют научиться думать, искать собственные ответы на свои вопросы. Ребенок, не прошедший закалки свободой, фантазией, игрой, самостоятельностью, но подвергнувшийся раннему обучению, не научается придумывать, изобретать, зато у него появляется страх сделать что-нибудь не так, сказать неправильно. Этот страх сковывает фантазию и воображение, уничтожает творческий потенциал, необходимый для того, чтобы стать полноценным читателем художественного произведения.

Динамичный видеоряд телеэкрана и компьютера, не позволяющий задуматься, не оставляющий времени для сопереживания, изменяет и восприятие художественного текста. Нарушается процесс целостного восприятия художественного произведения, не воспринимается подтекст, утомляют описания, авторские отступления.

С идеей необходимости раннего обучения у родителей связан мотив детского чтения как получения полезной информации, необходимой ребенку для развития. Детские книги нередко рассматриваются родителями дошкольников и младших школьников исключительно как источник полезных знаний, а само чтение как возможность формирования полезных навыков и умений. Такая позиция родителей в отношении детского чтения влияет как на сам процесс чтения, так и на его репертуар.

Дошкольное чтение выступает в трех важнейших ипостасях: 1) общение с автором, художником, героями произведения, со взрослым, который читает ребенку; 2) эмоциональное общение, совместное переживание, эмоциональное развитие, воспитание чувств, обучение умению сострадать и сородоваться; 3) эстетическая деятельность: понимание образной художественной речи, формирование богатства словарного запаса и чувства языка, воспитание способности мыслить словесно-художественными образами.

Становится все больше родителей, выстраивающих сам процесс чтения по типу учебных занятий: с обязательными ответами на вопросы, заучиванием фамилии автора и названия произведения, запоминанием сюжета, пересказом. Сведение чтения только к процессу получения информации, знаний и развитию полезных навыков заменяет эстетическую, эмоциональную деятельность – учебной, выключая у ребенка механизм эмоционального восприятия текстов. Результат – утрата интереса к чтению вообще.

Детская художественная литература родителями, чрезмерно озабоченными ранним развитием и подготовкой к школе, заменяется частично (а иногда и полностью) так называемой познавательной литературой.

По данным Российской книжной палаты, треть всей издаваемой литературы для дошкольников составляют энциклопедии и «развивалки». Желание их авторов сообщить читателю все, что они знают, приводит к абсолютному игнорированию возрастных возможностей и потребностей детей. А скорость изготовления заставляет забыть о качестве.

Можно выделить несколько видов такой литературы.

1. Собственно учебные пособия: буквари и азбуки, математики, логики, риторики... для малышей. Это наиболее чистые представители жанра. Они могут быть построены с разной степенью методической грамотности, всегда без претензий на литературность. Здесь все дело в жестком отборе и дозировке, правильном и своевременном использовании. Подгруппа – пособия для развития логического мышления (здесь можно встретить шедевры косноязычия и слабоумия).

2. К ним примыкают многочисленные пособия «для развивающего обучения», как обычно пишут в аннотациях, построенные на интерактивном усвоении материала, главным образом по анатомии и физиологии человека, животных. Для получения анатомических сведений малыш может вынимать и вкладывать обратно головной мозг и аппендикс, клеивать селезенку, вращать суставы. Так работе ребенка по выстраиванию, упорядочиванию мира, противопоставляется клиповая модель – мир из кусков, обрывков.

3. Учебные пособия, выполненные в художественной форме. Например, различные азбуки в стихах. Если написаны хорошим детским поэтом, то их можно рассматривать как сборники стихов, расположенных по алфавиту.

4. Учебные пособия на основе художественного материала: берется известная сказка, например «Волк и семеро козлят», и в текст вставляются инструкции по арифметическим действиям с ними. Сказка как целостное художественное произведение разрушается.

5. Всевозможные энциклопедии для детей и книжки, построенные по типу энциклопедий. Даже в тех нечастых случаях, когда и знания соответствуют возрастным возможностям детей, и написана книжка литературным языком, чтение сводится к получению фрагментарной информации, потому что такие тексты по определению не имеют сюжета, сведения, содержащиеся в них, отрывочны, не связаны в целое, эмоционально не наполнены.

**ИНТЕРЕС К ЧТЕНИЮ
И ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ:
ЛИТЕРАТУРНЫЕ ГЕРОИ ПРОТИВ «ГЕРОЕВ МАГИИ»**

Как хотелось бы, чтобы каждый сегодняшний ребенок через несколько десятилетий сказал, как и классик XX века: «Всем лучшим в себе я обязан книге!». Чтобы чтение стало любимым досугом, чтобы непроизвольно или произвольно прочитанные сказки, повести, рассказы, стихи не только благотворно действовали на душу юного читателя, но и формировали его как грамотного, интеллектуального и интеллигентного человека.

Увы, не секрет, что интересы современных детей и подростков зачастую связаны вовсе не с книгой. Гораздо проще посадить сына или дочь за компьютер, включить, пусть даже развивающую, игру, а самим заняться другими делами, которые «важнее». Но это невнимание к досугу своих детей, поверхностное отношение, а то и вовсе равнодушие к их интересам обернется рано или поздно растерянностью и ужасом родителей, когда они обнаружат в характере своего «тинэйджера» черствость, пренебрежение к людям, природе, искусству, нравственную глухоту. Среди «кумиров» его помыслов вдруг окажутся наводящие ужас «герои магии» и злые чародеи. А ведь всего этого можно было бы избежать, взяв вечером вместе с ребенком книжку и устроившись поудобнее с ним вместе на диване. Никакой «крутой» компьютер или телевизор не заменит родительской чуткости, роскоши человеческого общения.

Конечно, первые «проводники» ребенка-читателя в книжном мире – родители, а первый лабиринт, исследуемый с их помощью, – домашняя библиотека. Конечно, в ней найдется немало книг с «историей», которую старшие охотно поведают младшему: о том, как у них появилась эта книга, какие увлекательные часы, забыв про время, они проводили за чтением этих страниц, а главное – почему стали любимыми М. Твен, К. Чуковский, С. Маршак, В. Драгунский, а может быть – А. Милн, А. Линдгрэн, Дж. Толкин или Л. Кэрролл. Если герои этих книг действительно шли с родителями всю жизнь, наверняка они станут друзьями и их детей.

Думаю, что родители, которые хотят воспитать в своем ребенке лучшие нравственные качества – дружелюбие, искренность, честность, сострадание к слабым, верность слову и другие – будут тщательно подбирать тексты для чтения. Безусловно, в первую очередь взрослые обратятся к собственному жизненному и читательскому

опыту и интуиции, поинтересуются мнением самых старших – бабушек и дедушек, чьи вкусы и жизненная позиция формировались более чем полвека назад.

Хорошо, если в доме сохранились первые детские книжки, принадлежавшие старшим поколениям. Никакие «Лунтики» и «Смешарики» и в сравнение не идут с любимыми многими потешками, колыбельными, поговорками и загадками, которые на страницах детских книг произносят более привычные нам персонажи. И, конечно, сейчас особенно важно обратить внимание ребенка на быт и уклад той национальности, той страны, где он родился и живет. Думаю, что для большинства из нас это – Россия, русские.

В настоящее время в библиотеках и книжных магазинах, к счастью, появилось достаточно много прекрасно оформленных книг, альбомов, детских журналов с иллюстрациями на тему «Родина», «Родная природа», «Города России». Особенно привлекает внимание продукция издательства «Белый город». Хочется порадоваться за сегодняшних малышей, у которых есть множество возможностей не только почитать самим или вместе со взрослыми стихи и прозу русских классиков, но и с малых лет прикоснуться к неповторимой живописи В. Сурикова, В. Васнецова, И. Билибина, Т. Мавриной, В. Поленова, И. Шишкина и многих других.

Здесь тоже стоит подумать о воспитании азов грамотности, знакомя детей с наиболее известными именами поэтов, писателей и художников. В этом помогает и огромное количество изданных в последние десятилетия детских энциклопедий (например «Аванта+»), познавательной литературы. Хотя, на мой взгляд, лучше научить ребенка любить и ценить художественное слово русских авторов, чем воспитывать «маленьких энциклопедистов», у которых нагромождение фактических знаний никак не связано с развитием внутреннего, духовного мира.

Чтобы современные родители, вращаясь в чересчур быстром ритме нынешнего времени и не справляясь с потоками разнообразной информации, прислушались к мудрости прошлых лет, в различных изданиях по дошкольной педагогике им даются советы, связанные с чтением. Хочется привести такие:

1. Читать книгу необходимо поочередно с ребенком.
2. Взрослым нужно прочитать в книге самый яркий эпизод, а потом дать ребенку дочитать самостоятельно книгу до конца и спросить, о чем он прочитал.
3. Из книги рассказать ребенку интересный эпизод, а что было дальше, он узнает, когда прочитает книгу сам.
4. Ребенку можно обмениваться книгами с одноклассниками из домашней библиотеки.

5. Спрашивать ребенка о поступках героев, давать им свою оценку.

6. Пофантазировать вместе с ребенком о приключениях героя или о его дальнейшей судьбе.

Призыв ко всем родителям XXI века: насколько полной и замечательной ни была бы у вас домашняя библиотека, любовно собранная несколькими поколениями, каких бы наимоднейших веяний в области электронных книг вы ни придерживались – приводите ребенка в детскую библиотеку! Поверьте, что особый, удивительный мир, в котором он очутится, произведет на него неизгладимое впечатление. Тем более это полезно, если ваше чадо уже дружит с книгой! Знакомые литературные персонажи встретят мальчика или девочку уже с первых шагов по читальному залу, ласковые и внимательные библиотекари помогут найти что-то по душе, разрешат полистать, почитать и взять книгу домой. А такие уникальные возможности, как участие в литературном празднике, подготовка выступления, костюма, встречи с лучшими детскими поэтами и писателями пробудят фантазию и откроют новые творческие горизонты, вдохновят и помогут лучше учиться.

Современные детские и детско-юношеские библиотеки с удовольствием сотрудничают с мастерами художественного слова – артистами, чтецами, способными выразительно, почти «зримо» преподнести знакомые произведения. Ведь дело не только в том что, но и как прочитать книгу. Поэтому всегда востребован будет цикл «Читаем классику вместе» и мастерские художественного чтения.

В связи с прошедшим недавно 245-летием Н.М. Карамзина вспоминается журнал «Детское чтение для сердца и разума», выпускаемый им в активном сотрудничестве с Н.И. Новиковым. Не удивительно ли, что аристократичный «русский путешественник» и серьезный, вдумчивый «историк Государства Российского» был так трогательно озабочен «репертуаром» чтения своих маленьких современников! Столь же удивительно, что «Детское чтение...» продолжает выходить и по сей день, знакомя читателей с новыми и старыми, достойными, но слегка забытыми именами.

Великий русский поэт и прозаик А.С. Пушкин убеждал нас: «Чтение – вот лучшее учение». «В гостях у Пушкина» можно многому научиться – если уж не писать так, как он, то быть таким же прилежным читателем и столь же трепетно и внимательно относиться и к русскому языку, и к народу, и к России. Этому классика научили в свое время родные, близкие, друзья, учителя – и, конечно, книги.

ФЛЕШ-МОБЫ И КВЕСТЫ В ФОРМИРОВАНИИ МОТИВАЦИИ К ЧТЕНИЮ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Проблемы воспитания культуры чтения у современных детей и подростков, формирования устойчивой мотивации к чтению являются основополагающими в приобщении к чтению. Основываясь на теории М. Мид, можно говорить о необходимости поиска новых педагогических и библиотечных технологий развития мотивации к чтению в пост- и преконфигуративных обществах.

Целью данной статьи является обобщение опыта организации флеш-мобов и квестов в российской библиотечной практике на примере деятельности Центра чтения Центральной детской библиотеки БУК «Невская ЦБС» г. Санкт-Петербурга. Теоретической основой использования данных форм молодежного досуга являются «Рекомендации по библиотечному обслуживанию подростков и молодежи» (ИФЛА), где подчеркивается значимость диалогового общения: «Отношения с подростками должны строиться на уважении, понимании и признании того, что их запросы отличаются от тех, которые могут быть удовлетворены традиционными средствами». Кроме того, в этом же документе выделены направления приобщения к чтению подростков: чтение как получение информации и чтение как удовольствие.

Центр чтения активно включает флеш-мобы и квесты в программы каникулярных книжных фестивалей. Накопленный опыт свидетельствует о популярности и эмоциональной привлекательности данных форм у участников мероприятий. Залогом успешности являются также выработанные совместно с ребятами правила психологического комфорта:

1. Мы уважаем всех участников независимо от возраста и привычек.
2. Мы помогаем друг другу. Старшие обучают младших, младшие – не мешают старшим, потому что мы – одна команда.
3. Мы доверяем друг другу и организаторам. Поэтому каждый имеет право высказывать свое недовольство.
4. Каждый участник имеет право говорить о тех книгах, которые он действительно любит. Даже если эта книга – сказки из нашего детства или комиксы.
5. Каждый имеет право выбора. Организаторы рады и тем, кто уже играл с нами, и тем, кто нашел возможность поучаствовать хотя бы один раз.

Флеш-мобы и квесты в библиотеке имеют ряд особенностей, обусловленных спецификой ее деятельности и организации книжного пространства. Под книжным флеш-мобом мы понимаем сбор всех желающих с учетом заранее определенных условий (например, все с домашними тапочками, подушками и любимой книгой для вечернего чтения – флеш-моб «Книжка на ночь» весеннего фестиваля 2010 года). Наш опыт показывает, что организация подобных мероприятий во второй половине дня (обычно с 16.00 до 18.00), необычность условий, обстановки обеспечивают популярность подобных мероприятий. В рамках осеннего книжного фестиваля 2010 года «Балтийская книжная радуга» был проведен флеш-моб «Чудо с косичками или Человек с мотором», посвященный творчеству Астрид Линдгрен. Для девочек обязательным было наличие косичек любой формы, из любых материалов. Мальчики должны были иметь при себе моторы (стилизованные, игрушечные, от бытовой техники и т.д.). В рамках флеш-моба было заявлено книжное дефиле, поэтому приветствовалось наличие костюма Пеппи Длинный Чулок и Карлсона. На основании опыта прошлых фестивалей мы включали в каждый флеш-моб 15-минутное чтение книг про себя, после чего всем желающим предлагалось рассказать о прочитанном, поделиться своими впечатлениями. Доверительная атмосфера события создавалась необычным расположением детей и подростков в пространстве читального зала (все пришедшие могли выбрать любое удобное для себя место, в том числе и на ковре, мягкой мебели, можно было прилечь на принесенные с собой подушки), а также приглушенным освещением. Книжное дефиле предполагало перевоплощение участников (участниц) в литературных героев, прохождение по стилизованной «красной дорожке показа мод» и фотосессию. Данная форма, опирающаяся на опыт библиотек Германии, способствует, по нашему мнению, созданию ситуации личностного успеха для каждого участника. Успешность в данном конкурсе предполагала обязательное знакомство с литературным источником, что важно для формирования мотивации к чтению.

Под квестом мы понимаем один из основных жанров современных популярных игр, который требует от игрока решения умственных задач для продвижения по сюжету. Сюжет книжного квеста predetermined. Но иногда возможны варианты финала, которые зависят от действий игрока (команды). В рамках фестивалей детям и подросткам было предложено принять участие в квесте «Тропую накситраллей» по мотивам книги Э. Рауде «Муфта, Полботинка и Моховая Борода» (осень 2010) и пиратском квесте «Карамба или Тысяча чертей!» (весна 2011). Целью осеннего квеста было позна-

комить участников с творчеством классика эстонской детской литературы. Командам предлагались маршруты с заданиями различной степени сложности, выполняя которые они получали «артефакты». Побеждала та команда, которая быстрее и успешнее проходила маршрут. В программу каждого маршрута были включены викторины, презентации о культуре Эстонии, конкурс пантомимы, а также задание, связанное с чтением вслух.

Участники пиратского квеста должны были отыскать фрагменты карты. Обязательным условием участия в мероприятии являлось наличие фрагментов или полного пиратского костюма. Таким образом, мы хотели привлечь внимание родителей к совместной работе над костюмом и инициировать общение с детьми по заданной теме. Традиционно квест проводится на всем пространстве библиотеки. На абонементах и в читальных залах были организованы стилизованные тематические книжные зоны, где находились и выставки, и был выложен необходимый раздаточный материал. Атмосферу творческой совместной деятельности, включенности в игру создавали в том числе и костюмы библиотекарей, так как весь коллектив креативно подошел к созданию собственного пиратского имиджа. Среди заданий квеста необходимо было научиться правильному завязыванию бандан, сделать и расшифровать символику собственного пиратского флага, ответить на вопросы видеовикторины, выполнить задание по книгам приключенческого жанра. Конкурс капитанов предполагал логическую игру с моделью тонущего корабля. Конечным итогом квеста стала собранная из паззлов карта, с помощью которой был найден сундук с подарками для каждого участника.

Исследование эффективности подобных досуговых форм проводилось Центром чтения на основании графических тестов. Анализ данных позволил составить рейтинг эмоциональной привлекательности мероприятий, в котором квесты и флеш-мобы заняли 1-е и 3-е место, соответственно. Отождествление себя с литературными героями, эмоциональная привлекательность, актуальность тематики флеш-мобов и квестов способствуют формированию мотивации к чтению у детей и подростков. Наши исследования и наблюдения коррелируют с данными исследования подросткового чтения, проведенного Центром социологии образования при Российской академии образования.

Е.Н. Овчинникова (г. Москва)

**ЛИТЕРАТУРНОЕ ЧТЕНИЕ
НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ
В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ
(по результатам исследования
отношения студентов к чтению)**

В Московском институте лингвистики было проведено исследование отношения студентов к чтению художественных книг на русском и иностранном языках: интерес к чтению, регулярность досугового чтения (чтение для удовольствия), разнообразие жанрового репертуара чтения. Исследование проводилось путем анкетирования. В анкетировании участвовали студенты 1, 3 и 4 курсов. Всего 120 человек.

Исследование показало, что в целом студенты положительно относятся к чтению художественных книг: 80% опрошенных считает себя активным читателем художественной литературы. Однако желание обсуждать книгу с преподавателем выразили только 5% студентов. Чтение оригинальной художественной литературы на иностранном языке в структуре читательской деятельности студентов 3 и 4 курсов или отсутствует, или занимает крайне незначительное место. Так, например, только 30% студентов 3 и 4 курсов читают художественную литературу на иностранном языке в оригинале. При этом только 10% читают регулярно, остальные 20% время от времени.

Традиционный курс домашнего чтения был преобразован в курс литературного чтения.

Литературное чтение на иностранном языке определяется как предмет, ориентируемый на чтение литературы, соответствующей возрасту, интересам, жизненному, читательскому и лингвистическому опыту обучающегося. Это означает что:

- обучающиеся читают книги на иностранном языке, а не отрывки из художественных произведений;
- книги, которые читают студенты, должны быть интересны современному молодому человеку;
- книги, которые читают студенты, должны отвечать их языковым и речевым возможностям, а также их потребностям.

Курс «Литературное чтение» направлен на приобщение студентов к регулярному чтению художественных произведений на иностранном языке, формирование устойчивого интереса к чтению книг на иностранном языке, а также формирование отношения к начи-

танности как профессионально значимой характеристике специалиста в сфере межкультурной коммуникации.

Литературное чтение осуществляется в двух формах: индивидуальное литературное чтение с последующей презентацией прочитанной книги и совместное чтение одной «трудной» книги с последующим ее коллективным обсуждением.

В основу эксперимента была положена модель организации литературного чтения, предложенная Н.Н. Сметанниковой. Суть данной модели заключается в следующем: обучающемуся предоставляется право свободного выбора книги для самостоятельного чтения, обучающийся проходит путь от экстенсивного чтения простой, хорошо адаптированной литературы к чтению *оригинальной литературы*, соответствующей возрасту и уровню владения языком.

В результате экспериментальной работы были уточнены условия организации курса «Литературное чтение», среди которых:

- свободный выбор книг для самостоятельного чтения с последующей ее презентацией;
- участие студентов в выборе книги для совместного прочтения;
- поддержка читателя, заключающаяся в уважительном отношении к его выбору книги;
- регулярное проведение читательских конференций в виде презентаций прочитанных книг (3 раза в семестр на 1 курсе, 2 раза в семестр на 2 и 3 курсе);
- ведение читательских дневников и фиксация в свободной письменной форме читательского отклика на книгу;
- экстенсивное чтение на 1 курсе простых, *хорошо адаптированных специалистами-представителями англоязычной культуры* книг на иностранном языке (1 книга в три недели);
- при выборе книги для совместного прочтения учитываются предпочтения по жанрам и тематике, обусловленные гендерными различиями студентов.

Нас интересовали изменения отношения к чтению книг на английском языке у студентов, участвовавших в экспериментальной программе. Первые изменения были выявлены на 1 курсе в конце первого семестра путем анализа письменного отклика студентов на курс «Литературное чтение». Всего проанализировано 26 письменных откликов. Положительное отношение к чтению книг на английском языке демонстрируют все студенты – «читаю лучше», «читаю быстрее», «читаю больше», «хочу читать дальше», «начал читать в оригинале», «пытаюсь читать в оригинале», «читаю в оригинале», «интересно говорить о книгах», «теперь знаю, как говорить о книгах», «нравится читать», «помогает мне развиваться», «человек

становится интересным, когда он читает», «интересно, потому что могу выбрать книгу сам», «интересно, что читают другие».

Далее приводятся первичные результаты исследования изменения отношения к чтению книг студентов, участвовавших в эксперименте в течение трех лет (3 и 4 курс). Всего в эксперименте участвовал 21 студент. Метод исследования: анкетирование. Анкета состояла из двух блоков вопросов.

Первый блок вопросов направлен на выявление личностной значимости результатов читательской деятельности для студентов. *Второй блок вопросов* направлен на выявление направленности личности студентов на общение и социальное взаимодействие по поводу прочитанной книги. Студенты также выразили собственное мнение. Приведем некоторые из них: «чтение заставляет думать, размышлять, фантазировать», «чтение помогает найти выход из трудной ситуации, принять решение», «дает возможность использовать время с пользой», «чтение помогает лучше узнать самого себя». Некоторые студенты привели развернутые примеры, подтверждающие выраженные ими мнения.

Т.В. Пантюхова (г. Нижний Новгород)

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОСОБАЯ ФОРМА ПРОДВИЖЕНИЯ ЧТЕНИЯ В ДЕТСКОЙ СРЕДЕ

Метод проектов, проектная технология, проекты, руководители проектов – это слова, которые сегодня стали привычны в библиотечной сфере.

Повышенное внимание к проектной деятельности связано, во-первых, со сменой образовательной парадигмы, во-вторых, с развитием информационного общества, в-третьих, с введением новых образовательных стандартов. Чтение в новых условиях является универсальным учебным действием, а понятие «текст» включает не только слова, но и визуальные изображения.

Библиотекари осознают, что приходится работать в конкурентной среде, а значит необходимо соответствовать вызовам времени и перестраивать свою работу. Надо отметить, что в образовании методическое сопровождение проектной деятельности широко разработано. Библиотечное дело, к сожалению, не может похвастаться методическими конструкторами, читательскими портфолио, системами заданий и проектных задач. Конечно, библиотеки создают и

реализуют проекты, но большинство библиотечных проектов связаны с формированием имиджа библиотеки (акции на улицах города; выставки в театрах, кинотеатрах; участие в открытии банков, книжных магазинов). Проектами по продвижению чтения, где взрослые и дети читают вместе, могут похвастаться немногие. Но сегодня библиотека может и должна занять достойное место в сопровождении учебно-воспитательного процесса. Ведь именно в библиотеке разработаны и апробированы модели и сценарии формирования информационной культуры и проведения интеллектуального досуга для разновозрастных читательских групп. Накопленный опыт, осмысление, освоение и внедрение новых технологий дает возможность библиотеке продвигать свои интеллектуальные и информационные ресурсы, предоставлять качественные услуги, реализовывать информационные продукты, подтверждать свою эффективность. Проектная деятельность аккумулирует теорию и практику, объединяет детей и взрослых, традиции и новшества, уравнивает устойчивость и изменения.

Определений *проекта* множество, например: целенаправленное управляемое изменение, фиксированное во времени; рациональное сочетание теоретических знаний и их практическое применение для решения конкретных проблем; работа на результат.

Проектная деятельность – это процесс, направленный на создание нового продукта. *Проектная технология* – это последовательная совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий обучающихся с обязательной презентацией результатов. Под *проектной задачей* понимается набор задач, действий, направленных на поиск лучшего пути достижения результата в виде реального «продукта». Работа в проектном режиме – это организация самостоятельной деятельности ребенка с целью расширения и обогащения его жизненного опыта.

В портфолио Нижегородской областной детской библиотеки собраны разнообразные проекты по категориям (имиджевые, грантовые и др.). Популярными среди читательского, библиотечного и педагогического сообществ являются проекты:

1. *Образовательные* (их цель – обучение, воспитание, социализация и инкультурация юных пользователей, формирование информационной культуры через учебные предметы и внеучебную деятельность, сопровождение учебно-воспитательного процесса образовательного учреждения, поиск образовательной ниши в условиях введения новых образовательных стандартов). В библиотеке реализуется комплекс образовательных проектов: «Вдохновись геометрией», «Нас много – мы многоугольники»

(формирование информационной культуры на уроках математики); «МОСТ культуры», «Все дозволено!?» (формирование информационной культуры на уроках мировой художественной культуры); «Помогите найти Я» (организация выставки одной книги Д. Рубина «Терновник»).

2. *Социальные* (продвижение книги, чтения, ценностей в детскую среду). Цель проекта «Любить Отечество, как Минин!» – содействовать формированию гражданского сознания и популяризировать образ Кузьмы Минина через книгу и чтение. Этот проект вылился в яркую социально-значимую патриотическую акцию, в ходе которой дети и взрослые проявили свою гражданскую позицию и социальную активность. Он объединил нижегородцев разных поколений, предоставил им возможность поделиться своими мыслями, размышлениями, тревогами, зафиксировать их в виде воззваний, призывов, эссе, стихов, рисунков, видеообращений, электронных презентаций, собранных в книгу. В проекте участвовало около 7000 человек. Эта книга – культурологическое явление, а работы, представленные в ней, важны для исследования патриотических настроений и гражданских взглядов нижегородцев, в том числе детей и молодежи.

3. *Досуговые* (организация летнего семейного чтения). Программа «Летнее чтение – семейное чтение» включает проекты: «Мы читаем – загораем!» (2–3 классы), «Я на солнышке лежу и сценарии пишу» (3–4 классы), «Удиви родителей, прочитай книгу!» (5–6 классы), «Лето + Книга = Дружба» (6–7 классы). Проекты позволяют выявить основные формы организации чтения в семье, читательские предпочтения поколений, выработать точку зрения на отношение к процессу чтения и необходимости систематического чтения, объединить родителей и детей темой общения, стимулировать совместное чтение, обсуждение прочитанного и перечитывание, дать рекомендации и заинтересовать сверстников книгой.

В нашей библиотеке наработан опыт создания, реализации, управления проектами и продвижения чтения и книги, ценностей и смыслов через проектную деятельность. По результатам мониторинга, проводимого в библиотеке, выявлено, что проектная деятельность: помогает разнообразить читательский опыт, поддерживает интерес к чтению, обеспечивает развитие личности читателя (особенно подростков), способствует развитию навыков работы в команде.

Работая в проектной технологии, и взрослые, и дети проходят цепочку: ИДЕЯ, ЗАМЫСЕЛ → ДЕЙСТВИЕ (СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ) → РЕЗУЛЬТАТ. В ходе реализации проекта юные читатели

знакомятся с информацией с помощью таких традиционных форм, как беседа, обзор, игра, громкие чтения. Эти и другие формы способствуют погружению юного читателя в содержание темы, в чтение, в усвоение и освоение информации – это теоретическая часть проекта, обеспечивающая фундамент практики. При создании продукта – карты, книги, спектакля, буклета, газеты – ребята применяют, «распаковывают» свои теоретические знания, перерабатывают их и СОзидают в командном СОдружестве СОвместный интеллектуальный продукт. Так рождается СОбытие. Происходит встреча поколений и передача культуры чтения.

Е.С. Попова (г. Москва)

МОТИВАЦИЯ К ОБРАЗОВАНИЮ – ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ МОТИВАЦИИ К ЧТЕНИЮ

В условиях увеличения разрыва между школьным и вузовским образованием, стремительного развития информационных технологий, когда молодежь быстро адаптируется и вырабатывает свои стратегии поведения и обучения, мы понимаем, что образовательное пространство требует комплексного изучения.

Предварительный анализ социологических исследований сферы образования показал, что в фокусе изучения находятся факторы, которые влияют на осуществление школьниками их образовательной деятельности. По нашему мнению, концентрирование только на социальной среде не дает глубокого понимания происходящих изменений, хотя, безусловно, исследование факторов среды является важной составляющей. Анализ изменения характера динамики предпочтений и ориентаций современной российской молодежи на рынке образовательных услуг позволяет судить о существовании нескольких тенденций. С одной стороны, существует установка на получение диплома, «корочки о высшем образовании», а не качественных знаний, умений и навыков, которые формируются в ходе образовательного процесса. С другой стороны, вопрос куда пойти учиться перестает быть ключевым, на первый план выходит качество получаемого образования. Получение образования и его дальнейшее продолжение становится логичным шагом в выстраивании собственной профессиональной траектории школьников.

Современное общество приходит к пониманию, что основной движущей силой образовательного процесса становится мотивация, что предполагает ее понимание в качестве одного из главных образовательных ресурсов.

Мотивация является междисциплинарным концептом и объясняется в большей степени с помощью психологических теорий, инструментарий которых позволяет ее измерить. Педагогическая мысль обеспечивает нас практическими руководствами по формированию и поддержанию мотивации школьников к образованию. В свою очередь, социологический подход учитывает весь контекст культурных смыслов, принимая во внимание общественные ценности и нормы поведения. От исследователей ждут практических рекомендаций, подкрепленных статистическими данными и примерами. Но можем ли мы быть уверены в том, что говоря «мы измерили мотивацию», мы не измеряли ее факторы или обстоятельства социальной среды?

При всем существующем многообразии теорий мотивации, многие из них могут дать нам эффективные практические рекомендации как сделать образовательный процесс мотивированной деятельностью. Необходима концентрация не только на достижении той или иной образовательной ступени, а на том, как научить школьника быть ответственным за уровень своей компетентности и качество своих знаний. Образовательная траектория начинается с мотивации, из которой в дальнейшем формируются профессиональные предпочтения, и на их основе осуществляется реальный выбор.

Агенты образовательного пространства понимают, что молодежь разная, с разным культурным капиталом и неодинаковыми возможностями, с различными интересами в области обучения и выбора профессии. Таким образом, изучение механизма мотивации в рамках отдельных предметных областей представляется нам затруднительным как с точки зрения его организации, так и с позиции последующей интерпретации результатов. Поэтому, на наш взгляд, рассмотрение мотивации школьников к образованию возможно через изучение их мотивации к чтению, где чтение реализует свою интегративную функцию. Как говорил Н.А. Рубакин: «Чтение – только начало. Творчество жизни – вот цель».

В концепции исследования мы опираемся на процессуальные теории мотивации и исследования в области социологии образования. Наши предыдущие исследования показали, что заинтересованность в образовании и мотивация к чтению российских школьников снижается в возрасте от 10 до 15 лет. Такая тенденция находит свое подтверждение в исследованиях Н.Н. Сметанниковой и др.

Респондентами являются учащиеся 9-х классов, которые находятся на пороге выбора профессионального пути. Л.С. Выготский одним из первых пришел к пониманию того, что на данном возрастном этапе начинают действовать качественно новые механизмы, когда формируются новые способы поведения и мышления, когда творческие задания вызывают затруднения. В этот период наблюдается снижение продуктивности и способности к учебной деятельности даже в той области, в которой ребенок одарен.

Данная концепция исследования предполагает, что изучение мотивации должно быть сопряжено с изучением вовлеченности школьника в образовательную деятельность, с уровнем затрачиваемых им усилий, его представлениями о ценности образования, с анализом структуры его свободного времени, с интенсивностью и направленностью его социальной интеракции. Monique Boekaerts в своей книге «Мотивация к образованию» («Motivation to learn») писала, что для того чтобы исследовать мотивацию школьников, необходимо изучить и понять их мысли, чувства, которые они испытывают во время учебы, и их действия, какие они осуществляют в своей познавательной деятельности.

Исследование заключается в проведении опроса учеников школ г. Москвы с использованием как закрытых, так и открытых вопросов. Вопросы анкеты посвящены структуре свободного времени, участию в дополнительных обучающих секциях, кружках и т.д., планах по окончанию 9-го класса. Вопросы социально-демографического характера также включены в инструментарий. Мы предложили школьникам написать мини-сочинение, начинающееся со слов «Я учусь, потому что...». Такое задание предоставляет учащимся свободу в выборе, о чем говорить или не говорить с исследователями. Мы предполагаем, что ситуация не-ответов может дать нам дополнительную информацию.

И.А. Розова (г. Москва)

БИБЛИОГИД КАК ИНСТРУМЕНТ ПОПУЛЯРИЗАЦИИ ЧТЕНИЯ

Отношение к чтению современных детей и подростков. Современные дети и подростки ориентированы на развлечение. В большой степени это сказывается и на круге их чтения: выборе тем, конкретных текстов и оформления. В книге ищут занимательность,

книга выступает способом отвлечься от действительности, унести в иной волшебный мир. Противоположная тенденция – в книге ценится лишь утилитарность, практическое применение. По существу, книга воспринимается как дополнение к учебнику.

Издательская политика в области литературы для детей и подростков. Издательства вынуждены ориентироваться на вкус читающей публики, поэтому происходит определенная «гламуризация» и примитивизация текста. Это делается также под давлением родителей, которые стремятся «продлить детство» своих отпрысков, огородить их от острых тем и серьезных размышлений. С другой стороны, в подростковых, детских и даже книгах для малышей возникают многие темы, которых раньше детская литература старалась избегать (смерть, болезни, интимные отношения) – это веяния времени, родителям и педагогам приходится с этим считаться.

Подход к книге, как чему-то значимому, несущему смысл и имеющему непосредственное отношение к жизни читателя. В ситуации, когда у детей существует возможность получать более доступные и более привлекательные развлечения, книга может быть успешна только в том случае, когда меняется само отношение к ней. Она должна стать чем-то важным, эмоционально затрагивающим, побуждающим к созидательным действиям. Если книга не будет значимой для ребенка, не будет наполнена смыслом, она неизбежно будет проигрывать всевозможным электронным устройствам.

Сопроводительный материал в помощь родителям и педагогам. Издательство «Самокат» ориентировано на выпуск книг для совместного чтения и обсуждения детьми и взрослыми. Разумеется, это не значит, что книги обязательно должны читаться вслух родителями – это зависит от возраста детей. Просто острые проблемы, затрагиваемые в наших книгах, – развод родителей, детская ревность, сложные отношения с одноклассниками – безусловно, требуют разговора с ребенком. И книга может стать прекрасным поводом для начала этого разговора. Это же относится и к светлым сторонам жизни. Но для конструктивного разговора требуется инструментарий. Поэтому мы снабжаем книги комментариями специалистов и разрабатываем специальные библиогиды.

Структура библиогида. Библиогид состоит из двух частей: справочной и методической. В справочной приведены сведения об авторе и данной книге, краткое содержание и позиция редакции: что именно показалось нам интересным в данной книге, почему мы стали ее печатать. В методической содержатся темы и вопросы для обсуждения по книге и практические задания.

Как пользоваться библиогидом. Принципы работы. Самый простой вариант, когда в школе или библиотеке проводится то или

иное мероприятие, связанное с конкретной книгой. В этом случае предполагается, что дети с текстом ознакомились и, обсуждая ту или иную тему, можно обращаться к материалу книги. Однако у нас есть и противоположные примеры: когда проведение праздников, учебных занятий или семинаров (выпекание «вафельного сердца», строительство юрты, обустройство «городка») стимулировало интерес к книге, желание ее прочесть.

Расширение и развитие библиогидов. Мы прислушались к пожеланиям учителей и библиотекарей и дополнили новые гиды разделом, в котором проводятся параллели с другими книгами и фильмами, затрагивающими схожие проблемы. Они также могут быть использованы на уроке или обсуждении.

Е.С. Романичева (г. Москва)

ОБ ИЗМЕНЕНИИ МЕТОДИЧЕСКОГО АППАРАТА ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА ЛИТЕРАТУРЫ

Новые Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) выдвигают принципиальные иные требования к подготовке учащихся в области чтения. Для ФГОС начальной школы они сформулированы в междисциплинарной программе «Чтение: работа с текстом». Предполагается, что в процессе обучения в начальной школе ученики овладеют умениями, которые можно сгруппировать в три блока: *поиск и понимание прочитанного, преобразование и интерпретация информации, оценка информации*. Однако начальные классы – лишь исходная стадия формирования данных умений. Безусловно, последовательная работа над их развитием и обогащением должна продолжиться в средней школе. Чтобы эта работа была последовательной и систематичной, участники учебного процесса должны получить новую учебную литературу. Нам представляется, что именно через учебник будет легче изменить методическое мышление учителя: ведь «...в массе своей учитель учит так, как подсказывает ему учебник» (М.Н. Скаткин).

Поясним высказанную мысль, обратившись к учебнику литературы. Два последних десятилетия не утихают споры о том, каким ему быть. Но ведутся они в основном вокруг списка текстов, включенных в учебник для того или иного класса, а не вокруг структуры и содержания его методического аппарата, который остается неизменным на протяжении многих лет. Ни для кого не секрет, что в

большинстве школьных учебников по литературе преобладают вопросы и задания репродуктивного типа.

Если к сказанному добавить, что текстовая деятельность (работа с художественным и нехудожественным текстом) должна быть обязательно включена в современный урок, то станет совершенно очевидным: измениться должен не перечень текстов для изучения, а формат работы с ними, который и задает школьный учебник.

При этом мы исходим из того, что важнее научить учащихся анализировать и структурировать содержание прочитанного текста, чем воспроизводить его. Обозначим те изменения, которые, как нам представляется, должны произойти в учебнике литературы.

Во-первых, чтобы учебная книга перестала быть книгой для чтения, текстам на ее страницах придется «потесниться»: не меньшее, чем учебные и художественные тексты, пространство должны занять разные виды упражнений к ним: подготовительные, диагностирующие, обучающие, творческие, рефлексивные, праксиологические, контрольные.

Во-вторых, большая часть вопросов и заданий должна быть сосредоточена на предтекстовом и текстовом этапе, что позволит изменить и характер чтения, и сам формат подачи учебного материала.

В-третьих, в учебниках литературы должны быть обязательно несплошные тексты, в том числе – выскажем крамольную для профессиональной аудитории мысль – фрагменты комиксов. Включение несплошных текстов в учебник позволит существенно обновить формат учебной книги, приблизить ее к лучшим европейским образцам.

В-четвертых, в методический аппарат учебника должно быть включено описание наиболее эффективных стратегий работы с текстами и предложены задания на их освоение. Это касается не только нехудожественных, но и художественных текстов. Освоение стратегий чтения художественных текстов, которое должно происходить в формате урока, – мощный ресурс приобщения к чтению «слабых читателей».

В-пятых, надо отказаться от утопической идеи, что учебный текст должен нести полную, исчерпывающую информацию, тем самым (с помощью вопросов и заданий) мы простимулируем самостоятельную поисковую деятельность учащихся, в том числе и с электронными ресурсами.

Безусловно, изменить методический аппарат учебника будет невозможно, если научное сообщество не ответит на следующие вопросы: каково оптимальное соотношение художественных и учебных текстов на страницах учебника литературы? какие виды

учебных текстов должны быть представлены в нем? каково оптимальное (по годам обучения) соотношение текста и методического аппарата? какие стратегии чтения должны быть освоены учащимися? обучение каким видам чтения должно происходить на страницах учебника? Последний вопрос особенно актуален: дело в том, что с младых ногтей, то есть с 5-го класса, на уроках литературы мы учим *филологическому*, иными словами, профессиональному чтению.

Структурное и содержательное обновление методического аппарата учебника неизбежно приведет к перераспределению функций учебной книги: функция организации и управления учебной познавательной деятельностью станет основной.

Эти содержательные изменения приведут к тому, что учебник будет технологичным, с опорой на него будет решена важнейшая задача уроков литературы – формирования ученика как квалифицированного читателя и стратегического чтеца.

О.Н. Ротанова (г. Москва)

МОДЕЛЬ УЧЕБНОЙ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1. При организации обучения перед преподавателем практического курса перевода встает ряд первостепенных по значимости проблем, которые остались за пределами поля теоретических исследований и не могут быть решены на практике. Одна из ряда подобных проблем – это отсутствие модели учебной переводческой деятельности, которое не позволяет выявить объективный состав переводческих действий, необходимых и достаточных для формирования базовых умений совершать данный вид деятельности. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по специальности 035701 «Перевод и переводоведение» номенклатура переводческих действий также отсутствует, равно как и показатели их сформированности, определяющие качество умений. В результате, в настоящее время обучение практическому курсу перевода (ПКП) сводится к формированию умений лексико-грамматических трансформаций, которое основано на развитии так называемой «языковой интуиции (чувстве языка)» студентов, поскольку не выявлены объективные условия для применения трансформаций, как и не разработана

даже последовательность подобных трансформаций, формирование которых могло бы свидетельствовать о становлении переводческих умений в процессе обучения. Предлагаемое в теоретической методике понятие «компетенция», заимствованное из западной системы обучения, в силу, как абстрактного содержания самого понятия, так и отсутствия реальных решений проблемы формирования некой способности, не поддающейся управлению извне и развивающейся по неизвестным до настоящего времени законам, никак не способствует решению той задачи, которую ставит перед каждым преподавателем ПКП его повседневная практическая деятельность.

2. Предлагаемый вариант решения данной проблемы основан на синтезе двух моделей, разработанных в психолингвистике и лингвистике, адаптированном к реальным условиям учебной деятельности на переводческом факультете. За основу предлагаемой модели учебной переводческой деятельности приняты модель переводческой деятельности, разработанная И.А. Зимней и лингвистическая модель «Смысл – Текст» И.А. Мельчука. Поскольку трехуровневая модель И.А. Зимней представляет структуру умений, сформированную в индивидуальном опыте профессионального переводчика, то для формирования этой структуры в процессе учебной деятельности каждый из уровней разделен на три последовательных и взаимообусловленных этапа, объединенных общими предметом и целью.

3. Модель учебной переводческой деятельности состоит из следующих уровней, применяемых для формирования умений перевода текстов, объединенных общей проблемой (событием, явлением), как в устной форме (линейный вид перевода), так и письменной: ознакомительно-исследовательский этап, этап смыслового перекодирования и этап внешнего (языкового и речевого) оформления смысла.

Первый уровень – ознакомительно-исследовательский этап.

Предмет: информация о проблеме (событии, явлении), непосредственно составляющая предметное содержание текста и/или оказавшая на него влияние, обусловившее причину появления.

Общая цель: формирование системы знаний студента о предмете, организация усвоения содержания, причин(ы), взаимосвязей между предметом и интересами сторон, участвующих в решении; восполнение пробелов в знании и формировании системы смысловых связей между событиями, образовавшими конкретную проблему для определенных групп (государств, международных организаций, политических групп и т.д.).

Материал: подобранные преподавателем тексты на русском языке, информация, найденная студентами к вопросам преподавателя из дополнительных источников.

Этапы: формулировка проблемы и определение объема и глубины знаний учащихся о проблеме как системе связей событий, интересов сторон и их разногласиях, побуждение к восполнению пробелов в знаниях, усвоение и систематизация знаний, достаточных и необходимых для понимания содержания аутентичных текстов следующего этапа, в процессе дискуссии, дебатов по проблеме; составление студентами на русском языке толкового словаря по ключевым понятиям проблемы.

Второй уровень – этап смыслового перекодирования (*соответствует с этапом семантического представления в модели «Смысл-Текст»*).

Предмет: предметно-денотатный и смысловой план аутентичных текстов.

Общая цель: реконструкция денотатного уровня текста, взаимосвязи значений, образующих предметное поле текста, выявление смысловых связей, раскрывающих программу смыслового развития события (последовательность и взаимосвязь фреймов). Понимание содержания текста и его фиксирование в форме смысловой записи на языке перевода, соответствующей по объему и по глубине оригиналу, но записанной с нарушением норм языка перевода. Только студент может восстановить содержание и логику смыслового развития текста.

Материал: последовательно каждый из отобранных преподавателем аутентичных проблемных текстов.

Объективная трудность: вычленение и графическая фиксация семантического представления, сведений о темо-рематической организации информации, выражение глубинно-синтаксических и глубинно-морфологических уровней языка оригинала значениями языка перевода.

Этапы: выражение понятий оригинала лексемами языка перевода, восстановление синтагматических связей и их выражение способами языка перевода, то есть восстановление линейной последовательности смысловых связей; выявление способов именования одного и того же понятия в тексте оригинала и его перевыражение способами языка перевода; выражение темо-рематической организации и прагматической информации текста на уровне языковых значений; выражение денотатного плана текста средствами языка перевода; выражение логико-смысловых связей текста грамматико-лексическими способами языка перевода.

Проверка смысловой записи по критериям объема и глубины (А.А. Смирнов).

Третий уровень – этап внешнего (языкового и речевого) оформления смысла.

Предмет: семантическая запись студента.

Общая цель: оформление семантической записи в соответствии с языковой, речевой и стилистической нормой языка перевода и прагматическими характеристиками текста оригинала.

Материал: запись студента.

Объективная трудность: знание студентами перечисленных норм языка перевода.

Этапы: запись перевода, оформление записи в соответствии с конкретными характеристиками текста оригинала.

Предлагаемая модель позволяет вычленить структуру этапов организации учебной деятельности по ПКП, ее дальнейшая детализация предоставит возможность выявить иерархию переводческих действий и критериев их качества, последовательность формирования которых по определенным показателям обусловит управляемость формирования структуры переводческой деятельности в индивидуальном опыте студентов.

В.Л. Сакерина (г. Трехгорный)

**ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ МУНИЦИПАЛЬНОГО БЮДЖЕТНОГО
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
«СРЕДНЯЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА №108»
(г. Трехгорный Челябинской области)**

В марте 2011 года на Международной конференции «Образование как основа жизненного успеха» в г. Екатеринбурге мы познакомились с опытом работы школы п. Свободный Свердловской области, являющейся членом Русской ассоциации чтения, и поняли, что участие в работе этой организации откроет перспективы развития нашего учреждения, соответствующие современным тенденциям развития образования. В Программе развития нашей школы, которая разработана на период 2011–2015 гг., определена цель: «Формирование конкурентоспособного ученика в комфортной среде конкурентоспособным учителем». В рамках работы по реализации данной Программы мы пригласили в гости Булавинову Т.А., которая провела с педагогическим коллективом практико-

ориентированный семинар, в рамках которого познакомила педагогов с целями и задачами РАЧ, международными проектами; провела тренинги по ознакомлению с технологиями и стратегиями работы с текстами; представила опыт работы возглавляемой ею школы.

Нас привлек Международный проект «Школа, где процветает грамотность», так как считаем, что цель этого проекта – повышение функциональной грамотности всех участников образовательного процесса – соответствует цели Программы развития нашего учреждения.

Работа в данном направлении может стать логическим продолжением тех традиций, которые существуют в школе.

Прежде всего библиотека нашей школы – информационно-просветительский центр – осуществляет работу по четырем направлениям:

- информирование участников образовательного процесса с использованием таких форм, как выпуск литературных бюллетеней, постоянные и сменные книжные выставки; действие экспозиции «Новинки библиотеки»; выступления заведующей библиотекой на педсоветах, семинарах, родительских собраниях и т.д.;

- просвещение участников образовательного процесса с использованием тематических классных часов, педсоветов, совещаний; «круглых столов» по обсуждению проблем воспитания, обучения; адресных аннотаций литературы; вечеров вопросов и ответов с использованием книжного фонда; поддержки участников конкурсов, олимпиад и т.д.;

- пропаганда книги, развитие творческой активности учащихся с использованием таких форм, как театрализованные представления для учащихся начальной школы «По страницам детских книг»; викторины по прочитанным произведениям; выступления лекторских групп; литературно-музыкальные гостиные; диспуты по прочитанным произведениям; конкурсы чтецов «Слово», юных авторов «Серебряное перышко»; детский театр школьной библиотеки «Лира»;

- сотрудничество с учреждениями культуры, городскими творческими объединениями, родителями, выпускниками.

Успехи школьной библиотеки и ее заведующей отмечены на разных уровнях: на I областном конкурсе школьных библиотек «БиблиОбраз» мы заняли III место (2006 г.); на городском конкурсе библиотекарей (2010 г.) заведующая нашей библиотекой С.В. Копытова заняла II место и стала победителем в номинации «Лучшая пропаганда книги средствами театрального искусства». Проектные работы, выполненные учащимися школы под руководством С.В. Копытовой, становились победителями и дипломантами

городского конкурса учебно-исследовательских, творческих работ и социальных проектов детей и молодежи «Юность науки»: «Он не дождался победы» (победитель IV конкурса, 2010 г.; участник и дипломант областного конкурса); «Нужна ли классика сегодня?» (дипломант V конкурса, 2011 г.).

Ежегодно школьный театр «Лира» предлагает учащимся, их родителям, жителям города новые представления по литературным произведениям:

«Маленькие герои большой войны» (2010 г.);

«А зори здесь тихие» (2010 г.);

«Это все о России» (к юбилею С. Есенина) (2011 г.);

«Честь воинскую я не уроню» (2012 г.).

Таким образом, школьная библиотека – тот центр, вокруг которого может концентрироваться инновационная для школы деятельность.

В рамках работы по осуществлению основных положений Международного проекта «Школа, где процветает грамотность» с ноября по декабрь 2011 года были проведены следующие мероприятия:

1) общее собрание коллектива, на котором было принято решение о работе по программе проекта;

2) заседания Совета школы, общешкольного Совета председателей классных родительских комитетов, где был представлен проект «Школа, где процветает грамотность»;

3) создана творческая группа, взявшая на себя ответственность за организацию и проведение первых мероприятий;

4) спланирован общешкольный проект «Недаром помнит вся Россия про день Бородина», посвященный 200-летию со дня Бородинского сражения и Музей проживания как итоговая форма представления результатов обозначенного проекта;

5) к началу II-й четверти силами учащихся, учителей, родителей в рекреациях школы были созданы читательские уголки;

6) в классах началась работа по формированию «золотой полки»;

7) 14 декабря 2011 года в школе прошло празднование Дня Наума Грамотника, в рамках которого в 3–10-х классах выступили лекторские группы, познакомившие ребят с историей этого праздника и организовавшие «Загадочные диктанты» в 3–6-х классах; конкурс самых внимательных слушателей в 7–8-х классах; турнир грамотеев в 9–10-х классах; в начальной школе состязались знатоки словарных слов, разгадывая кроссворды; в 5–8-х классах выявлялись самые сообразительные, разбиравшие лингвистические головоломки; кульминационным моментом дня стали линейки

в 5–11-х классах, на которых были подведены итоги муниципального этапа областных и всероссийских олимпиад и награждены их победители и призеры, а это 32 (!) ученика;

8) к Новому году была организована акция «Это все про Новый год».

Цель нашего участия в проекте «Школа, где процветает грамотность» – распространение чтения и грамотности среди учащихся и их родителей, утверждение первостепенной значимости чтения и грамотности для формирования человеческого потенциала. С точки зрения методической, нам бы хотелось освоить технологии, стратегии работы с текстами различных стилей речи вне зависимости от преподаваемого предмета. Наш интерес вызвал опыт организации образовательного процесса в школе на основе одной книги. Надеемся, что причастность к работе РАЧ даст нам возможность расширить круг творческого взаимодействия, вывести на новый уровень работу нашего коллектива и обеспечит формирование конкурентоспособного ученика. Мы еще в самом начале трудного, но очень интересного пути.

М.Д. Сибирева (г. Москва)

ИНТЕНСИВНОЕ ЧТЕНИЕ КАК ВАЖНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ И СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Умение хорошо и много читать становится неотъемлемой частью качественного образования в XXI веке. К сожалению, развитие читательской грамотности в основной и старшей школе, да и в вузе сегодня не отвечает требованиям академического сообщества. Но многогранная роль чтения – экономическая, политическая и социально-культурная, претерпевает глубокое переосмысление в нашем обществе. В связи с этим активная роль учителя, как учителя чтения в первую очередь, особенно актуальна.

В подготовке учащихся к сдаче ЕГЭ, к написанию эссе с выражением собственного мнения были изучены и апробированы многие подходы к обучению. Основной проблемой в обучении написания эссе является неумение учащихся обобщать и аргументировать собственный опыт по отношению к проблеме, заявленной в теме.

Поэтому были четко определены подходы и последовательность в работе, где первым и основным этапом явилось чтение информационных текстов и статей по теме с глубоким их осмыслением и детальным обсуждением проблемы (принять позицию автора или не согласится с ней). Этот этап был назван “Digging Deeper” потому, что требует глубокой вовлеченности и тщательности, понимания и времени (дополнительные уроки чтения). Следующим не менее важным этапом является формирование собственного мнения с четкой аргументацией своей позиции в устной или письменной речи (на основе обсуждения). И последнее – создание своего текста на английском языке в строгом формате (с предварительным планированием).

Особенно хочется остановиться на подборе материала для чтения. Работая, как правило, только по одному учебнику, например “Exam Excellence” OUP, выполнить такой проект затруднительно. К счастью, в нашей гимназии выбор дополнительной литературы не ограничен, поэтому предлагается использовать следующие доступные источники : FCE Practice Tests OUP, IELTS Practice Tests OUP, CAE Practice Tests OUP, Oxford Word Skills Intermediate OUP, Oxford Word Skills Advanced OUP, Cambridge IELTS 3, 4, 5, 6, 7 и т.д.

В.П. Соколова (г. Москва)

РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСА К ЧТЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДОМАШНЕМУ ЧТЕНИЮ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В процессе обучения чтению и осмыслению иноязычных текстов важная роль принадлежит внеклассному чтению на иностранном языке. Очевидно, что домашнее чтение как одна из форм организации внеклассного чтения способствует привлечению учащихся к чтению на иностранном языке, созданию развивающей читательской среды и повышению интереса к изучению иностранного языка. В докладе представлен опыт организации и проведения занятий по домашнему чтению на немецком языке с использованием стратегического подхода на материалах журналов на немецком языке «Schrumdirum» (для учащихся 5–9 классов), «Warum? Darum!» (для учащихся 10–11 классов). Немаловажно, что тексты этих

журналов соответствуют уровню языковых знаний учащихся, их возрастным особенностям и интересам, имеют образовательную и воспитательную ценность, воздействуют на эмоциональную сферу школьников.

В художественных и научно-популярных текстах журналов представлен широкий выбор актуальных для подростков тем, таких как взаимоотношения со сверстниками, с родителями, учителями в школе, увлечения подростков. Тот, кто увлекается художественной литературой, найдет в журналах разделы «О немецких писателях», «О литературе», культурой – «Известные композиторы», «Молодежная культура», «Праздники в Германии», «О молодежи», политикой – «Объединение Германии», «Каким должно быть идеальное государство?», технической литературой – «Знания – сила», «Великие ученые Германии». Те, кто проявляют интерес к страноведению, смогут обратиться к серии номеров, рассказывающих о федеральных землях Германии, немецкоязычных странах и другое. Типы текстов в журналах различны: рассказ, отрывок из произведения, статья, интервью, объявление, рецепт, меню, проспект, реклама, юмор, кроссворд, стихотворение, фантастическая история и другие. Работа с текстами по домашнему чтению строится на принципе сотрудничества и сотворчества, демократичности преподавания. Учитель предоставляет учащимся право самостоятельно выбрать текст для индивидуального или группового чтения, что помогает превратить чтение из задания, навязанного учителем, в увлекательное и познавательное занятие, затрагивающее сферу личных интересов учащихся.

Перед началом чтения 1–2 ученика выбирают тот или иной журнал и читают его. Предтекстовый этап проходит в форме анонсирования журнала по-разному, но обязательно увлекательно (в виде презентации, рекламы, коллажа, лексических ассоциаций по теме, иллюстраций и других методик). За годы работы с журналами «Schrumdirum», «Warum? Darum!» учитель собрал в кабинете библиотеку журналов и архив аннотаций, которые позволяют школьникам выбирать и читать не только свежие, но и ранее изданные номера журналов. Использование стратегий на всех этапах чтения делает чтение осмысленным, значимым, пробуждающим интерес к дальнейшему чтению по выбранной теме и позволяет вовлекать учащихся в проектно-исследовательскую деятельность на немецком языке. При выполнении заданий и проектно-исследовательских работ чтение с листа комбинируется с чтением с экрана, так как возникает потребность в поиске дополнительной информации по выбранным темам. Чтение аутентичных и частично адаптированных текстов сопряжено с языковыми трудностями. Учащиеся

обучаются стратегиям по их преодолению. Можно сделать вывод, что использование различных стратегий при обучении чтению на немецком языке позволяет:

- преодолевать серьезный психологический барьер у обучающегося – страх перед большими по объему текстами;
- обучать школьников извлекать нужную информацию из текста и перерабатывать ее так, чтобы она была адекватно понята, прочно усвоена и удобна для актуализации;
- развивать логическое мышление учеников;
- помогать школьникам самостоятельно совершенствовать свои знания по немецкому языку, развивать свою способность к самооценке.

Доклад представляет материалы по домашнему чтению, разработанные учителем с использованием различных стратегий, и наиболее успешные проектно-исследовательские работы.

Е.А. Соколова, Е.В. Ластухина (г. Самара)

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ УСПЕШНОГО УЧЕНИКА

Становление будущего читателя и писателя во многом определяется качеством прохождения ребенком этапа обучения грамоте, предполагающего овладение навыками чтения и письма на основе функционально-психологической базы, сформированной до школы. У первоклассника для успешного овладения грамотой должны быть как речевые, так и мотивационные предпосылки овладения письменной речью. Особенно важен этот этап для детей с нарушениями речи, так как дефект приводит к учебным затруднениям и часто негативно влияет на успешность в обучении первоклассника. Успешность является важнейшим условием стимулирования и динамики деятельности. Деятельность прекращается после ряда неудач, если потеряна малейшая возможность прийти к успеху. Таким образом, для учащихся с нарушениями речи уже на начальном этапе обучения грамоте возникает замкнутый круг проблем, справиться с которыми самостоятельно он не может.

За последние годы увеличилось количество детей с низким уровнем речемыслительной деятельности, поступающих в пер-

вые классы начальной общеобразовательной школы. По данным Регионального социально-психологического центра города Самары, в 2010 году уровень вербального интеллекта старших дошкольников (по методике Д. Векслера) снизился по сравнению с 2009 годом на 1,5 балла и по сравнению с 2008 годом на 3,5 балла.

В большинстве случаев ученики-логопаты получают специализированную помощь на школьном логопункте, а учитель начальных классов, применяя к ним индивидуальный подход, включает в урок индивидуальные задания по дифференциации звуков, словарную и грамматическую работу. Однако такая модель сопровождения образовательной деятельности первоклассника, включающая преимущественно коррекцию устной речи и профилактику нарушений письменной, не является эффективной. Это подтверждают исследования особенностей формирования устной речи, навыков языкового анализа и синтеза у детей с разным течением дисграфии С.А. Овсянниковой и Т.Ю. Обнизовой. По их данным «...коррекционное обучение с использованием традиционной логопедической методики привело к улучшению результатов только у 14% школьников с дисграфией».

В поисках более современных методов коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушениями речи в 2010–2011 учебном году в школе № 167 города Самары были открыты два логопедических первых класса. В логопедические классы зачислялись дети с общим недоразвитием. Первый год эксперимента представлял собой обобщение и внедрение уже имеющегося опыта работы с детьми данной категории. Обучение велось по Учебно-методическому комплексу «Школы России», однако обучение грамоте проходило с использованием «Логопедического букваря» Н.А. Крыловой, Н.А. Ипатовой, И.Б. Писаревой. В этом букваре изучение звуков и букв происходит в том порядке, который легче для детей с недостатками в речи, и предусмотрены уроки для дифференциации звуков, чего нет в традиционной «Азбуке». Также учебник содержит широкий спектр коррекционных упражнений: артикуляционную и пальчиковую гимнастики, скороговорки и чистоговорки, представленные в строгом соответствии с изучаемыми звуками и буквами. На уроках обучения грамоте проводилась работа над пониманием, осмыслением прочитанного или услышанного с использованием кроссвордов с вопросами по содержанию текста, различные речевые викторины, перепутанный порядок действий, происходящих в известной детской сказке, с просьбой восстановить правильную последовательность.

Кроме урочной деятельности, была предусмотрена и особая организация учебно-воспитательного процесса во второй половине

дня, включающая «Логоритмику», коррекционно-развивающие занятия с учителем-логопедом и педагогом-психологом. Другие виды деятельности младших школьников планировались с учетом приоритетной цели – коррекция и развитие речи.

Организация учебно-воспитательного процесса для первоклассников с ОНР в режиме логопедических классов обеспечило значительное продвижение учащихся в овладении устной речью и способствовало лучшему усвоению предметных знаний основной образовательной программы начального общего образования по сравнению с их сверстниками с ОНР, обучающимися в общеобразовательных классах и занимающимися на школьном логопункте. Однако психолого-педагогическая диагностика первоклассников логопедических классов выявила зарождающиеся и часто культивирующиеся в семьях детей с нарушениями речи представления о себе как «неудачнике и малоспособном» в плане овладения устными и письменными речевыми навыками, низкую мотивацию к чтению и письму, низкий уровень учебных притязаний младших школьников. Логопедическое обследование первоклассников выявило у них коммуникативно-речевые проблемы, а также значительный процент дисграфических ошибок преимущественно в самостоятельных работах. Данные факты позволили нам говорить о необходимости решения проблемы успешности младшего школьника с ОНР как можно раньше.

Проанализировав научно-методическую литературу, мы пришли к выводу, что наметившиеся проблемы успешности в обучении младших школьников с ОНР обусловлены не только наличием речевого дефекта. В частности, о проблеме мотивации письменной речи, о том, что к началу школьного периода у учащихся почти нет потребности к письменной речи, писал Л.С. Выготский в начале XX века. В XXI веке к нежеланию учиться писать добавилась проблема осознания необходимости научения писать красиво прописными буквами. Причем с этим сталкиваются учителя начальных классов во всем мире. Это подтверждается активными экспериментами по методикам обучения грамоте, проходящими в Германии, Чехии, США. О том, что прописи уже не будут обязательным занятием в начальных школах Гамбурга (Германия), Чехии и в 41-м штате США «в целях заботы о детях» пишут современные СМИ.

Еще одна проблема начального периода овладения грамотой – это оценка написанных первоклассником прописных букв. Учителю трудно отказаться от оценивания письменных работ учащихся, несмотря на официальный запрет. Они объясняют это страхом за появление «небрежного почерка» и «грязи в тетрадях» учеников. При

этом не учитывается, что писать сразу идеально красивым почерком и без ошибок может лишь небольшое количество первоклассников. Для детей с нарушениями речи это вообще часто непосильная задача. Учитель, который сразу же приступает к оцениванию, теперь это делает в виде надписей «Хорошо», «См», «Старайся», однако ученик и родитель трактуют их однозначно как «4», «3», «2», а за такие оценки дома ругают и наказывают. Постепенно ученик начинает бояться проявлять себя на письме. Тревога и страх сковывают руку, делая почерк еще более «неуверенным» и неаккуратным. Эти же эмоции мешают переходу от механического письма к творческому письменному выражению мыслей – письменному высказыванию. Механическое бессмысленное письмо очень быстро надоедает, утомляет первоклассника. И вот уже в обществе назревает законный вопрос о том, что может быть, чтобы чувствовать себя более успешным, стоит отказаться от формирования этого навыка.

Нам представляется, что для становления успешной читательской и писательской деятельности школьника большое значение имеет формирование ценностного отношения к устной и письменной речи. Коррекционно-развивающую работу с первоклассниками с нарушениями речи необходимо обогатить методами, приемами и средствами развития личностной сферы учащегося.

А.В. Супрунова (г. Химки)

О КУЛЬТУРЕ ЧТЕНИЯ: ПЕЧАТНЫЙ И ЭЛЕКТРОННЫЙ ТЕКСТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Приоритетной идеей федерального компонента Государственного образовательного стандарта по русскому языку является интенсивное речевое и интеллектуальное развитие учащихся на всех ступенях обучения. Содержание нового стандарта ориентировано не столько на обучение орфографии и пунктуации, сколько на формирование у учащихся языковой, коммуникативной и культуроведческой компетенции. Согласно ФГОС метапредметными результатами освоения выпускниками основной школы программы по русскому (родному) языку является: 1) владение всеми видами речевой деятельности, в частности, чтением (адекватное понимание информации устного и письменного сообщения (коммуни-

кативной установки), темы текста, основной мысли; основной и дополнительной информации); владение разными видами чтения (поисковым, просмотровым, ознакомительным, изучающим) текстов разных стилей и жанров; способность извлекать информацию из различных источников, включая средства массовой информации, компакт-диски учебного назначения, ресурсы Интернета; свободно пользоваться словарями различных типов, справочной литературой, в том числе и на электронных носителях; овладение приемами отбора и систематизации материала на определенную тему; умение вести самостоятельный поиск информации; способность к преобразованию, сохранению и передаче информации, полученной в результате чтения.

На практике формирование таких жизненно важных умений, как: различные виды чтения, информационная переработка текстов, поиск информации в различных источниках – не происходит. А недооценка такого вида речевой деятельности, как чтение, приводит к тому, что ученик не может полноценно овладеть навыками говорения и письма.

По мнению С.И. Львовой, современный учитель нередко находится во власти иллюзии: считается, что ученик, пришедший в 5 класс, владеет навыками чтения, и потому на уроках русского языка не следует уделять специального времени на совершенствование этих навыков, так как это происходит как бы само собой в ходе разнообразной работы с текстами учебника и других пособий. Однако приходится учитывать, что навыки зрелого чтения формируются у учащихся не менее шести лет, и, следовательно, эта работа продолжает оставаться одной из важных в 5–7 классах.

Сегодня не только учащиеся среднего звена, но и старшего сталкиваются с трудностями понимания текста: не могут определить тему и идею, хотя и знают, что такое тема и основная мысль.

Проблему мы видим здесь в том, что обучение пониманию текста ведется стихийно и основывается на интуиции. Ученикам предлагается сформулировать тему, основную мысль текста, а как это сделать – этому учат немногие. А ведь эти вопросы очень хорошо разработаны методикой преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного. Считается, что пониманию иностранного текста надо учить, а на родном языке и так все понятно.

На сегодняшний день отсутствуют исследования, где бы излагалась методика обучения различным видам чтения школьников 5–7 классов на уроках русского языка (родного языка). Хотя всем известна прописная истина: чтобы понять информацию исходного текста, необходимо правильно его прочитать. Из-за неумения читать, понимать прочитанное и работать с полученной информацией

школьники испытывают трудности при создании творческих работ, написании рефератов, докладов, а также и при выполнении домашнего задания.

Мы провели небольшой педагогический эксперимент в шестом классе муниципального бюджетного общеобразовательного Лицея № 15 г. Химки Московской области, в котором приняли участие 24 ученика: предложили им выполнить упражнение № 167 (Русский язык: учеб. для 6 кл. общеобразовательных учреждений / М.Т. Баранов).

Цель эксперимента – выявить при работе с особым видом текста – заданием к упражнению – владеют ли ученики навыками ознакомительного чтения. Задание к упражнению состоит из нескольких частей. Основного: запишите сложные слова, в которых были бы те же корни, что и в данных словах. Обозначьте условия выбора изученных орфограмм. Дополнительного: какие из этих сложных слов появились позднее других? Составьте с любыми двумя записанными словами сложные предложения. Приводим примеры слов из текста упражнения: Вода, падать. Лес, рубить. Каша, варить и т.д. На чтение задания (оно не комментировалось учителем) и выполнение упражнения отводилось 8 минут. При анализе выполненной учениками работы мы руководствовались следующими критериями: полнота и точность выполнения предложенных к упражнению заданий. Основное задание: все сложные слова составлены правильно, орфограмма обозначена. Дополнительное задание: ребята верно называют, какие из этих сложных слов появились позднее других; составляют два сложных предложения с любыми записанными словами.

Анализ работ учащихся показал, что все 24 человека успешно справились с основной частью задания: составили сложные слова и обозначили условие выбора изученной орфограммы. Не вызвал затруднений и вопрос: какие сложные слова появились позднее других? А вот с дополнительным заданием: составьте с любыми двумя записанными словами сложные предложения – справились не все. Из 24 человек не приступили к этой части задания – 8 человек (30%), составили по два простых, а не сложных предложений – 6 человек (25%).

У нас возник вопрос: учащиеся не различают виды предложений по наличию грамматических основ или не владеют навыками ознакомительного чтения? Чтобы получить точный ответ, мы предложили ученикам выполнить следующую самостоятельную работу: среди предложений 1–5 найдите сложные:

1. Вы читайте и сразу увидите, как резко изменится ваш кругозор (А.П. Чехов).

2. Книги рождают мечту, вызывают ее к жизни, заставляют размышлять, воспитывают самостоятельность суждений (С.Г. Струмилин).

3. Давно прошли те времена, когда родители читали детям на ночь старые добрые русские сказки.

4. Ребята, читайте стихи и рассказы, сказки и небылицы, романы и повести.

5. Семейное чтение – это духовное наслаждение, и оно объединяет детей и родителей, делает их ближе и роднее.

Все 6 человек без ошибок определили сложные предложения. Значит, причина неверного выполнения дополнительного задания к упражнению не в незнании видов предложений по наличию грамматических основ. А в чем? Мы решили провести беседу с учениками, не выполнившими дополнительное задание, и теми, кто записал простые предложения, и задали вопрос: почему они не смогли составить сложные предложения? Ответы были схожи: прочитал «составить» и догадался, что речь идет о предложении, приступил к выполнению задания.

Тогда мы спросили: выполняя домашнюю работу, вы всегда до конца дочитываете задание к упражнению?

«ДА» – 6 человек (25%);

«ДА, в рабочей тетради Г.А. Богдановой» – 6 человек (25%);

«ДА, заставляет бабушка» – 2 человека (8%);

«НЕТ, учитель не всегда проверит, выполнил(а) ли я устное задание» – 7 человек (29%);

«НЕТ, задания по русскому языку очень длинные, иногда непонятные, а вот по математике всегда интересные и краткие» – 3 человека (13%).

Эксперимент показал, что ученики шестого класса не смогли извлечь всю информацию из задания к упражнению, то есть не сумели увидеть, быстро найти ключевые слова (составьте с любыми двумя записанными словами сложные предложения), что очень хорошо помогает при ознакомительном чтении разных видов текстов. А ведь, спустя несколько лет, это приведет к неправильному прочтению и выполнению заданий на ГИА и ЕГЭ. Поэтому сегодня на учителя русского языка возлагается важная задача: научить учащихся правильно читать, то есть развивать умение быстро извлекать необходимую информацию, опуская второстепенное, несущественное.

Е.Г. Сычева, Е.Л. Рудик (г. Новороссийск)

СИСТЕМНАЯ РАБОТА ШКОЛЫ В АСПЕКТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ШКОЛА, ГДЕ ПРОЦВЕТАЕТ ГРАМОТНОСТЬ»

В Программе развития школы определена миссия школы – через формирование читательской компетентности к формированию успешной личности.

Механизмом достижения этой миссии нами определена модель развития школы, которая включает инновационный проект «Школа, где процветает грамотность». В 2009–2010 гг., на этапе практического включения в проект, мы реорганизовали пространство школы, создав уголки чтения со свободным доступом к книгам в классах и рекреации школы, расположив баннеры с высказываниями о пользе чтения по всему пространству школы, что, несомненно, на первом этапе способствовало формированию благоприятной читательской атмосферы в школе.

В 2010–2011 гг. для практической реализации проекта «Школа, где процветает грамотность» нами максимально использовались возможности школы полного дня.

Проводимые читательские конференции (на английском и русском), безусловно, способствуют росту положительной динамики читающих, улучшению качества читаемой литературы, о чем свидетельствуют наши «золотые полки».

Литературные гостиные, посвященные юбилейным датам, час поддерживающего чтения, интересные и необычные встречи с писателями, организуемые библиотекарем, дополняют систему работы по включению в проект «Школа, где процветает грамотность».

Проведение проектных Недель чтения в рамках празднования Международного дня чтения и грамотности способствуют активному вовлечению всех субъектов образовательного процесса в творчество, что ведет к изменению образовательной среды на всех уровнях ее функционирования.

Проектная и исследовательская деятельность приоритетна в школе. Практическая реализация программы «Школа, где процветает грамотность», наполнение ее собственным содержанием позволили расширить спектр образовательных услуг, ввести новые курсы, такие, например, как «развивающий час» в рамках работы Малой академии, где успешно реализуется проектная деятельность учащихся 6–7-х классов.

В 6-м классе 10-ти часовой курс «Создай книгу» закончился изданием книги – путеводителя «10 уроков Маленького принца. Размышляя над прочитанным» с творческими страницами «Новая планета Маленького принца» и заданиями для тех, кто хочет поразмышлять вместе с нами над прочитанным произведением Экзюпери, а также книги «Свет времени» (по мотивам феерии М. Метерлинка «Синяя птица»).

В мастерской слова ребята имеют возможность создать собственный сборник стихотворений и представить свою работу на итоговом занятии.

Для учащихся второго класса нами запущен проект «Мир мумитроллей существует».

На этапе практического вхождения в программу «Школа, где процветает грамотность» в школе успешно реализуется проект сетевого объединения педагогов и учащихся – школьный интерактивный сайт, объединяющий сайты учителей и электронные портфолио учащихся. С целью повышения учебно-исследовательской культуры обучающихся на веб-страницах своих сайтов учителя нашей школы разместили модули чтения. Этот электронный ресурс позволяет активизировать взаимодействие учителя и учащегося в совместной познавательной деятельности. Особенно активно в этом направлении работают персональные сайты Е.В. Селезневой и Е.А. Белик.

В стратегии школьных преобразований значимую роль мы отводим работе «Малой академии» – модульной программе внеурочной деятельности через исследовательские модели обучения. Исследовательские экспедиции как форма работы, организуемые в 2010–2011 гг. мы связывали с решением исследовательских задач в рамках реализации проекта «Школа, где процветает грамотность». Так, погрузившись в атмосферу древнего Великого Новгорода, мы изучали особенности письменности, участвуя в работе мастер-класса по письму на церках, исследовали особенности былин Новгородского цикла, работая в библиотеках Великого Новгорода с первоисточниками. В Италии во Флоренции мы знакомимся подробно с творчеством великого Д. Алигьери через организованные для нас встречи с русскоговорящими исследователями творчества писателя. В результате поездки у нас родились новые темы для исследовательских работ. Значимую роль в преобразовании мы отводим использованию стратегий текстовой деятельности, позволяющим учителю более успешно организовывать продуктивную деятельность учащихся в урочной и внеурочной деятельности. Проводимые в интерактивной форме семинары по обучению стра-

тегиям чтениям способствуют активизации творческой активности учителей. В методической работе мы активно используем возможности нашего сайта, сетевого сообщества школы «Личность», располагая методический материал для открытого обсуждения на сайте. В течение определенного времени на сайте темой для обсуждения были, например, Стратегия ИДЕАЛ. Плюсы или минусы? Стратегия «Рюкзак знаний». Примеры использования.

В 2010–2011 г. учителя школы активно представляли опыт проведения уроков с использованием различных стратегий на всероссийских конкурсах профессионального мастерства и удостоены дипломов победителей и призеров (30% учителей школы). Поддержку в реализации проекта осуществляет и *театр школы «Классная компания»* под руководством профессионального режиссера Т.В. Кручевской. В проект «Школа, где процветает грамотность» включен и *детский сад школы «Личность»*, чему способствовала созданная школой и другими образовательными учреждениями сеть непрерывного образования «детский сад – школа – вуз. В 2010–2011 гг. опыт реализации проекта «Школа, где процветает грамотность» был успешно представлен нами на городском методическом фестивале инновационных идей и краевом конкурсе «Новация» и удостоен диплома I-й степени на Международной конференции по проблемам чтения в Бельгии (г. Монс). Новороссийское отделение как региональное отделение РАЧ активно распространяет идею необходимости приобщения к чтению подрастающего поколения в городе и крае. В 2010–2011 гг. нами были проведены семинары в г. Анапа в гимназии «Эврика», где мы представили свой положительный опыт работы в этом направлении, а также семинар для преподавателей иностранного языка города, где нами представлялся опыт использования учителями школы стратегий текстовой деятельности на уроках английского и немецкого языков.

Образовательная среда, организованная по модели «Школа, где процветает грамотность», способствует повышению достижений учащихся в учебе, о чем свидетельствует положительная динамика качества знаний наших учащихся. В 2010–2011 гг. по результатам сдачи ЕГЭ ЧОУ СОШ «Личность» входит в десятку лучших школ края. Увеличивается читательская активность учителей и учащихся. Меняется в лучшую сторону наш портрет читателя.

И.Б. Тюгаева (г. Зеленоград)

**СЕМЕЙНОЕ ЧТЕНИЕ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ
ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ И ИХ РОДИТЕЛЕЙ
В ЦЕЛЯХ ФОРМИРОВАНИЯ АКТИВНОГО ЧИТАТЕЛЯ**

Многие учителя-практики сталкиваются с актуальными вопросами, которые часто задают нам родители. «Как заставить ребенка читать книги? Как научить его любить читать книги? Мой ребенок совсем не любит читать книги», – утверждают некоторые родители. Почти каждый родитель считает, что в этом вопросе есть вина школы. С этим обвинением я могу согласиться лишь частично. Поскольку школа и ее среда, конечно, оказывают сильное воздействие на формирование сознания обучающихся в ней учеников и многих взглядов их родителей. Известен факт: «если к 12 годам ребенок не становится активным читателем, если в свободное время он не читает самостоятельно выбранные книги, то этот пробел в полной мере он никогда не восполнит». Так как возрастной период детей до 12 лет приходится на обучение в начальной школе, получается, что ответственность за становление «человека читающего» ложится в большей степени на начальную школу и родителей учащихся.

За многие годы своей педагогической работы я решила не призывать родителей и детей лозунгами: «Читайте больше книг. Книги – наши верные друзья. Без книги трудно прожить. Книги надо любить читать» или проводить внеклассные мероприятия на тему: «Книги – наши верные друзья» и т.п. А решила организовать совместную деятельность учеников и их родителей через «живое» чтение книг, начиная проводить эту работу с 1-го класса и модернизируя ее каждый учебный год. Об организации такой совместной деятельности я хочу рассказать в своей презентации «Семейное чтение».

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ НАПИСАНИЯ ЭССЕ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В СТАРШИХ КЛАССАХ

Современный мир характеризуется возросшей ролью письменной коммуникации. Это связано прежде всего с расширяющимися возможностями письменного общения, которые стали возможны с развитием компьютерных технологий и Интернета.

Деловое, профессиональное общение, так же как и письмо для академических целей, для продолжения образования требует от выпускников школ достаточно высокого уровня владения письменной речью на иностранном языке. Не случайно в программных документах современного этапа письменная речь на иностранном языке рассматривается как одна из целей обучения иностранному языку в средней школе.

Задания ЕГЭ (Единого государственного экзамена), так же как и требования Европейского Совета к определению уровня владения иностранным языком, предполагают владение разными жанрами творческих письменных работ. В частности, согласно уровню В1 шкалы Европейского Совета, учащиеся должны помимо написания письма личного характера уметь писать рассказ, электронное письмо (E-mail). А на уровне В2 требуется владение умениями написания также статьи, доклада, отзыва о книге и эссе.

Рассмотрим проблемы и состояние обучения наиболее распространенному академическому виду творческой письменной речи – эссе.

Эссе от французского «*essai*», англ. «*essay*», «*assay*» – попытка, проба, очерк; от латинского «*exagium*» – взвешивание. Создателем жанра эссе считается М. Монтень (Опыты, 1580 год). Это прозаическое сочинение – рассуждение небольшого объема со свободной композицией. Эссе выражает индивидуальные впечатления и соображения по конкретному поводу или вопросу.

Эссе учащегося – это самостоятельная письменная работа на тему, предложенную учителем. Цель эссе состоит в развитии навыков самостоятельного творческого мышления и письменного изложения собственных мыслей. Писать эссе чрезвычайно полезно, поскольку это позволяет автору научиться четко и грамотно формулировать мысли, структурировать информацию, использовать основные категории анализа, выделять причинно-следственные связи, иллюстрировать понятия соответствующими примерами,

аргументировать свои выводы. Эссе должно содержать четкое изложение сути поставленной проблемы, включать самостоятельно проведенный анализ этой проблемы с использованием концепций и аналитического инструментария, рассматриваемого в рамках дисциплины, выводы, обобщающие авторскую позицию по поставленной проблеме.

Анализ результатов ЕГЭ и FCE (Cambridge University exam) за 2010 год свидетельствует о тех трудностях, с которыми сталкиваются учащиеся при написании эссе на английском языке. Среди них можно отметить следующие: невнимательное отношение к заданию эссе и – как результат – отсутствие в эссе всех необходимых аспектов по предложенной теме; неумение привлечь внимание читателя к проблеме во вступлении, неумение четко сформулировать тезис эссе и разделить текст на абзацы, логическое развитие основных идей, использование средств связи, написание заключения. А это, на наш взгляд, связано с такими проблемами, как:

- сложная природа письменной речи в целом;
- недостаточное внимание учителей к развитию этого вида речевой деятельности. Создание письменного текста на английском языке достаточно трудоемкий процесс, занимающий большое количество времени. Не на каждом уроке письменная речь включается в урок. Больше внимание уделяется развитию устной речи, чтению и аудированию. Письменные задания, как правило, переносятся на дом;

- недостаточное внимание, которое уделяется в учебных пособиях обучению написания творческих заданий, в том числе эссе. Значительно больший процент заданий связан с обучением по образцу и по аналогии, что, в свою очередь, развивает лишь репродуктивное мышление;

- методические пособия для учителя не содержат подробной системы обучения эссе в старших классах;

- отсутствие практики написания эссе на английском языке самими учителями и – как результат – не всегда четкое представление об организации работы на этапах обучения эссе;

- существование у учителей ложных представлений, что написанию письменных текстов учащихся обучают на родном языке. Однако для успешного написания эссе на английском языке учащиеся должны соблюдать особенности написания эссе, которые приняты в стране изучаемого языка, в том числе представлять и уметь соблюдать при написании особенности структуры, возможную логику развития идеи, четкое формулирование тезиса и так далее.

Предлагаемая методика обучения творческой письменной речи на английском языке в старших классах общеобразовательной шко-

лы основывается на **интегративном** подходе, являющемся: компетентностным по цели и планируемому результату обучения; коммуникативно-когнитивным по содержанию обучения творческой письменной речи, деятельностным по организации обучения; стратегическим по способам создания письменного текста.

Процесс создания письменного текста характеризуется этапностью и рекурсивностью. С позиции деятельностного подхода этапами создания письменного текста являются:

- подготовительно-ориентировочный этап (before/pre- writing);
- исполнительный этап создания текста (while writing);
- рефлексивно-оценочный этап (завершающий создание) текста (after/post writing).

Определение наиболее эффективных стратегий подготовительного этапа, таких как «рассечение вопроса», «мозговой шторм», составление графических организаторов «карта-паутинка», кластер; составление списка вопросов, организация «свободного письма – free writing» и написание так называемой «петли – looping», учет рекурсивной природы письменной речи и использование этих стратегий на этапе создания текста наряду с такими стратегиями, как трансформация текста; написание более широкого контекста, так называемой «рамки эссе» или «thoughtshots»; использование эффекта стоп-кадра – «snapshot» для более аргументированного, детального рассмотрения проблемы; развитие умений читать свой текст глазами читателя, то есть развитие умений редактирования текста; сочетание различных форм совместной работы учителя–учащихся–учащегося по созданию письменного творческого текста-эссе составляют основное содержание предлагаемого подхода к обучению написания эссе в старших классах. При этом выбор и дальнейшее использование стратегий способствуют развитию самостоятельности и индивидуального учебного стиля учащегося.

Е.Н. Царева (г. Москва)

РАБОТА С РАЗЛИЧНЫМИ ВИДАМИ ТЕКСТОВ НА УРОКАХ ИСТОРИИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Обучение чтению на основе стратегического подхода способствует развитию самостоятельности учащихся в выборе подходящих стратегий для разных типов текстов на уроках в средней и старшей школе и во внеурочное время. В основу доклада положен опыт

работы учителя истории по развитию читательской компетентности школьников при опоре на стратегический подход к обучению чтению на уроках истории.

Достаточно длительное время обучение чтению в школе «Надежда» ведется на всех предметах на основе стратегического подхода к чтению, что способствует наибольшей результативности учебного процесса. Это позволяет учащимся не только быть успешными на уроке, но и накапливать опыт обработки больших объемов информации за короткий промежуток времени, что в дальнейшем станет их несомненным преимуществом в профессиональной деятельности любого направления, требующего интеллектуальных усилий.

Как выбрать эффективное средство формирования умения читать? В чем заключается метод эффективной организации текстовой деятельности на уроке истории и активного вовлечения всех учащихся в процесс чтения? Благодаря чему становится возможным научить детей читать вдумчиво? Каким образом способствовать пониманию учащимися широкого контекста и подтекста? Как помочь научиться интерпретировать информацию с различных точек зрения, оценивать стиль и жанр текста? Каким способом развить у учащихся умение использовать чтение для решения любых познавательных задач?

Опыт работы на уроках истории с различными видами текстов, как информационными, так и художественными, дает ответы на поставленные вопросы. В докладе представляется анализ результатов развития читательской компетентности с использованием стратегии чтения «Кольца Вена» и стратегии чтения параллельных текстов.

Л.А. Чернявская (г. Новороссийск)

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНОЙ БИБЛИОТЕКИ В АСПЕКТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ «ШКОЛА, ГДЕ ПРОЦВЕТАЕТ ГРАМОТНОСТЬ»

Библиотека школы, участвующей в проекте «Школа, где процветает грамотность», ориентирована прежде всего на приобщение детей и подростков к чтению. Реализация программы «Школа, где процветает грамотность» предполагает активизацию и реорганизацию работы школьных библиотек. Организация деятельности в этом

направлении потребовала от нас изменений во всем пространстве библиотеки и школы: преобразование библиотечного фонда, удаление ненужных учебников, создание уголков чтения.

Организация чтения детей в свободное время по свободному выбору – одна из наиболее сложных задач. Главная задача школьного библиотекаря – придать программам поддержки и развития чтения привлекательность, чтобы они заинтересовали ребенка и побудили его взять книгу в руки не по заданию, а по свободному выбору, создали притягательную «ауру» книги и библиотеки. Работа библиотеки ЧОУ СОШ «Личность» в этом направлении представляет собой системно организованную деятельность, обеспечиваемую рядом подходов.

Преимственность в работе с дошкольниками (группа «Монтессори») и учащимися школы в привлечении к чтению. Научить маленьких детей технике чтения – это половина успеха. Считается, что ребенок должен заниматься тем, что полезно в практической жизни, но ведь мир – это не только факты, но и чувства. Поэтому наши педагоги считают, что необходимо развивать и эмоциональную сферу, чтение и обсуждение книг, переживания с ними связанные. Дети группы «Монтессори» каждый день посещают школьную библиотеку, выбирают книги по своим интересам, в библиотеке успешно применяется стратегия «чтение в кружок». Интересные встречи с книгой организуются для детей «В гостях у бабушки Корнея», «Посиделки с Мухой-Цокотухой», «Игры со стихами Агнии Барто».

«Защита читательских формуляров» как форма выдвижения «Лидеров чтения». Это публичная защита детьми прочитанных книг. При этом достигаются многие цели: расширяется кругозор учеников, улучшается речь, а главное – развивается читательский интерес. Дети вступают в диалог с участником защиты, обсуждают представленные иллюстрации к книгам. В результате демократического голосования выявляется «Лидер чтения» на определенный период времени. Фотография ученика, ставшего «лидером чтения» в классе, помещается на стенде в библиотеке до очередной «защиты читательского формуляра».

Развитие творческого мышления, познавательных интересов и способностей детей посредством литературно-музыкальных гостиных. Основной целью этих встреч при свечах является восстановление и развитие лучших российских духовно-нравственных традиций, приобщение к книге, поощрение свободного чтения. Достижение этой цели будет возможно через решение следующих задач: познакомить учащихся с лучшими образцами художественной литературы для детей и юношества, показать красоту родного языка, научить сопереживать героям книг.

Применение стратегий в «Читательском дискуссионном клубе». На дискуссии, посвященной обсуждению книги «Чучело» В. Железникова, были использованы стратегии: «Круги по воде», «6 лепестков Ромашки Блума». По стратегии «Синквейн, но наоборот» дети узнавали героя книги. Благодаря применению стратегий, дискуссия прошла результативно, никого не оставила равнодушным, ведь эта книга учит быть добрым, сильным духом, честным, ненавидеть жестокость и малодушие.

Интерактивный обзор книжных новинок библиотеки. По телевизорам, расположенным в школьных коридорах, транслируются ролики с презентациями новых книг, поступивших в библиотеку. Информация о них быстро доходит до каждого ученика. Книга, представленная на экране с краткой аннотацией к ней, находит своего читателя.

«Книги учат мужеству». Патриотическая работа – одно из основных направлений библиотеки.

Л.Н. Четверикова, С.Д. Мицул (г. Москва)

РЕДКАЯ И ЦЕННАЯ ДЕТСКАЯ КНИГА В РОССИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ДЕТСКОЙ БИБЛИОТЕКЕ

Редкая детская книга как часть культурного наследия страны. Детская книга прошедших эпох, отражающая эстетические и литературно-художественные достижения своего времени, – связующее звено в культурной традиции общества, воспитывающего новое поколение граждан России.

Собрание редких и ценных изданий РГДБ. В собрание включаются издания, представляющие ценность для изучения истории детской литературы, создания и бытования книг для детей в России и русскоязычных книг для детей за рубежом. Оно состоит из отечественных рукописных документов, книг, брошюр, листовок, отдельных образцов газет, журналов, нот, карт, открыток, изданных до 1970 года (документы, изданные после 1970 года, включаются в коллекцию выборочно). Собрание отражается в общей системе каталогов РГДБ и в отдельной картотеке.

Использование собрания. Собрание используется в образовательно-просветительской работе с детьми, а также для обеспече-

ния научно-исследовательской и научно-методической деятельности специалистов в разных областях (истории детской литературы, детского чтения, книговедения, книгоиздания для детей, педагогики, искусствоведения, культурологии и истории). Использование собрания осуществляется прежде всего с учетом его музейной функции (то есть приоритета сохранности перед доступностью).

Вопросы авторского права и источники информации о документах. Все виды работ, связанные с созданием коллекции и использованием находящихся в ней документов, ведутся с учетом ныне действующего законодательства Российской Федерации об авторском праве.

Источники информации о редкой детской книге включают:

– законодательные акты о библиотечном деле Российской Федерации;

– биобиблиографические словари и справочники;

– биобиблиографические ресурсы Интернета.

Формирование собрания. При формировании собрания приоритет отдается книжным изданиям на русском языке по признаку их особой художественной, исторической, культурной ценности. Коллекция выборочно комплектуется журналами, газетами, картографическими, нотными изданиями, изоизданиями, открытками, а также рукописными материалами. Основными источниками формирования собрания являются покупка, дарение и подписка.

Хранение собрания. Документы собрания подлежат бессрочному хранению и особой защите с обязательным сохранением оригинальной формы. Сохранность собрания обеспечивает комплекс мер превентивного и восстановительного характера, среди которых:

– проведение фазовой консервации;

– оцифровка документов;

– создание резервных копий документов (поскольку вероятность необратимых повреждений документов или утраты их в результате работы с ними пользователей РГДБ неизбежна).

Презентация собрания редких и ценных изданий в библиотеке. Основная форма презентации – постоянно действующая интерактивная музейная экспозиция «Музей детской книги». Для всех категорий читателей РГДБ предусмотрена возможность работы с оригинальными документами собрания.

«Электронная коллекция редкой детской книги». Оцифровка коллекции была начата в 2009 году в рамках совместного проекта Российской государственной детской библиотеки и Некоммерческого Партнерства по содействию развитию информационного общества «ИнфоРост». Электронная коллекция создается с целью обеспечения свободного и бесплатного доступа к лучшим, но малоизвест-

ным и забытым книгам для детей. «Электронная коллекция редкой детской книги» представляет особый интерес для специалистов в области детской литературы и детского чтения: филологов, искусствоведов, книговедов, историков, педагогов, психологов, а также родителей. Здесь представлены наиболее значимые литературные произведения для детей и произведения, вошедшие в круг детского чтения, оформленные лучшими отечественными художниками-иллюстраторами, а также книги, являющиеся ярким отражением исторических, политических, культурологических, художественных и педагогических процессов и тенденций минувших эпох.

«Электронная коллекция редкой детской книги» – начало консолидации ресурсов детских и взрослых библиотек всей страны, имеющих в своих фондах соответствующие документы, попытка создания общероссийской цифровой коллекции редкой детской книги.

Перспективы развития этого проекта – это участие РГДБ, детских библиотек России и стран СНГ в «Международной цифровой детской библиотеке» (International Children's Digital Library).

Г.Р. Шашкина (г. Москва)

РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТРУДНОСТЯМИ ЧТЕНИЯ

В настоящее время актуальность проблемы нарушения чтения у младших школьников возрастает с каждым годом. В логопедии практически нет статистических данных о распространенности нарушений чтения за последние годы. Клинико-психологический аспект проблемы нарушения чтения, стандартизованная методика исследования навыка чтения (СМИНЧ) и скрининговая методика раннего выявления предрасположенности к дислексии (МРВД) представлены в работах А.Н. Корнева. Диагностический аспект проблемы нарушения чтения отражен в работах Л.Г. Кобзаревой и Р.И. Лалаевой. Н.Л. Белопольская предложила экспресс-методику определения навыков чтения, счета и письма детей на момент поступления в школу. Нейропсихологические методики обследования чтения разработаны И.Ф. Марковской, Л.С. Цветковой, Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. Коррекционный аспект проблемы преодоления нарушений чтения представлен в работах Р.Е. Левиной, Р.И. Лалаевой, И.Н. Садовниковой, М.Н. Русецкой, Г.Г. Мисаренко и других.

Разносторонние взгляды ученых об этиологии нарушений чтения и авторские издания, посвященные изучению и коррекции нарушений чтения, вызывают повышенный интерес к данной проблеме, а также определяют ее значимость.

Одним из составляющих функциональной основы процесса чтения является уровень сформированности произвольного внимания. Нарушение внимания может приводить к трудностям при овладении навыком чтения. Диагностику проблемы нарушения внимания изучали А.Ф. Ануфриева, С.Н. Костромина, В.Б. Шапарь, А.В. Тимченко, В.Н. Швыдченко. Методы преодоления нарушений произвольного внимания представлены в работах И.В. Дубровиной, А.Д. Андреевой, Е.Е. Даниловой, Т.В. Вохмяниной, С.Е. Гавриной, Н.Л. Кутявиной, Е.В. Языкановой.

В нашем исследовании мы изучили особенности произвольного внимания учащихся вторых классов общеобразовательных школ, посещающих логопункт и имеющих нарушения чтения. Обследование произвольного внимания младших школьников проводилось в средних общеобразовательных школах Восточного округа города Москвы в сентябре 2011 года. В эксперименте участвовало 75 второклассников в возрасте 8–9 лет. Все дети имеют сохранный интеллект, хороший физический слух. При поступлении в школу все учащиеся имели заключение специалистов о нормальном нервно-психическом и физическом развитии. 16% школьников не имели нарушений устной речи, но ранее посещали логопедические группы для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием (ФФН) или общим недоразвитием речи (ОНР). У 84% детей наблюдались нарушения устной речи. Из них у 7 детей было выявлено фонетическое нарушение, у 25 – ФФН, у 3 школьников – ОНР третьего уровня и у 28 – ОНР четвертого уровня. Для всех учащихся русский язык был родным.

У всех детей наблюдались нарушения чтения, которые проявлялись в слабой технике чтения, в недостаточном понимании прочитанного, при чтении наблюдались ошибки воспроизводства читаемого текста, что позволило сделать вывод о наличии у них дислексии. При этом более грубо нарушалась техника чтения у 17 детей, понимание прочитанного – у 14 детей. У 44 школьников наблюдались негрубые ошибки как технической, так и смысловой сторон чтения.

Для обследования произвольного внимания мы использовали методику изучения распределения и переключения внимания и методику определения продуктивности и устойчивости внимания. Тест на изучение распределения и переключения внимания проводился на уроке по чтению. Каждый обследуемый школьник по-

лучил протокол теста и точную словесную инструкцию: согласно образцу условных обозначений, расположенных в верхней части листа, нужно было поставить соответствующие знаки в каждой фигуре предложенной таблицы. Время выполнения теста – 2 минуты.

Изучение продуктивности и устойчивости внимания с помощью задания «Найди и вычеркни» проводилось на другом уроке на следующий день. Детям нужно было найти среди рядов фигур флажок и зачеркивать его крестиком, а встречающиеся треугольники – горизонтальной линией. Время выполнения теста – 2,5 минуты, в течение которых 5 раз, через каждые 30 сек, мы останавливали тест и затем продолжали снова. Интервалы в работе дети отмечали в протоколе теста вертикальной линией.

При анализе результатов мы использовали критерии оценки, которые учитывали неправильно проставленные знаки или пропущенные фигуры. Обработка полученных данных выполнялась индивидуально, использовались формулы, по которым рассчитывались показатели качеств произвольного внимания. Значения показателей, согласно анализу результатов методики, переводились в баллы.

По результатам исследования мы выяснили, что уровень переключения и распределения внимания у младших школьников с дислексией достаточно разный: лишь у 6 детей – высокий, соответствующий возрастной норме. У основного количества детей (32 ребенка) был выявлен средне-низкий и низкий (у 14 детей) уровни. Средний уровень переключения и распределения внимания был выявлен у 23 школьников.

По уровню продуктивности и устойчивости внимания дети распределились на 3 группы: высокопродуктивное – устойчивое внимание – 6 детей; среднепродуктивное – среднеустойчивое внимание – 44 ребенка; низкопродуктивное – неустойчивое внимание – 25 школьников. При этом 6 успешных детей по показателям сформированности различных качеств внимания имели негрубые ошибки как технической, так и смысловой сторон чтения.

По итогам проведенного исследования мы разработали основные направления коррекционно-логопедической работы по формированию произвольного внимания, развитию техники и понимания прочитанного у детей, участвовавших в исследовании.

Для развития техники чтения мы предлагали задания, разработанные И.Л. Калининой в пособии «Учим детей читать и писать» (1998), такие как:

- чтение слов, отличающихся одной–двумя буквами;
- чтение столбиков слов с одинаковыми гласными;
- чтение столбиков слов с одинаковой концовкой;

- чтение форм одного и того же слова;
- чтение однокоренных слов;
- составление слов из их частей;
- работа с рифмованными текстами.

Для развития понимания прочитанного мы предлагали пере-сказать текст и подобрать к нему сюжетную картинку. Детям надо ответить на проблемные вопросы по содержанию текста, в кото-ром не было непосредственного ответа на данный вопрос. В тексте было пропущено одно слово, подходящее по смыслу слово нужно было выбрать из двух предложенных. Дети должны были прочитать текст, затем прочитать 2 предложения и выбрать одно правильное, которое соотносится с текстом. Работа с деформированным текстом предполагала прочитать отдельно напечатанные предложения в правильной по смыслу последовательности, разложенные перед ребенком в случайной последовательности. Составить и прочитать предложения из слов, данных в начальной форме.

Для развития качеств внимания предлагали задания, которые использовались нами при изучении произвольного внимания, а также упражнения из методических рекомендаций Н.А. Туговой, разработанные для развития произвольного внимания младших школьников на логоритмических занятиях.

Упражнения на переключение внимания связаны с переходом от одного движения к другому в соответствии со сменой музыкаль-ного сопровождения. Сначала предлагаются лишь 2 движения и 2 музыкальных фрагмента, затем количество движений доходит до 5–6.

Упражнения на переключение внимания чередуются с упраж-нениями на его устойчивость. Например, предлагается ходьба под музыку с дальнейшим отсчетом шагов без музыкального сопровож-дения или даются упражнения, состоящие из нескольких движе-ний. Последние включают сначала 2 движения, затем количество движений доводят до 5–6.

Упражнения для расширения объема внимания более сложные и проводятся позже. Например, 2 ученика из класса одновременно показывают простейшие движения, третий должен воспроизвести их последовательно.

Упражнения на распределение внимания предполагают одно-временное выполнение двух или нескольких действий. Например, школьники идут по кругу под маршевую музыку, одновременно отбивая ладонями ритм мелодии.

Особое внимание уделяется музыкально-двигательным играм, где развиваются все основные качества произвольного внима-ния, так необходимые для формирования учебной деятельности в

начальной школе. Эти упражнения и игры могут проводиться не только на занятиях по ритмике, но и при организации динамических пауз в процессе уроков.

Практика логопедической работы показывает, что развитие произвольного внимания младших школьников в различных видах деятельности, на логопедических, на логоритмических занятиях, в индивидуальной работе способствует развитию произвольности, собранности, уверенности, способствует преодолению нарушений чтения, готовит детей к обучению в средней школе.

Ю.А. Шулекина (г. Москва)

ЧТЕНИЕ – СИСТЕМА РАСШИФРОВКИ И СОЗДАНИЯ СМЫСЛА

Речевое взаимодействие между людьми предполагает целенаправленный обмен речевыми сообщениями, требующий от его участников осмысленной включенности в данный процесс. При этом важно, насколько точно передается смысл. Разнообразие форм выражения смыслов определяет появление разных видов речевой деятельности (говорение, чтение, слушание, письмо).

В онтогенезе формируется специальный способ обмена смыслами – самый ранний вариант речевого общения – устная речь. Ее можно рассматривать как *систему* образования замысла и передачи его голосом, в результате чего происходит воздействие смыслов на говорящего и слушающего. В ситуации живого общения алгоритмы мозговой деятельности собеседников сближаются, создавая психологическую платформу взаимопонимания. Однако устная речь подчинена ситуации, решая порой очень конкретные задачи ситуативного обмена информацией, точного описания реалий с индивидуальной важностью их для собеседников здесь и сейчас.

С целью обобщения знаний возникает качественно иной способ передачи смыслов – знаковая письменная речь. Так, необходимость точной передачи мысли определила появление графических знаков – букв, пауз (перерывов) и специальных знаков отражения оттенков интонации (черта, вопрос, восклицание и др.). Благодаря им произошел перевод «смысла», содержания сообщения с логики мозговой активности и речи в соответствующие знаки и символы с максимально возможной точностью «для сохранности». Последние

отличаются сложной организацией смыслов, основанных на связи смыслов более простых. Зато извлекать смыслы из написанного текста стало гораздо удобнее – появилась возможность многократно обращаться к источнику информации, подробно анализировать ее, а значит лучше осмыслять.

Известно, что закладка и становление коммуникативных смыслов происходит на ранних этапах онтогенеза, задолго до образования речевых форм. И в этот период смыслы просты. Естественно, что в процессе совершенствования речи, языка, мышления смыслы закономерно усложняются. Поэтому способность верно расшифровывать графические знаки, осмыслять написанное зависит от многих факторов, в том числе от уровня готовности психических процессов, высших психических функций, состояния устной речи, речевого опыта и другого.

Чтение в связи с этим представляет собой одновременно сложный процесс, способ и средство создания смыслов на основе расшифровки знаков языка.

Интересны особенности понимания речевых смыслов в условиях речевого дизонтогенеза. В частности, на примере изучения смыслового восприятия речи младших школьников с общим недоразвитием речи (ОНР) нами показано (Ю.А. Шулелина, 2008), что у данной категории детей имеют место особенности оформления замысла собственного и понимания смысла чужого высказывания. Получены экспериментальные данные, указывающие на формирование у них различных компенсаторных средств обработки смыслов, в том числе во время чтения текстов. К ним относятся речемыслительные стратегии смыслового восприятия речи.

Представляя собой полиморфную группу, где расстройства понимания речи обусловлены дисгармоничным состоянием когнитивно-семантических структур, дети с ОНР испытывают выраженные трудности смыслового анализа печатного текста. Доказано, что существуют ведущие факторы переработки вербальной информации, выступающие на уровне как языковой, так и когнитивной семантики, и вследствие системной дисфункции они неизбежно провоцируют трудности расшифровки детьми с ОНР лингвистической информации на всех структурных уровнях языка одновременно или избирательно. К указанным факторам можно отнести фонематическое восприятие, пространственные схемы, когнитивные процессы, языковые представления. Слабая вовлеченность, в первую очередь когнитивных и языковых операций, в расшифровку смысла текста провоцирует неизбежные трудности понимания при чтении, особенно парадигматически организованного языкового материала (логико-грамматические конструкции, идиоматические выражения,

метафоры, пословицы и поговорки, загадки, обобщенно тексты со скрытым смыслом). В результате чтение детьми с ОНР указанных типов текстов/сообщений сопровождается следующими смысловыми ошибками:

1. Ошибки понимания поверхностно-семантического плана текста:

– смысловое искажение сюжетной линии сообщения на основе семантических привнесений;

– уподобление сюжета сообщения / текста известному сюжету;

– дифференциация предикативных элементов сообщения, выступающих в качестве номинативных эквивалентов;

– толкование сюжета сообщения / текста на основе вторичных предикаций;

– пропуск значимых слов или целых смысловых фрагментов сообщения.

2. Ошибки понимания глубинно-семантического плана текста:

– неадекватное установление причинно-следственных связей сообщения, раскрывающих его концепт;

– необоснованные эксплицитно представленной информацией выводы и обобщения;

– перечисление отрывочных фактов сообщения / текста без выводов и обобщения.

Обучение детей с речевыми нарушениями адекватному пониманию во время чтения – задача специальных психологов, дефектологов, логопедов, особенно на этапе зарождающегося в стране инклюзивного образования. Коррекция таких расстройств должна быть ориентирована в первую очередь на развитие смыслов, мотиваций, облегчающих преобразование смысловых стереотипов в разнообразие.

Alon Shlomo (Jerusalem, Israel)

THE LANGUAGES OF ISRAEL

The Israeli population is a linguistically and culturally diverse community, with at least 33 languages and dialects spoken in local communities. The main language used for communication among Israeli citizens is Modern Hebrew, a language that emerged in the late 19th century, based on different dialects of ancient Hebrew and somewhat

influenced by many languages (Jewish languages, Slavic languages, Arabic, Aramaic, German and others). Hebrew and Arabic are the official languages of Israel.

The Official status of languages

Several laws determine the official status of languages and language policy in Israel. Currently, there are two official languages in Israel: Hebrew and Arabic. English, which has semi-official status, is used extensively at all levels of society.

Hebrew

The Palestine Mandate articles, issued by the Council of the League of Nations in 1922, and the 1922 Palestine Order in Council were the first in modern times to acknowledge Hebrew as an official language of a political entity. This was a significant achievement for the Zionist movement, which sought to establish Hebrew as the national language of the Jewish people and discouraged the use of other Jewish languages, particularly Yiddish, just like Hebrew replaced Aramaic in ancient times.

The movement for the revival of Hebrew as a spoken language was particularly popular among new Jewish Zionist immigrants who came to Palestine since the 1880s. The very making of Hebrew into a spoken language derives from the will to separate from the Diaspora. Hebrew prevailed as the single official and spoken language of the Jewish community of mandatory Palestine. When the State of Israel was formed in 1948, the government viewed Hebrew as the *de facto* official language and initiated a melting pot policy, where every immigrant was required to study Hebrew and often to adopt a Hebrew surname. Use of Yiddish, which was the main competitor prior to World War II, was discouraged, and the number of Yiddish speakers declined as the older generations died out. However, Yiddish is still commonly used in Ashkenazi Ultra Orthodox communities worldwide, and is often the first language for the members of such communities.

Today, Hebrew is the official language used in government, commerce, the parliament (Knesset) debates, court sessions, schools, and universities.

Arabic

Arabic, along with Hebrew, is also an official language in Israel. Arabic is spoken primarily by Arab citizens of Israel and Israeli Druze, as well as by some Oriental and Yemenite Jews, particularly those of the older generation who immigrated from Arabic-speaking countries. In 1949, 156,000 Palestinian Arabs were left inside Israel's armistice line, most of whom did not speak Hebrew. Today the vast majority of Arab Israelis, who constitute over a fifth of the Israeli population, speak Hebrew fluently.

Arabic lessons are widespread in Hebrew-speaking schools from the seventh through ninth grades. Those who wish to do so may opt to continue their Arabic studies through the twelfth grade and take an Arabic matriculation exam.

In March 2007 the Knesset approved a new law calling for the establishment of an Arabic Language Academy similar to the Academy of the Hebrew Language. This institute was established in 2008, its center is in Haifa and it is currently headed by Prof. Mahmud Ghanayem. Three of the twenty life-members of this academy, including myself, are Jewish.

English

Today, English is the primary language for international relations and foreign exchange, but it is not sanctioned for use in Knesset debates or in drafting legislation. English is required as a second language in schools and universities, for both Hebrew- and Arabic-speaking students.

Policy towards immigrants' languages

The melting pot policy, which governed the Israeli language policy in its early days, was gradually neglected during the late 1970s. While in the 1950s the Israeli law banned Yiddish-language theaters and forced civil servants to adopt Hebrew surnames, the new policy allowed immigrants to communicate with the authorities in their language of origin and encouraged them to keep their original language and culture. This new practice has become evident since the early 1990s with massive immigration from the former Soviet Union and the additional immigration from Ethiopia. Israeli authorities began to use Russian and Amharic extensively when communicating with these new immigrants. During the 1991 Gulf War, warnings and instructions were issued in at least seven languages. In 1991, a new radio station was erected, called «REKA», which is a Hebrew acronym for «Aliyah Absorption Network». At first, it broadcast exclusively in Russian, also containing programming aimed at teaching Hebrew, which included veteran Israeli radio broadcasters recapping news in «easy Hebrew»; some years later, Amharic and Tigrinya time slots were introduced. News programs appeared in Russian, Amharic and Tigrinya. Several newspapers and magazines were published in Russian and easy Hebrew. In the beginning of the twenty first century, the first Russian-language TV channel was created.

Non-official languages widely spoken in Israel

Because Israel is a multicultural society, many other languages are used by large sectors of the population. The main ones, after English (covered above), are as follows:

Russian: Russian is by far the most widely spoken non-official language in Israel after English. As many as 20% of Israelis (more than 1.5 million) are fluent in Russian after mass immigration from the USSR and its successor states in the 1970s, 1990s, and 2000s. The government and businesses often provide information in Russian, and it is semi-official in many areas.

- **Romanian/Moldovan:** It is estimated that there are more than 500,000 Romanian-speakers in Israel (including non-citizen workers), making it the second most common «foreign language» in Israel, after Russian.
- **Yiddish:** The language of Ashkenazi Jews in the diaspora and the second most widely spoken Jewish language, Yiddish is a Germanic language, but incorporates elements of Hebrew. Banned during Israel's early statehood, Yiddish has undergone a cultural revival in recent years. Furthermore, Yiddish has always and is still regularly used in some Ultra Orthodox Ashkenazi communities. However, despite state-sponsored initiatives for preserving Yiddish culture, the number of Yiddish-speaking Israelis is in decline as older generations of Ashkenazi Jews pass away.
- **German** is spoken natively by around 100,000 Israelis.
- **Amharic:** Spoken by most of Israel's 130,000 Ethiopian Jews, most of whom arrived in two massive operations transporting tens of thousands of Ethiopian Jews from Ethiopia to Israel in 1984 and 1991, Amharic is often used in government announcements and publications.
- **Georgian/Judaeo-Georgian:** Although most Georgian immigrants speak Russian, they converse among themselves in Georgian.
- **Ladino:** The Sephardi Jewish language and the third most widely spoken Jewish language, Ladino is a variant of medieval Spanish, intermixed with Hebrew. It is spoken by many Sephardi Jews. Today there is a state-supported authority for preserving the Ladino culture.
- **Polish:** Polish was spoken by the large number of immigrants from Poland. Today, it diminished to a few thousands.
- **Ukrainian:** While most Ukrainian Jews also speak Russian, there is still a significant segment of Ukrainian speakers.
- **Spanish:** Spanish is spoken by Jews from Argentina and immigrants from other Spanish-speaking countries, as well as by some Sephardi groups.
- **French:** Spoken by many Moroccan, Algerian, and Tunisian Jews, either as a native or second language of these francized Maghrebi Jews, French is also spoken by the increasing number of new immigrants from France and other French-speaking countries, as well as by foreign workers from French speaking Africa. For many years French had been the diplomatic language of Israel, and it is still taught in Israeli schools. The French embassy's *Institute Français* supports French studies in Israeli schools.

- **Italian:** In addition to being spoken by Italian Jews, Italian is also spoken by many Jews from Libya (a former Italian colony) and immigrants from other former Italian colonies (Eritrea, Ethiopia and Somalia) as a primary or second language.
- **Persian:** Persian is spoken by many Persian Jews who immigrated from Iran and their children.
- **Kayla and Qwara:** These languages are spoken by Ethiopian Jews in addition to Amharic.
- **Chinese, Tagalog, and Thai:** While spoken by a negligible number of Israeli Jews, Chinese, Tagalog, and Thai have made inroads in Israeli society in recent years due to an influx of non-Jewish immigrants from China, the Philippines, and Thailand. It is estimated that there are 180,000 such illegal immigrants. Many (mostly Vietnamese) legally entered the country when Israel opened their doors to “boat people” from war-torn Southeast Asia in the 1970s.
- **Marathi:** Marathi is the language of Bene Israel – Jews from the Konkan coast of India. They migrated to Israel beginning in 1948, when the State of Israel was established. In 1977 they numbered about 20,000.
- **Bukhari:** Bukhari is spoken by the Bukharian Jews who immigrated from Central Asia.
- **Israeli Sign Language** is the main language amongst deaf Israelis. It comes from Jewish educators of the Deaf from Germany who relocated to start the first school for the deaf in Israel.
- **Syriac/Neo-Aramaic:** The Syriac language is also spoken by some Iraqi Jews that immigrated to Israel from Iraq during the 1940s and 1950s.

Lena Ivarsson, Ulla Damber (Harnosand, Sweden)

LITERACY ACQUISITION THROUGH USE OF COMPUTERS

The object of this study was to describe and analyze how young children can approach literacy and crack the alphabetical code through pre-writing and actual writing, employing computers as the tool for writing. Writing is a way to approach literacy that many children themselves favor, in their first trials to get acquainted with the written language, even though this approach has not been employed in schools to any larger extent (cf. Liberg, 1990).

he children who grow up today are probably more dependent on their reading and writing ability than any generations have experienced ever before. People today are flooded with information transmitted through different media; different kinds of written texts, books, TV, internet, e-mail, text messages and so on. Thus, the issues of reading, writing and digital literacy are also burning questions for educators and policy makers in terms of equity and democracy.

As children clearly do not share the same conditions for literacy learning or computer literacy, teachers' and preschool teachers' actions are important to evaluate and scrutinize as the teacher, as being perhaps the most important environmental factor of all, obviously may make difference to the children's literacy development. Pretend writing as a way to crack the alphabetical code? Even though reading and writing traditionally have been taught as two different subjects, findings from studies viewing reading as one aspect of the writing process have trickled into many Swedish preschool practices.

For young children drawing, playing, talking all are symbolic activities (Dyson, 1997). These symbolic activities form bridges to literacy. In other words, the children's explorations of print make them detect the resources for communication embedded in script use. In addition, writing processes are recursive, which means that no writer could write without reading and revising the text. Viewing reading and writing as complementary processes does of course lead to didactic consequences. As a writer you may employ similar strategies as when trying to comprehend a text; you activate background knowledge, you define the purpose of the text, you pay more attention to the more complex parts of the text, and you depend on the same narrative structures (Eriksen Hagtvet, 2004). Liberg (1990) who studied eleven young children's literacy acquisition describes a U-shaped development. Firstly, the child reads and writes a lot, but there is more of pretend reading and pretend writing as the child has not yet got further than realizing that symbols on paper convey meaning. When the child realizes that the letters need to correspond with certain sounds in order to make sense, it has entered the strenuous second phase of its literacy development and the child's meta-linguistic cognition is alerted (Ehri, 2005). In this stage the child is very dependent on scaffolding and the literacy environment is of great importance to the child, before the child becomes an independent reader and writer (Ehri, 2005). According to Liberg (1990) writing to become literate connects to children's need of meaning-making and children's every-day employment of print activities, much better than traditional phonics methods do. The reader's synthesis of sounds into words is harder to perform, than the writer's analysis of sounds that are included in a word which is known to the child. There is also evidence that learn-

ing to read by use of computers may stimulate the children's reading interest (Trageton, 2005).

The present study was performed in an all-Swedish K-5 school located in a small commuter community (around 2000 inhabitants, primarily middle class families) 17 kilometers outside one of the larger east northern Swedish cities (around 50 000 inhabitants), dominated by forest industry. The school, here called River school, has around 325 pupils with an even distribution between boys and girls, aged 6-12 years. The preschool classes (a total of 54 children with a teacher ratio of 10.6 teachers/100 children), grade 1 and grade 2, were targeted. The reasons for targeting the River school as an object of study, was that the school employs an Information Technology strategy aiming at making use of Information Technology (IT) as a pedagogic tool. Tablets have been purchased, so that all the pupils in grade 1 and 2, when divided into pairs have access to tablets, which are kept in the classrooms. In addition, all classrooms are equipped with two computers. Also the Kindergarten children have access to tablets on the same basis as the older school pupils.

In collaboration with the author of a book, "With the Computer as a Tool for Writing", the teachers have started a project where the children in the preschool class and in first grade write exclusively on computers or tablets (see Lövgren, 2009). The author has had lectures with the teachers, and all the teachers involved have read the book and discussed it at seminars. The method is denoted Writing to Become Literate. In grade 2 the children start writing also with pens and pencils. The idea is that learning letters by writing them on the tablets/computers, learning to write on the tablets/computers and writing stories on the tablets/computers, by use of play-writing is the way the children are to become phonologically aware and approach the cracking of the alphabetic code.

In this presentation the results of classroom observations will be reported. Two collaborating researchers observed the classroom activities at three instances during autumn 2011. One of the researchers focused her observations on the children's interactivity in front of the tablets/computers while the other researcher focused the teacher's talk and actions. The first session of observations started in grade 1 at 8 o'clock and lasted to the break around 10 o'clock. Thereafter, the classroom of grade 2 was observed until lunch break at 12 o'clock. At the first and the last of the observations we visited the preschool classroom for 1,5 hour after lunch. The study also encompassed the children's writings, drawings and other learning materials. Field notes were taken, but no recording devices were used, in order not to intervene too much in the regular activities.

Results as well as the analysis of the observations are still in progress, we limit the presentation of the results to some indications of the outcomes. The children are all well on their way to become “computer literate”, even though much of the teachers’ time is directed towards the maintenance of the tablets and the computers, as the teacher needs to assist the children while saving documents and printing them out. We have identified several characteristics from process writing, such as the use of portfolios, but substantial focus rather on form than on content, regarding both prewriting and writing activities. Even though the school has set out to implement new technologies and innovative methods for literacy learning, the teachers’ choices of activities, reflect traditional views on teaching literacy. In other words, the teachers reflect a view of reading as an instrumental skill, where quantitative aspects are more observed than the qualitative aspects and reading and follow-up discussions of texts are given little space. At the time for our presentation, we hope to be able to present the results also from our analyses of the children’s texts and analyses of in-depth interviews with the teachers. In addition, we hope to be able to present some comparative statistics from the targeted school and another similar school, with traditional literacy learning without computers in the classroom (phonological awareness, reading comprehension, letter knowledge, decoding skills). Our tentative conclusion is that the teacher’s approach to literacy learning, as activities driven by inner motivation, is central for the children’s view of reading and writing. In addition, we believe that the teacher’s ambitions to consolidate meaning-making as the purpose of literacy activities are central both for children’s reading and writing experiences, no matter whether pencils or computers are used as tools for writing purposes. The computer by itself makes no wonders. Teachers may do that, but the observations reported here rather give evidence for the idea that instrumental teaching methodology remains instrumental even when computers are introduced.

Meeli Pandis (Tallinn, Estonia), *Julia Bernova* (Moscow, Russia),
Gulsanam Karimova (Tashkent, Uzbekistan),
Nargiz Hajieva (Baku, Azerbaijan)

**QUALITY EDUCATION FOR CHILDREN AT SOCIAL RISK.
SOS CHILDREN VILLAGES EDUCATION PROJECTS
IN PUBLIC SCHOOLS AND KINDERGARTENS
IN CEE/CIS/BALTICS**

SOS Children's Villages (SOS CV) is an international non-governmental organisation that has been active in the field of children's rights since 1949. In 132 countries and territories our activities focus on children without parental care and children of families in difficult circumstances.

Children who live in SOS Children's Villages and who are helped in SOS family strengthening programmes in Central, East-Europe, Baltic and CIS countries (EUCB) have faced severe challenges in their formal education for changes by political and socio-economical reasons over the last years. With the clear strategy of not building SOS schools and kindergartens in the region, in the last years, has started projects to address the education issue by working with public kindergartens and schools to support them to address the learning needs of children from SOS CV programmes more adequately. The range of **SOS CV Education projects** varies and includes capacity building of teachers and heads of schools, support in making schools and kindergartens into child friendly and safe learning spaces for children. The education projects attract different partners and improve the relationship to enable co-operation. This strengthens duty bearers to comply with their role as service providers and supports the children to make use of their right to quality education.

Although the projects are targeted at serving the children in the SOS CV programmes, all children attending those schools and kindergartens can benefit from the school improvement. The presentation will provide an overview of Education projects in EUCB countries 2006-2011 with the closer look to projects in Russia, Uzbekistan and Azerbaijan. Special attention will be paid in literacy development oriented activities.

МАСТЕР-КЛАССЫ И КРУГЛЫЕ СТОЛЫ

ТЕЗИСЫ МАСТЕР-КЛАССОВ ГОУ Прогимназии № 1756

А.В. Сабанина (г. Москва)

ПЛАН-КОНСПЕКТ МАСТЕР-КЛАССА «ОБУЧЕНИЕ СТРАТЕГИЯМ ЧТЕНИЯ». ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ СТРАТЕГИИ НА УРОКЕ «ЛИТЕРАТУРНОЕ ЧТЕНИЕ» В 4 КЛАССЕ

Тема: Сказка П.П. Ершова «Конек-Горбунок».

Цели:

- актуализация предшествующих знаний и опыта для определения темы и цели урока;
- актуализация повторения словаря, связанного с темой произведения;
- учить пользоваться разными словарями (толковым, фразеологическим);
- учиться читать и слушать внимательно текст, задавать вопросы, чтобы проверить понимание текста;
- учить умению работать в группе.

Ход занятия

I. Стратегия предтекстовой деятельности.

1. Мозговой штурм:

– *Какие ассоциации возникают у вас по поводу объявленной темы?*

2. Учитель записывает все предположения на доске.

3. Перенесемся в прошлое. Сценка.

4. Посмотрим, совпадает ли информация, данная вами, тому, что мы сейчас увидели и услышали, и определим тему и цели урока.

5. Определение темы и цели урока.

– *Доказать, что эта сказка волшебная и близка к народной.*

– *Научиться внимательно читать текст, понимать его.*

II. Словарная работа. «Глоссарий».

Посмотрите на список слов и выражений и отметьте те, которые могут быть связаны с текстом.

Работа в группах со словарями.

- I группа: составить обложку к тексту и найти устойчивые выражения;
- II группа: найти значение фразеологизмов;
- III группа: найти значение непонятных слов.

III. Работа с текстом. Стратегия текстовой деятельности.

Чтение группами. Начинаем читать текст цепочкой по абзацам.

Наша задача читать с пониманием, задача слушающих задавать чтецу вопросы, чтобы проверить, понимает ли он читаемый текст.

IV. Чтение молча с вопросами.

Работа с текстом в группах. Продолжение чтения текста.

Продолжим чтение сказки, но уже в группах. Подумайте, какие вопросы вы будете задавать друг другу и как отвечать на них.

Учитель подходит к каждой группе и контролирует работу.

V. Стратегия послетекстовой деятельности.

1. Отношение между текстом и вопросом. Выборочное чтение.

2. Работа над языком сказки.

Работа в группах. Доказать чтением из текста.

3. Определение главной мысли сказки.

VI. Рефлексия.

Оцените свою работу сами. Если вы внимательно читали, задавали вопросы, отвечали на них, то положите желтую звездочку, а если вы считаете, что не всегда справлялись с заданиями, то – синюю.

VII. Домашнее задание.

1. Каждый ученик получит Маршрутный лист по сказке и заполнит его.
2. Перечитать текст и подготовить выразительное чтение сказки.

О.Н. Стрелкова (г. Москва)

**МАСТЕР-КЛАСС ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ
«ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ СТРАТЕГИЙ
ПРЕДТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»**

(«Мозговой штурм», «Глоссарий», «Ориентиры предвосхищения») на уроках окружающего мира в 1 классе на материалах текстов учебника «Окружающий мир» А.А. Плешакова

Цель: показать практику применения стратегий «Мозговой штурм», «Глоссарий», «Ориентиры предвосхищения» предтекстовой деятельности на материале курса «Окружающий мир» (1 класс).

Задачи:

- создать условия для учителей по обмену опытом применения стратегий предтекстовой деятельности (в 1 классе);
- повысить мотивацию учителей к использованию данных стратегии;
- повысить компетентность участников мастер-класса в работе с текстом;
- продемонстрировать возможности внедрения новых технологий обучения и воспитания.

Планируемый результат: повысить профессиональный уровень педагога через развитие его информационно-коммуникационной компетентности.

Рефлексия с помощью стратегии «Узелок на память».

Ход занятия

1. Вступительная часть.

Представление целевых установок, раскрывающих содержание занятия и планируемый результат.

2. Практическая часть.

Презентация стратегии «Глоссарий» на материале текста «В Московском зоопарке» из учебника А.А. Плешакова «Окружающий мир».

Презентация стратегии «Ориентиры предвосхищения» на материале текста «Наша страна – Россия».

Презентация стратегии «Мозговой штурм» на материале текста «Звери».

3. Обсуждение полученных результатов.

4. Вопросы и ответы. Обмен опытом.

5. Характеристика фрагментов уроков в 1-м классе с использованием стратегий предтекстовой деятельности.

ТЕЗИСЫ МАСТЕР-КЛАССОВ
ГБОУ Гимназии № 1531 «Лингвистическая»

О.В. Пискун, О.А. Соловьева

ПЛАН-КОНСПЕКТ МАСТЕР-КЛАССА
«ОБУЧЕНИЕ СТРАТЕГИЯМ ЧТЕНИЯ И ПИСЬМА
НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
В 9–10 КЛАССАХ»

Формат: мастер-класс (с элементами урока-имитации: слушатели исполняют роли обучающихся и учителей чтения).

Аудитория: учителя-предметники.

Цель: поделиться опытом применения стратегии «Бриллиантовая схема рассказа» (на материале учебных текстов из УМК Solutions Intermediate, New Matrix 9) в рамках развития умения письма с включением участников мастер-класса в работу.

Задачи:

– познакомить участников мастер-класса со стратегией «Бриллиантовая схема рассказа»;

– с помощью данной стратегии продемонстрировать, каким образом можно различать такие типы текстов, как повествование и рассказ;

– познакомить участников с другими стратегиями послетекстовой деятельности, направленными на обобщение полученной информации и выражение своего отношения к изученному (граф-схема «Кольца Венна», «Синквейн»);

– обратить внимание участников мастер-класса на лексическое оформление рассказа.

Планируемый результат:

– сформировать представление об одном из способов применения стратегии «Бриллиантовая схема рассказа»;

– мотивировать участников мастер-класса на дальнейшую работу с данной стратегией с использованием полученных знаний.

Оборудование: экран, проектор, материалы для чтения (тексты для чтения и листы с заданиями), раздаточный материал.

Ход занятия

I. Вступление. Обоснование выбора стратегии «Бриллиантовая схема рассказа». (Данная стратегия помогает: устранять трудности, с которыми сталкиваются учащиеся в процессе написания

рассказа; мотивировать учащихся к развитию своего творческого потенциала).

II. Стратегии предтекстовой деятельности.

1. Прогнозирование содержания по картинкам. Участникам мастер-класса предлагается посмотреть картинки на экране и предсказать тему урока («Memorable Experiences»).

2. Мозговой штурм. Участникам предлагается подумать, какие ассоциации возникают с этим понятием (1 минута на размышление, стратегия Mind Map). Учитель записывает ответы участников на доске, выделяя положительные ассоциации красным маркером, а отрицательные – черным. Далее участникам мастер-класса будут предложены 2 различных по структуре текста, связанных с данной темой.

III. Текстовая деятельность.

Инструкции по выполнению заданий к тексту № 1. На данном этапе участникам необходимо работать в парах. Им предлагается прочитать первый текст, выявить его основные элементы с помощью «карточек-подсказок», принимая во внимание то, что не все карточки им пригодятся. После чего один человек от пары представит свои результаты, вывесив свои карточки на доску.

Представление ответов по тексту № 1.

Текст № 1. A great night out.

Инструкция по выполнению заданий к тексту № 2. Участникам предлагается прочитать второй текст и снова выявить его основные элементы с помощью «карточек-подсказок». В этот раз участники должны использовать все карточки, затем представить свои ответы, иллюстрируя их примерами из текста.

Текст № 2. The Ultimate Triumph.

Представление ответов по тексту № 2.

IV. Послетекстовая деятельность.

Стратегия «Граф-схема “Кольца Венна”». С целью обобщения нового материала участникам предлагается использовать стратегию «Граф-схема “Кольца Венна”», наглядно помогающую выявить, что общего и какие различия имеются в структуре этих текстов. Далее участники должны определить, какой из текстов является рассказом, какой – повествованием (A great night out – a narrative, an Ultimate Triumph – a short story).

Работа в группах над лексическим оформлением рассказа. Участникам поясняется необходимость использования языкового оформления с целью успешного написания настоящего, захватывающего рассказа. Таким образом, участникам необходимо разделиться на 2 группы: 1-я группа работает с текстом The Ultimate

Triumph: 2-я – с A great night out. Сначала участники должны выделить те языковые средства, которые помогают связать части текста: sequencing words, conjunctions. Затем заполнить эту таблицу: где именно употребляются эти средства в рассказе.

Далее участникам предлагается выбрать одного представителя от группы для презентации полученных результатов.

Подведение итогов.

Для обобщения изученного материала участники должны в группах составить Checklist для успешного написания рассказа.

V. Рефлексия.

Стратегия «Синквейн». Участникам мастер-класса предлагается выразить свое отношение к изученной стратегии – «Бриллиантовая схема рассказа» и написать:

1. Одно слово, связанное с этой стратегией.
2. Два прилагательных, показывающих их отношение к стратегии.
3. Три глагола, относящихся к стратегии.
4. Предложение в четыре слова.
5. Эмоциональное отношение к теме.

VI. *Домашнее задание.* Участникам предлагается дома написать рассказ, опираясь на «Бриллиантовую схему рассказа», данную таблицу по лексическому оформлению текста и составленный чек-лист. Тема рассказа “The experience I will never forget”.

М.В. Сафонова

**ПЛАН-КОНСПЕКТ МАСТЕР-КЛАССА «СТРАТЕГИЯ G-S-R
(Аннотация – Краткий пересказ – Пересказ)
ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА УРОКАХ
НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА В 9 КЛАССЕ»**

Формат: мастер-класс с элементами урока-имитации – слушатели исполняют роли обучающихся.

Аудитория: учителя немецкого языка, работающие в средней школе.

Цели:

- поделиться опытом применения стратегии G-S-R при обучении чтению на уроках немецкого языка;
- обучение свертыванию информации текста и ее представлению с разной степенью свернутости и развернутости.

Ход занятия

I. Стратегии предтекстовой деятельности.

1. Прогнозирование темы урока по названию текста.

Прочитайте название и отрывок из данного текста (учитель раздает учащимся листы с названием и первым абзацем текста), сделайте предположение: о чем сегодня пойдет речь? к какой теме можно отнести этот текст?

2. Мозговой штурм (целью стратегии является актуализация предшествующих знаний, имеющих отношение к предложенной теме).

На основе предположений учащихся о теме текста учитель формулирует тему урока и предлагает учащимся записать свои ассоциации к этой теме (ответы учащихся учитель записывает на доске): Sprachreisen.

II. Текстовая деятельность.

1. Учитель организует работу учащихся в парах, каждая пара получает текст.

2. Учащимся предстоит бегло прочитать текст про себя и разделить его на смысловые отрывки.

3. Учащиеся составляют по 2-3 обобщающих вопроса к каждому абзацу текста.

4. Учащиеся получают от учителя таблицу, содержащую следующие разделы:

– план в вопросах (обобщающие вопросы к тексту);

– ключевые слова (основные мысли);

– индивидуальные слова, детали, необходимые каждому учащемуся для полного ответа на вопрос из первой колонки. Каждый учащийся сам знает то, что ему трудно запомнить: имена, цифры, прилагательные, и именно их он записывает в третью колонку. Ключевым называется слово, необходимое для ответа на поставленный вопрос.

5. Учащиеся заполняют таблицу и затем представляют полученные результаты друг другу.

Краткий пересказ обязателен для каждого учащегося. После обсуждения в парах, учащиеся представляют свои результаты всей аудитории, проверяя правильность заполнения первой и второй колонок с учителем.

6. Учитель просит одного из учащихся дать полный пересказ текста для всей аудитории (наиболее легкий вид задания), используя основные мысли и детали текста, обозначенные словами во второй и третьей колонке. Далее один из учащихся представляет полный пересказ, после чего учащиеся продолжают работу в парах, работая с кратким пересказом текста.

7. Подготовка аннотации.

Аннотация готовится на основе материала первой колонки, в которой план содержания записан в форме обобщенных вопросов. Учитель просит учащихся подчеркнуть в каждом вопросе существительные и глаголы, а потом составить из этих слов ответ на вопрос «О чем этот текст?». Аннотация текста выполняется учащимися письменно. Далее учащиеся зачитывают свои аннотации и вносят коррективы.

8. Рефлексия, подведение итогов, обсуждение занятия с участниками мастер-класса.

9. На заключительном этапе учитель предлагает учащимся сделать вывод по использованной стратегии: указать различия между тремя видами пересказа.

Л.Н. Шелудякова

ПЛАН-КОНСПЕКТ МАСТЕР-КЛАССА «ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРАТЕГИИ “ПОНЯТИЕ И ЕГО ОПРЕДЕЛЕНИЕ” ПРИ РАБОТЕ С ИНФОРМАЦИОННЫМ ТЕКСТОМ НА ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ»

Цель: продемонстрировать эффективную методику работы с информационным текстом (на материале информационного текста на французском языке из учебника для 10 класса) с включением участников мастер-класса в работу по овладению этой методикой.

Задачи:

– познакомить участников мастер-класса со стратегией «Понятие и его определение»;

– познакомить с методикой составления вопросов к информационным текстам, обеспечивающих понимание содержания и его интерпретацию;

– познакомить с функциями учителя.

Планируемый результат: сформировать представление о методике работы с информационными текстами, мотивировать участников мастер-класса на использование стратегий при обучении чтению.

Ход занятия

I. Вступление.

Краткое сообщение о работе с информационным текстом на уроках иностранного языка. Умение эффективно работать с инфор-

мационным текстом является очень важным, так как в наше время профессиональный успех напрямую зависит от умения работать с информацией.

Информационный текст характеризуется четкой структурой, логичностью изложения информации, эксплицитной формой ее выражения, благодаря чему способен решать многие задачи в обучении. Он приближает обучение к реальной жизни, так как позволяет использовать в работе справочную литературу, энциклопедии, Интернет. Информационный текст активно используется во всех предметных группах. Он является хорошей основой для формирования понятия на материале изучаемой науки.

Стратегия «Понятие и его определение». Данная стратегия помогает формировать понятие, характеризуя его с разных сторон и иллюстрируя примерами. С методической точки зрения эту стратегию правильно использовать в конце урока или серии уроков по изучаемой теме. При таком использовании стратегия «Понятие» позволит учащимся обобщить не только информацию текста, но и результаты обсуждения темы и проблемы текста. Учащиеся смогут также предоставить самостоятельно найденную информацию и подтвердить ее своими примерами. Стратегия рассматривается на примере текста «La ville en braille» из учебника французского языка «Pile ou Face» (10 класс).

II. Предтекстовая деятельность.

Вопросы аудитории:

- 1) Как вы думаете, о чем этот текст? Какие у вас возникают ассоциации по названию текста?
- 2) С какими проблемами сталкиваются слепые и плохо видящие люди в условиях большого города?

III. Текстовая деятельность.

Участникам мастер-класса раздается текст и граф-схема с вопросами. Текст читается целиком и про себя. Во время работы над вопросами можно пользоваться текстом. Ответы, занесенные в граф-схему, не должны быть в форме развернутого ответа. Работа организуется в парах.

IV. Послетекстовая деятельность (анализ граф-схемы).

1. «Пастибрай». Что это? (Pastibraille. Qu'est-ce que c'est?)

Предполагаемый ответ: Звуковая и/или тактильная система для слепых и плохо-видящих людей. (Un système sonore et tactile pour aveugles et mal-voyants).

2. К какой категории принадлежит?

Предполагаемый ответ: Городская сигнальная система.

3. Как это выглядит?

Предполагаемый ответ: Самоклеящиеся пластиковые или магнитные ярлыки, написанные с использованием азбуки для слепых.

4. Как это работает, используется?

Предполагаемый ответ: Этикетки реализуются по заказу и крепятся в общественных местах.

5. Как можно охарактеризовать, описать систему «Пастибрай»?

Предполагаемый ответ: Быстрая и экономичная для внедрения система, облегчающая ориентацию плохо видящих людей в режиме большого города.

6. Какие примеры?

Предполагаемый ответ: Сигнализация в общественных местах; визитные карточки; меню; формуляры различного рода.

IV. Рефлексия.

Сравнение ответов участников мастер-класса с ответами учащихся. Какие имеются трудности?

ТЕЗИСЫ ВЫСТУПЛЕНИЙ НА КРУГЛОМ СТОЛЕ

«Инновационные технологии обучения

и продвижения чтения

на родном и иностранном языках»

в ГБОУ Гимназии № 1531 «Лингвистическая»

В.И. Власова

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОЦЕНИВАНИЯ (КРИТЕРИАЛЬНОЕ) ПРИ ОБУЧЕНИИ ЧТЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Система оценивания учебных достижений учащихся – одна из важнейших сторон учебного процесса. Именно система оценивания является очевидным средством диагностики проблем обучения и осуществления связи между заинтересованными сторонами (учитель–ученик–родители). Система оценивания – естественный механизм саморегуляции образовательного процесса. Пятибалльная система оценивания выполняет функцию фиксирования достижений ученика относительно государственного эталона (5 – отлично; 4 – хорошо; 3 – удовлетворительно; 2 – плохо; 1 – неудовлетворительно). Но как часто учителя сталкиваются с проблемой объясне-

ния разницы, скажем, между удовлетворительной и хорошей или хорошей (очень хорошей) и отличной работой. Оценивая работу ученика, учитель часто ориентируется на уровень его работы относительно предыдущей, относительно уровня работ других учеников и так далее. Таким образом, трудно отрицать субъективизм данного вида оценивания. Традиционная система оценивания не в состоянии отразить все различия в УПровнях достижений учащихся.

Широкое применение деятельностных технологий демонстрирует ограниченность нормативной системы оценивания и закономерно ставит вопрос о применении новой системы, которая бы позволила ученику стать активной стороной не только процесса обучения, но и оценивания результатов своего обучения. Отсутствие объективной системы оценивания, необходимость прозрачности, ясности для всех заинтересованных сторон обучения – одна из серьезных проблем нашей системы образования.

Какая система оценивания может быть более совершенной? Существует и широко используется рейтинговая система оценивания. Это, безусловно, более прогрессивная система. Очевидна степень успешности работы ученика. Количество баллов – по количеству заданий. Общая сумма баллов. И соответствие той или иной отметке – 5, 4, 3, 2, 1. Учащиеся знают заранее условия оценивания. Но, к сожалению, не все задания можно оценить механически суммой баллов. А если оценивается творческая работа, исследование, работа, в которой автор имеет свой взгляд на проблему? Разговорная речь, письмо, некоторые задания по чтению, проект? Их нельзя оценить просто количеством баллов.

Система оценивания должна отвечать таким задачам, как:

- оценивание сформированности того или иного навыка и умения;
- оценивание изменения общего уровня подготовленности ученика;
- прозрачность, ясность как для учителя, так и для ученика и родителей;
- возможность для ученика самому оценить свою работу;
- оценивать не ученика, а его достижения в данной работе.

Всем этим задачам отвечает система критериального оценивания достижений учащихся. Что такое критериальное оценивание? Это оценка работы ученика по критериям. Критерии оценки по предмету являются предметными образовательными целями. Они отражают достижения учащихся по разным направлениям развития учебно-познавательной компетентности. Чтобы ученик научился давать адекватную оценку своей работе, необходимо, чтобы у него было четкое представление об эталоне работы. Этот эталон должен быть подробно описан, и ученик должен знать, как выполнить ра-

боту, чтобы получить высший балл, почему его работа не достигла высшего балла и т.д. Ученик сам (или вместе с учителем) может определить уровень освоения материала, понять свои недостатки, а также увидеть динамику успешности.

Применение технологии критериального оценивания дает возможность сравнения достижения ученика с четко определенными, заранее известными всем участникам образовательного процесса критериями.

В нашей гимназии критериальное оценивание успешно применяется для оценивания различных видов работ, в том числе работ по чтению. Чтобы определить, как ученик понимает предложенный текст, учитель должен иметь в виду, что текст и задания к нему должны позволить ученику показать свои умения таким образом, чтобы достичь самого высокого уровня (задания должны соответствовать уровню). Всего существует 8 уровней. Чтобы получить, например, уровень 2, ученик (6 класс) определяет основные факты в тексте со знакомым языком, показывает ограниченное понимание всего текста. Уровень 8 получает работа, где ученик определяет основные и более сложные для понимания факты в тексте, где могут встречаться незнакомые слова и выражения; определяет основную идею текста и сопутствующие детали; делает выводы. Показывает хорошее понимание всего текста. Для того чтобы провести такую работу, учителю необходимо составить задания, которые отвечают этим описаниям. Это нелегкая работа, требующая творческого подхода и очень ответственного отношения, занимающая много времени. Но она в итоге помогает решить проблему честного, прозрачного и понятного оценивания, лишённого субъективизма. А также формирует качества активного читателя, что в свою очередь повышает общий уровень грамотности учащегося.

Н.Е. Гавря

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ
ПОДДЕРЖИВАЮЩЕГО ЧТЕНИЯ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ НОСИТЕЛЕЙ
НА РОДНОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ**

Организованная в школе в 1996 году программа поддержки и развития чтения на родном и иностранном языках в рамках Европейского проекта «Школа, где процветает грамотность» дает хорошие результаты. Элементы программы следующие:

1. Час поддерживающего чтения книг по индивидуальному выбору, проводимый во внеурочное время как час загрузки, отдыха во второй половине дня.

2. Урок домашнего (внеклассного) чтения.

3. Урок поддерживающего внеклассного чтения книг индивидуального выбора.

4. Читательские конференции по книгам на родном и иностранном языках.

5. Школа лидеров чтения, объединяющая наиболее активных, эффективных и творческих читателей.

Программа является системной и многоплановой:

– гимназисты принимают участие в мероприятиях, проводимых в урочное и во внеурочное время, причем количество мероприятий, связанных с чтением во внеурочное время, больше времени, посвящаемого работе с текстом на всех уроках;

– родители привлекаются к организации семейного чтения дома;

– учителя читают детскую и юношескую современную литературу и принимают участие в ее обсуждении наравне с учащимися.

Данные последнего анкетирования «Какой я читатель?» свидетельствуют о том, что большинство школьников, участвующих в программе чтения, утверждают, что они стали активными читателями: они задают себе вопросы при чтении, читают различные тексты по-разному, могут выразить свое отношение к прочитанному.

Все более активное использование учащимися на уроках чтения электронных носителей для чтения художественной литературы с 2005 года поначалу вызывало опасение у педагогического коллектива относительно качества усвоения учащимися читаемого материала, скорости чтения и тому подобное. Международные исследования показывали, что чтение электронных книг медленнее чтения бумажных. Согласно результатам исследования, проведенного Nielson Norman Group, чтение электронных книг значительно медленнее, чем чтение стандартных книг.

На наш взгляд, факт пристрастия учащихся к электронным книгам компенсирует этот недостаток. Более 50% учащихся гимназии пользуются электронными книгами на уроках и книгами, предварительно записанными на планшете iPad, читают их в транспорте, дома, то есть обращаются к ним чаще и, соответственно, читают больше.

Исследование, проведенное медиакомпанией Scholastic и консалтинговой фирмой Harrision Group, установило, что электронные книги могут повысить интерес к чтению. По результатам анкети-

рования, проведенного в нашей гимназии, большая надежда теперь возлагается на электронные книги, повышающие интерес к чтению книг у детей, которых обычно не оторвать от других электронных устройств и компьютеров. Однако к радости педагогов школы 55% учащихся подчеркнули, что они предпочитают читать обычные напечатанные книги, даже если выбор электронных книг им уже доступен. Также родители предпочитают выбирать книги для своих детей на бумажных носителях, в основном из соображений гигиены зрения.

А.Р. Мищук

МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ЧТЕНИЯ И ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА

Один из двадцати трех критериев характеристики «Школы, где процветает грамотность» звучит так: разнообразные формы оценочной деятельности (тесты, тестовые задания, различные формы аутентичного оценивания, «Портфолио»).

Важнейшим из разнообразных видов оценивания является мониторинг чтения – процесс непрерывного сбора информации о качестве чтения. Его цель – не только увидеть продвижение учащихся в качестве чтения и понимания прочитанного, но и определить проблемы и внести коррективы в организацию этой работы в рамках всего коллектива учителей. Обычные вопросы, которые ставят учителя, предъявляя тексты для прочтения, не носят глубокого характера и, соответственно, не отражают качества понимания прочитанного в полной мере, в то время как мониторинг чтения суммирует все умения читателя, которые должны быть сформированы.

Мониторинг чтения – новое направление работы, которое все активнее используется сегодня в качестве оценочной деятельности в процессе и по результатам обучения, в частности, учителями иностранного языка гимназии № 1531 (участник проекта «Школа, где процветает грамотность») как одна из стратегий воспитания лидеров чтения.

Разработка этой стратегии принадлежит Н.Н. Сметанниковой, профессору, президенту Русской ассоциации чтения, которая щедро поделилась с нами своими работками, и мы успешно используем их в учебном процессе.

В рамках круглого стола я представляю коллегам одну из последних разработок по мониторингу чтения на основе (non-fiction) текста «The Mary Celeste».

Количество заданий – 17 (их может быть до 22 в зависимости от возраста учащегося и трудности (читабельности) текста). Задания делятся на 4 группы по своему назначению:

1-я группа направлена на проверку общего понимания содержания текста, умения находить информацию, заданную в явном виде, в одном предложении текста или нескольких, расположенных в разных местах текста;

2-я группа – на проверку умения извлекать информацию, заданную в неявном виде, называть время и место действия, а также персонажей повествования, определять род занятий и основные качества героя, приводить примеры, подтверждающие эти проявления, делать несложные выводы;

3-я группа – на проверку умения определять тему, главную мысль текста, умения формулировать свои впечатления от прочитанного, аргументировать, подтверждать примерами из текста или своего личного жизненного опыта и сравнивать с текстом;

4-я группа – на проверку умения называть предмет, описанный в книге, восстанавливать последовательность событий, определять тип книги.

Мониторинг чтения активно используется не только учителями иностранного языка, но и учителями родного языка в течение ряда лет, и это позволяет сделать некоторые выводы:

1. Цели мониторинга позволяют внести некоторые коррективы в программу по чтению.

2. Учащиеся классов, где активно используется эта стратегия оценочной деятельности, показывают более высокие результаты в сравнении с другими, в том числе и на уроках поддерживающего чтения.

3. Если в начале этой работы отдельные вопросы, направленные, в частности, на проверку умения извлекать информацию, заданную в неявном виде, или собирать ее из разных частей, вызывали трудности, то теперь большинство успешно с этим справляется.

4. У большинства учащихся не вызывает трудностей определение темы, главной мысли текста, умения формулировать свои впечатления от прочитанного, аргументировать, приводя примеры из текста.

5. Но есть и трудности. В частности, это вопросы группы № 3, связанные с формулированием своего личного опыта, опираясь на фоновые знания. Очевидно, это связано с общей тенденцией – по-

терей интереса к чтению, которое, к сожалению, «успешно» вытесняется компьютером.

6. Некоторые учащиеся не справляются с вопросами, связанными с извлечением информации из разных частей текста, поэтому ответ на вопрос носит неполный характер.

Несмотря на определенные проблемы и трудности, мы полны решимости продолжать эту работу и надежды на то, что использование мониторинга чтения позволит успешно осуществлять образовательный проект воспитания лидеров чтения и активных читателей, которые связывают успех в жизни с чтением.

Е.В. Попова

АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ НА ПЕРЕХОДНОМ ЭТАПЕ ОТ НАЧАЛЬНОГО К СРЕДНЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Чтение и грамотность являются основным инструментом развития личности. Что же входит в понятие «читательской грамотности»? Это способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни. Все эти навыки приобретаются на всех уроках в школе, но все-таки основная задача в данном направлении стоит перед учителями русского языка и литературы. В стандартах второго поколения указано, что к метапредметным результатам освоения выпускниками основной школы программы по русскому языку являются:

- 1) владение всеми видами речевой деятельности;
- 2) применение приобретенных знаний, умений, навыков в повседневной жизни; способность использовать родной язык как средство получения знаний по другим учебным предметам; применение полученных знаний, умений, навыков анализа языковых явлений на межпредметном уровне;
- 3) коммуникативно целесообразное взаимодействие с окружающими людьми в процессе речевого общения, совместного выполнения какого-либо задания, участия в спорах, обсуждениях актуальных тем; овладение национально-культурными нормами речевого поведения в различных ситуациях формального и неформального межличностного и межкультурного общения.

Гимназия № 1531 «Лингвистическая» осуществляет обучение с 5-го класса. Поэтому дети, поступающие к нам, уже имеют определенные сформированные читательские навыки. Предполагается, что все они должны владеть навыками работы с текстами различных видов, уметь понимать и анализировать прочитанное с точки зрения его темы, цели, основной мысли, основной и дополнительной информации, принадлежности к функционально-смысловому типу и функциональной разновидности языка, уметь осуществлять информационную обработку текста. Следует также учитывать то, что поступающим в гимназию обучались по различным учебно-методическим комплексам, где по-разному осуществляется подход к овладению перечисленными навыками. Соответственно, уровень подготовленности у детей различен.

В начале учебного года в гимназии традиционно проводится психологическое тестирование и мониторинг чтения учащихся 5-х классов. При обследовании психологи выявили, что несмотря на хороший темп чтения, общее понимание прочитанного, есть определенные проблемы. Ученики не умеют:

- делать выводы (слабая понятийная категоризация);
- чувствовать контекст;
- действовать самостоятельно (им легче воспроизвести информацию по заданному алгоритму).

Кроме того, общая осведомленность находится на недостаточном уровне.

Мониторинг чтения также выявил ряд проблем. Учащимся были заданы вопросы:

- проверяющие умение находить фактическую информацию, содержащуюся в явном виде в одном или нескольких предложениях текста;
- проверяющие умение называть предмет, описанный в тексте, восстанавливать последовательность событий, определять тип текста;
- проверяющие навык извлечения информации, заданной в неявном виде (например, нужно определить качества героев);
- на определение темы, главной мысли, проблемы текста;
- проверяющие умение формулировать свои впечатления от прочитанного текста в виде полного ответа, аргументировать свой ответ, подтверждать свой ответ примерами из текста.

Помимо этого, предложенная пятиклассникам работа проверяла знание и понимание литературоведческих понятий, а также понимание значения лексических единиц.

Также детям было предложено написать сочинение-рассуждение. Учителями гимназии были разработаны критерии оценивания этой части работы, аналогичные критериям ГИА и ЕГЭ: были про-

анализированы качество ответа (полный, неполный), наличие аргументов, логика построения письменного высказывания.

Ниже всего оказались результаты анализа навыка составления собственного текста. Это объясняется тем, что пятиклассникам сложно отвлекаться от конкретной информации, выйти на обобщение, чаще всего они ограничиваются тезисом-заявлением («понравился», «не понравился»), а потом просто пересказывают фрагмент текста.

Трудно дается учащимся извлечение информации, заданной в неявном виде, восстановление последовательности событий. Но они хорошо справляются с нахождением фактической информации.

Полученные результаты обследования помогли спланировать работу по овладению навыками чтения. Во-первых, по возможности при изучении любой темы по русскому языку работа проводится на связном тексте, причем берутся тексты различных стилей, типов и жанров. Дается задание подобрать заглавие к текстам. Например, при проведении диктанта нужно дать название и самостоятельно разбить текст на абзацы, выделяя таким образом все микротемы, представленные в тексте.

Эффективной формой работы является редактирование чужих текстов, проверка по критериям своих собственных работ и работ, выполненных одноклассниками.

В гимназии накоплен большой практический материал по формированию навыков чтения. Это упражнения на развитие внимания и смысловой догадки, на осознание визуального материала, на тренировку зрительной памяти, для развития словарного запаса и способности воссоздать мысленный образ.

Данные упражнения органично вошли в систему работы учителей гимназии и помогают эффективно строить обучение грамотному чтению.

ТЕЗИСЫ МАСТЕР-КЛАССОВ ГБОУ СОШ № 1935

Т.А. Тазиева, Н.М. Курикалова, Е.А. Белюшина

ПЛАН-КОНСПЕКТ МАСТЕР-КЛАССА «ЧТЕНИЕ С ЛИСТА И ЧТЕНИЕ С ЭКРАНА» (по материалам обучающего этапа исследования в ГБОУ СОШ № 1935 г. Москвы)

Формат: мастер-класс (с элементами урока-имитации: слушатели исполняют роли обучающихся и учителей чтения) включает две части:

1. Сообщение по теме + практикум (45 мин.).
2. Анализ, обсуждение работ, подведение итогов (45 мин.).

Аудитория: учителя-предметники. Две группы по 10 человек.

Цель: продемонстрировать эффективную методику работы со слабочитающими учащимися средней школы (на материале информационных текстов по тематике школьной программы по биологии и истории в 7 классах) с включением участников мастер-класса в работу по овладению этой методикой.

Задачи:

– познакомить участников мастер-класса с модифицированной стратегией SMART, получившей название «Чтение и понимание текста» (термин Н.Н. Сметанниковой), этапами работы над текстами;

– познакомить с методикой составления заданий к текстам, обеспечивающих понимание содержания и его интерпретацию;

– познакомить с особенностями критериального оценивания качества понимания прочитанного;

– познакомить с функциями учителя.

Планируемый результат:

– сформировать представление о методике работы со слабочитающими учащимися;

– мотивировать участников мастер-класса к дальнейшей работе со слабыми читателями с использованием полученных знаний.

Оборудование: компьютерный класс с выходом в Интернет, экран, проектор, материалы для чтения (тексты для чтения и листы с заданиями), справочная литература (словари, энциклопедии).

Техническая поддержка: учителя информатики.

Ход занятия

1. Вступление.

Краткое сообщение об этапах международного исследования «Чтение с листа и чтение с экрана» (руководитель – проф. Н.Н. Сметанникова), в ходе которого была апробирована методика работы со слабочитающими учащимися в малых группах под руководством учителя, выполняющего функции учителя чтения. Методика доказала свою высокую эффективность в обучении учащихся чтению и пониманию текстов по различным предметам и умению самостоятельно проверять качество понимания текста (мониторинг). Программа работы с неуспешными читателями позволяет:

- а) развивать механизмы чтения;
- б) обучать различным видам чтения (изучающему, просмотровому, чтению с общим охватом информации, поисковому);
- в) обучать пониманию текста;
- г) развивать словарный запас учащихся;
- д) развивать письменную речь учащихся.

Участникам мастер-класса будут предложены тексты по истории и биологии (по выбору), связанные с тематикой школьных программ по соответствующим предметам для учащихся 7–8 классов, и задания к ним, которые были использованы в ходе обучающего этапа международного исследования «Чтение с листа и чтение с экрана».

Указанные учебные тексты включены в учебно-методическое пособие по диагностике и обучению зрелому чтению и пониманию текстов для учащихся 7–8 классов, испытывающих трудности при работе с учебными текстами (руководитель проекта Н.Н. Сметанникова, пособие готовится к печати).

2. Инструкции по выполнению заданий.

Каждому участнику мастер-класса будет предоставлена возможность выбрать чтение текста в предъявлении с листа или с экрана монитора.

Все тексты разделены на небольшие смысловые отрезки (мини-тексты). После каждого отрезка в тексте написано «СТОП» и предложено дать письменные ответы (краткий или полный, развернутый) на соответствующие вопросы на листе заданий.

Все задания к текстам разделены на три группы: предтекстовые, текстовые и послетекстовые.

Для выполнения отдельных текстовых заданий участники используют справочную литературу, выбрав самостоятельно интернет-источник или бумажный носитель.

В случае возникновения трудностей участники мастер-класса обращаются за помощью к учителю чтения.

3. Анализ выполненных работ, критериальное оценивание результатов.

Оценивание результатов работ проводится на основе критериального оценивания. В зависимости от уровня трудности каждый правильный ответ оценивается соответствующим баллом (от 1 до 3). Участники с помощью ключей и вариантов правильных ответов оценивают выполнение заданий. После подсчета баллов определяется уровень понимания в терминах соответствующего дескриптора, включающего следующие параметры: работу с информацией; понимание и интерпретацию; рефлексию и критическое осмысление прочитанного.

4. Обсуждение методики составления текстовых заданий. Типы вопросов.

В заданиях к текстам представлены 6 типов вопросов: на проверку понимания общего содержания текста; интерпретационные вопросы (к подтексту); концептуальные вопросы («автор и я»); вопросы к затексту («только я»); вопросы на расширение словаря учащегося; вопросы для самопроверки понимания прочитанного.

5. Обсуждение особенностей работы учителя со слабочитающими учащимися.

Особенность деятельности учителя состоит в помощи обучающимся в понимании текста. Работа осуществляется в малых группах (2–4 человека), учитель поощряет парную работу, основанную на взаимопомощи.

6. Подведение итогов. Обсуждение занятия с участниками мастер-класса.

И.Г. Шитова

**МАСТЕР-КЛАСС ПО ОСВОЕНИЮ ИНФОРМАЦИОННО-
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ
(из опыта работы в пилотном проекте по введению ФГОС
начального общего образования второго поколения)**

Формат: сообщение по теме + практикум (45 мин.); анализ, обсуждение работ, подведение итогов (45 мин.).

Аудитория: учителя начальных классов (до 25 чел.).

Цель: знакомство с информационно-образовательной средой (ИОС) в начальной школе, особенностями работы учителя и учащихся в образовательном пространстве на уроках обучения грамотности и литературного чтения.

Задачи:

– демонстрация работы учителя на уроках обучения грамотности и литературного чтения в программе Кликер и мультимедийного курса «Литературное чтение»;

– демонстрация надпредметных проектов, работы с мультимедиа-сообщениями (включающими текст, иллюстрации, аудио- и видеофрагменты);

– демонстрация работы учащихся в безопасном информационно-образовательном пространстве (поиск и сбор информации).

Планируемый результат: сформировать представления об информационно-образовательной среде начальной школы, ее возможностей для обучения чтению, реализовать творческие замыслы учителя.

Оборудование: АРМ учителя, макбуки (для каждого участника мастер-класса), экран, мультимедийный проектор.

Ход занятия

I. Вступление.

Введение федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) начального общего образования привело к кардинальной перестройке организационной и методической деятельности учителя. Изменились функциональные обязанности участников системы образования и порядок взаимодействия между ними. Сегодня большое внимание уделяется формированию в школе единой образовательной среды, использованию дистанционных и иных форм обучения школьников, поскольку современный человек – это человек, умеющий работать с информацией, анализировать и оценивать ее.

Требования к информационно-образовательной среде (ИС) являются составной частью ФГОС. ИС должна обеспечивать возможности для информатизации работы учителя и учащегося. Посредством ИС учащиеся имеют контролируемый доступ к образовательным ресурсам и Интернету, могут взаимодействовать дистанционно, в том числе и во внеурочное время. Родители видят в ИС результаты обучения своих детей и оценку учителя. Созданное для каждого учителя и обучающегося информационное пространство позволяет учителям, учащимся и их родителям общаться в режиме онлайн, обмениваться мнениями, получать необходимую информацию дистанционно.

Отличительной особенностью начала обучения по ФГОС второго поколения является то, что наряду с традиционным письмом

ребенок сразу начинает осваивать клавиатурный набор текста и чтение с экрана. Формирование ИКТ-компетентности учащихся происходит в рамках системно-деятельностного подхода, в процессе изучения всех предметов учебного плана.

В распоряжении учителя, работающего по ФГОС второго поколения, электронное сопровождение учебника по литературному чтению и готовый разработанный курс ИС, позволяющий разнообразить виды деятельности на уроке. Это – звучащие электронные пособия, видео, картинки к проектам, возможность записи собственного голоса и видео. Значительное количество цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) позволяет сделать урок ярче, интереснее и содержательнее. На уроке учащиеся работают с компьютерами, набирают на клавиатуре тексты считалок, загадок, стихов (в том числе собственного сочинения), разгадывают кроссворды и иллюстрируют их в программе ПервоЛого. Начиная с 1-го класса наши ученики постепенно привыкают работать не только с текстом книги, но и с текстом на экране компьютера и проектора. Это позволяет им привыкать к быстрой смене деятельности, концентрации и удержанию внимания. Дискуссии, которые возникают при анализе самостоятельных работ, приучают детей выслушивать мнения одноклассников, принимать критику и работать по плану.

В рамках программы ФГОС во 2-м классе пилотные школы получили новый электронный ресурс – курс по работе над книгой Э. Распе «Приключения барона Мюнхаузена». Изучение этого произведения выходит за рамки элементарного знакомства с текстом. Мы предлагаем учащимся новую рубрику – «Наши открытия». В этой рубрике на электронных носителях ученики обмениваются интересными и важными событиями. Это позволит им в дальнейшем применить накопленный материал в работе над проектом «Новые приключения Мюнхаузена», в котором мы планируем придумать и записать свои приключения этого героя и снять мультфильм. Вся работа учителя обязательно сопровождается методической поддержкой авторов проекта с возможностью обмена опытом по работе над произведением. Новые возможности для развития обучающегося открывает мультимедийная среда Кликер-5, в которой учащиеся могут создавать свои «звуковые книги» с иллюстрациями.

В информационном пространстве мы предлагаем ученикам много форумов, в которых они являются не пассивными читателями, а активными партнерами обсуждения: впечатлений о прочитанном произведении, экскурсиях, различных новостных тем.

Обучение по всем предметам предполагает не только изучение материалов учебника, но и наблюдения и опыты, проводимые с помощью цифровых измерительных приборов, цифрового микро-

скопа, цифрового фотоаппарата и видеокамеры. Все наблюдения и опыты фиксируются, их результаты обобщаются и представляются в цифровом виде в ИС. Например, один из проектов мы назвали «Изучаем родственные слова». При подготовке данного метапредметного проекта учащиеся, выбрав какое-то слово с безударной гласной, самостоятельно находили в Интернете изображение, иллюстрирующее это слово, вставляли ее в программу ПервоЛого, создавали свою иллюстрацию и печатали на ней родственные слова, выделяя корни. Далее снимки с экрана прикреплялись в форум проекта для свободного доступа.

Все учителя-участники ФГОС оформляют свои наработки в электронном виде, что позволяет учителям обмениваться опытом друг с другом, делиться своими идеями. Все материалы к уроку выкладываются в пространстве учителя, куда имеют доступ ученики, родители и коллеги. Особенно важно иметь эту возможность учащимся, которые по разным причинам не могут присутствовать на уроке. Кроме просмотра материалов к уроку они ведут переписку с учителем по внутренней электронной почте, получают консультации по возникающим у них вопросам, в том числе в режиме онлайн.

Сегодня мы не стараемся напичкать ученика информацией, а учим его добывать и перерабатывать информацию самостоятельно. Интегрированный подход к обучению, применяемый при реализации нового стандарта, предполагает активное использование знаний, полученных при изучении одного предмета, на уроках по другим предметам. В ФГОС метапредметные результаты образовательной деятельности определяются как «способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях». Учащиеся учатся спорить, дискутировать, слушать друг друга и приходиться к единому мнению.

II. Практическая часть.

Участники мастер-класс познакомятся с информационно-образовательными пространствами учителей-участников пилотного проекта, получат возможность работать за компьютерами в информационно-образовательных пространствах с материалами уроков литературного чтения, программой Кликер-5, ПервоЛого, мультимедийным курсом «Литературное чтение» и другими материалами.

III. Рефлексия.

Обсудить занятие, результаты совместной деятельности преподавателя и слушателей, ответы на вопросы.

ТЕЗИСЫ ВЫСТУПЛЕНИЙ НА КРУГЛОМ СТОЛЕ

**«Чтение с листа и чтение с экрана: за и против
(по результатам экспериментального исследования и обучения)»
в ГБОУ СОШ № 1935**

М.С. Зимина, О.В. Добротворская

ЕСЛИ РОДНОЙ ЯЗЫК НЕ РУССКИЙ...

В настоящее время проблема чтения и грамотности является одной из наиболее актуальных проблем для современного педагогического сообщества. Особую значимость эта проблема приобретает в условиях усиливающейся миграции населения, масштабы которой применительно к настоящему моменту сравнивают с «великим переселением народов».

Сегодня дети из семей мигрантов учатся во всех школах города Москвы, где остро ощущается значительный приток мигрантов из бывших стран СНГ. Большая часть таких семей селится на окраинах мегаполиса, в спальных районах. В некоторых классах нашей школы, расположенной в одном из таких районов г. Москвы, число детей мигрантов колеблется от 20 до 40% учащихся. Как правило, в семьях мигрантов несколько детей, и один или оба родителя либо плохо говорят на русском языке, либо не говорят вообще. Вне школы в таких семьях общение происходит только на родном языке. Это может быть: азербайджанский, татарский, таджикский и другие языки. Школа в таком случае является единственным звеном, обеспечивающим связь семьи с русским языком, культурой, русскоязычным сообществом.

Естественно, академическая успешность детей мигрантов в русскоязычной школе, для которых родной язык по-прежнему остается основным языком общения, является низкой. Так, по результатам мониторинга чтения в рамках международного исследования «Чтение с листа и чтение с экрана» (руководитель проекта проф. Н.Н. Сметанникова) общий балл по двум текстам (художественному и научно-популярному) у учащихся 7 класса, для которых русский язык не является родным, составил 15 баллов из 208, что составляет 7% – худший результат (низкий уровень чтения) и 50 баллов или 30% – лучший результат (также низкий уровень). При этом толь-

ко одна ученица (ее результат лучший в приведенных примерах) смогла выполнить 100% объема работы в отведенное для чтения время, все остальные учащиеся не смогли дочитать до конца предъявленные им тексты, что свидетельствует о низкой технике чтения на русском языке, не соответствующей возрастной норме. Низкий уровень читательской грамотности закономерно сказывается на качестве усвоения остальных предметов школьной программы. И даже в тех случаях, когда учащиеся хорошо говорят по-русски, они испытывают серьезные затруднения с выполнением заданий по чтению текстов, которые выходят за пределы школьной программы и связаны с иной неувоенной в школе понятийной базой.

Каким должно быть обучение детей мигрантов? Идеальный вариант, когда дети мигрантов могут учиться в школах с «этнокультурным компонентом». В таких школах детям мигрантов предоставляется возможность не только адаптироваться к требованиям российского образования, но и сохранять при этом черты и навыки национальной идентичности. Однако по целому ряду причин (отдаленности школ от места проживания, недостаточного числа указанных школ и др.) многие дети не могут посещать школы с «этнокультурным компонентом». Они обучаются в массовых русскоязычных школах, в которых нет специально разработанных программ для обучения детей мигрантов. Среди причин, которые ухудшают ситуацию, – невысокий уровень читательской грамотности на родном языке. Как показывают специальные исследования, механизмы чтения одинаковы на любом языке, и процесс формирования этих механизмов проходит одинаковые этапы независимо от возраста обучающихся. И если бы в семьях детей мигрантов поддерживалось и развивалось чтение на родном языке, результаты освоения ими русского языка могли бы быть лучше.

Исключительно важно, на наш взгляд, в сложившейся ситуации – создать условия для увеличения времени целенаправленного использования русского языка: во внеурочное время в школе при работе с текстами и при общении на русском языке в семьях. И если первое условие в определенной степени выполнимо усилиями педагогической общественности, то второе будет выполнимо только при изменении государственной политики в отношении мигрантов, когда изучение/владение русским языком для них станет обязательным.

В настоящее время учителя-предметники ищут свои пути привлечения семей мигрантов к совместной деятельности детей и взрослых с использованием русского языка (с обязательным включением текстовой деятельности на основе стратегического подхода). К внеурочной работе с детьми мы уже приступили. Используем

для этого классные часы, во время которых читаем небольшие по объему произведения художественной прозы для детей (несложные по сюжету, языковому оформлению, доступные для понимания) с использованием стратегии SMART.

К осуществлению программы совместной деятельности детей и взрослых мы только приступаем. Исключительно важно здесь выбрать правильную форму взаимодействия детей и взрослых на русском языке. Как нам кажется, такой непринужденной и увлекательной формой должны стать семейные вечера с включением элементов командной игры по типу «Папа, мама, я...», различных заданий, связанных с работой с текстом. Причем «семейные» команды обязательно должны включать родителей и детей из разных семей с тем, чтобы для контакта в такой команде использовался только русский язык. Одной из тем таких встреч могут стать народные сказки. В качестве текстов нами подобраны: азербайджанские, армянские, таджикские, узбекские сказки, изложенные на русском языке. Незамысловатые по сюжету, провозглашающие единые моральные ценности, сказки позволяют объединить людей разных национальностей.

Мы только в начале пути. О первых результатах будет сделано сообщение на круглом столе.

Нельзя без чувства удовлетворения не отметить наметившиеся к настоящему времени изменения в области государственной миграционной политики. Справедливо отмечая несостоятельность политики «мультикультурализма» ряда западных стран, отрицающей интеграцию через ассимиляцию, премьер-министр В.В. Путин предлагает для нашей страны иную модель – модель цивилизационной идентичности. Об этой модели В.В. Путин, в частности, пишет: «Такая цивилизационная идентичность основана на сохранении русской культурной доминанты, носителем которой выступают не только этнические русские, но и все носители такой идентичности независимо от национальности». В качестве мер, обеспечивающих «единство в многообразии», указывается обязательное владение мигрантами русским языком. Предлагается «сделать обязательным для приобретения или продления миграционного статуса экзамен по русскому языку, по истории России и русской литературе, по основам нашего государства и права». Безусловно, осуществление указанной миграционной политики позволит на ином уровне решать вопросы обучения детей из семей мигрантов в массовых школах.

ЧТЕНИЕ С ЭКРАНА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ЗА И ПРОТИВ

У каждого человека свой, единственный в своем роде, уникальный путь к книге. Каким он будет у современного школьника в век информационных технологий? И как пробудить у него тягу к чтению? Ответ на эти вопросы ищет общество, школа, семья. Читатель рождается именно в семье. Наша школа, работая над проектом «Читай-град», формирует сообщество взрослых и детей, которое формулирует и реализует ценностные представления о чтении: «Без преувеличения можно сказать, что чтение в годы детства – это, прежде всего, воспитание сердца, прикосновение человеческого благородства к сокровенным уголкам детской души. Слово, раскрывающее благородные идеи, навсегда откладывает в детском сердце крупинки человечности, из которых складывается совесть» (В.А. Сухомлинский).

Современное образование, когда технологии развиваются стремительно, невозможно представить себе его без использования компьютера. Он выступает и как средство читательского общения, открывающее возможность для виртуальных обсуждений книг и диспутов на литературные темы, для самовыражения, связанного с книгой. Само пользование компьютером заставляет читать с экрана, писать, рисовать и самим создавать информацию. Компьютер приучает детей к гипертексту – основе нелинейного мышления, важность развития которого все более утверждается в современном мире. Однако важно осознавать «плюсы» и «минусы» от чтения с экрана компьютера. Известно, что чтение утомляет глаза и может испортить зрение, поэтому для книг, а в особенности для учебников, давно существуют гигиенические стандарты, которые определяют размер и рисунок шрифта, расстояние между строками, яркость букв и белизну страниц. Иногда по тем же правилам оформляются и электронные учебники. Это решение, как считают специалисты НИИ гигиены и охраны здоровья детей и подростков РАМН, ошибочно. Наше зрение при чтении с экрана испытывает совсем иные нагрузки, нежели при чтении с листа. Человеческий глаз приспособлен рассматривать предметы в отраженном свете, и наблюдение светящегося объекта противоречит самой его природе. Кроме того, при чтении с экрана взор направлен вверх или вперед. В таком положении глаз обычно расслабляет аккомодацион-

ную мышцу, а при чтении ее приходится напрягать. Пульсирующий световой фон снижает чувствительность зрения. Эти и некоторые другие особенности делают чтение с экрана компьютера довольно утомительным занятием. Поэтому для электронного текста устанавливаются свои гигиенические стандарты, учитывающие возраст читателя. Исследования показали, что при чтении с экрана период устойчивой работоспособности не наступает, что подчеркивает увеличение сложности зрительной работы при чтении с экрана.

В настоящее время для снижения утомляемости глаз экраны букридеров делают жидкокристаллическими, работающими в отраженном свете. Это практически устраняет мерцание, но снижает яркость экрана. И в этом случае необходимы дополнительные исследования, а внедрять в школе что-то новое можно только после подтверждения его безопасности. Нагрузка на глаза – не единственная проблема. Работа за компьютером заставляет ребенка длительное время смотреть на экран и одновременно держать руки на клавиатуре или работать мышью. В результате ребенку приходится долго находиться в неподвижном состоянии, что чревато появлением болей в мышцах шеи, спины, суставах, а также головными болями.

Эпоха, в которую мы живем, требует от детей новых навыков, способности получать, оценивать и интерпретировать большое количество информации, и ребенка обучают компьютерной грамотности с раннего детства. В Японии, к примеру, дети, рано овладевающие чтением и письмом с помощью клавиатуры, перестали разговаривать. Ученые пришли к выводу, что время ввода текста с помощью клавиатуры стимулируют отделы руки, не связанные с речевыми зонами мозга. И традиционные методы обучения грамотности были возвращены.

В нашей школе в связи с введением Федерального государственного стандарта формируется информационно-образовательная среда, составной частью которой является работа с электронными носителями, общение в режиме онлайн с детьми и родителями, наблюдение, опыты, проводимые с помощью цифровых аппаратов и приборов. При освоении чтения и письма ребенку предлагают как традиционные методы обучения, так и клавиатурный набор текста и чтение с экрана.

Отвечая на вопрос, как пробудить тягу к чтению у детей, учителя нашей школы в сотрудничестве с родителями используют традиционные методики, специальные обучающие компьютерные программы, игры, где на экране дисплея оживают любые фантазии ребенка, герои книг и сказок, «оживают» и предметы окружающего мира, цифры и буквы.

Компьютеры прочно вошли в нашу жизнь. Обойтись человечество без них уже не может. Однако следует помнить, что здоровье – важнейшая составляющая часть жизни. Педагоги нашей школы проводят семинары-практикумы для родителей и учащихся по обучению правилам работы с компьютером, комплексом гимнастики для снятия общего утомления и утомления глаз, развития мелкой и крупной моторики. Наши усилия направлены на интеллектуальное и творческое развитие ребенка, на сохранение его физического и психического здоровья, на его интеграцию в современном мире. Нас волнует вопрос, как обратиться во благо ребенку, родителю, учителю длительную работу за компьютером перед экраном монитора, сведя к минимуму возможные риски. Именно поэтому в школе мы проводим дискуссии, опросы родителей, учащихся и учителей о влиянии работы на компьютере, чтении с экрана и приглашаем к разговору на эту тему педагогическое сообщество.

Многие современные дети нашли свой путь к книге, используя цифровые носители. «Чтение – только начало. Творчество жизни – вот цель» (Н. Рубакин).

Т.Л. Тазиева

ЧТЕНИЕ С ЛИСТА И ЧТЕНИЕ С ЭКРАНА (о результатах международного исследования)

В 2009–2011 учебном годах наша школа приняла участие в международном исследовании «Чтение с листа и чтение с экрана» (руководитель проекта профессор Н.Н. Сметанникова). Исследование проходило в два этапа. И если целью первого этапа было сравнение качества понимания текста, предъявленного на бумажном и электронном носителях, то целью второго этапа, который логически завершал это исследование, стала апробация эффективной методики работы со слабочитающими учащимися, с помощью которой в течение ограниченного периода времени в рамках общеобразовательной школы можно оказать действенную помощь слабочитающим школьникам – улучшить качество понимания текстов по различным предметам. Важно также, что при этом учащиеся обучаются умениям отслеживания и самопроверки (мониторинга) качества понимания текста. Такой методикой, специально разработанной для цели исследования, стала методика «Чтение и понимание текста» (термин Н.Н. Сметанниковой).

Необходимость данного этапа, который получил название «обучающий», объясняется тем, что диагностическая часть первого этапа исследования (2009–2010 гг.) выявила значительное число слабоуспевающих учащихся, плохая успеваемость которых связана с низким уровнем понимания текстов.

Актуальность обучающего этапа исследования обусловлена потребностью школы в новых простых методиках, которыми могли бы пользоваться не только учителя словесности, но и учителя-предметники. Поскольку в практике современной школы сложилась ситуация, при которой именно учителя-предметники на своих уроках не рассматривают текст (нехудожественный) как объект целенаправленного обучения, полагая, что все проблемы чтения решаются либо в начальной школе, либо на уроках русского языка и литературы при анализе художественного текста. Но, как известно, «чтобы научиться читать, недостаточно выучить азбуку». Эти слова как нельзя точно отображают положение в области чтения в сегодняшней школе.

Прежде чем приступить к апробации методики, были отобраны учащиеся 7 классов, которых отличала слабая мотивация к познавательной и учебной деятельности, низкий уровень интеллектуальной активности и нередко неуравновешенное поведение.

Обучение проходило в 3 этапа: диагностический, обучающий, контрольный.

Диагностика уровня качества чтения проводилась на двух текстах, которые использовались на первой стадии исследования, когда разрабатывалась его методика. Ими были сказка из сборника «1001 ночь» и научно-популярный текст «У рифа золотых ершей». Эти тексты объединяла общая тема – жизнь подводного мира, рассказ о рыбах, их описание, характеристика. Тексты не были легкими, но вызвали интерес у ребят, понравились всем подросткам. Исследование показало, что их можно использовать в диагностических целях.

Для *обучающего* этапа исследования было подобрано несколько текстов: текст № 1 – художественный – рассказ К. Паустовского «Старый повар» и тексты, связанные с темами школьных программ по биологии, литературе и истории: текст № 2 – по биологии – «Этот необычный мир моллюсков», текст № 3 – по истории – «Во времена Бориса Годунова». Текст № 4 – контрольный – под названием «Трофейное оружие», тоже на биологическую тему. В текстах фигурируют исторические личности: Моцарт, Иван Грозный, Борис Годунов, ученые-исследователи, что дает возможность учащимся опереться на фоновые знания, личный и читательский опыт; развивать индивидуальный словарь.

В ходе исследования были разработаны критерии определения трудности текста и составления заданий. Тексты различаются по степени общей трудности следующим образом: тексты № 1, 2 – средней трудности; тексты № 3, 4 – выше средней трудности.

Текст № 1 (художественный) предъявлялся с листа, текст № 2 (информационный) – с экрана, тексты № 3 и № 4 – по выбору (они были подготовлены на обоих носителях). Учащиеся, выбравшие чтение с экрана, работали у компьютера. Те, кто выбирали чтение с листа, работали за партой индивидуально. При этом все учащиеся для поиска информации могли пользоваться компьютером, подключенным к Интернету, а также информационно-справочными изданиями: различными словарями, энциклопедиями.

Все тексты разбиты на логико-смысловые части. После прочтения каждой части учащийся выполняет задания, отвечает на вопросы. Предтекстовые задания включали вопросы на актуализацию предшествующих знаний и прогнозирование содержания текста по его заглавию. Текстовые вопросы и задания содержали множественный выбор, краткий и полный ответ. При этом вопросы были составлены так, чтобы учащимся либо надо было найти точный ответ в тексте, либо собрать ответ из нескольких предложений, расположенных в разных частях текста, либо поразмышлять, выйдя за пределы текста и привлечь свои знания, читательский и жизненный опыт. Послетекстовые задания носили обобщающий характер.

Оценивание результатов работы велось по шкале критериального оценивания. Правильные ответы оценивались от 1 до 3 баллов. Неправильный ответ или отсутствие ответа отмечалось – 0.

Основной формой деятельности этого этапа является совместно-разделенная. Учитель не дает готовых ответов. Его цель – научить, а не проверить. Каждому слабочитающему ученику нужна помощь разного характера.

В целом, в результате обучающего этапа эксперимента уровень понимания текста у учащихся повысился на один-два и даже три уровня, то есть до 75%, что позволило прийти к выводу об эффективности использованной методики и необходимости специальной организации работы со слабочитающими учащимися. Эта методика позволяет: мотивировать учащихся к чтению, обучать различным видам чтения, развивать механизмы чтения, индивидуальный словарь учащихся и письменную речь – и значит существенно улучшать успеваемость учащихся, что будет положительно сказываться на их уровне самооценки.

Заслуживают пристального внимания и обсуждения и другие немаловажные вопросы, вытекающие из результатов проведенного исследования: какие задания предтекстовые, текстовые или пос-

летекстовые вызывают наибольшие трудности у детей? и почему? как предпочитают читать слабые читатели с экрана или с листа? и почему? в чем причины «бездумного чтения» и как его преодолеть? к какой категории читателей можно отнести любителей компьютерных игр? нужно ли целенаправленно учить чтению – с экрана или достаточно наличие компьютера и уроков информатики в школе? какова роль учителей-предметников в обучении чтению и пониманию текстов?

Эти и другие вопросы предлагаются для обсуждения на круглом столе. Здесь же будут подробно представлены результаты исследования, полученные на основе критериального оценивания, материалы исследования, его этапы, освещена роль учителя в работе со слабочитающими учащимися.

КОРОТКО ОБ АВТОРАХ

Алексеевко Наталья Николаевна – заместитель директора по воспитательной работе ЧОУ СОШ «Личность» (г. Новороссийск, Россия).

Антипова Алла Михайловна – доктор педагогических наук, профессор, профессор Школы педагогики Дальневосточного федерального университета (г. Усурийск, Россия).

Антонова Евгения Станиславовна – доктор педагогических наук, профессор Московского государственного областного университета (г. Москва, Россия).

Архипова Ирина Владимировна – заместитель директора ГКУК «Челябинская областная юношеская библиотека» (г. Челябинск, Россия).

Аскарова Виолетта Яковлевна – доктор филологических наук, заведующая кафедрой детской литературы Челябинской государственной академии культуры и искусства, президент Челябинского отделения Русской ассоциации чтения (г. Челябинск, Россия).

Белик Елена Александровна – учитель начальных классов ЧОУ СОШ «Личность» (г. Новороссийск, Россия).

Белоколенко Мария Владимировна – кандидат педагогических наук, вице-президент Русской ассоциации чтения (г. Москва, Россия).

Белюшина Екатерина Анатольевна – учитель английского языка ГБОУ СОШ № 1935 (пос. Томилино, Россия).

Бернова Юлия Евгеньевна – кандидат филологических наук, советник по образовательным программам в Международной благотворительной общественной организации «Детские деревни SOS», Российский Комитет (г. Москва, Россия).

Борисенко Наталья Анатольевна – кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института Российской академии образования (г. Королев, Россия).

Бородин Сергей Михайлович – кандидат технических наук, доцент Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна (г. Санкт-Петербург, Россия).

Бородина Валентина Александровна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры библиотековедения и теории чтения Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств (г. Санкт-Петербург, Россия).

Бурьгина Марина Геннадьевна – заслуженный учитель Российской Федерации, директор школы ГБОУ СОШ № 1935 (г. Москва, Россия).

Ваганова Ирина Адольфовна – президент Ярославского отделения Русской ассоциации чтения (г. Ярославль, Россия).

Власова Валентина Ивановна – учитель английского языка ГБОУ Гимназия № 1531 «Лингвистическая» (г. Москва, Россия).

Воропаев Александр Николаевич – кандидат исторических наук, начальник отдела книжных выставок и пропаганды чтения Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям, вице-президент Русской ассоциации чтения (г. Москва, Россия).

Вострикова Елена Алексеевна – учитель начальных классов ГБОУ СОШ № 1935 (г. Москва, Россия).

Гавря Надежда Егоровна – учитель английского языка ГБОУ Гимназия № 1531 «Лингвистическая» (г. Москва, Россия).

Галактионова Татьяна Гелиевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, президент Санкт-Петербургского отделения Русской ассоциации чтения (г. Санкт-Петербург, Россия).

Голзицкая Алена Александровна – младший научный сотрудник Психологического института Российской академии образования (г. Москва, Россия).

Гончарова Елена Львовна – доктор психологических наук, главный научный сотрудник Института коррекционной педагогики Российской академии образования, вице-президент Русской ассоциации чтения (г. Москва, Россия).

Дмитриева Дарья Владимировна – психолог, главный библиотекарь ФГБУК «Российская государственная детская библиотека» (г. Москва, Россия).

Доброворская Ольга Владимировна – учитель английского языка ГБОУ СОШ № 1935 (г. Москва, Россия).

Ермоленко Валентина Андреевна – доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник ФГНУ Российской академии образования «Институт теории и истории педагогики», вице-президент Русской ассоциации чтения (г. Москва, Россия).

Зимина Мария Сергеевна – учитель немецкого языка ГБОУ СОШ № 1935 (г. Москва, Россия).

Иванкина Галина Александровна – кандидат филологических наук, доцент Московского городского педагогического университета (г. Москва, Россия).

Кабачек Оксана Леонидовна – кандидат психологических наук, заведующая отделом педагогики и психологии детского чте-

ния ФГБУК «Российская государственная детская библиотека» (г. Москва, Россия).

Карнова Наталия Львовна – доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института Российской академии образования, вице-президент Русской ассоциации чтения (г. Москва, Россия).

Кисельникова Наталья Владимировна – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Психологического института Российской академии образования (г. Москва, Россия).

Коган Ирина Исааковна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой русской и зарубежной литературы Самарского государственного областного университета Наяновой (г. Самара, Россия).

Козлова Ирина Евгеньевна – учитель русского языка и литературы Гимназии № 67 (г. Санкт-Петербург, Россия).

Колосова Елена Андреевна – кандидат социологических наук, главный библиотекарь ФГБУК «Российская государственная детская библиотека» (г. Москва, Россия).

Копейкин Алексей Александрович – заведующий отделом рекомендательной библиографии ФГБУК «Российская государственная детская библиотека» (г. Москва, Россия).

Крузлик Анна Юрьевна – кандидат психологических наук, педагог-психолог МБДОУ «Здоровый ребенок» (г. Таганрог, Россия).

Кулажская Лариса Александровна – учитель начальных классов ГБОУ СОШ № 1935 (г. Москва, Россия).

Курикалова Наталия Михайловна – кандидат филологических наук, учитель английского языка ГБОУ СОШ № 1935, вице-президент Русской ассоциации чтения (г. Москва, Россия).

Кутейникова Наталья Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры филологического образования Московского института открытого образования, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования (г. Москва, Россия).

Ластухина Елена Владимировна – учитель начальных классов МБОУ СОШ № 167 (г. Самара, Россия).

Логвина Ирина Александровна – магистр гуманитарных наук, главный специалист Kvalifikatsioonikeskus (г. Таллинн, Эстония).

Мазаева Ирина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой английского языка № 7 Московского государственного института международных отношений, (г. Москва, Россия).

Малахова Наталья Григорьевна – библиотекарь ФГБУК «Российская государственная детская библиотека» (г. Москва, Россия).

Мелентьева Юлия Петровна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая отделением Научного центра исследований истории книжной культуры Российской академии наук, вице-президент Русской ассоциации чтения (г. Москва, Россия).

Мицул Светлана Дмитриевна – исполняющая обязанности директора ФГБУК «Российская государственная детская библиотека» (г. Москва, Россия).

Мищук Алла Романовна – учитель английского языка ГБОУ Гимназия № 1531 «Лингвистическая» (г. Москва, Россия).

Морковина Анна Юрьевна – аспирант, заведующая сектором Саратовской областной библиотеки для детей и юношества им. А.С. Пушкина (г. Саратов, Россия).

Назаровская Ярослава Геннадиевна – магистр педагогики, главный библиограф Центральной детской библиотеки БУК «Невская централизованная библиотечная система» (г. Санкт-Петербург, Россия).

Овчинникова Елена Николаевна – доцент Московского института лингвистики, вице-президент Русской ассоциации чтения (г. Москва, Россия).

Панкратова Раиса Николаевна – педагог-психолог ГОУ СОШ № 1935 (г. Москва, Россия).

Пантюхова Татьяна Владимировна – заведующая отделом научно-исследовательской деятельности и инноваций Нижегородской государственной областной детской библиотеки (г. Нижний Новгород, Россия).

Пискун Ольга Викторовна – учитель ГБОУ Гимназия № 1531 «Лингвистическая» (г. Москва, Россия).

Попова Екатерина Сергеевна – магистр социологии, младший научный сотрудник Института социологии Российской академии наук, ученый секретарь Русской ассоциации чтения (г. Москва, Россия).

Попова Елена Владиславовна – заместитель директора по учебно-воспитательной работе ГБОУ Гимназия № 1531 «Лингвистическая» (г. Москва, Россия).

Приходько Людмила Петровна – заместитель директора по учебно-воспитательной работе МБДОУ «Здоровый ребенок» (г. Таганрог, Россия).

Розова Инна Александровна – редактор серии «Самокат для родителей», Издательский дом «Самокат» (г. Москва, Россия).

Романичева Елена Станиславовна – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник, декан филологического факультета, профессор кафедры русской и зарубежной литературы и методики Московского гуманитарного педагогического института (г. Москва, Россия).

Ротанова Ольга Николаевна – кандидат филологических наук, преподаватель Академии ФСБ (г. Москва, Россия).

Рудик Елена Леонидовна – заместитель директора по научно-методической работе ЧОУ СОШ «Личность» (г. Новороссийск, Россия).

Сабанина Александра Владимировна – Заслуженный учитель РФ, учитель начальных классов ГБОУ Прогимназия № 1756 (г. Москва, Россия).

Сакерина Валентина Леонидовна – директор МБОУ СОШ № 10 (г. Трехгорный, Челябинская область, Россия).

Сафонова Мария Валерьевна – учитель немецкого языка ГБОУ Гимназия № 1531 «Лингвистическая» (г. Москва, Россия).

Сибирева Марина Дмитриевна – учитель английского языка НОЧУ «Первая Московская гимназия» (г. Москва, Россия).

Сметанникова Наталья Николаевна – кандидат психологических наук, профессор, президент Русской ассоциации чтения (г. Москва, Россия).

Соколова Валентина Петровна – учитель немецкого языка ГОУ СОШ № 1935 (г. Москва, Россия).

Соколова Екатерина Александровна – методист, учитель-логопед лаборатории психологии общения и развития речи, старший преподаватель кафедры начального образования ГАУО «Самарский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования» (г. Самара, Россия).

Соловьева Ольга Алексеевна – учитель английского языка ГБОУ Гимназия № 1531 «Лингвистическая» (г. Москва, Россия).

Соловьева Татьяна Александровна – директор МБДОУ «Здоровый ребенок» (г. Таганрог, Россия).

Столяренко Татьяна Анатольевна – учитель английского языка ГБОУ СОШ № 1935 (г. Москва, Россия).

Стрелкова Ольга Николаевна – учитель начальных классов ГБОУ Прогимназия № 1756 (г. Москва, Россия).

Супрунова Анна Витольдовна – аспирант Московского педагогического государственного университета, заместитель директора по учебно-воспитательной работе, учитель русского языка и литературы МБОУ Лицей № 15 (г. Химки, Россия).

Сычева Елена Геннадьевна – директор ЧОУ СОШ «Личность», президент Новороссийского отделения Русской ассоциации чтения (г. Новороссийск, Россия).

Тазиева Татьяна Леонидовна – учитель ГБОУ СОШ № 1935 (г. Москва, Россия).

Тюгаева Ирина Борисовна – учитель начальных классов Образовательного центра ОАО «Газпром» (г. Зеленоград, Россия).

Ушакова Светлана Вячеславовна – заместитель директора по учебно-воспитательной работе ГБОУ Гимназии № 1531 «Лингвистическая», президент Московского отделения Русской ассоциации чтения (г. Москва, Россия).

Царева Елена Николаевна – учитель истории НОУ СОШ «Надежда» (г. Москва, Россия).

Чернявская Любовь Александровна – библиотекарь ЧОУ СОШ «Личность» (г. Новороссийск, Россия).

Четверикова Лариса Николаевна – библиотекарь ФГБУК «Российская государственная детская библиотека» (г. Москва, Россия).

Шашкина Гульнара Рустэмовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии Московского городского педагогического университета (г. Москва, Россия).

Шелудякова Людмила Николаевна – учитель ГБОУ Гимназия № 1531 «Лингвистическая» (г. Москва, Россия).

Шитова Ирина Георгиевна – учитель начальных классов ГБОУ СОШ № 1935 (г. Москва, Россия).

Шулекина Юлия Александровна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры логопедии Московского городского педагогического университета, ученый секретарь Русской ассоциации чтения (г. Москва, Россия).

Янченко Ирина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, учитель-логопед МБДОУ «Здоровый ребенок» (г. Таганрог, Россия).

Alon Shlomo – Hebrew University (Jerusalem, Israel).

Baïdak Nathalie – Education Policy and Systems Analyst (Eurydice; Education, Audiovisual & Culture Executive Agency) (Brussels, Belgium).

Damber Ulla – SCIRA, Senior Lecturer, Mid Sweden University, Department of Education (Harnosand, Sweden).

Ivarsson Lena – SCIRA, Senior Lecturer, Mid Sweden University, Department of Education (Harnosand, Sweden).

Hajiyeva Nargiz – National Education Advisor, SOS Children Villages Association (Baku, Azerbaijan).

Karimova Gulsanam – Education Advisor, SOS Children`s Villages (Tashkent, Uzbekistan).

Meeli Pandis – Education Advisor, SOS Children`s Villages CEE/CIS/Baltics (Tallinn, Estonia)

Shiel Thomas Gerry – Educational Research Centre St. Patrick`s College (Dublin, Ireland).

Оригинал-макет подготовлен в издательстве
«Канон+» РООИ «Реабилитация»
111627, Москва, ул. Городецкая, д. 8
E-mail: kanonplus@mail.ru

Подписано в печать 06.03.2012. Печать офсетная
Гарнитура Таймс. Уч.-изд.л. 15,5. Тираж 300 экз.

ISBN 978-5-88373-316-0



9 785883 733160