

если данная тенденция будет усиливаться, это может привести к исчезновению немецкого и французского языков в школах Смоленской области. Единственное, на наш взгляд, возможное решение – это введение вторых иностранных языков в школе, что позволит также расширить спектр других изучаемых языков.

Цели, поставленные

перед предметом «иностранный язык», должен решать методически грамотный учитель, владеющий современными технологиями обучения иностранному языку, знающий психолого-педагогические особенности учащихся. В настоящее время наблюдается быстрый рост потребности в повышении квалификации и переподготовки кадров. Учителя

иностранных языков стали приобретать дополнительные специализации: эксперты ОГЭ и ЕГЭ, учителя – экспериментаторы и т. д. В связи с этим появилась потребность в создании новых учебных программ повышения квалификации, готовящих учителей – экспертов ОГЭ и ЕГЭ, учителей – экспериментаторов, учителей для профильной школы.

Итоговые работы на междисциплинарной основе как средство диагностики читательской компетентности младших школьников

Харченко О.О.,
к.п.н., доцент кафедры
теории и методики
начального образования,
Смоленского государственного
университета

Учащиеся начальных классов осваивают содержание начальной ступени образования в соответствии с требованиями ФГОС. В конце каждого учебного года проводится диагностика сформированности предметных умений и универсальных учебных действий (в дальнейшем – УУД) младших школьников. В качестве средства такой проверки выступают итоговые контрольные работы на междисциплинарной основе.

Стоит сказать, что это принципиально новый инструмент оценивания достижений учащихся. Его специфика определяется необходимостью решения совокупности одинаково важных задач, а именно: проверить не только умения и знания по ключевым предметам (русскому языку, чтению, математике, окружающему миру), но и выявить уровень сформированности УУД на междисциплинарной основе.

Такая полифункциона-

льность обуславливает и выбор формы структурирования контрольно-измерительных материалов. В фокус своего внимания мы поместили те из них, которые относятся к рубрике «Чтение. Работа с информацией». Эти материалы представляют собой двухчастную структуру: а) собственно тексты (как правило, два однотемных, но разной стилиевой и типовой принадлежности) и б) комплекс заданий разной целевой направленности. Их выполнение невозможно без многократного обращения к текстам. Очевидно, по этой причине большинство образцов, находящихся в свободном доступе, имеют названия, совпадающие с заглавием текстов, подлежащих анализу: например, «Крабы», «Сова», «Как папа бросил мяч под автомобиль», «История про одну встречу», «История про двух раков» и т.п.)

Считаем необходимым провести методический анализ этих материалов, поскольку, как показывают наблюдения, выполнение заданий итоговых комплексных работ сопряжено для учащихся начальных

классов с существенными трудностями, большая часть которых обусловлена причинами объективного характера. Главная из них видится в том, что составители при разработке материалов (а есть все основания оценивать их как методически целесообразные и грамотные) игнорируют специфику речевой деятельности современных младших школьников.

Будучи включёнными в агрессивное информационное пространство и не во всём благополучную речевую среду, дети в силу особенностей психики и мышления оказываются неспособными сопротивляться их влиянию. В этой связи трудно не оценить точность термина «экранный» поколение для характеристики юных активных пользователей соцсетей и иных интернет- и телепродуктов. Тексты, поглощаемые с экранов носителей, справедливо называют синтезирующими, дисплейными, комбинированными, мультипликативными. Их синкретичность проявляется в сочетании вербального, визуального и аудиального компонентов, которые, в за-

висимости от жанровой принадлежности текста, находятся в разных сочетаниях и соотношениях.

Трудно не признать существование зависимости между количеством воспринятых мультипликативных текстов и скоростью становления зрительно-звуковой коммуникативной ментальности (термин В.Г. Костомарова). У взрослого человека, сформировавшегося в доинтернетную эпоху, в той или иной мере развиты воссоздающее воображение, память, способность распределять и удерживать внимание, осуществлять логические операции с извлекаемой информацией, поэтому уровень критичности восприятия дисплейного и книжного текста у зрелого человека оказывается примерно одинаковым. Однако данное утверждение теряет справедливость по отношению к современному ребёнку, представителю экранного поколения. «У детей формируется клиповое мышление: задержка развития на этапе непроизвольного внимания, образного, конкретного мышления. Экран приучает детей получать всё без труда, без волевых усилий».

Наблюдения показывают, что 6,5–7-летние дети, начиная школьное обучение, обладают вполне сложившейся привычкой и выраженным стремлением получать информацию не в собственно вербальной, а в вербально-изобразительной форме с частой сменой кадров, сопровождающейся лаконичным языковым оформлением. В этой связи представляется целесообразным говорить о том, что механизм чтения как одного из видов речевой деятельности в реалиях сегодняшнего дня трансформируется, превращаясь в прочтение-просмотр. (В научном осмыслении

этого психолингвистического феномена методическая наука и школьная практика нуждаются чрезвычайно остро.)

Сказанное позволяет определить фундаментальную проблему, с которой сталкивается школьник при выполнении итоговых комплексных работ. Она состоит в следующем: для восприятия и освоения значительного по объёму текста с целью дальнейшей переработки извлекаемой из него информации необходим высокий уровень развития механизма чтения, точнее, гибкого синтеза между его компонентами, а именно он и не сформирован в должной мере у современного ребёнка в силу особенностей клипового мышления.

Эту проблему можно отнести к разряду технических, однако без её преодоления невозможно решение триединой задачи – извлечение из текста всего многообразия семантической, эстетической (при чтении художественного произведения) и логической информации. Успешность её решения, по справедливому мнению Н.А. Шехтмана, зависит от многих факторов, главными из которых являются лингвистическая компетенция читателя, его фоновые знания и способность устанавливать неоднозначную связь содержания и формы [Шехтман 2009]. Представляется, что уровень их сформированности определяет читательскую компетентность младшего школьника и, как следствие, – качество выполнения им комплексных проверочных работ.

Далее проанализируем типичный образец такой работы. В качестве примера мы избрали итоговую работу по чтению для 2 класса «Крабы» (напомним, что название работы,

как правило, дублирует заглавие первого из двух текстов, подлежащих анализу). Четырёхстраничный бланк структурирован следующим образом: два текста, объединённые одним предметом речи (в нашем случае – это краб), за ними следуют 16 заданий, предусматривающих а) выбор одного или нескольких правильных ответов, б) установление последовательности и соответствия, в) со свободным кратким ответом, г) со свободным развёрнутым ответом. Осложняющим обстоятельством для испытуемого является то, что полноценное выполнение заданий возможно лишь при обращении сразу к двум текстам, а они, как было сказано выше, хотя и посвящены одной теме, обладают разной стилевой и типовой принадлежностью: первый из них является учебно-деловым описанием, второй – художественным повествованием. Поскольку механизмы понимания данных типов текста не одинаковы, школьнику приходится переключать внимание с тематической прогрессии в первом типе текстов на рематическую доминанту – во втором, что требует от него весьма значительного интеллектуального усилия.

Мы предлагаем несколько классификационных критериев, позволяющих упорядочить представления о типологии заданий итоговой контрольной работы. Первый критерий – целевая направленность. В соответствии с ним выделяются задания, позволяющие проверить понимание

· темы текстов и их предметного содержания (О чём рассказывается в текстах? Где обитают крабы? Что обычно служит крабам защитой? Сколько

ног у краба? Где у краба расположены клешни? Чем занимался автор текста «История одной встречи» в самом начале? Куда спрятался краб, когда оказался без водорослей на спине? Укажи, в каком порядке происходили данные события);

· причинно-следственных связей (Почему крабы иногда прячутся в трещинах скал? Что помогло рассказчику догадаться, что под пучками травы краб? Назови две причины. Краб принял за укреплять на спине водоросли, потому что... Почему, крабов, о которых написаны тексты, называют пучеглазыми?);

· главной мысли прочитанных текстов (Как ты думаешь, помогла ли крабу маскировка? Какое из названий больше всего подходит к истории о встрече с крабом?);

· предусматривающие анализ языковых средств (Как ты понимаешь выражение «ходячая клумба»?).

Ровно половину от общего числа составляют вопросы, цель которых – проверить понимание предметного содержания. Это самый поверхностный уровень проникновения в текст, чем объясняются ожидаемо высокие результаты выполнения соответствующих заданий. Так, верно определили тему текста 88,8% второклассников, принявших участие в экспериментальном исследовании (48 учащихся одной из средних общеобразовательных школ г. Смоленска), 94,4% испытуемых правильно назвали место обитания крабов, 100% усвоили, что именно служит крабам защитой, 88,8% респондентов сумели верно подсчитать количество ног у обитателей морского дна, столько же учащихся смогли сказать, где у краба рас-

положены клешни. Больше половины испытуемых (61,1%) ответили на вопрос о том, чем занимался автор текста «История одной встречи» в самом начале. Такое же количество второклассников безошибочно назвали место, куда спрятался краб, когда оказался без водорослей на спине. Самый низкий результат (50%) выполнения задания данного типа был показан при восстановлении последовательности протекания событий. Это объясняется усложнением задачи, стоящей перед ребёнком: если при выполнении предыдущих заданий он фокусировал внимание на одном эпизоде, то определение порядка следования событий на пространстве текста требует удержания совокупности эпизодов, что при дефиците внимания, что требует от испытуемого дополнительных усилий.

Весьма успешным оказалось выполнение и второго блока заданий (25% от общего числа), связанных с проверкой понимания учащимися причинно-следственных связей (результативность колеблется от 88,8% до 67,1%). Однако резкое снижение показателей наблюдается при ответе на вопрос: Почему крабов, о которых написаны тексты, называют пучеглазыми? Только 5,5% респондентов сумели найти верный ответ. Думается, есть основания считать данный показатель объективным, поскольку он весьма достоверно отражает умение добывать информацию не только из текста как линейной последовательности, но и из тех компонентов смыслообразования, которые непосредственно в тексте не представлены. В нашем случае речь идёт о сноске внизу страницы, в кото-

рой дан прямой ответ на вопрос: Пучеглазый – отличающийся выпученными глазами. Как видно, подавляющее число испытуемых (94,5%) её не увидели.

Не менее красноречивы и результаты ответов на те вопросы, которые призваны установить, умеют ли второклассники выявлять главную мысль прочитанного текста. Как оказалось, только 5,5% детей дали положительный ответ на Как ты думаешь, помогла ли крабу маскировка? Очевидно, такое положение объясняется сложностью задачи: увидеть, что детали, имеющиеся в обоих в обоих текстах (краб-невидимка, увидеть его среди водорослей практически невозможно, хитрец, его снова не было видно, ...проплыл скат, не заметил краба – и уплыл), совокупно работают на осознание читателем имплицитно выраженной главной мысли (способность маскироваться спасает этому морскому обитателю жизнь).

Не слишком успешным оказалось и выполнение задания, связанного с выбором наиболее выразительного заглавия к «истории о встрече с крабом». Только 11,1% испытуемых, выбирая из вариантов: Не краб, а боевой конёк! Зачем в море водоросли; Чудеса маскировки; Подводный мир, остановили своё внимание на третьей формулировке, которая наиболее точно выражает не только главную мысль, но и стилистическую принадлежность текста.

Второй классификационный критерий, положенный в основу типизации заданий итоговой контрольной работы, предполагает учёт степени самостоятельности при формулировании ответа на вопрос. В соответствии с ним мы выделили такие

группы:

- выбор ответа из ряда предложенных с использованием значка Ч;
- выбор цитаты для ответа на вопрос (напиши, что об этом сказано в тексте);
- самостоятельное формулирование ответа.

Очевидно, что выполнение заданий первого вида (они составляют 37,5% от общего количества) не сопряжено для учащихся с техническими сложностями, однако оказывается затруднительным с содержательной точки зрения, как это было в случае с выбором наиболее удачного заглавия текста или восстановлением последовательности событий.

Предсказуемо непростым оказалось и задание, предусматривающее выстраивание аргументации, подкреплённой цитатой. Как показывает анализ детских работ, отвечая на вопрос о том, почему крабы иногда прячутся в трещинах скал, дети, как правило, верно называют причину, но формулируют её самостоятельно, не прибегая к цитированию, которое предусмотрено заданием. Приведём наиболее типичные ответы: У них лопаются панцири. Потому что у них падают панцири, и ни ждут, пока вырастет новый. Они защищаются, пока не вырастет новый. Я думаю, когда лопается панцирь и т.п.

Ожидаемо сложными оказались те вопросы, которые ставят испытуемых перед необходимостью самостоятельно формулировать ответы: Что помогло рассказчику догадаться, что под пучками травы краб. Назови две причины. Как ты понимаешь выражение «ходячая клумба»? в жизни краба-невидимки водоросли очень важны. Приведи два примера того, как он их использует. Наибольшие за-

труднения были вызваны зданием, предусматривающие выбор ответа из ряда предложенных и сопровождаемые формулировкой: Докажи свой ответ. Если с первой половиной второклассники справлялись более или менее успешно, то составление собственных высказываний аргументативного типа давалось им с большим трудом, что подтверждено цифрами: только 5,5% испытуемых справились с ним на надлежащем уровне. Такую низкую результативность выполнения задания мы связываем не столько с несформированностью читательской компетентности, сколько с недостаточным уровнем развития письменной речи второклассников.

Третий классификационный критерий позволяет распределить задания по группам в зависимости от «глубины залегания» информации, необходимой и достаточной для ответа на вопрос. В соответствии с ним задания делятся на те, которые предусматривают

- обращение к тексту,
- обращение к подтексту.

Как показал анализ, первая группа существенно доминирует над второй в количественном отношении. В качестве примера задания, предусматривающие обращение к подтексту, выступает задание на определение главной мысли, которая выражена автором имплицитно. Её извлечение требует от читателя определённой квалификации, которая предполагает способность концентрировать внимание для отыскания смысловых ориентиров. Если читатель сумеет не только вычленив их из ткани текста, но и собрать воедино, вскрыть внутрен-

нюю логику, то в его сознании «сложится паззл» – возникнет целостное представление об авторском замысле. Именно сложностью данной задачи объясняется тот более чем скромный результат (5,5%), который показали испытуемые.

Напомним, что рассматриваемые нами итоговые контрольные работы относятся к рубрике «Чтение. Работа с информацией». Из этого следует: проверке подлежат не только собственно читательские умения (читательская компетентность) учащихся, но и их умения работать с информацией. Как показывает анализ рассматриваемой нами конкретной работы (и аналогичных ей вариантов), в ней представлено только одно задание, напрямую направленное на формирование информационной грамотности: Сколько ног у краба? Ответ на этот вопрос требует от испытуемых преобразования информации. Найдя в первом (учебно-научном) тексте необходимые сведения (у крабов пять пар ног) и выполнив простейшую вычислительную операцию, 78,2% второклассников безошибочно называют число 10.

Сказанного выше приводит нас к следующим выводам: а) классификация заданий с учётом предложенных нами критериев показывает, что многие из них находятся на пересечении множеств, благодаря чему осуществляется многоуровневая проверка читательской компетентности учащихся и их способности работать с информацией; б) представляется сомнительной правомерность проверки сформированности информационных умений на материале художественного текста, поскольку при его чтении на первый план

выходит не «вычерпывание» сведений, а прежде всего эмоциональный отклик на прочитанное и эстетические переживания. Их подгонка под формализованные параметры контрольной работы лишена методической целесообразности; в) главным условием, гарантирующим высокое качество выполнения итоговых контрольных работ (не только по чтению, но и по другим учебным предметам) выступает прочно сформированный навык чтения.

Совершенно очевидно, что ребёнок, поставленный перед необходимостью не только прочитать, но и освоить два текста, первый из которых, как в нашем случае, состоит из 92 слов, а второй из 173, не справится с задачей быстро и качественно, даже если скорость его чтения, соответствуя требованиям

ФГОС для 2 класса, составляет 60 слов в минуту. Очевидно также и то, что описанный выше формат проверки всего комплекса читательских и информационных умений вряд ли будет изменён с учётом особенностей восприятия и мышления (преимущественно клипового) современных детей, поэтому особую актуальность приобретает специально организованная работа, цель которой – совершенствовать читательскую компетентность младших школьников. Она предполагает сформированность следующих взаимозависимых частных умений: а) читать разными способами (вслух, про себя, вполголоса), б) осознавать предмет речи, определять соотношение подтем по значимости, в) выявлять главную мысль, выраженную как эксплицитно, так

и имплицитно. В комплексе эти умения составляют ту необходимую базу, на основе которой может строиться читательская и информационная грамотность младших школьников.

В заключение необходимо сказать, что диагностика уровня читательской квалификации учащихся помогает учителю определить направления работы по дальнейшему её совершенствованию. Добиться продвижения на этом пути ребёнок может только действуя с книгой, работая с текстом. «Для становления и самореализации личности необходим труд, поэтому легко доступное получение информации с дисплея не должно в интересах общества затмить значение трудового её извлечения из книги».

Значение анализа конечных результатов деятельности образовательной организации для повышения качества образования как средство диагностики читательской компетентности младших школьников



М.В. Воскобойникова,
заместитель директора
МБОУ «Гимназия № 1
им. Н. М. Пржевальского»
г. Смоленска

В определении задач развития современного образования и его реформирования приоритетное место занимают вопросы обеспечения его качества. В последние годы эта проблема приобрела чрезвычайную актуальность для каждой образовательной организации и является ключевой идеей развития современной общеобразовательной школы.

Понятие «качество образования» многоаспектно. В общем смысле «качество» трактуется как соответствие определенной цели; совокупность характеристик продукта или услуги; соответствие предмета как

результата труда некоторым заданным стандартам и т.д.

М.М. Поташник рассматривает качество образования как соотношение цели и результата, как меры достижения целей, притом, что цели (результаты) заданы только операционально и спрогнозированы в зоне потенциального развития школьника.

П.И. Третьяков и Т.И. Шамова считают, что качество образования – это есть равнодействующая следующих составляющих: потребностей личности и общества, целевых приоритетов, спро-