

Карбина Ольга Петровна

кандидат филологических наук,
доцент кафедры естественных
и гуманитарных наук, филиал Южного
федерального университета в г. Геленджике

Радченко Мария Сергеевна

преподаватель кафедры немецкой филологии
Кубанского государственного университета

О СОДЕЙСТВИИ РАЗВИТИЮ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ЕВРОПЕЙСКИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Аннотация:

В статье рассматривается опыт европейских педагогов в содействии развитию читательской компетенции обучающихся. Поскольку дефиниция «читательская компетенция» впервые появилась благодаря деятельности немецкого консорциума «Pisa-Studie» (ПИЗА), изучающего достижения учащихся в разных странах мира, то исследуются в первую очередь модели читательской компетенции, предлагаемые немецкими учеными. Подробнее рассматривая англо-саксонскую структуру читательской компетенции, авторы уделяют особое внимание обучению читательским стратегиям, которые ребенок постигает только в сотрудничестве со взрослым. Именно процесс сотрудничества детей и взрослых образует основу содействия читательской компетенции со стороны педагогов, родителей и самого учащегося. Чтобы практиковать систематическое содействие читательской компетенции в нашей педагогической практике, изучается ее немецкая трехуровневая модель (с процессуальным, субъектным и социальным уровнями). Согласованность трех уровней – признак активного обучения, при котором раскрываются шесть полей деятельности, способствующих повышению читательской компетенции. Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что содействие чтению и читательской компетенции должно быть четко организовано, поскольку это процесс взаимосвязанный и поэтапный, нуждающийся в целенаправленной координации, коммуникации и кооперации учителей, учебных органов и партнеров школы.

Ключевые слова:

содействие чтению и читательской компетенции, мотивация к чтению, читательские стратегии, трехуровневая модель.

Karebina Olga Petrovna

PhD in Philological Science, Associate Professor,
Department of Natural and Human Sciences,
Branch of the Southern Federal
University in Gelendzhik

Radchenko Mariya Sergeevna

Lecturer, Department of German Philology,
Kuban State University

ABOUT ASSISTANCE TO DEVELOPMENT OF READING COMPETENCE OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS IN THE EUROPEAN PEDAGOGICAL RESEARCHES

Summary:

The work deals with the experience of European teachers in promoting the development of students' reading competence. Since the definition of "reading competence" first appeared thanks to the activities of the German consortium "Pisa-Studie" (PISA), which studies the achievements of students in different countries of the world, the models of reading competence offered by German scientists are studied first of all. Considering the Anglo-Saxon structure of reading competency in more detail, the authors authors focus on teaching reading strategies that the child comprehends only in collaboration with adults. It is the process of cooperation between children and adults that forms the basis for promoting reading competency by teachers, parents and the student himself. In order to practice the systematic promotion of reading competence in our teaching practice, they study its German three-level model (with procedural, subjective and social levels). The consistency of the three levels is a sign of active learning, in which six fields of activity are revealed that contribute to improve reading competency. The study leads to the conclusion that the promotion of reading and reading competence should be clearly organized, as it is an interconnected and step-by-step process that requires targeted coordination, communication and cooperation of teachers, educational structures and school partners.

Keywords:

promotion of reading and reading competence, motivation for reading, reading strategies, three-level model.

Методологическая основа обновления образования в России строится на компетентностном подходе, хотя отбор наиболее значимых базовых (универсальных) компетенций – одна из сложных и важных педагогических задач. Разброс мнений наблюдается уже в формулировках, поскольку используются и российские классификации, и европейская система ключевых компетенций.

Как известно, формирование читательской компетенции у обучающихся является приоритетной задачей как для российского педагогического сообщества, так и для европейского. В центре внимания – вопрос содействия читательской компетенции со стороны педагогов, родителей и са-

мих учащихся. Актуальность и практическая значимость поставленной проблемы обусловили выбор темы нашего исследования, целью которого является изучение европейского педагогического опыта, связанного с построением модели содействия чтению в рамках компетентного подхода.

Обзор работ российских педагогов показал, что базовые составляющие компетентного подхода, «компетенция» и «компетентность», используются довольно часто в качестве синонимов, и их однозначное понимание отсутствует. Так, Н.Е. Колганова считает, что «компетентность есть интегральная личностная характеристика, а компетенция является ее структурным элементом», при этом понятие «компетенция» определяется автором, вслед за С.И. Ожеговым, как круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен [1]. И.А. Зимняя под компетенцией понимает некоторые внутренние, потенциальные, психологические новообразования (знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных деятельностных проявлениях [2].

По мнению А.В. Хуторского, компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность же есть владение человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и к предмету деятельности [3]. А.Н. Сбитнева рассматривает сущность формирования компетентности (на примере читательской) во взаимосвязи с формированием учебных действий (читательских), именно они являются неотъемлемой составляющей этой компетентности [4].

Следует уточнить, что в своей работе мы руководствуемся термином «компетенция», наиболее употребительным в европейских исследованиях, вслед за А.Г. Асмоловым и рядом авторов понимая ее как «знание в действии». Компетенция означает способность человека устанавливать связи между знанием и реальной ситуацией, осуществлять принятие решения в условиях неопределенности и вырабатывать алгоритм действий по его реализации [5].

Для более полного определения компетенции важно представлять ее структуру. Исходя из требований ФГОС НО, читательская компетенция, в понимании российских педагогов, отмечена следующими компонентами:

- 1) владение техникой чтения (когнитивный аспект);
- 2) владение приемами понимания прочитанного и прослушанного произведения (когнитивный аспект);
- 3) знание книг и умение их самостоятельно выбирать (когнитивный и мотивационный аспект);
- 4) эстетическое отношение к действительности, отраженной в художественной литературе (ценностно-смысловой аспект);
- 5) сформированность нравственных ценностей и эстетического вкуса, понимание духовной сущности произведений (ценностно-смысловой аспект) [6].

Интересный опыт обучения чтению с точки зрения компетентного подхода накоплен в европейской педагогике в рамках международной программы «Pisa-Studie» (ПИЗА), которая начиная с 2000 года при помощи тестирования проводит изучение и оценку образовательных достижений учащихся. При этом оценивается грамотность школьников в разных странах мира, их умение применять знания на практике; определяются уровни компетенции в чтении и понимании текста, математике, естественных науках.

Дефиниция «читательская компетенция» также появилась впервые в исследованиях «Pisa-Studie» [7]. Немецкий консорциум Pisa-Studie определяет читательскую компетенцию как «способность понимать, использовать письменные тексты, мысленно анализировать их, чтобы достичь собственных целей, развивать дальше собственные знания и потенциал и принимать участие в общественной жизни» [8, с. 23].

В таком контексте становится ясно, что в исследованиях Pisa-Studie под читательской компетенцией понимается больше чем просто умение читать. В центре международной концепции читательской компетенции стоит релевантный, то есть актуальный и целесообразный для жизни, текстовый материал. Он должен быть направлен на понимание, целенаправленный отбор информации, ее анализ и оценку.

По мнению немецкой исследовательницы Х. Шютте, это весьма прагматичное понимание не совпадает с пониманием чтения, традиционным для Германии, но основывается на англосаксонской традиции развития навыков чтения и письма, объединяющей три компонента. В центре внимания – *понимание* прочитанного, оно базируется на *способностях* (умении) читать и *мотивации* к чтению [9].

Таким образом, выстраивается четкая структура модели читательской компетенции (рис. 1). Вначале – общее понимание процессов развития читательской компетенции как фундамент

для применения читательских стратегий, наряду с которыми определенный вклад вносят: культура чтения, диагностика и выбор текстов, ориентированных на обучение и используемых для целенаправленной поддержки школьников в понимании прочитанного.



Рисунок 1 – Структура читательской компетенции

Способность к чтению – базовая когнитивная способность, с обретением которой начинается пожизненный процесс обучения чтению. основополагающая способность к чтению – инструмент каждого читателя. Умение читать – это процесс, который протекает автоматически и больше не подлежит осознанному контролю. Декодирование, образующее фундамент понимания содержания и смысла текста и превращения графем в фонемы, является главным элементом читательского умения.

В первые школьные месяцы обучению этому процессу уделяется основное внимание. Читаемое слово должно стоять в контексте, потому что именно контекст активизирует семантические поля и визуально-семантическое представление слов, что бесспорно служит пониманию текста.

Первичное чтение (по слогам) находится в неразрывной связи с конструирующим чтением (слогами и отдельными целыми словами), на этапе которого начинается изучение и использование элементарных читательских стратегий, как, например, узнавание более крупных смысловых блоков, знаков препинания, и мониторинг прочитанного в смысле семантического и синтаксического согласования. Элементарные читательские стратегии имеют огромное значение для дальнейшего развития читательской компетенции. Их применение – важная составная часть процесса обучения чтению. С самого начала чтение представлено во взаимосвязи с пониманием.

Навык чтения нужно длительно и интенсивно тренировать, чтобы стабилизировать и расширить читательскую компетенцию. Более высокая читательская способность опирается на базовые умения конструирующего (слогами и отдельными целыми словами) и продвинутого (целыми словами) чтения.

Читательская мотивация, как и способность к чтению, представляет собой важную составную часть читательской компетенции. Для детей содержание прочитанного должно быть прежде всего интересным, потому что при пробуждении интереса у ребенка в отношении слов возникает ожидание смысла («Sinnerwartung») [10]. Именно антиципация (предвосхищение, предугадывание) смысла читаемого является необходимым фактором успешного чтения.

Только ребенок, испытывающий интерес к тексту, встречающий его с напряженным ожиданием и знающий, что чтение – средство участия в социуме, может мотивированно садиться за книгу. Он должен чувствовать: «Я что-то прочитал, понял это и при этом научился. Сейчас я знаю больше». Мотивация к чтению должна быть длительной.

Очень важно наряду со способностью к освоению текста получение радости от чтения. В литературе для детей эмоциональная реакция юных читателей накладывает отпечаток на всю «детскую» систему драматических жанров, которая практически не знает трагедии, поскольку сознание ребенка отторгает печальные развязки конфликтов со смертью. «Психика детей плохо приспособляется к мысли о дисгармоничном мире, произведение должно возвращать их в мир гармонии... Дети жаждут счастливой развязки...» [11, с. 21].

Восприятие художественного текста является сложным речемыслительным актом, в процессе которого педагогу очень важно выделение понимания прочитанного. Импульсом к нему служит сама действительность.

Понимание прочитанного – активный процесс конструирования, в котором информация из текста извлекается и обрабатывается. Базовое читательское умение должно достичь определенного уровня, чтобы можно было осмысленно «включать» понимание прочитанного. Если этот уровень достигнут, то понимание прочитанного рассматривается как приоритетная цель чтения [12]. Процесс «включения» должен произойти как можно скорее, иначе чтение останется механическим актом, даже быстрое автоматизированное чтение указывает на понимание прочитанного так же мало, как и чтение с трудом, при котором ожидается, что смысловая связь читателем утеряна. Содействие, последовательно нацеленное только на быстрое беглое чтение и автоматизированное распознавание слов, не способствует у детей пониманию прочитанного [13].

Чтение в более узком смысле состоит только тогда, когда ребенок понимает, что он читает, потому что только тогда он может самостоятельно овладеть знанием. Детям необходимо привить осознание того, что чтение одновременно обозначает понимание написанного. Они должны познать необходимость интенсивного толкования текста. Так навыки чтения и понимания прочитанного образуют неразрывное единство, подлежащее далее интенсивной тренировке.

Обучение базовым читательским стратегиям начинается в первые недели с формирования умения соотнести картинки с прочитанными словами. Дальнейшая цель обучения – извлечение (заимствование) смысла («Sinnentnahme») из предложений, в которых наличие или отсутствие смысла дети учатся обозначать символами [14]. Комплектование неполных картинок соответственно заданному высказыванию также служит тренировке процесса извлечения и усвоения смысла, протекающего в виде интериоризации информации – процесса столь необходимого для формирования читательского умения в целом.

Постепенно из предложений появляются истории, которые будут дополнительно проверяться на наличие смысла. На основании историй нужно отвечать на вопросы. Учитель прорабатывает с детьми возможность найти ответы. Слова, дающие ответ на вопросы, в истории подчеркиваются.

Далее следуют маленькие истории с вопросами, на которые дети должны ответить самостоятельно. Также можно предложить нарисовать сцену из истории или разложить картинки истории в правильном порядке. При этом нужно обратить внимание детей на применяемые стратегии.

Подобные задания с самого начала готовят детей к тому, что чтение связано с процессом извлечения смысла, столь важного для понимания прочитанного, и что стратегии необходимы для того, чтобы упростить этот процесс. Учебный план предполагает, что ученики в конце четвертого класса уже целенаправленно должны извлекать информацию из текста, и именно при помощи такой текстовой работы закладывается фундамент формирования читательской компетенции.

При этом, на наш взгляд, важно помнить, что в младшем школьном возрасте существенным для ребенка является не столько то, чему он уже способен научиться сам, сколько то, чему он способен научиться под руководством, в сотрудничестве со взрослым. Ребенок сначала с учителем, а затем самостоятельно должен учиться работе над текстом с применением более сложных читательских стратегий для того, чтобы усвоить композицию текста, уметь сокращать текст, сохраняя замысел автора, выделять подробности, которые можно будет исключить при пересказе, составить характеристику героя и т.д. Эти умения, появившиеся в процессе сотрудничества детей и взрослых, образуют основу содействия читательской компетенции со стороны педагогов, родителей и самого учащегося.

Содействие читательской компетенции («Lesekompetenzförderung») содержит многообразные, целенаправленные, внутриучебные и учебно-специфические меры, позволяющие ученикам в полной мере овладеть отдельными фазами технологического процесса чтения. Чтобы иметь возможность практиковать в школе систематическое содействие читательской компетенции, следует уяснить, какую роль в жизни школьников играет чтение

- в их социальном окружении;
- для них лично;
- на занятиях.

В поисках ответов на эти вопросы немецкие исследователи (Gisela Beste, Claudia Franke, Marion Gutzmann, Erna Hattendorf u.a.) предлагают трехуровневую модель читательской компетенции [15]. Она представляет процессы развития данной компетенции в разных измерениях, создавая «точки привязки» для более подходящих мер содействия.

Модель подразделяется на три уровня чтения, которые кругообразно протекают к центру – непосредственному процессу чтения – и таким образом демонстрируют их согласованность. При этом процесс чтения охватывает все когнитивные действия, которые происходят при чтении.

Процессуальный уровень показывает, что чтение в высшей степени самостоятельно управляемый ментальный процесс, который охватывает

- чтение и понимание слов и коротких предложений;

- установление взаимосвязи отдельной информации внутри предложения (локальная когерентность);
- общее понимание содержания текста (глобальная когерентность);
- обрабатывание и понимание организационной формы текста (распознавание суперструктур);
- определение всех стратегий изображения и косвенной информации в тексте с привлечением предшествующего знания.

Чтобы успешно преодолеть эти отдельные подпроцессы, требуется активное участие в чтении всей личности. С помощью *субъектного* уровня появляется возможность понимать и целенаправленно развивать знание, участие, мотивацию и рефлексию в специфических школьных группах и у отдельных учеников.

Обмен прочитанным на *социальном* уровне в семье, школе и со сверстниками в большой мере влияет на выбор при чтении (субъектный уровень) и также в одинаковой мере на успешное чтение на процессуальном уровне [16].

Содействие чтению на всех трех уровнях – признак активного, хорошего обучения, в котором всегда имеет место связь трех организаторских опор: чтения на занятии, чтения в школе, чтения с партнерами. Эти организаторские уровни поддерживают эффективную работу в школе, подразделяясь, в свою очередь, на шесть полей деятельности (рис. 2).

Комбинация всех полей деятельности способствует повышению читательской компетенции прежде всего у слабых читателей. Определение мероприятий внутри каждого поля деятельности играет важную роль при разработке школьного плана содействия читательской компетенции.



Рисунок 2 – Поля деятельности по содействию читательской компетенции

Резюмируя вышесказанное, следует отметить, что содействие чтению и читательской компетенции – процесс взаимосвязанный и пошаговый, должен быть четко организован. Он нуждается в целенаправленной внутришкольной координации, коммуникации и кооперации. Для этого в школе должен быть создан совет, определяющий непрерывное содействие читательской компетенции в тесной связи с индивидуальным содействием как общую задачу всех учителей, учебных органов и партнеров школы.

Ссылки:

1. Колганова Н.Е. Читательская компетентность младших школьников: сущность, структура, показатели // Гаудеамус. 2017. Т. 16. № 1. С. 27–37.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
3. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 12.10.2018).

4. Сбитнева А.Н. К вопросу о методах формирования читательских действий на уроках литературного чтения // Научное сообщество студентов : материалы XVII Междунар. студенч. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 5 апр. 2018 г.) / редкол. : О.Н. Широков [и др.], Чебоксары, 2018. С. 87–89.
5. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли : пособие для учителя ; под ред. А.Г. Асмолова. М. : Просвещение, 2008. 151 с.
6. Клемендеева Н.В. Формирование читательской компетенции младших школьников [Электронный ресурс] // Альманах педагога. URL: <https://almanahpedagoga.ru/servisy/publik/publ?id> (дата обращения: 30.09.2018).
7. Schütte H. Einführung der Lesekompetenz in der Grundschule. München, GRIN Verlag, 2006. 33 S. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.grin.com/document/63110> (дата обращения: 30.09.2018).
8. Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, 2001 [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/270585098_PISA_2000_Basiskompetenzen_von_Schülerinnen_und_Schülern_im_internationalen_Vergleich_Opladen_Leske_Budrich (дата обращения: 14.10.2018).
9. Schütte H. Op. cit.
10. Ibid.
11. Арзамасцева И.Н., Николаева С.А. Детская литература : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2005. 576 с.
12. Wedel-Wolff A. Leseverstehen als Schlüsselqualifikation für selbstständiges Lernen // Lernchancen. 2005. Nr. 46. S. 25–33.
13. Wedel-Wolff A. Leseverstehen unterstützen // Grundschule. 2002. Nr. 4. S. 41–44.
14. Schütte H. Op. cit.
15. Beste G., Franke C., Gutzmann M., Hattendorf E., Hoppe I., Pilz A., Rehberg G., Waldmann E. Handreichung zur Förderung von Lesekompetenz in der Schule. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Berlin, 2012. 63 с.
16. Ibid.

References:

- Arzamasstseva, IN, Nikolaeva, SA & Asmolova, AG (ed.) 2005, *Children's Literature*, Moscow, 576 p., (in Russian).
- Asmlov, AG, Burmenskaya, GV & Volodarskaya, IA and others 2008, 'How to Design Universal Educational Activities in Elementary School: From Action to Thought: a Manual for the Teacher', Moscow, 151 p., (in Russian).
- Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Internationalen Vergleich, *Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000*, 2001, Opladen, viewed 14 Oktober 2018, <https://www.researchgate.net/publication/270585098_PISA_2000_Basiskompetenzen_von_Schülerinnen_und_Schülern_im_internationalen_Vergleich_Opladen_Leske_Budrich>.
- Beste, G, Franke, C, Gutzmann, M, Hattendorf, E, Hoppe, I, Pilz, A, Rehberg, G & Waldmann, E 2012, *Handreichung zur Förderung von Lesekompetenz in der Schule. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)*, Berlin, 63 p.
- Klemendeeva, NV, 'Forming of Reading Competence of Elementary Schoolchildren', *Almanac Uchitelya*, viewed 30 September 2018, <<https://almanahpedagoga.ru/servisy/publik/publ?id>>, (in Russian).
- Khutorskoy, AV, 'Definition of General Subject Content and Key Competencies as a Characteristic of a New Approach to the Construction of Educational Standards', *Eidos Internet Journal*, viewed 10 October 2018, <<http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>>, (in Russian).
- Kolganova, NE 2017, 'The Reading Competence of Elementary School Students: Essence, Structure, Indicators', *Gaudeamus*, vol. 16, no. 1, pp. 27–37, (in Russian).
- Sbitneva, AN & Shirokov, IT (ed.) 2018, 'To the Question of Forming Methods of Reader Actions in the Lessons of Literary Reading', *Scientific Community of Students: Materials of the XVII International Student Scientific-Practical Conference*, Cheboксary, pp. 87–89, (in Russian).
- Schütte, H 2006, 'Einführung der Lesekompetenz in der Grundschule', *GRIN Verlag*, München, p.33, viewed 30 September 2018, <<https://www.grin.com/document/63110>>.
- Wedel-Wolff, A 2005, 'Leseverstehen als Schlüsselqualifikation für Selbstständiges Lernen', *Lernchancen*, no. 46, p. 25–33.
- Wedel-Wolff, A 2002, 'Leseverstehen Unterstützen', *Grundschule*, no. 4, pp. 41–44.
- Zimnyaya, IA 2004, *Key Competences as Effectively-targeted Basis of Competence Approach in Education. Author's Version*, Moscow, 42 p., (in Russian).

Редактор: Смирнова Светлана Леонидовна
Перевод: Пухальская Наталия Ивановна