

## **1.4 ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

**Биба Анна Григорьевна,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры теории и методики  
дошкольного, начального и специального образования  
Института педагогики  
Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского  
Российская Федерация, г. Калуга,  
e-mail: bibaag@tksu.ru

В современных социально-экономических условиях важнее владеть способами получения информации и средствами ее переработки, чем суммой знаний. В связи с этим процесс обучения уже в начальной школе направлен на формирование и развитие у детей метапредметных умений, в частности, познавательных информационных действий. Нормативные требования к результатам обучения включают: умение работать с информацией и ее источниками, владение разными видами чтения как информационным средством, и перед учителем встает проблема обучения младших школьников познавательным действиям в процессе изучения предмета, в том числе литературы. Актуальность данной проблемы объясняется недостатком исследования методического инструментария обучения разным видам чтения, включающего работу с информацией, и мониторинга качества освоения названных умений на уроках литературного чтения в начальных классах. За счет теоретического анализа сущности смыслового чтения и его видов, методики работы с художественным текстом и эмпирического исследования формирования информационных действий у младших школьников в процессе изучения литературы предпринята попытка уточнения и систематизации средств формирования и оценки указанных метапредметных умений. Выявлено, что требуемые информационные умения формируются в процессе просмотрового, ознакомительного, изучающего и рефлексивного видов чтения; овладение умениями извлечения и переработки информации согласуется с этапами читательской деятельности. Описаны средства изучения художественного произведения, инициирующие определенное информационное действие на каждом этапе урока литературного чтения.

*Ключевые слова:* информационные умения, смысловое чтение, читательская деятельность, диалог читателя с автором, средства работы с информацией художественного текста.

Обращение к проблеме формирования информационных умений у младших школьников связано с переходом образования со знаниевой парадигмы на деятельную модель. На современном этапе обучения предмету учитывается, что человеку важнее уметь находить и фиксировать информацию, чем владеть ею. Идея освоения обучающимися компетенции в получении и переработке информации отражается в нормативных образовательных документах, в частности, в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (далее ФГОС НОО) 3-го поколения (Российская Федерация, 2021). В перечень требований к метапредметным результатам освоения соответствующей названному стандарту предметной программы включается умение работать с информацией, выявлять недостаток информации, выбирать источник получения информации и другие информационные умения [7, с. 22–24]. В сложившейся образовательной ситуации педагоги начальной школы изыскивают средства обучения предмету для реализации нормативных требований. Применительно к предмету «Литературное чтение» ресурс для формирования и развития информационных умений заложен в обучении ведущей деятельности на соответствующих уроках – чтении текста. В методике обучения чтению подчеркивается, что «траектория развития общества от постиндустриального к информационному, а затем к обществу знаний и творчества невозможна без высокого уровня развития чтения и письма» (Н.Н. Сметанникова [10, с. 4]). Требования к предметным результатам по учебному предмету «Литературное чтение» согласуются с сущностью информационной работы, поскольку включают овладение техникой смыслового чтения – «чтением, позволяющим воспринимать, понимать и интерпретировать смысл текстов разных типов, жанров, назначений...» [7, с. 27]; чтением, под которым подразумевается «понимание смысла и основного содержания прочитанного, оценка информации...» [7, с. 29]. В исследованиях по общей дидактике и педагогической психологии в содержание смыслового чтения включается «...извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации...» (А.Г. Асмолов и др. [3, с. 30]). В методике обучения чтению в школе отмечается, что для формирования информационной грамотности «в условиях современного образования крайне актуальным является формирование у школьников навыков смыслового чтения, четкого понимания его сущности, а также обучение различным его видам» (И.В. Текучева и др. [11, с. 286]). Таким образом, анализ нормативных образовательных документов, общепедагогических и методических идей, касающихся обучения чтению, позволяет нам заключить, что смысловое чтение может рассматриваться как механизм активизации информационных умений и обучение смысловому чтению является средством формирования названных универсальных учебных действий у младших школьников, в частности, на уроках литературного чтения.

Актуальность рассматриваемой проблемы, на наш взгляд, объясняется недостатком исследования методического инструментария инициации информационных умений в процессе обучения разным видам смыслового чтения и мониторинга качества освоения данной группы действий на уроках литературного чтения в начальных классах. Результаты проведенного нами анализа методического обеспечения реализации требований ФГОС НОО в части развития информационных действий и овладения обучающимися умениями смыслового чтения свидетельствуют, что в востребованных в практике обучения литературному чтению методических рекомендациях учителям (авторы М.К. Антошин; О.В. Кубасова; Л.Ф. Климанова, М.В. Бойкина; В.Г. Горецкий, Л.Ф. Климанова, М.В. Голованова, Л.А. Виноградская; Н.Ф. Виноградова и др.) заложена идея развития информационной и читательской компетенций. Реализуется она и в содержании соответствующих учебников литературного чтения. В частности, учащимся предлагается назвать основных и второстепенных героев произведения; найти в тексте предложения или отдельные слова, подтверждающие ту либо иную черту их характера или объясняющие мотив их поступка; установить последовательность событий в тексте; сформулировать главную мысль произведения; объяснить авторское отношение к герою и подтвердить собственное мнение цитированием текста; выделить в тексте определенное средство художественной выразительности; выразить свое впечатление о прочитанном. Однако, по нашему мнению, в содержании поурочных разработок специально не комментируются профессиональные действия педагогов, инициирующие информационные действия учащихся, и специально не указываются средства контроля качества освоения детьми названных умений; в учебниках не систематизированы вопросы и задания, требующие информационных действий, в заданиях по работе с текстом недостаточно четко идентифицируются вопросы или указания, нацеленные на выполнение определенного вида смыслового чтения. Вследствие этого, на наш взгляд, учителя, не владеющие методикой обучения смысловому чтению, интуитивно формируют информационные универсальные учебные действия либо испытывают трудности в активизации и контроле смыслового чтения в случае отличного от запланированного в рекомендациях к уроку ответа или действия ученика.

В адресованных педагогам начального образования пособиях по методике литературного чтения (авторы Л.Д. Мали; М.Р. Львов, В.Г. Горецкий и др.; М.С. Соловейчик и др.) предложены методы и средства развития читательской компетенции, но сведения о формировании информационных умений на уроках литературного чтения ограничиваются общепедагогическими указаниями. В названных методических источниках раскрывается технология работы с литературным текстом, но без прямого соотнесения с понятиями смыслового чтения и его видов. В некоторых

пособиях по обучению детей школьного возраста литературе (например, авторов Н.Н. Светловской, Т.С. Пиче-оол; Е.В. Бунеевой, Р.Н. Бунеева, М.П. Воюшиной и др.) описывается методика смыслового чтения (иногда авторы используют смежные термины – «продуктивное чтение» [1], «правильная читательская деятельность» [8], «чтение-общение» и «творческое чтение» [9]), однако, считаем, что в содержании пособий не совсем четко соотносятся виды работы с текстом и выполнение информационных действий. Таким образом, на наш взгляд, в источниках по методике изучения литературы недостаточно сведений для целенаправленного формирования и развития информационных умений и обучения смысловому чтению как средству их активизации в процессе реализации предметной программы по литературному чтению.

Результаты анализа степени решенности вопроса о методической обеспеченности формирования и развития информационных умений у младших школьников позволили определить *задачу нашего исследования* – уточнить и систематизировать средства формирования названных универсальных учебных действий на уроках литературного чтения в начальных классах. Решение поставленной задачи происходило за счет, во-первых, теоретического анализа содержания информационных универсальных учебных действий, сущности смыслового чтения (его видов) и условий овладения данным видом чтения, методики работы с художественным текстом. Во-вторых, автором совместно с ассистентами проведено эмпирическое исследование формирования информационных действий у младших школьников в процессе изучения литературы, включающее работу с учащимися 2-х и 3-х классов общеобразовательных школ г. Калуги (Российская Федерация) в 2022–2023 гг. Представим далее результаты исследования названной проблемы.

Работа с информацией осуществляется посредством умения принять информацию и определить недостающую, найти ее, переработать и использовать для решения какой-либо задачи [5, с. 61]. Таким образом, на уроках литературного чтения учащиеся начальных классов выполняют следующие *информационные действия в процессе работы с художественным произведением*:

- восприятие контекстной речи, формы текста и его содержания (фактического и скрытого);
- запрос информации (в ситуации незнания значения слова или непонимания значения выражения, высказывания; в ситуации возникновения читательской проблемы);
- выбор источника информации (словаря, справочника, человека) в зависимости от характера информационного запроса;
- поиск информации в произведении при анализе его содержания;
- интерпретация фактического и скрытого содержания произведения (при отделении главной информации от второстепенной; при установлении

последовательности событий; в ходе выявления причин и мотивов поступков героев, их характеров; при воссоздании художественных образов и определении жанра произведения; в процессе нахождения идейного замысла автора и его отношения к героям и событиям, описываемым явлениям);

– использование содержания произведения для самоопределения, в т.ч. для формирования собственной гражданской позиции, национальной идентичности, круга читательских интересов; для решения личных и межличностных проблем.

*Анализ смыслового чтения с позиции системно-деятельностного подхода* (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Г. Асмолов и др.) позволил установить непосредственные связи данного вида чтения с перечисленными информационными умениями, выполняемыми учащимися на уроках литературы в начальной школе. Понимание воспринимаемого текста – «это процесс смысловой компрессии, в результате которого может образовываться минитекст, воплощающий в себе основное содержание исходного текста <...> Или процесс построения образа предмета или ситуации, наделенного определенным смыслом. Или процесс формирования личностно-смысловых образований, лишь опосредствованно связанных со смыслом исходного текста. Или процесс формирования эмоциональной оценки события...» [4, с. 95]. Смысловое чтение предполагает полноценное восприятие текстов разных стилей и жанров, свободную ориентацию человека в них, что обозначает понимание не только содержания, но и языка, формы произведения. Таким образом, в ходе смыслового чтения ученики извлекают информацию из текста в соответствии с целью чтения, заключающейся в потребности в определенной информации. Это может быть поиск ключевого содержания для выявления темы, типа текста, его назначения для принятия решения о дальнейшей работе с ним; нахождение слов и выражений, значение которых детям непонятно для полноценного понимания смысла читаемого; выявление моментов произведения, которые передают его идею; авторское отношение к нему; эмоциональная палитра текста [9].

В зависимости от цели чтения выбирается вид смыслового чтения, и, применительно к обучению в начальных классах, представляется логичным выделить следующие виды: ознакомительное, изучающее, поисковое. Название первого вида подсказывает, что читатель только знакомится с текстом, следовательно, определяет его тему, выделяет главное содержание. Мы также считаем, что в ходе ознакомительного чтения учащиеся могут назвать жанр произведения и тип текста, его назначение, поскольку данные характеристики выявляются поверхностным, достаточно быстрым чтением. Изучающее чтение, напротив, требует погружения в текст и протекает медленнее. Оно предполагает восприятие деталей содержания, понимание значения отдельных слов и их сочетаний, в том числе объединенных в целостные синтаксические отрезки; установление логических связей

между компонентами текста; понимание подтекста. Читатель может прервать чтение, вернуться к ранее прочитанным фрагментам текста, сопоставить их, в итоге осуществить синтез содержания и понять идейный замысел произведения. Поисковое чтение выполняется читателем для нахождения определенной информации и заключается в достаточно быстром сопоставлении воспринимаемого содержания с сущностью информационного запроса. Таким образом, ознакомительное и изучающее виды чтения требуют разного уровня анализа текста, поисковое же чтение встраивается в каждый из первых двух видов. Необходимо отметить, что одним из критериев оценки сформированности названных видов чтения является способность ученика переключаться с одного вида на другой в зависимости от читательской задачи.

Отбор средств развития информационных умений на уроках литературного чтения зависит от *условий овладения младшими школьниками смысловым чтением*, в том числе его видами. Безусловно, первостепенным условием является мотивация детей к чтению. На основе анализа исследований мотивации познавательной деятельности в младшем школьном возрасте (А.Г. Асмолов, Д.Б. Эльконин и др.) можно заключить, что на уроках литературы в начальной школе внешние мотивы (чтение по заданию учителя, чтение вследствие эмоционального положительного настроения) постепенно переходят во внутренний план (чтение для удовлетворения познавательной потребности, личностной потребности или личного интереса). Следовательно, сначала при работе с художественным произведением педагог инициирует выполнение учениками информационных действий, затем создает ситуации, когда дети по собственной инициативе осуществляют информационную деятельность, изучая литературу. В целом, если рассмотреть смысловое чтение в деятельностном контексте, представляется возможным определить его как познавательную деятельность и исходя из этого в отборе средств развития информационных умений ориентироваться на организацию поиска учащимися фактов, сведений, характеристик в произведении. Опора в обучении смысловому чтению на поисковую деятельность согласуется с подходом к формированию читательских умений в методике литературного чтения, согласно которому «информационные и библиографические умения формируются с помощью частично-поискового метода» [6, с. 12].

Анализ методики литературного чтения (Н.Н. Светловская, В.Г. Горецкий, Л.Д. Мали, Е.В. Бунеева и др.) также позволил прийти к выводу, что последовательное выполнение видов смыслового чтения связано с этапами читательской деятельности на уроке, которые включают антиципацию и постановку читательской задачи; восприятие произведения и его эмоциональную оценку; осмысление содержания; рефлексивные размышления после чтения [2]. Таким образом, отбор средств развития информационных действий зависит от этапа урока литературного чтения, и их

можно объединить в группы для работы с текстом до чтения (собственно знакомства с произведением), во время восприятия произведения и после прочтения. В ходе подготовительной работы к восприятию произведения информационные действия обеспечивают антиципацию за счет работы с заглавием, именем автора, сопроводительными иллюстрациями, ключевыми словами, предлагаемыми авторами учебника или самим учителем. В процессе восприятия текста, которое на уроке происходит на первичном и вторичном чтении, информационные действия учащихся выполняются для полноценного понимания текста на разных уровнях, а также для осмысления впечатлений от прочитанного и эмоционального отношения к воспринятому содержанию. Информационные действия осуществляются в ходе анализа фактического содержания, подтекста, причин и мотивов поступков героев или скрытых характеристик явления. С помощью педагога юные читатели уточняют для себя смысл отдельных частей текста и устанавливают связи между ними или с общим смыслом произведения. Ученики не только извлекают и интерпретируют информацию, но и делают запрос информации и пользуются другими источниками помимо произведения. Посредством информационных действий учащиеся обосновывают авторское отношение к определенному персонажу, образу или выражают собственное мнение относительно событий, явлений, героев, описываемых в тексте. Одновременно активизируется работа с информацией в процессе анализа формы, в том числе средств художественной выразительности произведения. После вторичного чтения организуется обобщающая беседа по произведению, и информационные действия выполняются учениками для определения основной идеи и обоснования собственных суждений относительно авторского замысла. На этапе работы с текстом после его чтения ученики сопоставляют информацию, выделенную на этапе антиципации, с фактическими выводами о прочитанном и подводят итоги читательской деятельности. Наконец, информационные действия выполняются с целью формирования личной оценки произведения и осмысления впечатлений о нем как произведении искусства.

Изучение художественного произведения носит не только рецептивный характер. На уроках литературного чтения имеет место продуктивная деятельность учащихся, и ее содержание в рамках смыслового чтения заключается в синтезе детьми художественных образов, в их сопоставлении; в преобразовании содержания произведения для решения разных практических задач. В связи с этим педагог должен инициировать информационные умения не только для понимания содержания текста (фактического содержания, подтекста, идейного замысла), но и для получения «читательского продукта»: описание характера героя, формулировка поучительного смысла произведения, составление аннотации произведения, сочинение продолжения истории, составление читательского отзыва и т.п.

Успешность формирования информационных умений зависит и от характера взаимодействия педагога с учащимися в процессе смыслового чтения. Между ними должны устанавливаться отношения равноправных собеседников, которые вместе проникают в произведение литературы, рассуждают, спорят, соглашаются с автором или не принимают его точку зрения. При этом учитель не диктует собственное мнение, не навязывает свои суждения, то есть работа над произведением «реализуется на уровне методики обучения, предполагающей равноправность участников диалога как читателей, имеющих право на собственную трактовку произведения» [6, с. 9]. Также важно иметь в виду, что на уроке литературного чтения учитывается коммуникативная сущность литературы, и восприятие произведения, как и понимание учениками его содержания, «строится на диалоге создателя текста, раскрывающего индивидуальный авторский замысел, с учителем и с учениками как читателями» [6, с. 10]. Организатором диалога автора с учениками является педагог. Он предлагает детям извлечь из текста информацию, в которой отражается авторское отношение к описываемому событию, объекту или явлению, использовать ее для обсуждения авторской точки зрения; выделить содержание, которое объясняет, почему автор так поступает с героями или таким образом развивает событие, и использовать данную информацию для обращения к автору с уточняющим вопросом или в случае разногласия с его позицией для формулировки собственного суждения; искать скрытые вопросы, которые задает автор читателям. Если диалог организуется непосредственно во время восприятия произведения (слушания или чтения), учитель целенаправленно прерывает чтение и инициирует обращение или вопросы к автору, и дальнейшее чтение является средством поиска ответа на вопросы или проверки предположительного ответа. Таким образом, педагог демонстрирует образец работы с информацией и учит детей информационным действиям в форме совместной деятельности, что отвечает закономерностям освоения любого умения (по Л.С. Выготскому и др.). Диалоговый характер изучения произведения предполагает взаимодействие не только педагога и учащихся, но и самостоятельное общение учащихся между собой, в связи с чем тренировку в выполнении информационных действий целесообразно проводить в форме групповой (парной) работы с произведением.

На основе теоретического анализа содержания работы с информацией и сущности смыслового чтения и условий овладения им в младшем школьном возрасте выделены *средства, инициирующие выполнение учениками информационных действий на уроке литературного чтения*. Представим их далее в соответствии с видами смыслового чтения, необходимыми для выполнения исследуемых действий, и с этапами изучения литературного произведения (табл.).



Таблица – Средства активизации информационных умений по ходу изучения литературного произведения младшими школьниками

Этап изучения произведения	Вид задания	Вид смыслового чтения
Подготовка к восприятию произведения	<p>Предположить тематику произведения по имени знакомого детям автора; предположить основное содержание текста по:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– заглавию произведения и указанию на его жанр (при наличии),</li> <li>– сопроводительным иллюстрациям,</li> <li>– первым предложениям текста или ключевым словам, предварительно выделенным педагогом.</li> </ul> <p>Сформулировать вопрос, для ответа на который учащиеся будут первый раз читать текст</p>	Ознакомительное чтение
Первичное восприятие произведения	<p><i>В момент прерывания чтения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– обращение к ученикам с коротким вопросом, не предполагающим развернутого ответа, например, «Представили себе это?», «Почувствовали...?» и т.п.;</li> <li>– определить, что чувствует герой, какое у него эмоциональное состояние в данный момент истории;</li> <li>– предположить, что произойдет в истории далее и чем закончится рассказ;</li> <li>– обратиться с вопросом к автору относительно продолжения истории.</li> </ul> <p><i>После первичного восприятия произведения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– выявить совпадение предположений с содержанием произведения;</li> <li>– выразить свои впечатления от прочитанной истории, рассказать, какие чувства вызывает определенный момент в произведении;</li> <li>– назвать главных героев текста;</li> <li>– сформулировать тему текста или выбрать (придумать) заголовок к тексту (если не познакомились с названием произведения); выбрать иллюстрации, подходящие к тексту;</li> <li>– определить жанр стихотворного текста (стихотворение или басня); прозаического текста (рассказ, сказка или пьеса);</li> <li>– охарактеризовать назначение текста (при чтении статьи-вступления к чтению, словарной статьи, притали в сказке);</li> <li>– выбрать из ряда предложений те, в которых излагаются основные события произведения (содержится главная информация); подчеркнуть в каждом абзаце самое главное (значимое) предложение</li> </ul>	<p>Ознакомительное чтение</p> <p>Поисковое чтение</p>

<p>Вторичное чтение текста и его анализ</p>	<p>Подчеркнуть непонятные слова, выражения и подумать, каким лучше способом понять их значение (прочитать еще раз абзац и попробовать догадаться о смысле слова, посмотреть в словарики учебника, обратиться к энциклопедии онлайн, спросить у учителя). Узнать значение слова выбранным способом.</p> <p>Задать соседу вопросы по фактическому содержанию текста, чтобы выяснить, что делает герой, где и когда происходит действие; как выглядит место, о котором повествуется в тексте; какие признаки явлений описываются в тексте. Ответить на вопросы друг друга цитированием текста.</p> <p>Соревнование: кто быстрее найдет определенную информацию в произведении (например, во что одет герой; сколько названий игрушек содержится в стихотворении), найдет конец предложения, зачитываемого учителем.</p> <p>Выделить слова, словосочетания, целые предложения в тексте, которые характеризуют место, время, сезон, исторический период, в рамках которых разворачивается история.</p> <p>Найти в тексте часть, которая соответствует иллюстрации, расположенной в учебнике или предлагаемой педагогом. Сравнить содержание иллюстрации с текстом и определить, отличается ли видение художника от того, что представляют сами ученики.</p> <p>Ответить на вопросы по содержанию произведения, которые начинаются словами «Почему...?» и «Зачем...?», чтобы выяснить причинно-следственные связи в тексте, мотивы поступков героев.</p> <p>Нарисовать словами портрет героя (описать его внешность и характер), подтвердить свое мнение цитированием текста (ремарками автора). Определить авторское отношение к герою и собственное. Выяснить, как описание пейзажа, места, где происходит действие, помогает детям понять состояние героя, а автору выразить отношение к описываемому событию, поступку персонажа.</p> <p>Распределить героев определенного жанра (например, сказки) в группы «положительные герои» и «отрицательные герои»; установить поступки героя, которые ученики одобряют и осуждают.</p> <p>Выслушать утверждение или мнение педагога, другого ученика и найти ему подтверждение в тексте или, наоборот, опровержение.</p> <p>Сравнить поведение героя в начале и в конце произведения, высказать мнение, почему изменился (или не изменился) герой.</p>	<p>Изучающее чтение. Поисковое чтение</p>
---	---	---

	<p>Определить, что нового узнали учащиеся о конкретном объекте, явлении в целом произведении по сравнению с тем, что знали до чтения, или что нового узнали из отдельной его части по сравнению с тем, что узнали из предыдущих частей.</p> <p>Подчеркнуть в тексте слова и выражения, используемые автором для описания объекта, действия и выражения чувств, настроения. Подумать, почему автор применяет их, сравнив с похожими предложениями, написанными нейтральными словами.</p> <p>Указать жанровые признаки произведения вместе с их примерами из текста (сказки, басни, пьесы, стихотворения, загадки и др.).</p> <p>Сравнить описание художественного образа в изучаемом произведении с описанием подобных объектов или явлений в тексте другого стиля речи (научно-популярного, публицистического), выделить отличия в языке при описании образа и в эмоциональном воздействии текста на читателя.</p> <p>Восстановить порядок пунктов плана текста; разделить текст на смысловые части и озаглавить их; сравнить планы к тексту по полноте передачи содержания и эмоциональной палитры текста; соотнести предложения из текста с пунктами плана</p>	
Обобщающая беседа по произведению	<p>Определить главную мысль произведения. Варианты работы:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– ответить на вопросы «Чему учит произведение?», «Зачем автор его написал?»;</li> <li>– выбрать пословицу, которая является выводом к истории в произведении;</li> <li>– объяснить, почему автор так назвал произведение;</li> <li>– оценить поступки героя; высказать мнение, почему автор именно так закончил историю (так поступил с героем).</li> </ul> <p>Использовать текст для самоопределения:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– обратиться к герою, чтобы помочь ему понять свое поведение и поступить правильно, изменить собственное поведение и т.п.;</li> <li>– объяснить, как бы сами поступили на месте героя или как поступим в подобной ситуации в своей жизни.</li> </ul> <p>Составить аннотацию произведения (словесную или с помощью знаково-символических средств).</p> <p>Посоветовать, убедить воображаемого ученика из другого класса прочитать произведение, обосновать собственный совет.</p> <p>Прочитать аннотации к предлагаемым произведениям данного автора или на идентичную тему и выбрать произведение, которое хотели бы прочитать самостоятельно</p>	Изучающее чтение. Ознакомительное чтение

В рамках нашего исследования приведем *примеры отдельных видов заданий (вопросов)* для активизации информационных умений на уроке литературного чтения.

### **Предположение основного содержания текста**

Пример 1. *В.Ю. Драгунский. «Тайное становится явным» (2 кл.)*. Прочитайте имя автора произведения. Какие рассказы этого писателя мы уже читали? В. Драгунский писал о природе или о жизни ребят? О ком говорится во всех его рассказах? Предположите, кто будет главным героем рассказа, который сейчас будем читать. Прочитайте название рассказа. Пофантазируйте, что произойдет с Дениской Кораблёвым в этом рассказе, если он так называется. Поделитесь своими фантазиями с соседом и обсудите, чье предположение о событиях в рассказе кажется более верным. Рассмотрите иллюстрацию к рассказу в учебнике. Постарайтесь понять чувство по выражению на лице героя. На что так испуганно он смотрит? Как вы думаете, это Дениска? Я считаю, что рассказы о Дениске Кораблеве одновременно серьезные, грустные и смешные. Поэтому мне кажется, что в этом рассказе произойдет что-то смешное с Дениской и с его едой и чья-то тайна в итоге раскроется. Вы согласны со мной? Кто думает иначе? Почему?

Пример 2. *В.Ф. Одоевский. Сказка «Мороз Иванович» (3 кл.)*. Прочитайте первое слово заголовка текста и назовите его жанр. В начале сказки часто сообщаются имена главных героев. Может быть, и в этой сказке мы можем их узнать? Прочитайте первое предложение сказки. Кто будут ее главные герои? Прочитайте название сказки. Обсудите с соседом, кто еще будет ее главным героем. Рассмотрите иллюстрацию и проверьте вместе, правильно ли вы предположили или нет. Предположите по именам героев, будет ли эта сказка о животных или волшебная сказка. Как вы считаете, если это волшебная сказка, какое волшебство произойдет в ней? Я считаю, что Мороз заморозит девочек или украдет, а добрый молодец их спасет. Так часто бывает в сказках. Вы согласны со мной? Кто думает иначе? Почему? Наверное, вы правы, что так в сказке не произойдет, потому что мы не видим на иллюстрации героя-доброего молодца и Мороз на иллюстрации не кажется нам злым.

Пример 3. *Н. Булгаков. «Анна, не грусти!» (2 кл.)*. Я прочитала первые два предложения каждого абзаца этого рассказа и узнала, какие мои предположения относительно содержания истории подтвердились. Сделайте так же. Обсудите с соседом, какие из предположений оказались верными.

### **Информационный запрос перед первичным чтением текста**

Пример 1. *И.З. Суриков. «Детство» (3 кл.)*. Как мы поняли, не читая стихотворение, что в нем описывается чье-то детство в деревне около 150 лет назад? Согласна: выяснив, когда жил поэт и прочитав первые строчки стихотворения, мы получили эту информацию. Мне хочется узнать, какое же детство было у ребят в то время. А вам? На какой вопрос вы бы хотели получить ответ, знакомясь со стихотворением?

### **Организация диалога с автором перед первичным чтением**

Пример 1. *Б. Заходер. «Что красивей всего?» (2 кл.)*. Прочитайте название стихотворения. На какой вопрос хочет найти ответ автор? Почему, как вы думаете, автор задает себе и нам этот вопрос? Обсудите, как бы вы ответили на такой вопрос. Теперь прочитаем и узнаем мнение автора.

### **Работа с информацией текста в момент прерывания первичного чтения**

Пример 1. *В. Осеева. «Почему?» (2 кл.)*. «Было ли стыдно герою рассказа за свое поведение?» (данный вопрос из учебника «Литературное чтение». 2 класс. Ч. 2 / Климанова Л.Ф., Горецкий В.Г., Голованова М.В. и др. с. 99). Продолжите чтение и постарайтесь это понять.

Пример 2. *В.Ю. Драгунский. «Тайное становится явным» (2 кл.)*. «Что может произойти дальше? Подумай» (данный вопрос из учебника «Литературное чтение». 2 класс. Ч. 2 / Климанова Л.Ф., Горецкий В.Г., Голованова М.В. и др. с. 162).

Пример 3. *Л.Н. Толстой. «Акула» (3 кл.)*. Мы прочитали последнее предложение на данной странице учебника (момент, когда все ждали, замедив от страха). Не перелистывая учебник, подумайте, есть ли продолжение у рассказа. Мне бы очень хотелось сейчас обратиться с вопросом к автору. А вам? Какой бы вопрос вы ему задали? Я бы тоже задала вопрос: смог ли артиллерист попасть в акулу, но не ранить мальчиков? Перевернем страницу и узнаем ответы на свои вопросы.

### **Работа с информацией текста после его первичного восприятия**

Пример 1. *А.С. Пушкин. Отрывки из романа «Евгений Онегин» (3 кл.)* Какое настроение у вас вызывает описание прихода зимы? Мне кажется, что автор любит зимней природой и радуется вместе с людьми приходу зимы. Вы разделяете чувства автора? Что вы почувствовали, когда слушали стихотворение?

Пример 2. *«Как научиться читать стихи» (3 кл.)*. Мы прочитали художественный рассказ или учебную статью? Как вы думаете, как мы можем в дальнейшем использовать информацию из этой статьи? Подчеркните карандашом предложения, в которых есть важные для вас знания.

### **Обучение выбору источника информации**

Пример 1. *Сказка «Сивка-бурка» (3 кл.)*. Подчеркните слова или сочетания слов, которые вам непонятны. Попробуйте сначала прочитать еще раз предложение или целый абзац и догадаться о смысле слова. Не получается? Значит, нужно воспользоваться другим источником знания. Как вы считаете, если непонятное слово выделено цветом, его значение можно найти в словаре учебника? Наверное, в словаре лучше искать отдельное непонятное слово или сочетание? Если же непонятен смысл целого предложения, задайте вопрос мне, я помогу понять текст.

## **Интерпретация информации в процессе вторичного чтения и анализа текста**

Пример 1. *Ш. Перро. «Кот в сапогах» (2 кл.)*. Какие слова, факты в тексте свидетельствуют, что сказка написана зарубежным писателем?

Пример 2. *И.А. Крылов. «Ворона и лисица» (3 кл.)*. Выберите из списка слова-эмоции, которые передают отношение автора к лисе. Найдите теперь слова в басне, которые подтверждают это отношение.

Пример 3. *К.Г. Паустовский. «Барсучий нос» (3 кл.)*. Кто виноват, что барсук обжег свой нос? Вы сразу быстро ответили: «Сам барсук! Любопытство его подвело». Но мне кажется, что писатель увидел вину еще кого-то. Не случайно барсук сердито чихнул в конце рассказа. Вспомните детали этого момента. Чью же еще вину мы можем «увидеть» в истории?

**Названные виды заданий (в том числе вопросов) прошли апробацию на уроках литературного чтения.** На констатирующем этапе эмпирической работы учащимся 2-х и 3-х классов (всего 142 ученика) были предложены задания на выполнение указанных ранее информационных умений (связанных с восприятием информации, ее поиском и интерпретацией, с формулировкой информационного запроса и выбором источника информации; с использованием информации в личных целях). В качестве диагностического материала применялись задания, вопросы, примеры которых приведены ранее, и незнакомые детям три произведения разных жанров из соответствующей классу программы по литературному чтению. Критериями оценки владения информационными умениями являлись: соответствие содержания выполняемого действия виду информационного умения, переключаемость с одного вида чтения на другой, самостоятельность выполнения информационного действия. Показатели оценки информационных умений включали правильность и полноту выполнения задания (ответа на вопрос).

По результатам констатирующей диагностики из 142 младших школьников со всеми тестовыми заданиями справились только 22 испытуемых, что составило 15,5%. В данной группе детей соотношение учащихся 2-х и 3-х классов было примерно одинаковое, что позволило исключить возрастной фактор развития информационной компетенции. Высокий уровень сформированности информационных умений определился относительно, поскольку у названной группы участников эмпирической работы возникали трудности с поиском информации, содержащей авторскую позицию, и интерпретацией информации для выражения собственного отношения к героям, их поступкам и собственного суждения относительно идейного замысла произведения. Также учащиеся не смогли самостоятельно сформулировать назначение текста, только выбрали верный вариант из ряда предложенных. Состояние информационных умений на среднем уровне продемонстрировали 56 учащихся, что составило 39,4%. Ученики достаточно хорошо выполнили действия по поиску информации в фактическом содержании текста, выявили умение работать со словарем и справочной литературой,

но у них возникли трудности в восприятии и понимании подтекстовой информации; младшие школьники смешивали тему и идею произведения. У многих испытуемых интерпретация информации на этапе прогнозирования развития событий ограничивалась формальным воспроизведением названия произведения (например, «В рассказе “Барсучий нос” будет рассказываться о барсучьем носе»). Учащиеся неуверенно отвечали, иногда заменяли информацию оценочного характера пересказом поступка героя и др. Сложными для данной группы детей также оказались задания, с которыми недостаточно хорошо справились ученики с высоким уровнем информационной компетенции. Также отметим, что участникам тестирования требовалась помощь в формулировке информационного запроса, суждений. Низкий уровень информационных умений продемонстрировало 64 ученика как 2-х, так и 3-х классов, что соответствует 45,1% от всех участников диагностического исследования. Данная группа детей смогла верно выполнить только около 40% заданий, и у учащихся возникали трудности с самостоятельным восприятием текста, особенно включающим достаточно много метафор, сравнений; описание реалий, далеких от опыта современного школьника (например, рассказ Д. Мамина-Сибиряка «Медведко» и Л. Толстого «Прыжок»). Также ученики не смогли найти верную информацию, не точно интерпретировали содержание поступков героев для определения мотивов их поведения, поверхностно формулировали идейный замысел произведения.

Итоги констатирующего этапа исследования подтвердили наше предположение об актуальности проблемы формирования информационных умений у учащихся начальной школы и определили необходимость проведения формирующей работы.

Апробация комплекса средств развития информационных умений прошла во всех классах, принявших участие в констатирующей диагностике. Этим занимались специально подготовленные учителя-практики, постоянно работающие в данных классах, при участии и контроле со стороны автора исследования. На уроках литературного чтения в течение одного учебного года целенаправленно развивались информационные действия на каждом этапе работы с каждым художественным произведением из предметной программы за счет применения описанных ранее методических средств. По завершении работы была проведена контрольная диагностика степени сформированности информационных умений у младших школьников по аналогичной описанной выше методике, но на материале новых для учащихся произведений. На основе анализа результатов повторной диагностики выявлена положительная динамика в развитии информационной компетенции, ее статистические данные представлены на гистограмме (рис.).

В результате целенаправленного применения средств, инициирующих выполнение детьми информационных действий, количество детей с высоким уровнем их развития увеличилось на 17,6%, со средним уровнем – на 12,7%, низкий уровень снизился на 30,3%. На основе статистической

обработки данных мы можем сделать предположение, что представленный комплекс методических средств имеет определенный эффект. Тем не менее остались учащиеся, у которых состояние информационных умений не изменилось. Наблюдение за читательской и информационной деятельностью данных учащихся обнаружило недостаточно сформированную у них техническую сторону чтения (частотные ошибки в воспроизведении звуковой стороны слова и грамматические ошибки, низкий темп чтения), а также бедный пассивный и активный словарь по сравнению с возрастной нормой. Следовательно, состояние навыка чтения и уровень развития лексической стороны речи является важным фактором освоения метапредметных умений на уроке чтения, в частности, информационных действий. Отсутствие положительной динамики в развитии исследуемых умений также может быть обусловлено частым пропуском данной группой испытуемых уроков литературного чтения (как правило, по причине болезни).

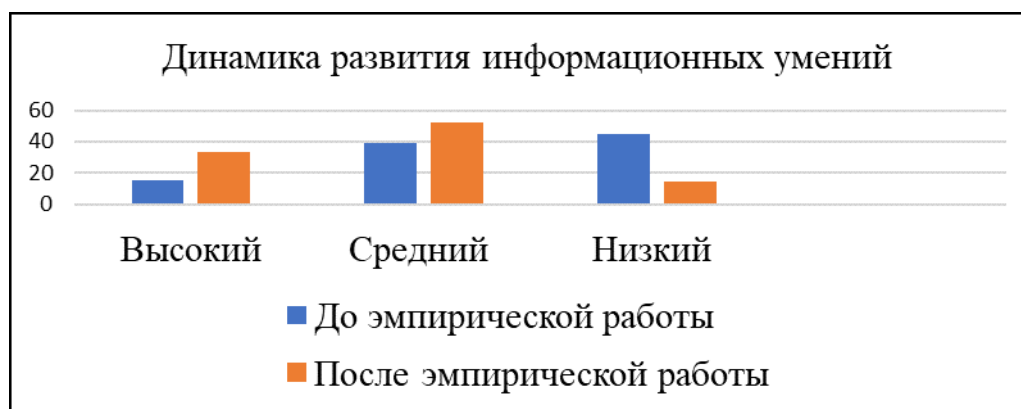


Рисунок. – Гистограмма количественного изменения уровней сформированности информационных действий у младших школьников в процессе эмпирической работы, в %

**В результате исследования выявлено:** для овладения информационной компетенцией в процессе изучения литературы учащимся необходимо иметь сформированную на достаточном уровне технику чтения вслух и про себя, владеть номинативным и эмоционально-оценочным словарем, уметь выполнять операции анализа, синтеза, сравнения, обобщения. Таким образом, формирование и развитие информационных умений представляет собой достаточно длительный и сложный процесс, но посильный для младших школьников. Учителя могут ускорить данный процесс и сделать его более эффективным за счет заданий, вопросов, отобранных с учетом содержания информационных действий при работе с художественным текстом при его восприятии, понимании, интерпретации и дальнейшем использовании учениками в личных целях. Характер данных заданий и вопросов определяется этапами читательской деятельности и соответствующими ей этапами работы с литературным произведением, а также условиями овладения



учащимися смысловым чтением: созданием у детей положительной мотивации к изучению литературы; организацией изучения произведения в форме познавательной рецептивной и продуктивной деятельности; выстраиванием равноправных отношений между педагогом и детьми при восприятии и суждении произведения с одновременной демонстрацией учителем образцов выполнения информационных действий; включением начинающих читателей в диалог с автором произведения.

### **Список использованных источников**

1. Бунеева, Е.В. Технология продуктивного чтения: ее сущность и особенности использования в образовании детей дошкольного и школьного возраста / Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова. – Москва: Баласс, 2014. – 43 с.
2. Бунеева, Е.В. Технология работы с текстом в начальной школе и 5–6 классах (технология формирования типа правильной читательской деятельности). Образовательные технологии: сб. материалов [Электронный ресурс] / Е.В. Бунеева. – Москва: Баласс, 2008. – 160 с. URL: [http://www.school2100.ru/izdaniya/books/files/tehnologiya\\_produkt\\_chteniya.pdf](http://www.school2100.ru/izdaniya/books/files/tehnologiya_produkt_chteniya.pdf).
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – Москва: Просвещение, 2008. – 151 с.
4. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – Москва: Смысл, 1997. – 287 с.
5. Логический словарь «ДЕФОРТ» / под ред. А.А. Ивина [и др.]. – Москва: Мысль, 1994. – 268 с.
6. Методика обучения литературному чтению: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / [М.П. Воюшина, С.А. Кислинская, Е.В. Лебедева, И.Р. Николаева]; под ред. М.П. Воюшиной. – 2-е изд., испр. – Москва: Издательский центр «Академия», 2013. – 288 с.
7. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/>.
8. Светловская, Н.Н. Детская литература в современной начальной школе: учеб. пособие для вузов / Н.Н. Светловская, Т.С. Пиче-оол. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2018. – 193 с.
9. Светловская, Н.Н. Методика обучения творческому чтению: учебное пособие для среднего профессионального образования / Н.Н. Светловская, Т.С. Пиче-оол. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2019. – 305 с.
10. Сметанникова, Н.Н. Стратегический подход к обучению чтению: междисциплинарные проблемы чтения и грамотности / Н.Н. Сметанникова. – Москва: Шк. б-ка, 2005. – 509 с.

11. Текучева, И.В. О видах смыслового чтения на уроках русского языка / И.В. Текучева, Т.А. Горнякова // История и современность филологических наук: сб. науч. ст. по материалам Междунар. науч. конф. «XVI Виноградовские чтения», г. Москва, 5–6 марта 2020 г.: в 2 т. / отв. ред. И.Н. Райкова. – Москва: Книгодел; МГПУ, 2021. – Т. 1: Лингвистика. Методика преподавания филологических дисциплин. – 344 с. – С. 284–289.

## **1.5 РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ОСНОВНЫХ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Чиркова Наталья Ивановна,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры теории и методики  
дошкольного, начального и специального образования  
Института педагогики  
Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского  
Российская Федерация, г. Калуга,  
e-mail: nichirkova@mail.ru

**Павлова Оксана Алексеевна,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
доцент кафедры теории и методики  
дошкольного, начального и специального образования  
Института педагогики  
Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского  
Российская Федерация, г. Калуга,  
e-mail: oksanapav@yandex.ru

В исследовании рассмотрены некоторые теоретические аспекты дефиниции «интеграция». Анализируется понятийное поле интеграции как педагогической категории. Авторы обосновывают понимание интеграции и ее процессов в образовании. Раскрывается логическая основа понятия как формы мышления, объясняется возможность управления процессом усвоения понятий, формирование их с заданными качествами через этапы формирования понятий. Описывается содержание учебной деятельности учащихся на каждом этапе. Определены подходы к реализации межпредметных связей на примере уроков математики, окружающего мира, изобразительного искусства, технологии. Показаны возможности цифровых ресурсов в процессе формирования геометрических понятий у младших школьников посредством