



Названные условия имеют историческое и прогностическое значение, соответствуют требованиям сегодняшнего дня и могут повысить качество семейного воспитания.

Наши исследования по заявленной тематике убедительно доказывают, что элитизация личности в семейном воспитании происходит под влиянием сознательно создаваемых родителями и взрослыми членами семьи организационно-педагогических условий. Лучшие, высококлассные, элитные традиции смогут стать основой для организации семейного воспитания современными родителями, заинтересованными в развитии и элитизации личности детей. Практический опыт воспитательных воздействий может быть представлен как база для создания педагогами, психологами, со-

циальными работниками методических рекомендаций по совершенствованию воспитания детей в семье.

Наиболее важны подобные усилия родителей в воспитании младших школьников, поскольку в этом возрасте формируется стремление ребенка к активной познавательной деятельности, определяется направление его творческого развития, формируется отношение к себе и своим достижениям.

#### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. *Карабущенко Н.Б.* Феномен элиты: историко-психологические основания и пути развития: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2009.
2. *Мазалова М.А.* Базовые категории современной концепции элитопедагогики // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. 2012. № 3. С. 237–241.

## Критериальное оценивание в обучении контекстному чтению<sup>1</sup>

**Л.А. РЯБИНИНА,**

*заместитель директора, Центр оценки качества образования, г. Красноярск*

**Л.М. РОМАНОВА,**

*методист отдела мониторинга качества образования, Центр оценки качества образования, г. Красноярск*

**Е.В. ОСЕТРОВА,**

*доктор филологических наук, профессор кафедры современного русского языка и методики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева*

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) предъявляет высокие требования к результатам курса «Литературное чтение», реализация которого начинается после завершения работы с букварем. Помимо овладения разным видами чтения обучающийся должен освоить приемы интерпретации художественных, научно-популярных и учебных текстов, овладеть элементами литературоведческого

анализа, научиться видеть и оценивать специфику различных текстов. Важно отметить, что на этот сложный аналитический путь он вступает, едва научившись читать слова.

Научить воссоздавать звуковую форму слова по графическим знакам — именно такая задача ставится в букварный период. Одновременно, если говорить о необходимости осмысливать предложение и текст как совокупность слов, ребенок способен де-

<sup>1</sup> Работа выполнена при поддержке РГНФ и КГАУ «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности», проект №16-16-24021 «Читательская компетентность младших школьников: становление и развитие контекстного чтения».



лать это, «лишь владея целостными приемами чтения» [3, 55]<sup>1</sup>. Актуальный смысл предложение обретает именно в связях с предшествующим и последующим контекстом. Так, фраза, состоящая из одних и тех же слов, может оказаться вопросом, предложением, требованием, выражением согласия, а цель ее будет выражена не только лексическими средствами, но и акцентно-смысловой структурой. Освоению этой структуры должен быть посвящен особый этап обучения, который мы предлагаем обозначить термином, введенным в научный оборот Н.С. Старжинской, — **«контекстное чтение»** [3]. Это чтение, при котором главное внимание отведено выделению ключевой информации, интонационному объединению предложений, членению высказывания на смысловые отрезки в соответствии с пониманием связного текста.

Методика обучения контекстному чтению предполагает систему последовательного освоения таких средств передачи смысла, как логическое ударение, интонация, диалогическое и синтагматическое членение, ритмическая организация текста, знаки препинания [2].

Не менее важно определить условия, при которых освоение контекстного чтения будет успешным. Поскольку чтение должно иметь адресата, то главными условиями для его совершенствования становятся работа в малых группах. А чтобы ребенок мог оценить степень освоения того или иного средства передачи смысла, необходимо введение критериального оценивания.

Основные принципы критериального оценивания хорошо разработаны и детально описаны (см., в частности, материалы Л.А. Рябининой, Т.Ю. Чабан, Л.М. Романовой [2], Г.А. Цукерман и Д.В. Гинзбург [4, 5]). Однако обучение контекстному чтению имеет свою специфику, предполагая не только оценку индивидуального чтения или чтения группы учеников, но и качества группового взаимодействия.

Чтобы оценивание было продуктивным, оно должно отвечать определенным требо-

ваниям. Опишем требования (критерии), использованные в 2016 г. в рамках экспериментального курса контекстного чтения (I класс красноярской университетской гимназии № 1 «Универс»).

### **1. Критерии оценки должны быть предварительно согласованы с учениками.**

Для каждого предмета оценки вырабатывается свой набор критериев. Например, критерии оценки чтения, сформулированные детьми, на определенном этапе могут быть следующими: «читать громко», «читать уверенно», «читать четко», «читать знаки препинания», «ставить логическое ударение».

Критерии для оценки групповой работы иные: «быстро собраться в группу», «выбрать координатора», «всем понять задание», «слушать и слышать», «уметь договариваться», «помогать друг другу», «подготовить групповое выступление».

### **2. «Критериальный арсенал» должен быть мобильным.**

Если все ученики в классе освоили умение читать громко, то данный критерий больше не оценивается, заменяясь новым, связанным с умением, которое формируется (осваивается) на очередном этапе, например, «читать знаки препинания».

Слишком общие критерии конкретизируются. В приведенном ниже фрагменте урока учитель обсуждает с детьми, что значит «читать выразительно».

Учитель. Что надо было сделать дома?

Паша. Научиться читать выразительно рассказ...

Учитель. Что значит «читать выразительно»? Давайте нарисуем шкалу «выразительность» и попробуем разобраться, что это такое.

Арсений. Прочитать и выделить голосом нужные слова.

Саша. Читать с логическим ударением, как на уроке читали.

Учитель. Молодцы! Логическое ударение помогает читать текст выразительно. Этого достаточно, чтобы сказать «читал выразительно»?

<sup>1</sup> В квадратных скобках указаны номер работы и страницы в ней из списка «Использованная литература». — *Ред.*



Арина. Надо читать громко, чтобы всем было слышно.

Учитель. Согласна. А что еще надо делать, чтобы чтение было выразительным?

Вероника. Надо несколько раз потренироваться, чтобы не запинаться, когда читаешь.

Учитель. Кто может назвать критерий, про который говорит Вероника? «Не запинаться, когда читаешь» — как сказать по-другому?

Саша. Читать уверенно.

Учитель. Значит, шкала «выразительность» может рассыпаться на несколько шкал: читать выразительно — это, как вы сказали, читать с логическим ударением, громко, уверенно. О чем еще важно помнить, когда читаешь вслух?

Софья. Еще нужно читать уверенно и не мямлить.

Лева. Да-да, чтобы каши во рту не было, чтобы было понятно каждое слово.

Учитель. Хорошо. Как будет называться эта шкала?

Дети задумываются.

Уверенно, без «каши во рту», не мямлить, а говорить...

Арина. Четко!

Учитель. Молодец! Мы все назвали?

Ваня. Надо еще на знаки препинания смотреть. Если в предложении восклицательный знак, надо голосом показать. Например, «Мама, смотри! Салют!»

Даша. А если точка, читать спокойно.

Соня. Или вопросительный знак может быть в предложении.

Учитель. Пусть пятой шкалой будет шкала «Знаки препинания». А сейчас, когда мы знаем, что значит читать выразительно, и можем оценить, по какой шкале получилось прочитать выразительно, давайте проверим домашнее задание.

На следующих уроках учащиеся учатся понимать, как улучшить результат своего чтения на основе согласованных критериев.

Очень важно вырабатывать критерии вместе с учениками, хотя для педагога это нелегкая задача. Так, вначале они плохо различают критерии оценки групповой работы и критерии оценки чтения. Покажем это на следующем фрагменте урока.

Сема. Я еще хочу почитать, а девочки из моей группы не хотят.

Учитель. Хорошо, Сема, если ты готов, прочитай текст.

Сема читает текст.

Что можно сказать о работе группы?

Даша. Сема прочитал орфографически.

Вероника. Ему надо было громче читать.

Ваня. Работа в группе у них не получилась.

Учитель. Почему, Ваня, ты говоришь, что здесь не получилась работа в группе?

Ваня. Вышел читать только Сема, а в группе еще были ребята.

Учитель. Послушайте, что говорит Ваня. Сегодня несколько раз повторилась одна и та же ситуация. Когда я спрашивала, что можно сказать о работе группы, вы каждый раз оценивали не группу, а кого-то из группы. Согласны?

Софья. Да. Получалось сказать про одного человека.

Арина. Говорили только про некоторых из группы, а не про всю группу.

Учитель. Чувствуете разницу? Оценить одного или оценить группу — это не одно и то же! Почему только в последнем случае вы заметили, что надо сказать про группу?

Арсений. Просто Сема вышел один, никакой группы не было.

Учитель. Конечно, это одно из самых важных правил групповой работы — выступать всем вместе. А чтобы можно было справедливо оценить всю работу группы, нужно знать и другие правила.

### **3. Критерии должны быть сформулированы кратко и обязательно на «детском» языке.**

Когда ученик использует «свое» слово, осмысленное им в коммуникации с учителем и другими детьми, он легко восстанавливает содержание критерия; сравним в этой связи две формулировки.

*Следит за временем* (детская).

*Координатор следит за тем, чтобы ученики выполняли задание в течение заданного учителем времени* (учительская).

Очевидно, что учительская формулировка, правильная и с позиций содержательных и с позиций конструктивных, тем не менее громоздка, а потому наверняка затемнит смысл данного критерия для младшего школьника.



Интересные примеры «детских» критериев оценки в процессе групповой работы дает Т.В. Аванова: «дружно», «договорились» (*дог*), «слушали друг друга» (*с д/д*), «задавали вопросы» (?), «обсуждали» (*об*)» [1, 5]. Здесь ученики предлагают не только сами критерии, но и форму их краткой записи, что позволяет оперативно делать пометы в тетради или оценочном листе. При отсутствии развитого навыка письма у первоклассников такая запись дает возможность сэкономить время, не упустив ничего важного.

В результате для учителя, осознающего важность согласования критериев, ученик — это равноправный партнер, помогающий взрослому наставнику эффективно выстроить учебное взаимодействие.

#### **4. Оценки должны быть оформлены наглядно и аргументированы при необходимости.**

После того как ученик прочитал текст у доски, одноклассники показывают ему один из знаков («плюс», «минус», «полуплюс» и др.), а читающий сам обращается к тем детям, от которых он хочет услышать обоснование оценки.

В начале I класса в рамках курса «Введение в школьную жизнь» ученики гимназии хорошо освоили этот тип оценивания и активно его используют. Приведем фрагмент урока (оценивание).

Лиза. Софья.

Софья показала знак «плюс».

Софья. Лиза, мне очень понравилось, что ты выбрала такой длинный рассказ. Ты не ошибалась, читала громко, четко и выразительно, останавливалась на точках. Все было понятно.

Лиза. Аня.

Аня показала знак «полплюса».

Аня. Лиза, ты, конечно, молодец! И текст большой, и уверенно читала. Но я заметила, что ты неправильно поставила логическое ударение. Ты прочитала: «Им тепло: шубка у **них**». А надо по-другому: «Им тепло: **шубка** у них».

Лиза (*кивает головой*). Да, я поняла! (*Указывает на Сашу.*)

Саша. Я снизил тебе оценку по шкале «правильность». Не «смирнЕхонько», а «смирнЕхонько».

#### **5. Критические замечания должны высказываться в форме совета.**

Основная цель оценки — стимулировать к осмысленному чтению, дружескому взаимодействию в группе, поэтому на уроке сначала обсуждается то, что получилось хорошо, а критические замечания каждый стремится сделать в мягкой форме.

Арина. Я хотела сказать, что мне Ян понравился. Только он ошибку сделал и запутался.

Ян. Я просто чихнуть хотел, и у меня все мысли перепутались.

Арина. Но все равно, Ян, ты молодец! Сегодня ты пытался выразительно рассказывать, и у тебя почти все получилось.

#### **6. Оценка индивидуального чтения должна быть средством обсуждения его содержания.**

Аня. Рома, ты очень выразительно прочитал. Ты растягивал некоторые слова, например «сони-е», «е-л-е», и получалось интересно. Как будто ты сам на самом деле засыпал.

После чтения текста «Комарики пляшут».

Ян. Арина, мне кажется, что ты торопилась.

Арина. Я не торопилась! Я показывала, что комарики толкутся, кружатся.

#### **7. Оценку групповой работы следует использовать для формирования навыков эффективного общения.**

Особенно часто в этой связи предметом обсуждения на уроке становятся продуктивные/непродуктивные образцы взаимодействия в группе. Рассмотрим два примера обсуждения групповой работы.

##### **Группа 1**

Софья. Мы искали слова, по которым легко понять, что здесь будет — вопросительный знак или восклицательный.

Учитель. Вы обсуждали эти слова?

Софья. Ну нет, я их просто видела и говорила: «Здесь ставим знак».

Учитель. Посмотрите! Аня представляла картинку и никому не рассказывала. Софья видела слова, но тоже никому про них не говорила. Это групповая работа?

Дети. Нет.

Учитель. Групповая работа — это когда все вместе, когда я что-то заметила и всем рассказала, обсудила с группой.



### Группа 2

Саша. Мы сначала поставили везде точки и начали читать. Каждый по одному предложению. Начали с Паши. И обсуждали. В первых двух предложениях поставили точки. Я предложил, и все со мной согласились. А если не соглашаются, то тогда обсуждаем и доводим до того, что бы у нас было единогласно.

Учитель. А были у вас спорные вопросы, по которым вы не смогли договориться?

Паша. Ну, небольшие.

Саша. Да, я сначала не понял, какой тут знак. Предложил вопросительный, а со мной не согласились. Я предложил поставить пока галочку и перечитать. Я сам почитал вслух и понял, что там все-таки восклицательный знак. Тогда согласился со всеми.

Учитель. Это сложно — уметь слышать других, сложно договориться и признать мнение другого. Хорошо, что возникали споры, и приходилось решать, кто же прав.

В обеих ситуациях учитель объясняет всему классу стиль работы в каждой группе. Его комментарии «помогают детям выделить наиболее продуктивные особенности того или иного стиля групповой работы <...>. Так создаются условия для того, чтобы дети нашли собственный, наиболее удобный для данной группы способ взаимодействия» [4, 146]. Эффект таких обсуждений учитель может оценить уже на следующем уроке, наблюдая за тем, используют ли эффективные способы взаимодействия ученики, у которых ранее не получалось работать в команде.

Итак, использование критериального оценивания помогает решать главную задачу — сформировать у ребенка объективную самооценку. Этот опыт оценивания, приобретенный в групповой и классной работе, постепенно вырастает в способность объективно оценивать собственное чтение. Отметим, что младший школьник сам становится инициатором такой оценки: «Я как-то грустно прочитала, а там все весело», «Я сегодня только один знак прочитал неправильно», «Что-то не очень получилось прочесть последнее предложение», «Плохова-

то читаю логически», «Я сегодня уверенно читал!», «Сильно торопилась, потренируюсь дома» и т.п. Если появляются такие оценочные суждения, это индикатор того, что стратегия работы в классе выбрана верно, что ребенок, скорее всего, будет совершенствовать чтение не только на уроке.

Чтение, если рассматривать его как вид речевой деятельности во всей ее полноте, развивается лишь в том случае, если учителю удастся активизировать собственные языковые и коммуникативные ресурсы ребенка и помочь ему их осознать.

Поскольку контекстное чтение с самых первых шагов предполагает решение непростых задач, связанных с пониманием и выражением смысла, для ученика всегда будет важно присутствие учителя как «лидера мнения». Однако его оценка не подменяет детскую оценку. Ее основная функция, по Г.А. Цукерман, «...эмоциональное подкрепление, заинтересованная поддержка любой попытки <...> выйти за пределы известного, радостное принятие любой активности, <...> связанной с поиском нового, а главное — неподдельный интерес к тому, что он [ребенок] думает и чувствует» [5, 1].

### ИСПОЛЬЗОВАННАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Аванова Т.В. Формирование партнерских отношений в начальной ступени гимназии «Универс»: Метод. рекомендации / Т.В. Аванова и др. Красноярск, 2010.
2. Рябина Л.А., Чабан Т.Ю., Романова Л.М. Подходы к обучению смысловому чтению в начальной школе // Педагогика развития: инициатива, самостоятельность, ответственность: Матер. XIX науч.-практ. конф. / Сиб. фед. ун-т. Красноярск, 2013. С. 185–197.
3. Старжинская Н.С. Формирование синтетического чтения у детей 6 лет // Вопросы психологии. 1988. № 5. С. 54–61.
4. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. Томск, 1993.
5. Цукерман Г.А., Гинзбург Д.В. Как учительская оценка влияет на детскую самооценку? // Вестник ассоциации «Развивающее обучение». 1999. № 6. С. 5–22.