

# ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ ПОНИМАНИЯ УЧАЩИМИСЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

DIAGNOSING THE LEVEL OF LITERARY TEXT COMPREHENSION IN RUSSIAN LANGUAGE STUDENTS

---

## Левушкина О.Н.

Докторант кафедры методики преподавания русского языка ФГОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», кандидат педагогических наук, доцент.

**E-mail:** levushkinaon@mail.ru

## Levushkina O.N.

Doctor of Sciences degree seeker at the Russian Language Teaching Methods Department of the Moscow State Pedagogical University, Candidate of Sciences (Education), Associate Professor.

**E-mail:** levushkinaon@mail.ru

**Аннотация.** В данной статье обосновывается актуальность проблемы понимания текста для современного школьного обучения русскому языку и описывается методика диагностики понимания текста учащимися 5–11 классов, разработанная автором на основе типологии понимания. Результаты апробации данной диагностики представлены в диаграммах.

**Annotation.** This article explores the significance of understanding text for teaching Russian language in modern schools. The author describes the methodology of diagnosing text comprehension in students (grades 5 through 11), which was developed on the basis of the typology of comprehension. The results of the diagnostic testing are presented in diagrams.

**Ключевые слова:** понимание текста; типы понимания; умения, свойственные каждому типу понимания; методика диагностики понимания текста учащимися.

**Keywords:** text comprehension; types of comprehension; skills specific to each type of comprehension; methodology of diagnosing text comprehension in students.

Проблема понимания учащимися текста в настоящее время является одной из наиболее насущных в школьном обучении русскому языку. Умение понимать текст, вычленять из него информацию различного типа в образовательных стандартах нового поколения отнесено к метапредметным умениям, носящим универсальный характер и являющимся залогом успешности не только обучения, но и всей жизни человека в современном информационном обществе. Г.И. Богин, основатель филологической герменевтики, подчеркивал, что «в социальной действительности от человека постоянно требуют понимания текста. Значение этого требования трудно переоценить. В постоянно возникающих ситуациях «общения человека с текстами» процесс отражения оказывается непосредственно направленным на значение и смысл» [3, с. 8–9].

Теоретические концепции понимания как результата мыслительного процесса разработаны, прежде всего, в психологии (А.А. Смирнов, А.Н. Соколов, Г.С. Костюк и др.), в основе их – методологические труды по проблемам психической деятельности вообще, созданные Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым и др. В русле этого методологического подхода понимание трактуется как один из видов аналитико-синтетической деятельности сознания.

Видение в понимании «компонента только мышления как обобщенного и опосредованного отражения существенных свойств и связей между предметами и явлениями» [6, с. 76] принято называть узким взглядом на него. В широком смысле понимание – это «такая универсальная характеристика интеллектуальной деятельности человека, которая оказывается непременным атрибутом любого уровня познания и общения, каждого психического процесса (А.А. Смирнов, А.А. Бодалев)» [7, с. 18]. Педагогическая психология рассматривает понимание как одно из важнейших интеллектуальных умений, которое обеспечивает успешное обучение. Актуальной сегодня является точка зрения, которая относит понимание к репродуктивному процессу с элементами субъективного творчества (Л.С. Выготский, П.И. Иванов, И.Ф. Неволин, В.И. Каролина, Л.И. Каплан и др.).

Взгляд на понимание как на процесс, направленный, прежде всего, на тексты, мы считаем наиболее близким методике обучения русскому языку. Поэтому за основу нашего исследования мы принимаем определение понимания, данное Н.В. Якимовичем: «Понимание текста – это интеллектуальное действие, посредством которого достигается адекватное отражение в сознании читающего смыслов отдельных понятий и системы их смысловых взаимосвязей, содержащихся в текстовом сообщении («адекватное» отражение означает здесь – соответствующее замыслу автора текста)» [15, с. 5].

В методике преподавания русского языка *понимание текста* является базовым по умолчанию, поскольку работа с текстом с истоков зарождения методики лежала в основе процесса обучения русскому языку и всегда была связана с понятием «развитие связной речи учащихся». Одним из направлений развития речи явилось обучение учащихся различным видам речевой деятельности. Так, Т.А. Ладыженская отмечает, что «при обучении умению создавать устный текст ученики анализируют звучащие образцы; при этом учитель развивает у детей умение слушать (определять тему, основную мысль устного текста)» [11, с. 232].

Важным шагом в методическом осмыслении проблемы понимания текста стало введение М.Т. Барановым в программу школьного курса русского языка раздела «Лексика», который позволил осмыслить необходимость глубокой работы, способствующей пониманию учащимися значений слов, обогащению их речи как важнейшей задачи школьного курса русского языка. «Владение большим запасом слов обеспечивает учащемуся лучшее понимание читаемого...», – пишет М.Т. Баранов [2, с. 234].

С появлением данного раздела в школьной программе методистами все глубже осознается проблема семантизации слов учащимися, поскольку данное умение является основой процесса понимания. Многогранность методической работы со словом как основы любой текстовой деятельности подчеркивает А.Д. Дейкина, отмечая, что школьникам необходимо показать «соотношение между представлениями о ценности слова в родном языке и знаниями тех словарных единиц, которые имеют ментальную природу; между суждениями о лексическом богатстве русского языка и умениями извлекать информацию о слове из словарей; между убеждением о связи языка и культуры и умениями правильно и уместно пользоваться богатым и разнообразным словарем русской речи» [4, с. 14]. Проблемам понимания текста посвящены работы современных методистов Т.М. Пахновой, Н.А. Ипполитовой, Е.С. Антоновой и др.

Свидетельством того, что процесс *понимания* стал предметом изучения методики преподавания русского языка, являются отдельные статьи, посвященные пониманию, в методических словарях. Так, М.Р. Львов в «Словаре-справочнике по методике преподавания русского языка» (1999) поясняет: «Понимание при чтении предполагает, что учащимися уяснено значение каждого слова, оттенки значений, переносные значения, понято каждое предложение, общий смысл прочитанного текста, его тема и главная мысль» [12, с. 163–164]. Ученый формулирует методический взгляд на критерии понимания текстов: «а) выполнение практических действий на основе понятого материала; б) умение словесно передать понятый материал, логически его построить и перестроить, доказать и обосновать» [12, с. 164].

В «Новом словаре методических терминов и понятий» Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина (2009) понимание толкуется не только как «способность личности осмысливать, постигать содержание, смысл, значение чего-л.» [1, с. 203], как «когнитивный процесс постижения содержания, смысла» [1, с. 203], но и как «одна из целей познания и обучения» [1, с. 203]. Авторы отмечают, что «понимание представляет собой необходимое условие и вместе с тем продукт общения людей. Путем понимания раскрываются мотивы, цели и содержание действия другого человека. Весь процесс обучения психологически базируется на формировании понимания, его углублении и уточнении. Без понимания учащимися целей, задач обучения невозможна активная учебная деятельность. Понимание того, что и как надо делать, должно предшествовать практической работе» [1, с. 203].

В некоторых современных учебниках русского языка реализована четко выстроенная и глубоко проработанная система обучения пониманию текста. Так, в учебниках Е.И. Никитиной «Русская речь. Развитие речи» для 5–9 классов, входящих в УМК под ред. В.В. Бабайцевой [13, 14] на протяжении всего учебного цикла многочисленный и разнообразный, но всегда тщательно отобранный текстовый материал рассматривается и с точки

зрения языковых особенностей, и с точки зрения языковых и смысловых способов связи предложений, частей текста, и с точки зрения выразительных особенностей, и с точки зрения содержания, понимать которое помогает методическая система, нацеливающая на формирование умения задумываться над смыслом текста, задавать вопросы по ходу чтения текста, вести диалог с текстом.

Для старших классов четкая ориентация на работу с текстом, на обучение пониманию его смыслов, на формирование умения вычленять информацию различных типов реализуется в УМК А.Д. Дейкиной, Т.М. Пахновой «Русский язык. 10–11 классы» [5]. Абсолютное большинство упражнений учебника построены на текстовом материале и предполагают не только работу с текстом как дидактическим материалом, но всегда имеют методическое сопровождение, которое посредством анализа языковой формы способствует проникновению в смысловые глубины текста.

Особенно ценно в контексте приоритетов современного образования стремление авторов содержательной стороной текстов и методическим обеспечением каждого упражнения помочь учащимся ощутить вкус русского слова, его смысловую глубину и насыщенность. Несмотря на текстоориентированность учебника и специальное методическое сопровождение каждого упражнения, проблеме понимания текста как проблеме творческой посвящен специальный раздел, в котором отдельные аспекты рассмотрены на основе работы с текстами. В данном УМК на решение проблемы понимания текста направлена система обучения школьников умению вести диалог с текстом, которое алгоритмизируется с помощью памяток и реализуется в содержании текстов упражнений и в их методическом сопровождении.

Установки современного образования ориентируют на еще более глубокую методическую проработку вопросов, связанных с пониманием текста. В связи с этим становится необходимым внедрение в практику учителя методик определения уровня понимания текстов учащимися. Существующие в психологии методики диагностики уровня понимания текста требуют от исследователя определенных знаний в области психологии, владения психологическими техниками и являются чрезвычайно трудоемкими в обработке данных. Поэтому они мало используются современными учителями русского языка.

Для разработки методики, доступной каждому учителю-словеснику, нами взята за основу типология понимания текста, созданная Г.И. Богиним, который на основе описанных типов понимания выстроил модель языковой личности, исходя из того, что «модель языковой личности является одновременно и моделью развития готовности к пониманию текста» [3]. Основатель филологической герменевтики наиболее четко сформулировал и описал типы понимания, о которых и раньше писали разные ученые, но, самое главное, его типология понимания системна и отражает этапы развития языковой личности ребенка. Ученый подчеркивал, что все типы понимания свойственны человеку, но от степени развитости каждого из них зависят особенности восприятия текстов индивидом. Следовательно, с точки зрения методики преподавания русского языка является чрезвычайно важной возможность учителя диагностировать особенности понимания текста каждым ребенком, степень развитости у него разных типов понимания, отследить как индивидуальную траекторию развития типов понимания, так и групповую (всего класса).

**Простейшим типом понимания** является «понимание смысла слов и их соединений» (Ю.Н. Караулов), **«семантизирующее понимание»** (Г.И. Богин). В психологии советского периода этот тип понимания называли «констатирующим» пониманием (В.И. Лейбсон), и характерной его чертой называли усвоение «предметного содержания речи» (Н.Г. Морозова).

Как отмечает Г.И. Богин, этому типу понимания свойственна концентрация на предельно малом фрагменте дискурса с небольшим количеством грамматических и интонационных связей. При данном типе понимания в фокусе внимания реципиента находятся значения слов. Понимание целого текста на этом уровне затруднено. Естественно, что за пределами понимания оказываются культурные смыслы текста, индивидуальность автора, реципиент не допускает мысли о существовании индивидуальных особенностей восприятия данного текста, о вариативности его понимания [3, с. 40].

Понимание на этом уровне служит только одной жизненной задаче языковой личности: «приобщиться к принятым в обществе значениям, то есть семантизировать для себя то, что семантизировано для других» [3, с. 40]. Для более яркой характеристики личности, чье понимание находится на этом уровне, Г.И. Богин использует слова Ж.-Ж. Руссо: «человек адекватно говорит о множестве предметов, поскольку приобщился к значению обозначающих эти предметы слов, но не может сказать ничего нового или полезного, поскольку оперирует лишь общими представлениями, но не понятиями» [3, с. 42].

Не случайно этот тип понимания назван семантизирующим: его носителем усваивается значение, семантика слов, но в сознании не формируются соответствующие им понятия. Об этом свидетельствуют приведенные ниже факты. По Богину, основной рефлексивный материал на этом этапе – «память о значении слов» [3, с. 48]; вопрос, который возникает в ходе прочтения текста – «Что означает?» [3, с. 46]; на этом этапе, говоря словами П.Я. Гальперина, значение характеризует вещь в ее отношении к другим вещам, поэтому «даже энциклопедическая информация воспринимается как словарная» [3, с. 48]. За гранью этого типа понимания остается индивидуальное восприятие, следовательно, невозможно говорить о смысле, характеризующем ту же вещь в отношении к индивиду (в толковании П.Я. Гальперина). Этот тип понимания текста характеризуется константностью, негибкостью, не допускает вариативности.

**Второй тип** понимания называют «анализирующим» (В.И. Лейбсон), **«когнитивным пониманием»** (Г.И. Богин). Его результатом является «мысль-вывод» (Н.Г. Морозова), «понимание концепции текста» (Ю.Н. Караулов). Когнитивное понимание возникает при «преодолении трудной в освоении содержательной познавательной информации» [3, с. 14–15] и позволяет субъекту усваивать действительные (отражающие объективную реальность) знания [3, с. 14–15]. Субъект не только усваивает информацию, заключенную в тексте, обладая этим типом понимания, он также способен разделить содержание коммуникации и средства коммуницирования, способен заменить объективно-реальностную ситуацию знаковой [3, с. 45], так как этот тип понимания отличает «понимание знаков в снятом виде» [3, с. 46]. На данном этапе развития понимания становится возможным обобщение усвоенной информации, формирование понятий, читатель может ответить на вопрос: «Почему происходит?».



Именно этот тип понимания начинает характеризоваться как смысловой: по Богину, основным рефлектируемым материалом являются «знания о смысле» [3, с. 48], которые выступают в качестве средства, «организуя процессы всякого понимания» [3, с. 48]. При этом типе понимания коммуникация осуществляется между «реципиентом и культурой, реципиентом и накопленным знанием» [3, с. 46]. При перефокусировке на культуру «даже словарная информация начинает восприниматься как энциклопедическая» [3, с. 46].

Г.И. Богин отмечает, что «когнитивное понимание достигается тогда, когда «понимание теряет тождество с коммуникативным актом, то есть когда реципиент находит позицию вне акта коммуникации. В этой позиции производятся смыслы как результат фиксации процессов понимания текста» [3, с. 47]. В результате на данном этапе начинает осознаваться полисемия единиц текста, реципиент начинает понимать, что об одном и том же можно сказать по-разному, что, говоря об одном и том же, можно сказать разное, то есть начинает осознавать вариативность понимания текста.

Второй и третий тип понимания Г.И. Богин называет смысловыми и подчеркивает, что без оперирования смыслами «понимание ситуации, зафиксированной в тексте, превращается в фикцию», то есть последние два типа понимания можно называть пониманием в полном смысле слова. Ученый отмечает, что когнитивный тип понимания очень важен, но его универсализация невозможна, так как настрой только на этот тип понимания текста ведет в школе, например, к работе, прежде всего, с содержанием, к недооценке художественного способа усвоения действительности, что ведет к его непониманию [3, с. 51–52].

Когнитивное понимание текста формируется таким образом, что в основе механизмов функционирования сознания, мышления, ему свойственных, оказываются механизмы семантизирующего понимания. Понимание слов, входящих в текст, фрагментов текста при развитии механизмов, обеспечивающих когнитивное понимание, дает возможность понимать целый текст. Уровни развития языковой личности, соответствующие этим типам понимания (по Караулову – «вербально-семантический» и «когнитивный») являются основой формирования языкового сознания, состоящего на этом этапе из ассоциативно-вербальной сети, базы знаний и языковой картины мира [9, с. 286]. Однако целостная картина мира, как отмечает Ю.Н. Караулов, формируется лишь на основе установления иерархии смыслов и ценностей для отдельной языковой личности [8, с. 36–37]. Это становится возможным лишь при развитии третьем типе понимания.

**Третий** тип понимания называют «личностным» (В.И. Лейбсон), он позволяет понимать смысл «выраженный в подтексте» (Н.Г. Морозова) и характеризуется «пониманием замысла автора текста» (Ю.Н. Караулов). Данный тип понимания, который Г.И. Богин назвал «**распредмечивающим пониманием**», является высшим, он формируется на основе предыдущих двух.

Как отмечает Г.И. Богин, языковая личность, развиваясь, последовательно овладевает всеми типами понимания текста, которые в ее когнитивной деятельности начинают функционировать кооперированно. Читатель, «готовый к использованию всех типов понимания, одновременно следует и за значением единиц текста, и за содержанием как со-

ставом частей сообщения, и за представленным смыслом в ходе его растягивания» [3, с. 53]. Семантизирующее понимание при этом «сворачивается» в своеобразный навык и существует как автоматизированная деятельность.

Рефлексия над образом объективно-реальностной ситуации, репрезентующей культуру (знание) и воспринимаемой при когнитивном типе понимания, дополняется рефлексией над образом субъективной ситуации. Рефлексивной реальностью становятся не только знания о смыслах, но и переживание смыслов [3, с. 56–57]. Когнитивное и распредмечивающее понимание позволяют постоянно перефокусироваться «с культурного аспекта содержания на индивидуально-субъективный и наоборот» [3, с. 53]. «Распредмечиванием» Г.И. Богин называет процесс «восстановления ситуации мыследействия продуцента», которое происходит «не как лишь простое декодирование знаковых образований, а как воспроизводство процессов смыслообразования силой рефлексии реципиента над всем своим опытом отражения действительности и над всем своим опытом коммуникации» [3, с. 53].

Объектом «распредмечивания» становятся «не смыслы (идеальное), а их превращенная предметная форма (средства построения текста)» [3, с. 59]. «Распредмечивающее понимание является способом усмотрения сущности человека как совокупности общественных отношений, представленных индивидуализированно» [3, с. 59]. Именно благодаря этому типу понимания становится возможным извлечь подтекстовую информацию.

Названный тип понимания свойствен высшему уровню развития языковой личности – «уровню адекватного синтеза» (Г.И. Богин), «мотивационному уровню» (Ю.Н. Караулов), – на котором происходит выявление жизненных или ситуативных доминант языковой личности, «установок, мотивов, находящихся отражение в процессах порождения текстов и их содержания, а также в особенностях восприятия чужих текстов» [8, с. 43].

Методика диагностики понимания текста, основанная на описанной типологии, направлена на определение уровня развития каждого типа понимания и позволяет отследить динамику их развития как у каждого отдельно взятого ученика, так и на уровне класса, школы и т.п. При проведении диагностики ежегодно можно получить общую картину того, как меняется уровень понимания текста, и при желании выстроить индивидуальную траекторию развития типов понимания у каждого школьника. Методика является экспертной, то есть обрабатывается экспериментатором «вручную», и ориентирована на то, чтобы ее могли применять учителя-филологи.

Для диагностики были использовали тексты-миниатюры М.М. Пришвина: для 5–8 классов – «Начало осени», для 9–11 – «Мёд». Приведем эти тексты.

### НАЧАЛО ОСЕНИ

*Сегодня на рассвете одна пышная береза выступила из леса на поляну, как в кринолине, и другая, робкая, худенькая, роняла лист за листиком на темную елку. Вслед за этим, пока рассветало больше и больше, разные деревья мне стали показываться по-разному. Это всегда бывает в начале осени, когда после пышного и общего всем лета начинается большая перемена, и деревья по-разному начинают переживать листопад.*

*Так ведь и у людей: на радости все похожи друг на друга, и только от горя, в борьбе за лучшее все начинают выступать лично. Если смотреть по-человечески, то осенью лес изображает нам рождение личности.*

*А как же иначе смотреть? Это мелькнувшее сравнение настроило меня радостно, и весь собрался и с родственным вниманием оглянулся вокруг себя.*

*Вот кочка, расчесанная лапками тетеревей. Раньше, бывало, непременно в ямке такой кочки находишь перышко тетерева или глухаря, и если оно рябое, то знаешь, что копалась самка, если черное – петух. Теперь в ямках расчесанных кочек лежат не перышки птиц, а опавшие желтые листики. А то вот старая-престарая сыроежка, огромная, как тарелка, вся красная, и края от старости завернулись вверх, и в это блюдо налилась вода, и в блюде плавает желтый листик березы. (М. Пришвин)*

### МЕД

*Кончились майские холода, стало тепло, и зажухла черемуха. Зато наметились бутоны рябины и расцветает сирень. Зацветет рябина, и кончится весна, а когда рябина покраснеет, кончится лето, и тогда осенью мы откроем охоту и до самой зимы будем на охоте встречаться с красными ягодами рябины.*

*Сказать, какой именно запах у черемухи, невозможно: не с чем сравнить, и не скажешь. В первый раз, когда весной я понюхаю, мне вспоминается детство, мои родные, и я думаю о них, что ведь и они тоже нюхали черемуху и не могли, как и я сказать, чем она пахнет. И деды, и прадеды, и те, что жили в то время, когда пелась былина о полку Игореве, и много еще раньше, и совсем забытые времена – все была черемуха, и пел соловей, и было множество разных трав, и цветов, и певчих птиц, и связанных с ними разных чувств и переживаний. В запахе одной только черемухи соединяешься со всем прошлым. И вот она отцветает. В последний раз я хочу поднести цветы к себе – в последней и напрасной надежде понять наконец-то, чем все-таки пахнет черемуха. С удивлением чувствую, что цветы пахнут медом. Да, вот я вспомнил, перед самым концом своим, цветы черемухи пахнут не собой, как мы привыкли, а медом, и это говорит мне, что не даром были цветы... Пусть они теперь падают, но зато сколько же собрано меду! (М. Пришвин)*

Нами были составлены опросники, состоящие из 10–12 вопросов (разное количество вопросов определяется возрастом учащихся) и ориентированные на выявление умений, свойственных тому или иному типу понимания. Результаты ответов на каждый вопрос были рассмотрены отдельно, а затем объединены в группы, и на основе усредненной шкалы был определен уровень развития каждого типа понимания у учащихся: низкий уровень развития – 1–33%; средний уровень – 34–66%; высокий уровень – 67–100%.

В апробации данной диагностики приняли участие учащиеся 5–11 классов школ г. Москвы, всего – 1372 человека.

**Первая группа вопросов** ориентирована на оценку уровня развития **семантизирующего типа понимания**. С этой целью выявляется, все ли слова и описанные в тексте факты понятны учащимся. (*Какие слова в этом тексте для вас непонятны, интересны? Выпишите их и объясните их значение. Все ли в этом тексте вам понятно?*) Проверяется спо-



способность ориентироваться в целом тексте, видеть, в каком его месте содержится определенная информация. (*Рассказывает ли автор о том, как разные деревья по-разному переживают листопад? Если рассказывает, то в каком месте текста и как? (по миниатюре «Начало осени») В каком месте текста автор говорит о мёде? (по миниатюре «Мед»)*). Уровень развития семантизирующего типа понимания позволяет оценить вопрос о теме произведения (*Как вы думаете, о чем данный текст?*), так как варианты ответов на него были ориентированы либо на предметный уровень понимания темы (по ним мы оценивали семантизирующий тип понимания), либо на обобщенно-смысловую (по ним оценивался уровень развития когнитивного понимания).

На основе проанализированных нами данных о семантизирующем типе понимания мы сформулировали характерные для него умения:

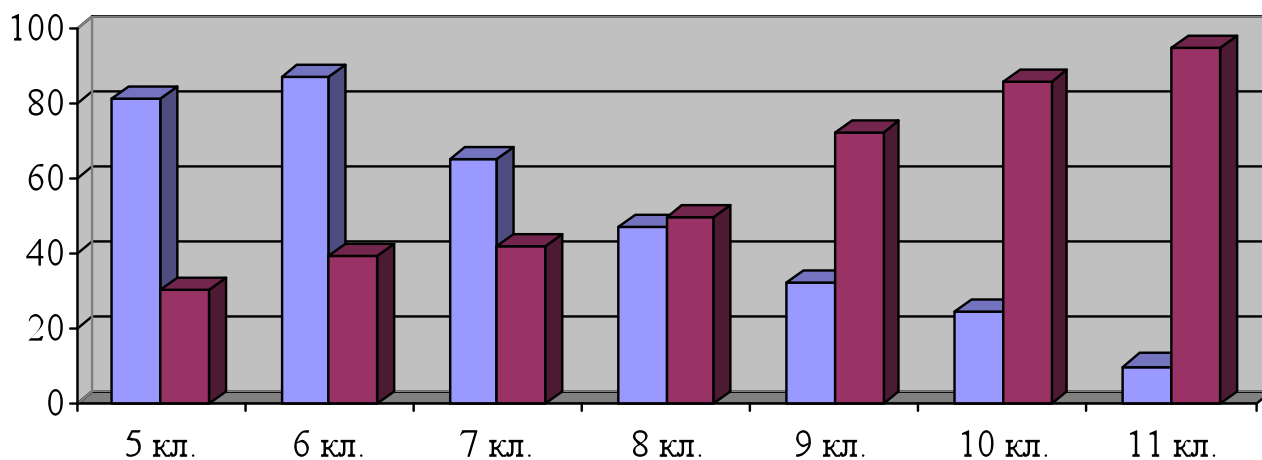
- умение понимать тему текста на предметном уровне;
- умение видеть необычное слово или словосочетание;
- умение правильно толковать необычное слово или словосочетание;
- умение ориентироваться в информационном пространстве текста;
- умение правильно отвечать на предметные вопросы по тексту.

Опишем результаты, полученные в ходе проведенного исследования и свидетельствующие о сформированности названных умений у школьников.

1. Вопрос «*Как вы думаете, о чем данный текст?*» был использован для диагностики семантизирующего и когнитивного типов понимания. Оценивая ответы на этот вопрос, мы опирались на определения предметного (или предметно-ситуативного) и глубинного смыслов текста. Под предметным принято понимать смысл, который «соответствует ситуации (фрагменту действительности), которая отражена в тексте» [10, с. 42]. На этом основании мы определили как предметное определение темы тип ответа, в котором обозначаются предметные категории, о которых идет речь в тексте. Для миниатюры «Начало осени» это были ответы: *Об осени в лесу. О листопаде;* по миниатюре «Мед»: *О меде. О том, что черемуха пахнет медом. О детстве автора.* Ответы обобщенно-смыслового типа мы выделили на основании определения глубинного смысла текста как «обобщенного содержания, не привязанного к отдельным речевым составляющим, но являющегося произведением многочисленных поверхностных смыслов, преломленных в речевой ткани целого текста» [10, с. 42]. Поэтому, если учащийся, выходил в ответе на вопрос обозначение категорий смыслового плана, этот ответ был расценен как ответ обобщенно-смыслового типа. В нашей диагностике это свидетельствовало о развитии когнитивного типа понимания. К ответам такого типа были отнесены следующие ответы по миниатюре «Начало осени»: *О том, что все в этом мире индивидуально. О том, что индивидуальность рождается только тогда, когда пережиты не только радость, но и горе;* по миниатюре «Мед»: *О том, что все в жизни имеет свои плоды, как мед – результат весеннего цветения. О разных чувствах и переживаниях.* Данные, полученные при анализе ответов на этот вопрос, отражены на диаграмме 1.

Полученные ответы на первый вопрос свидетельствуют о том, что учащимся младшего возраста (5–6 классы) более свойствен предметный уровень понимания темы художественного произведения. По мере взросления школьников, по мере развития их текстовых умений повышается уровень обобщенно-смыслового восприятия ими темы. Диаграмма 1

**Диаграмма 1. Диагностика восприятия темы текста на предметном и обобщенно-смысловом уровнях.**



■ Предметный уровень понимания темы ■ Обобщенно-смысловой уровень понимания темы

наглядно показывает, что по мере взросления школьников восприятие темы на предметном уровне уступает место обобщенно-смысловому восприятию темы, которое в старших классах достигает наиболее высокого уровня.

2. Второй вопрос, с помощью которого определяется уровень семантизирующего понимания, сформулирован следующим образом: *Какие слова в этом тексте для вас непонятны, интересны? Выпишите их и объясните их значение.*

Выполняя задание, учащиеся 5–8 классов при работе с миниатюрой М.М. Пришвина «Начало осени», выписывали слово *кринолин*. Пятиклассники толковали его как «пышная юбка», «пышный наряд», «пышное платье», «старинное пышное платье», «ткань», «легкая, воздушная ткань», «ткань, легкая одежда», «красивая одежда из листвы» – эти толкования правильными назвать нельзя. Учащиеся 6 класса писали, что кринолин – это «подъюбник для пышности», «рама для пышного платья», «пышное платье с карнизом под ним», «подъюбник для красоты», «опора для платья, чтобы оно было большим», «подъюбник клетчатый для пышности» и др. Правильными толкованиями, которые дали шестиклассники, мы сочли следующие: «каркас, который надевают под юбку», «приспособление, чтобы юбка была пышной». Слово *каркас* в своих пояснениях активно использовали семиклассники. Однако их толкования данного слова также выявляли непонимание его значения или неточное его понимание: «ткань», «пышное платье», «пышное платье (придает форму юбке)», «решетка для пышной юбки», «стальной каркас для юбок», «железный каркас для пышных платьев» и др. Учащиеся 8 класса писали, что кринолин – это «пышное платье», «пышная юбка», «юбка», «пышное платье», «пышные юбки», «объемная юбка», «пышность, возвышенность». Правильными мы посчитали следующие толкования: «пышный подъюбник на каркасе», «жесткая структура для придания нужной формы юбке», «каркас пышной юбки», «жесткий каркас для платья», «платье на каркасе для пышности», «вставка в юбку для объема».

Кроме слова *кринолин*, учащиеся выписывали из миниатюры «Начало осени» слова *пестрый*, поясняя его как «яркий» (неверно), *робкий*, поясняя его как «застенчивый» (в целом допустимо); обращали внимание на словосочетания *родственное внимание*, толкуя его как «внимание очень тщательное, такое, как когда ты заботаешься об очень близком человеке», «большое внимание, с огромным интересом» (достаточно точно), а также *рождение индивидуальности*, объясняя его как «проявление чего-то не похожего на других, в связи с обстоятельствами» (тоже допустимо). Учащиеся отмечали и форму слова *тетеревей*, поясняя, что в тексте речь идет о птице тетереве.

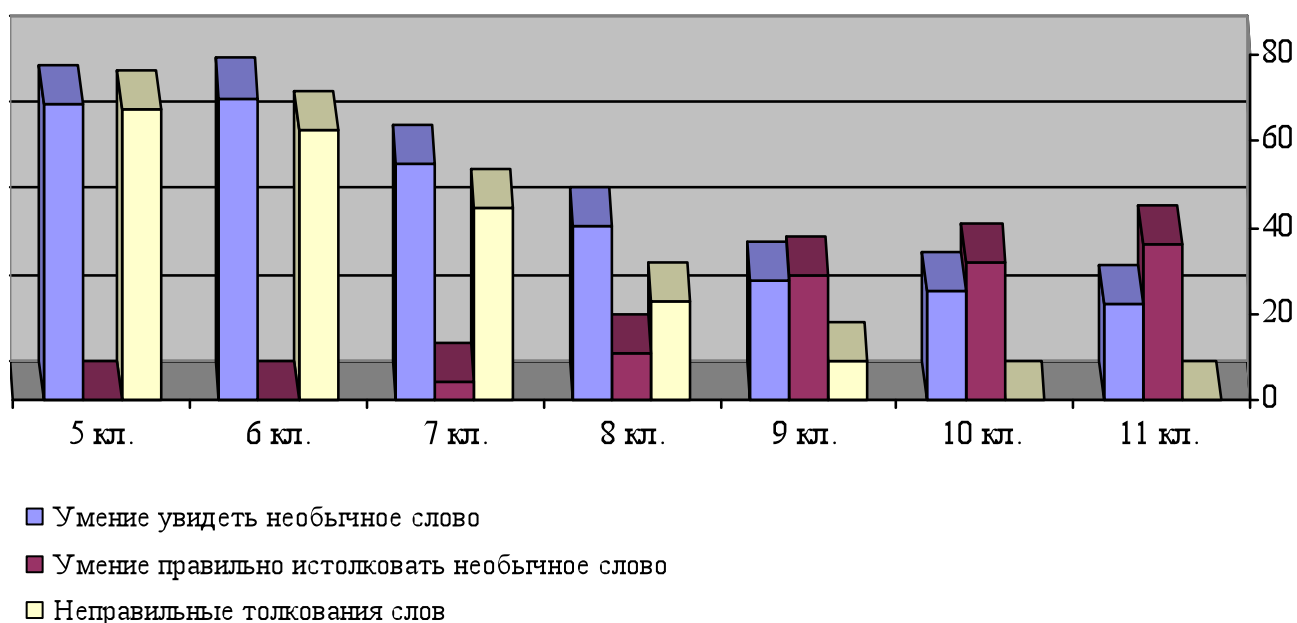
Учащиеся 9–11 классов, работавшие с миниатюрой М.М. Пришвина «Мед», выписали из текста слово *зажухла*, поясняя его как «засохла, завяла», «засохла», «высохла», «поблекла», «завяла, отцвела».

Отметим, что многие учащиеся с 5-го по 11-й класс писали, что в тексте все слова им понятны, однако это скорее говорит о неумении видеть и объяснять (хотя бы для себя) непонятное или заинтересовавшее их слово, нежели о полном понимании всех слов в тексте.

По результатам выполнения этого задания мы посчитали возможным оценить умения учащихся увидеть необычное слово и правильно его истолковать. Кроме того, мы посчитали количество неправильных толкований. Полученные в ходе эксперимента данные мы отразили на диаграмме 2.

Приведенные данные показывают, что способность увидеть незнакомое слово, активно демонстрируемое учащимися 5–6 классов, не подкреплено умением правильно его истолковать. Количество неправильных толкований в 5–6 классах практически равно количеству выделивших незнакомое слово в тексте. Естественно, это объясняется недостаточно развитым словарным запасом школьников. В 7–8 классах уровень демонстрируемого умения увидеть незнакомое слово снижается, но начинает подкрепляться знаниями о вер-

**Диаграмма 2. Диагностика умения семантизировать при восприятии текста.**

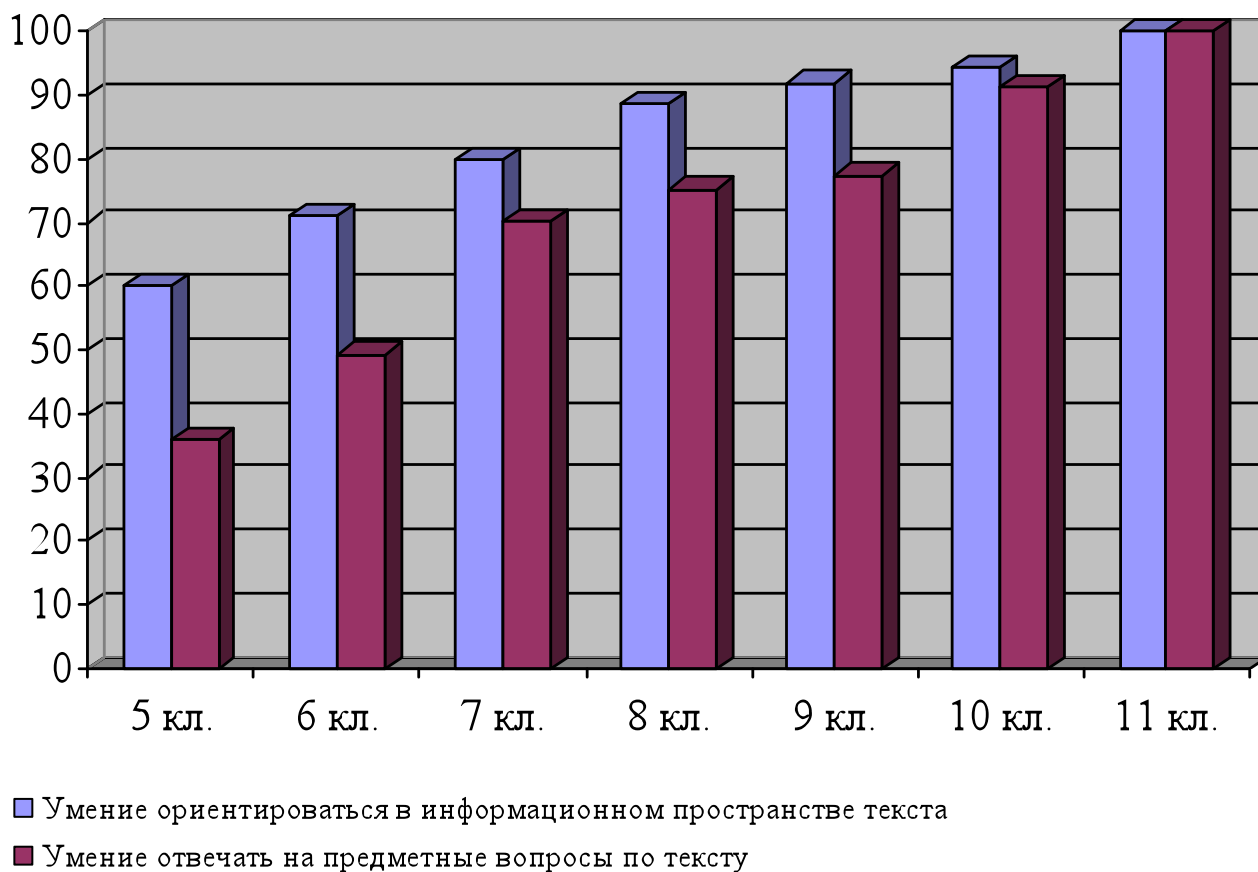


ном значении такого слова, и неправильных толкований становится значительно меньше. Снижение уровня «видения» незнакомых слов объясняется просто: развивается словарный запас учащихся, незнакомые слова становятся знакомыми, школьники способны правильно объяснить их значение (что показывают полученные ответы).

3. Умение ориентироваться в информационном пространстве текста, то есть умение определить, в каком месте текста дается необходимая информация, мы проверяли, задав учащимся 5–8 классов (по миниатюре «Начало осени») вопрос: *Рассказывает ли автор о том, как разные деревья по-разному переживают листопад? Если рассказывает, то в каком месте текста и как?* Были предложены следующие варианты ответов: *Рассказывает в первом абзаце. Рассказывает во втором абзаце. Рассказывает в третьем абзаце. Рассказывает во всем тексте. Не рассказывает.* Учащимся 9–11 классов (по миниатюре «Мёд») был задан вопрос: *В каком месте текста автор говорит о мёде?* И предложены варианты ответов: *Автор рассказывает о мёде в начале текста. Весь текст посвящен мёду. О мёде идёт речь в середине текста. Автор вспоминает о мёде в конце текста. Автор не говорит о мёде.* Полученные данные приведены в диаграмме 3.

Полученные результаты показывают, что умение ориентироваться в информационном пространстве текста развивается последовательно от класса к классу: от 59–62% в 5-м

**Диаграмма 3. Диагностика умения ориентироваться в информационном пространстве текста и отвечать на предметные вопросы по тексту.**



до 100% в 11 классе. Мы связываем развитие этого умения с общим развитием учащихся (психическим, интеллектуальным, речевым, общекультурным и т.п.) и с развитием их текстовых умений.

4. Умение правильно отвечать на предметные вопросы по тексту в 5–8 классах проверялось вопросом: *О каких деревьях рассказывается в тексте?* Мы посчитали правильными ответы «береза (-ы)», «березка (-и)», «две березы», «ели», «березы и другие деревья». Для старших классов (9–11 классы) вопрос был сформулирован следующим образом: *Какое произведение древнерусской литературы упоминается в миниатюре М.М. Пришвина «Мед»?* Ответ: «Слово о полку Игореве».

Данные, приведенные в **диаграмме 3**, показывают, что умение правильно отвечать на предметные вопросы также развивается постепенно: от 31–40% в 5 классе до 100% в 11 классе. Мы видим, что умение отвечать на вопросы, касающиеся предметного смысла текста, совершенствуется у учащихся с каждым годом и к старшим классам достигает 100%.

На выявление уровня **когнитивного типа** понимания текста учащимися была нацелена **вторая группа вопросов**. Для того чтобы установить факт владения этим типом понимания, прежде всего, были составлены списки слов, входящих в текст, из которых предлагалось выбрать ключевые. Мы предположили, что, если названный тип понимания является смысловым, то учащиеся, владеющие им, должны суметь правильно истолковать концептуальные для данного текста понятия. Так, мы задали учащимся следующие вопросы: *В чем проявляется «рождение личности» у деревьев (вообще растений) и у людей?* – к миниатюре «Начало осени», *Какие мысли вызывает у автора первый весенний запах черёмухи? Как связано словосочетание «недаром были цветы», появляющееся в конце текста, со словом «мед»?* – к миниатюре «Мед».

На диагностику когнитивного типа понимания направлены и два варианта ответа на первый вопрос о теме произведения – они позволяли оценить умение воспринимать тему произведения на обобщенно-смысловом уровне (см. диаграмму 1).

Мы предположили также, что способность осмысливать содержание текста в связи с языковой формой его выражения на данном этапе позволит учащимся назвать и прокомментировать языковые и изобразительно-выразительные средства, использованные автором для выражения своих мыслей. Исходя из этого, мы предложили им ответить на следующие вопросы: *Какими средствами (языковыми, изобразительно-выразительными) пользуется автор, чтобы доказать свою мысль?* (для 5–8 классов) *Какими средствами (языковыми, изобразительно-выразительными) пользуется автор, чтобы реализовать эти смыслы?* (для 9–11 классов).

Учитывая описанные выше характеристики **когнитивного типа понимания**, мы сформулировали умения, свойственные ему:

- умение правильно выделять ключевые слова текста;
- умение понимать и определять смысл концептуальных для текста понятий;
- понимание темы на обобщенно-смысловом уровне;
- умение устанавливать взаимосвязь плана содержания и плана выражения.

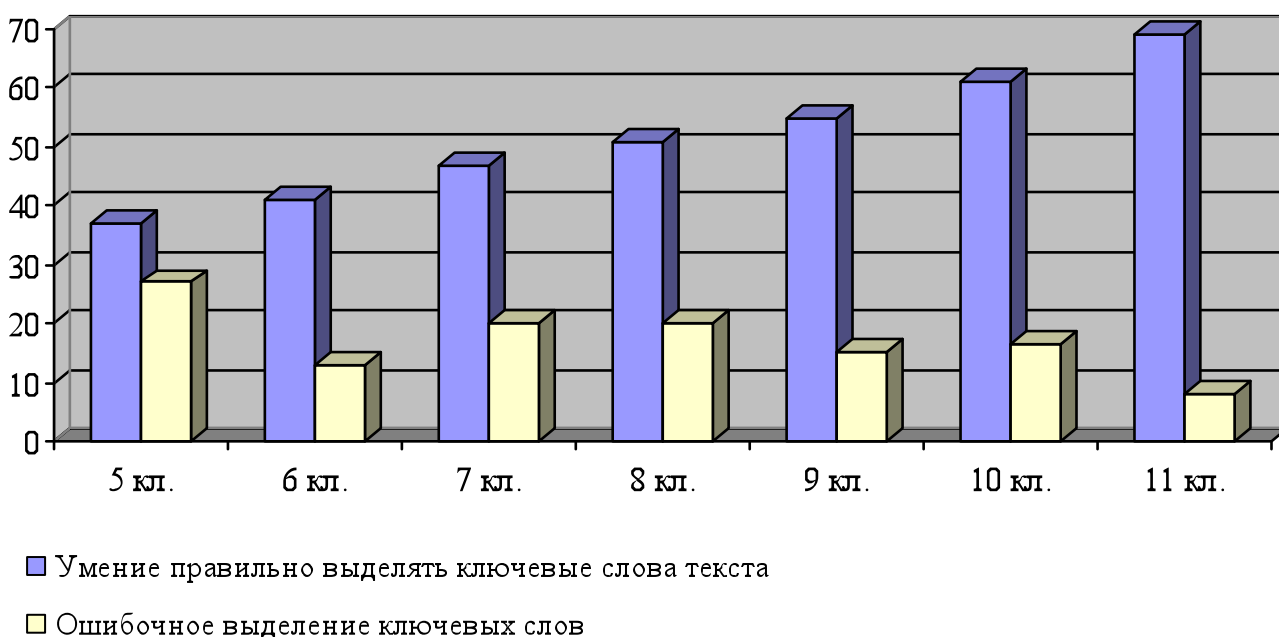
Для выявления уровня сформированности умений, свидетельствующих о развитии **когнитивного типа понимания**, мы использовали следующие четыре задания.



1. Задавая вопрос о теме произведения, при анализе когнитивного типа понимания мы учитывали обобщенно-смысловые определения темы (см. диаграмму 1).

2. Для выявления умения учащихся выделять ключевые слова мы предложили школьникам выбрать из предложенного к каждому тексту списка слов те, что, по их мнению, являются ключевыми. На диаграмме 4 приведены данные, демонстрирующие уровень умения выделять ключевые слова у учащихся 5–11 классов.

**Диаграмма 4. Диагностика умения определять ключевые слова текста.**



Полученные данные свидетельствуют о том, что выделение ключевых слов текста представляет собой сложное для школьников умение на протяжении всего школьного обучения. Несмотря на то что это умение от класса к классу развивается, оно остается в рамках среднего уровня (если применить заданную нами шкалу определения уровней развития типов понимания): от 37% в 5 классе до 69% в 11 классе.

3. Умение понять и определить смысл концептуальных для данного текста понятий оценивалось в 5–8 классах вопросом: *В чем проявляется «рождение личности» у деревьев (вообще растений) и у людей?* Были даны варианты ответов, среди которых только в одном упоминалось сравнение деревьев и людей (обозначенное в вопросе). Именно этот ответ (*Деревья, как и люди, одинаково переживают радость (лето) и по-разному переживают горе (осень, листопад)*) являлся верным в отличие от других ответов (*Все деревья переживают листопад. Все деревья по-разному выглядят. Березки осенью отличаются от елок.*)

Для старших классов вопрос был сформулирован следующим образом: *Как связано словосочетание «недаром были цветы», появляющееся в конце текста, со словом «мед»?* Концептуальным толкованием этого соотношения мы сочли следующий ответ: *Цветение соотносится с человеческими жизнями на протяжении веков, а мёд – с тем, что остается*

в памяти потомков как результат этих жизней. Ответы «Никак не связано. Пчелы, собирая нектар с цветов, делают мед. Цветы черемухи пахнут медом» как правильные не засчитывались.

Полученные данные отражены на диаграмме 5.

Как показало исследование, названное умение также оказалось сложным для школьников: в 5 классе оно соответствует низкому уровню, с 6 по 10 класс развивается в рамках от 34 до 67% (средний уровень), и лишь в 11 классе достигает нижней границы высокого уровня (69,7%).

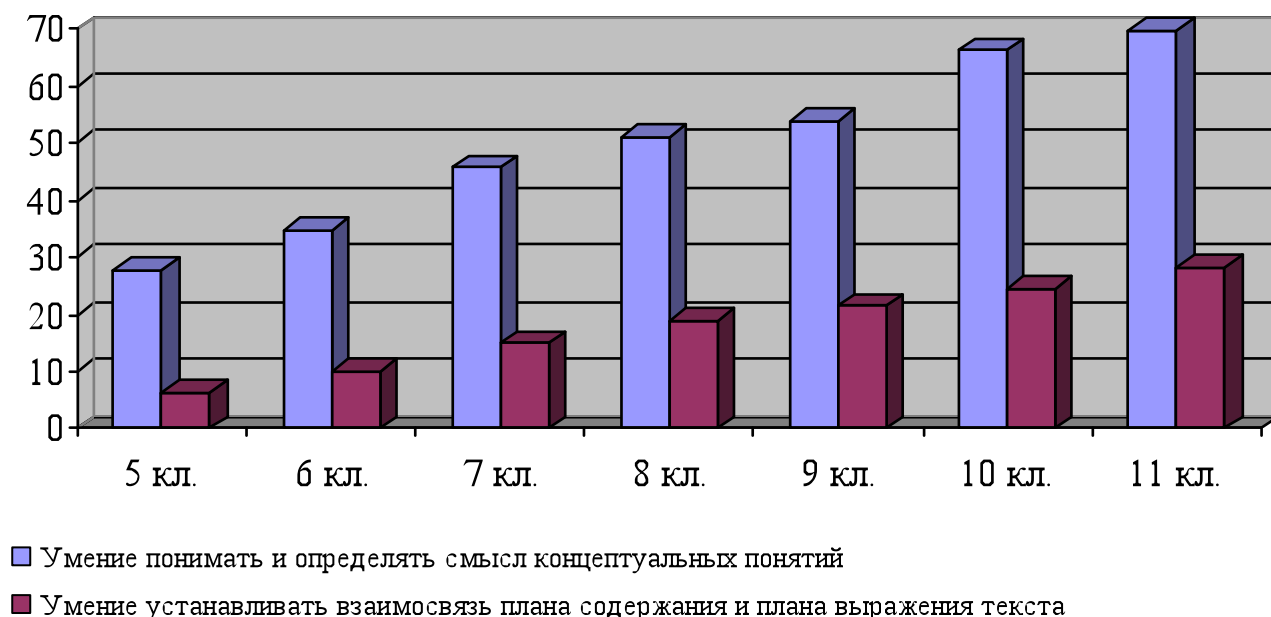
4. Умение устанавливать взаимосвязь плана содержания и плана выражения оценивалось в 5–8 классах с помощью вопроса: *Какими средствами (языковыми, изобразительно-выразительными) пользуется автор, чтобы доказать свою мысль?*

Приведенные данные убедительно показывают, что умение учащихся соотносить план содержания текста с планом его выражения (его языковыми особенностями) развито слабо. И если в 5 классе это очень низкий уровень – 6,5–10%, то в старших классах данное умение находится просто на низком уровне (28,2% в сравнении с 33% – верхней границей низкого уровня).

Для выявления уровня владения **третьим типом** понимания текста, **распредмечивающим**, мы использовали последнюю группу вопросов, которые были ориентированы на обнаружение подтекстовой информации, на понимание глубинных смыслов текста.

В связи с этим учащимся предлагалось определить, почему миниатюра была именно так названа автором, и, если они не согласны с авторским названием, дать ей собственное наименование. Поскольку для третьего типа понимания характерно «распредмечивание»

**Диаграмма 5. Диагностика умений понимать и определять смысл концептуальных для данного текста понятий и устанавливать взаимосвязь плана содержания и плана выражения текста.**



не только подтекстовой информации, но и информации, связанной с личностью автора, мы включили в диагностику следующий вопрос: *Какие выводы о личности автора вы можете сделать после знакомства с данным произведением?* Допустимость нескольких ответов на вопросы хоть и усложнила обработку результатов, но позволила выявить еще один параметр сформированности распредмечивающего понимания текста: осознание того, что в художественном тексте заложено множество смыслов, что он многозначен и многогранен, что каждый человек что-то в нем может понять по-своему, что смысловая однозначность художественному произведению не свойственна. При анализе мы оценивали способность учащихся давать вариативные ответы на смысловые вопросы.

На основе приведенных выше характеристик **распредмечивающего понимания** текста мы сформулировали, какие умения свидетельствуют о его сформированности:

- умение понимать заголовки художественного произведения на обобщенно-смысловом уровне;
- умение видеть вариативность смысла названия художественного произведения;
- умение давать художественному произведению собственный заголовок на обобщенно-смысловом уровне;
- умение видеть вариативность ответов на смысловые вопросы по тексту;
- умение давать вариативные ответы на вопросы о личности автора.

1. С помощью следующего вопроса проверялось наличие двух важных умений, характеризующих распредмечивающее понимание: умение понимать смысл названия художественного произведения на обобщенно-смысловом уровне и осознание того, что смысл художественного произведения всегда вариативен.

Вопрос для учащихся 5–8 классов звучал так: *Как вы думаете, почему автор назвал свою миниатюру «Начало осени»? Какие смыслы могут быть заложены в этом названии?* Было предложено выбрать один или несколько ответов: *Автор описывает начало осени. Автор описывает, как деревья в лесу «переживают листопад». Начало осени имеет для автора символический смысл. Березки и ели переживают начало осени по-разному. Начало осени в природе и в человеческой жизни похоже.* Учащимся 9–11 классов был задан вопрос: *Как вы думаете, почему автор так назвал свою миниатюру? Какие смыслы могут быть заложены в этом названии?* Были предложены такие варианты ответов: *Мед – это то, что остается после весеннего цветения. Мед символизирует совокупный результат труда многих поколений, который остается в культуре. Черемуха пахнет медом.*

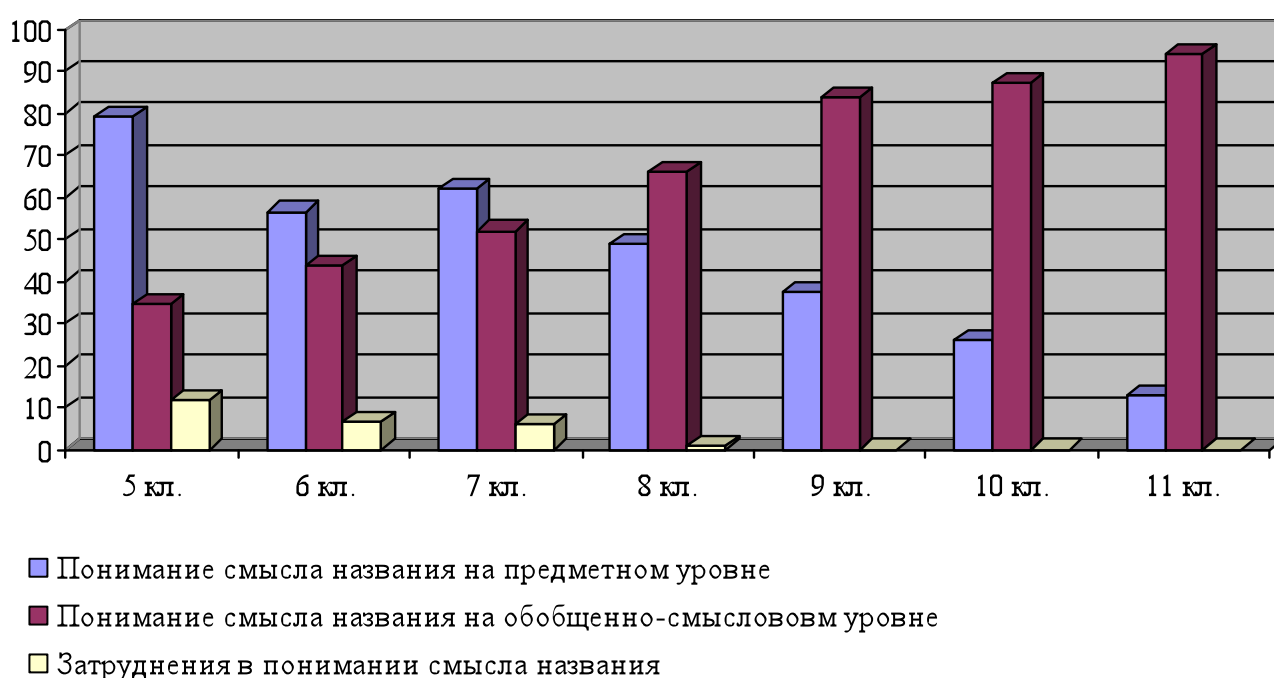
Оба названия («Начало осени» и «Мед») включают в себя ключевые слова текста и допускают различные варианты осмысления на основе понимания всего текста. Поэтому, если бы учащиеся выделили сразу все варианты ответов, то оказались бы правы, так как все сформулированные смыслы заложены в названиях миниатюр и реализуются в тексте.

При оценивании предложенные варианты ответов были распределены на две группы: *предметные* (связанные с наименованиями «предметного мира», описанного в текстах) и *обобщенно-смысловые* (обозначающие глубинные смыслы произведений, связанные с их идеей). Для миниатюры «Начало осени» предметными мы сочли ответы: *Автор описывает начало осени. Автор описывает, как деревья в лесу «переживают листопад».*

*Березки и ели переживают начало осени по-разному. Для миниатюры «Мед»: Мед – это то, что остается после весеннего цветения. Черемуха пахнет медом. Обобщенно-смысловыми для миниатюры «Начало осени» являлись ответы: Начало осени имеет для автора символический смысл. Начало осени в природе и в человеческой жизни похоже. Для миниатюры «Мед» – Мед символизирует совокупный результат труда многих поколений, который остается в культуре.*

Полученные результаты отражены на диаграмме 6.

**Диаграмма 6. Диагностика умения определять смысл названия на предметном и обобщенно-смысловом уровнях.**



Полученные данные наглядно демонстрируют, что восприятие названия произведения схоже с восприятием его темы (см. диаграмму 1). Большинство учащихся 5–6 классов воспринимают и тему, и название произведения на предметном уровне. Большинство старшеклассников (9–11 классов) определяют тему и заголовок произведения на обобщенно-смысловом уровне. Учащиеся 7–8 классов воспринимают и комментируют их и на том, и на другом уровне примерно одинаково.

2. Это же задание было использовано для диагностики умения видеть вариативность смысла названия художественного произведения, которое мы оценивали по количеству учащихся в классе, давших более одного ответа на вопрос о смысле названия. Полученные данные приведены на диаграмме 7.

Наше исследование показало, что учащиеся 5 класса не смогли отразить вариативность смысла названия миниатюры, а у учащихся 6 класса это умение проявилось очень слабо (4–5%). С 7 по 11 класс это умение развивается с 12% (7) до 19% (11). В целом такие

результаты свидетельствуют о крайне слабом умении школьников воспринимать и комментировать вариативность названия художественного произведения.

3. Похожее умение работать со смысловым планом текста (умение видеть вариативность ответов на смысловые вопросы) мы проверяли в 5–8 классах с помощью вопроса: *Как вы думаете, какую мысль вложил автор в слова «осенью лес изображает нам рождение личности»? Как вы понимаете эти слова автора?* Среди вариантов ответов были взаимодополняющие друг друга, только все вместе дающие более или менее полное представление о том, какой смысл автор вкладывает в слова «осенью лес изображает нам рождение личности»: *Летом все деревья одинаково зеленые, а осенью они сбрасывают листья каждое по-своему. Личность рождается только тогда, когда переживает не только радость, успех, но и горе. Каждое дерево по-своему «переживает листопад».* Эти ответы в своей совокупности как бы объединяют предметный и обобщенно-смысловой план миниатюры, что позволяет увидеть многогранность ее смыслов.

В старших классах указанное умение проверялось с помощью вопроса: *Какие мысли вызывает у автора первый весенний запах черёмухи?* Учащимся предлагались варианты ответов: *Автор наслаждается этим запахом. Автор вспоминает, ощущая запах черёмухи, о своих родных и близких. Автор понимает, что в запахе черёмухи можно соединиться со всем прошлым.* Только все эти ответы в совокупности позволяют отразить многогранность смыслов, реализованных в предложенном тексте.

Полученные данные свидетельствуют о том, что у учащихся 5–9 классов умение работать со смысловым планом текста развито чрезвычайно слабо и в 9 классе достигает только 23,5%. В старших классах показатели резко возрастают и составляют в 10-м – 37,5%, в 11-м – 55,1%, что уже соответствует среднему уровню по принятой нами шкале. Полученные данные отражены на диаграмме 7.

**Диаграмма 7. Диагностика умений видеть вариативность смысла названия художественного произведения и давать вариативные ответы на смысловые вопросы.**

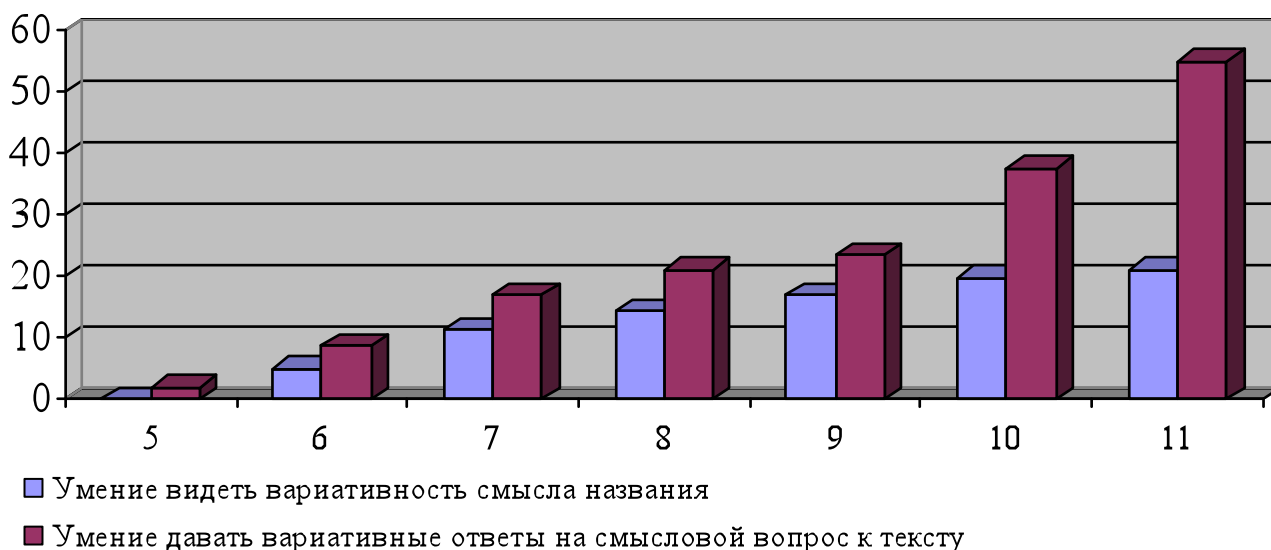




Диаграмма наглядно демонстрирует, как названные умения развиваются относительно друг друга: умение осмысливать вариативность заголовка на протяжении всего обучения развито слабо; умение давать вариативные ответы на смысловой вопрос к тексту (т.е. выбирать не один, а несколько вариантов ответов) развивается активнее и быстрее, достигая среднего уровня развития в старших классах..

4. Далее мы проверяли умение учащихся давать тексту собственный заголовок, оценивая, на какой уровень осмысления информации при этом выходят учащиеся: предметный (отражают в заголовке только предметно-ситуативные реалии текста) или обобщенно-смысловой (отражают его глубинные смыслы). Вопрос – *Как бы вы сами ее назвали этот текст и почему?* – был задан к обеим миниатюрам М.М. Пришвина. Наименования, которые учащиеся давали миниатюрам, мы условно разделили на *предметные*, в которых отразился *предметный* мир, изображенный в произведении, и *обобщенно-смысловой* – отражающий общий смысл произведения. Так, миниатюре «Начало осени» учащиеся 5–8 классов на предметном уровне давали следующие наименования: *Листопад. Осень. Осенний лес. Осень в лесу. Ранняя осень. Время осени. Березы. Грустная осень. Осенняя жизнь деревьев. Деревья и люди. Человек и осень. На обобщенно-смысловом – Рождение личности. Осенние переживания. Выражение личности. Личность человека. Все переживают осень. Переживание листопада. Настроение осени. Осеннее переживание. Деревья, как люди. Схожесть человека и природы. Осень – как человек. Осень – пора проявления своей личности. Деревья в начале осени – как люди. Соотношение человека с природой. Перемены. Большая перемена. Все мы в этом мире разные. Двойная осень.*

Миниатюру «Мед» учащиеся 9–11 классов предлагали назвать на предметном уровне следующим образом: *Запах черемухи. Необыкновенный аромат черемухи. Черемуха. Цветение черемухи. Запах. Запах меда. Чем пахнет черемуха?* На обобщенно-смысловом были такие варианты наименований: *Цветение жизни. Связь поколений. Недаром были цветы. Культурные накопления. Удивительное чувство единения с прошлым. Вспоминая прошлое. Запах времени. Запах черемухи – запах времени. Недаром были цветы. Мое последнее лето. Связь с прошлым. Запах из прошлого. Прошлое в цветах. Детство.*

Результаты анализа предложенных учащимися заголовков мы представили на диаграмме 8.

Приведенные данные демонстрируют ту же тенденцию, что и при формулировке темы, при осмыслении авторского заглавия: учащиеся чаще дают собственное наименование тексту в соответствии с предметным пониманием его смыслов в 5 классе (около 54%). К старшим классам количественный показатель, отражающий эту особенность, снижается (в среднем до 34%). Способность дать тексту наименование, отражающее его восприятие на обобщенно-смысловом уровне, наоборот, почти нулевая в 5 классе и достигает 77,5% к 11 классу. Думается, эта тенденция объясняется, прежде всего, возрастными особенностями восприятия предметных и глубинных смыслов текстов.

5. С помощью вопроса: *Какие выводы о личности автора вы можете сделать после знакомства с данным произведением?* – мы оценивали способность учащихся давать характеристику автору произведения. Однако полученные результаты отражать в таблицах и на диаграммах мы не стали, так как эту способность (при тестовом построении диагностики

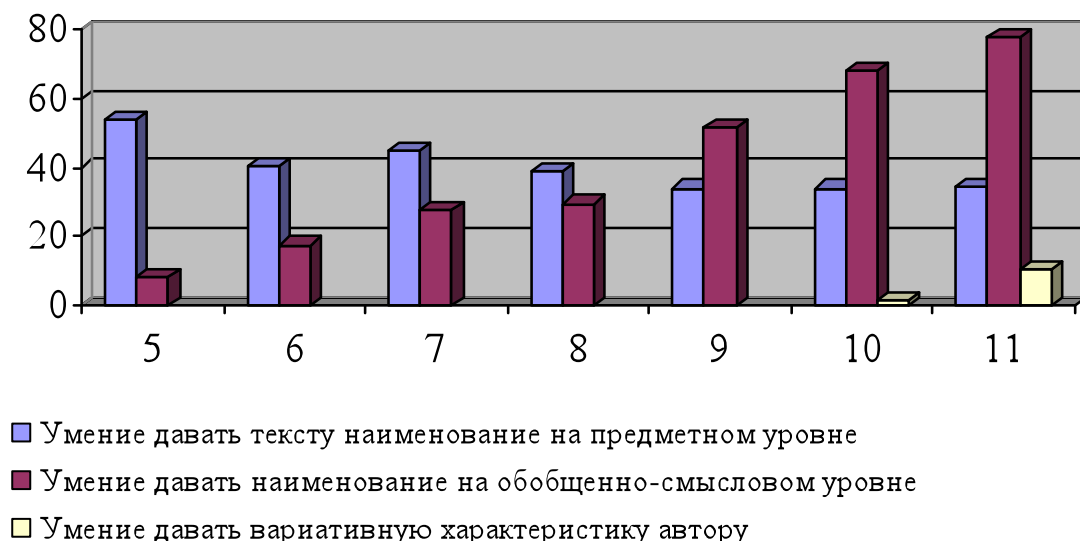
с вариантами ответов), выбрав тот или иной ответ, проявило абсолютное количество учащихся, принявших участие в исследовании.

6. Глубина осмысления художественного произведения, его распредмечивающее понимание предполагает осознание того факта, что в произведении заложено множество смыслов, а следовательно, и личность автора реализована многогранно. С помощью предыдущего вопроса мы также оценили способность учащихся давать вариативные ответы на вопросы о личности автора.

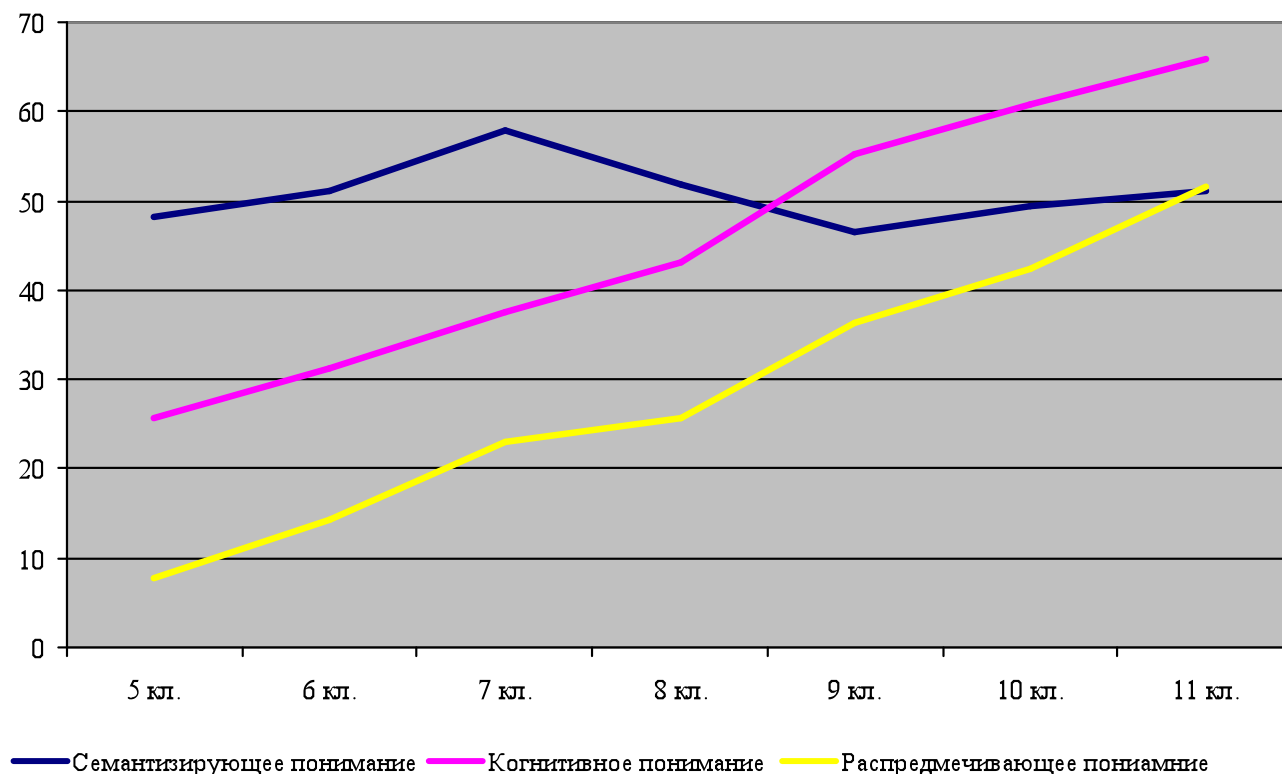
Вопрос для 5–8 и 9–11 классов был сформулирован одинаково, варианты ответов были разными (в зависимости от текста, с которым работали школьники). Учащимся 5–8 классов, работавшим с миниатюрой «Начало осени», мы предложили такие варианты ответов: *Автор – писатель-философ, он сопоставляет явления природы с явлениями человеческой жизни. Автор любит наблюдать, как деревья «переживают листопад». Автор испытывает радость от общения с осенним лесом.* Учащиеся 9–11 классов, работавшие с миниатюрой «Мед», выбирали из следующих вариантов ответов: *Автор любит природу. Автор любит наблюдать, как цветут растения весной. Автор – писатель-философ, он познает себя, человеческое общество, культуру через сопоставление с явлениями природы.*

Учащиеся могли выбрать каждый из предложенных вариантов ответов – все они были бы правильными. В идеале все эти ответы в совокупности могли бы составить общий ответ на вопрос. Однако, имея возможность выбрать несколько ответов для характеристики собственного восприятия личности автора, учащиеся 5–9 классов не воспользовались ею, давая односложные ответы. В старших классах также лишь 1,4% (в 10 классе) и 10,3% (в 11 классе) школьников смогли отметить многогранность личности автора на основе работы с его произведением.

**Диаграмма 8. Диагностика умения учащихся давать художественному произведению заголовки на предметном и обобщенно-смысловом уровне, умения видеть многогранность личности автора.**



**Диаграмма 9. Средний уровень развития семантизирующего, когнитивного и распредмечивающего типов понимания у учащихся 5-11 классов.**



Мы обобщили полученные в ходе исследования данные и получили представление о среднем уровне развития каждого типа понимания у учащихся с 5 по 11 классы. Общее представление об уровне владения типами понимания отражено на диаграмме 9 в виде графиков.

Применив условную шкалу для определения уровня развития понимания (низкий – 1–33%, средний – 34–66%, высокий – 67–100%) к данным проведенного эксперимента, мы обнаружили, что **семантизирующее понимание** на протяжении всего школьного возраста находится примерно на одном и том же – среднем – уровне: от 48–51% в 5–8 классах до 51–55% в 11 классе. В то же время относительно других типов понимания семантизирующий тип наиболее характерен для учащихся 5–7 классов – в этом возрасте именно он является преобладающим. Детям этого возраста свойственно умение замечать непонятные слова в тексте, однако оно не подкрепляется умением правильно их объяснять. По мере развития словарного запаса учащихся развивается умение правильно толковать значения слов, привлечших их внимание, однако к старшим классам уровень сформированности этого умения оказывается чуть выше низкого. Полученные данные позволяют констатировать, что семантизирующее понимание, являясь базой всех когнитивных процессов, на сегодняшний день не получает развития в ходе школьного обучения.

**Когнитивное понимание** последовательно развивается на протяжении всего школьного возраста: к началу обучения в средней школе оно уже достаточно развито, хотя в 5–6 классах еще не преодолевает верхней границы низкого уровня (25–32%), а далее возрастает

от нижней границы среднего уровня в 7 классе (37–39%) до его верхней границы в 11 классе (66%). Составленные диаграммы наглядно показывают, что к 11 классу когнитивное понимание становится наиболее развитым типом понимания, свойственным старшеклассникам. Подчеркнем, что при этом показатели не выходят за пределы среднего уровня развития. При диагностике когнитивного понимания было выявлено, что для учащихся трудность составляют умение правильно находить ключевые слова текста (к 11 классу это умение остается на нижней границе высокого уровня), умение определять смысл концептуальных для данного текста понятий (данные практически такие же, как и для предыдущего умения). Чрезвычайно слабо развито умение устанавливать взаимосвязь плана содержания и плана выражения текста (к 11 классу это умение не достигает даже верхней границы низкого уровня).

Третий тип понимания – *распредмечивающий* – представляет самую большую проблему. Этот тип понимания наименее свойствен учащимся 5–6 классов: они обладают соответствующими умениями в крайне слабой степени (7–15%). Начиная с 7 класса этот тип понимания развивается (от 23% в 7-м до 36% в 9 классе), преодолевая нижнюю границу среднего уровня, а в старших классах поднимается на средний уровень (42–44% в 10-м и 51–52% в 11 классе) и достигает уровня развития семантизирующего понимания. Диагностика этого типа понимания показала, что учащиеся слабо владеют умением давать вариативные ответы на смысловые вопросы к тексту, не умеют воспринимать и отражать вариативность смыслов, заложенных в его заглавии, не умеют видеть при работе с текстом многогранную личность его автора.

Подводя итоги, подчеркнем, что созданная нами методика диагностики понимания текста учащимися позволила выявить наиболее характерные для современных школьников особенности понимания художественных текстов. Это позволяет наметить пути реализации текстовой деятельности в школьном обучении, которые бы способствовали формированию умений, характерных для каждого типа понимания.

### **Список литературы:**

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009.
2. Баранов, М. Т. Обогащение словарного запаса учащихся / М. Т. Баранов // Методика преподавания русского языка : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.» / М. Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов [и др.]; под ред. М. Т. Баранова. – М.: Просвещение, 1990. – С. 232–259.
3. Богин, Г. И. Типология понимания текста / Г. И. Богин. – Калинин, 1986.
4. Дейкина, А. Д. Работа над семантикой слова как задача школьного курса русского языка / А. Д. Дейкина // Проблемы современного филологического образования : межвузовский сб. науч. ст. Вып. 7. Памяти профессора Н.А. Демидовой и профессора С.А. Леонова / сост. и ред. А. Д. Дейкина [и др.]. – М.-Ярославль: МПГУ-РЕМДЕР, 2007. – С. 12–20.
5. Дейкина, А. Д. Русский язык. 10–11 кл.: учебн. для общеобразоват. учреждений : базовый и профильный уровни : 2 ч. / А. Д. Дейкина, Т. М. Пахнова. – М.: АСТ: Астрель, 2011.

6. *Доблаев, Л. П.* Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л. П. Доблаев. – М., 1982.
7. *Знаков, В. В.* Понимание как проблема психологии мышления / В. В. Знаков // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 18–26.
8. *Караулов, Ю. Н.* Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М.: Едиториал УРСС, 2004.
9. *Караулов, Ю. Н.* Структура языковой личности и место литературы в языковом сознании / Ю. Н. Караулов // Русская литература в формировании современной языковой личности. Материалы конгресса. Санкт-Петербург, 24–27 октября 2007 г. Литература в формировании языковой личности: этапы и варианты / под редакцией П. Е. Бухаркина, Н. О. Рогожиной, Е. Е. Юркова : в 2 ч. Ч. 1. – СПб.: МИРС, 2007. – С. 286–293.
10. *Купина, Н. А.* Глубинный смысл текста / Н. А. Купина // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной ; члены редколлегии: Е. А. Баженова, М. П. Котюрова, А. П. Сковородников. – М.: Флинта: Наука, 2003. – С. 42–43.
11. *Ладыженская, Т. А.* Овладение нормами русского языка / Т. А. Ладыженская // Методика преподавания русского языка : учеб. пособие для студентов пед. интов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.» / М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов [и др.]. ; под ред. М. Т. Баранова. – М.: Просвещение, 1990. – С. 228–232.
12. *Львов, М. Р.* Словарь-справочник по методике преподавания русского языка : пособие для студентов педагогических вузов и колледжей / М. Р. Львов. – М.: Академия: Высшая школа, 1999.
13. *Никитина, Е. И.* Русская речь. Развитие речи. 6 кл., 7 кл., 8 кл., 9 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / Е. И. Никитина. – М.: Дрофа, 1999–2000.
14. *Русский язык. Русская речь. 5 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / Е. И. Никитина. – М.: Дрофа, 2012.*
15. *Якимович, Н. В.* Процесс понимания текста и диагностика его развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Надежда Владимировна Якимович. – М., 1996.

---

Интернет-журнал  
«Проблемы современного образования»  
2013, № 1