

Гончарова, Е.Л. Жанровая компетентность начинающего читателя как предмет экспериментального исследования в норме и в условиях отклоняющегося развития / Е.Л. Гончарова // Дефектология. – 2009. – № 5. – С. 12-21.

ЖАНРОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ НАЧИНАЮЩЕГО ЧИТАТЕЛЯ КАК ПРЕДМЕТ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В НОРМЕ И В УСЛОВИЯХ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ РАЗВИТИЯ

Е.Л. Гончарова,

Институт коррекционной педагогики РАО, Москва

В статье представлено описание авторской методики, позволяющей исследовать уровень развития жанровой компетенции, включая самые ранние его стадии у детей разных возрастных категорий, как в норме, так и при отклонениях в развитии.

На современном этапе развития цивилизации, когда человечество входит в эпоху построения открытого информационного общества и прогресс теперь едва ли не в первую очередь определяется качеством информации и степенью ее доступности, возрастают требования к уровню грамотности населения, переосмысливается и само понятие «грамотность» [3, 13].

Под грамотностью чтения теперь понимают способность человека к осмыслению письменных текстов и рефлексии на них, к использованию их содержания для достижения собственных целей,

развития знаний и возможностей, для активного участия в жизни общества [10]. Такой взгляд на грамотность выделяет функциональный аспект чтения, подчеркивает значение его смысловой стороны и важность достижений оптимального уровня развития читательских способностей (читательской компетентности) на каждом этапе онтогенеза. Поддержка чтения и грамотности начинает осмысливаться при этом как психолого-педагогическое сопровождение читательского развития в процессе открытого непрерывного образования, начинающегося в дошкольном детстве и продолжающегося за границами школы.

В свете нового взгляда на грамотность особую актуальность приобретают проблемы периодизации читательского развития, диагностики, коррекции и предупреждения его нарушений, вопросы соотношения обучения чтению и читательского развития, преемственности разных этапов обучения чтению, совершенствования условий и средств развития читательской компетентности у разных групп учащихся на разных этапах их читательского онтогенеза. В этом контексте, несомненно, заслуживает внимания и такая линия развития читательской компетентности, как развитие способности человека строить свое читательское поведение в соответствии с логикой жанра предлагаемых для чтения произведений. В работах разных авторов эта способность называется по-разному: ориентировка в литературных жанрах, способность к жанровому опосредованию, жанровое мышление, жанровое сознание, жанровая компетентность.

На важность изучения и поддержки развития жанровой компетентности читателя указывают многие исследования, опирающиеся на идеи Л.С. Выготского о роли культурных инструментов в развитии высших психических функций и идеи М.М. Бахтина о

диалогической природе восприятия произведений устной и письменной речи [7, 8, 11, 12, 14 и др.].

Подчеркивая значение жанровой типизации речевых действий и речевых произведений в организации речевого поведения человека, М.М. Бахтин отмечал, что «речевые жанры организуют нашу речь почти так же, как ее организуют грамматические формы (синтаксические). Мы научаемся отливать нашу речь в жанровые формы и, слыша чужую речь, уже с первых слов угадываем ее жанр, предугадываем определенный объем (то есть приблизительную длину речевого целого), определенное композиционное построение, предвидим конец, то есть с самого начала мы обладаем ощущением речевого целого, которое затем только дифференцируется в процессе речи» [2, с. 274].

В литературном творчестве и чтении аналогичную роль выполняют сложные вторичные (по М.М. Бахтину) жанры литературных произведений, с которыми вначале слушатель, а потом и читатель знакомятся постепенно, как бы поднимаясь по ступеням «жанровой лестницы», образованной логикой историко-литературного процесса [6, 7, 11, 15 и др.].

В контексте решения задач психолого-педагогического сопровождения читательского развития детей с особыми образовательными потребностями, особый интерес представляют уже самые начальные этапы такого восхождения и, соответственно, самые простейшие формы жанровой компетентности. Однако ни в одной области дефектологии до недавнего времени вопросы, касающиеся начальных этапов развития жанровой компетентности, не были предметом специального изучения. Не рассматривались они и в исследованиях, посвященных проблемам читательского или литературного развития нормативно развивающихся детей, так как

здесь предметом внимания оказывались достаточно развитые формы жанровой компетентности (ориентировка ребенка в структуре волшебной сказки, родах литературы и др.). Предшествующие волшебной сказке жанры детской литературы — потешки, пестушки, рассказы «про здесь и теперь», небывальщины, сказки о животных и фантастические «ужастики», описывались как «предварительные жанры» [7] и рассматривались в основном в контексте изучения общего развития детей младшего и среднего дошкольного возраста [1, 6, 9 и др.].

Вместе с тем, на основании ранее проведенных исследований [5], мы можем предположить, что уже в период знакомства детей с «предварительными жанрами» у них должны складываться самые первые, простейшие формы способности строить свое слушательское (читательское) поведение в соответствии с логикой жанра воспринимаемого произведения. В то же время именно в этот период возникают и первые риски нарушений в развитии жанровой компетентности. Особенно велики эти риски, когда речь идет о детях с нарушениями речи, слуха, интеллекта, у которых знакомство с произведениями детской литературы в дошкольных возрастах, как правило, происходит в условиях так называемых «социальных вывихов», способных стать причиной серьезных нарушений на всех последующих этапах их читательского развития и обучения чтению.

Чтобы подтвердить или опровергнуть высказанные предположения, необходимо было разработать диагностический инструментарий, позволяющий обнаруживать, фиксировать и оценивать проявления самых ранних форм жанровой компетентности у разных категорий детей.

Представим наш подход к решению этой достаточно новой для дефектологии задачи.

В разработанной нами методике БСФ («Быль – Сказка – Фантастика») в качестве приема, позволяющего спровоцировать и зафиксировать проявления самых ранних форм жанровой компетентности, использовалась система заданий на продолжение простых в лексико-грамматическом отношении сюжетов, завязка которых выполнена, соответственно, в жанрах бывальщины («Кот Пушок»), сказки о животных («Кот Василий») и фантастического «ужасстика» («Кот Максим и Кот Федор») [4].

Текст «Кот Пушок»

Кот Пушок проснулся. Пушок облизал лапку, вымыл лапкой мордочку и усы, вылизал спинку и хвост. Пушок умылся и побежал на кухню. На кухне на полу стояла тарелка. В тарелке лежала очень маленькая котлета. Пушок съел котлету, но не наелся.

Текст «Кот Василий»

Кот Василий проснулся рано утром. Василий встал с кровати, надел рубашку, брюки и пошел умываться. Василий умылся и почистил зубы. Потом Василий пошел на кухню завтракать. На кухне стоял холодильник. Василий открыл холодильник. В холодильнике лежала только одна котлета. Василий съел котлету, но не наелся.

Текст «Кот Максим»

Кот Максим проснулся рано утром. Он был очень голоден. Он очень хотел есть. Кот Максим пошел на кухню. На кухне стоял холодильник. Кот Максим открыл холодильник. В холодильнике лежали котлеты, сыр, колбаса и сардельки. Кот Максим съел сардельки, потом колбасу, потом котлету, потом сыр. Он съел все, но не наелся. Тогда он съел ложки, вилки и тарелки. Но опять не наелся.

Текст «Кот Федор»

Кот Федор проснулся рано утром. Он был очень голоден. Он очень хотел есть. Кот Федор пошел на кухню. На кухне стоял холодильник. Кот Федор открыл холодильник. В холодильнике лежали котлеты, сыр, колбаса и сардельки. Кот Федор съел сардельки, потом колбасу, потом котлету, потом сыр. Он съел все продукты, но не наелся. Тогда Федор съел все ложки, вилки и тарелки, съел стол и холодильник. Но Федор опять не наелся. Он выпрыгнул в окно и побежал на улицу.

Тестовое задание, таким образом, состояло из четырех субтестов, выполняя каждый из которых, испытуемые должны были прочитать (или прослушать) текст, написать к нему продолжение и нарисовать главного героя. Предусмотрены работа по «введению в задачу» и система помощи. В соответствии с замыслом исследования, в основе оценки выполнения каждого субтеста лежало сравнение жанровых характеристик модели поведения героя в завязке истории и в ее продолжении. Для удобства фиксации результатов сравнения мы присвоили моделям поведения героев, использованным в субтестах, определенный жанровый индекс: «Кот Пушок» — 1, «Кот Василий» — 2, «Кот Максим» и «Кот Федор» — 3. Для обозначения результатов выполнения субтестов была разработана шкала «Упрощение — Развитие — Сохранение» (УРС).

Сохранение жанровой основы текста — «С»: в этом случае модель поведения героя в продолжении истории должна была соответствовать жанру завязки.

Упрощение жанровой основы текста — «У»: в этом случае модель поведения героя в продолжении истории должна была быть по жанровому индексу ниже, чем модель поведения героя в завязке. Если

отмечалось снижение жанрового индекса на один уровень, то продолжение оценивалось как упрощение первого порядка — «У1», если на два уровня, то продолжение оценивалось как упрощение второго порядка — «У2».

Таблица 1

Шкала УРС

| Варианты оценки | Примеры выполнения субтестов | | |
|---|--|--|---|
| | «Кот Пушок» | «Кот Василий» | «Кот Максим» и «Кот Федор» |
| С Сохранение жанровой основы текста | Обычный кот: нашел еду, выпросил, хозяйка накормила и т.п. | Кот-человек: пошел в магазин, в ресторан, в гости, сам приготовил себе еду и т.п. | Необычный кот. Ненасытный, необычных размеров, страшный. Продолжает поглощать съедобные и несъедобные предметы. Может есть продукты в больших количествах и предметы обихода (как в завязке истории про кота Максима), а может проявлять свои необычные способности, как Федор. Живот у него от этого не болит, как у обычного животного. Может съесть все, что его окружает, и ужаснуться, «может лопнуть», может исцелиться или быть исцелен от своей необычности |
| У1 Упрощение жанровой основы текста первого порядка | Может придумать продолжение только в том случае, если свести задачу к рассказу о конкретном котенке, поведение которого ребенок непосредственно наблюдал | Обычный кот, как Пушок: нашел еду, выпросил, хозяйка накормила и т.п. Он может быть и в одежде, но она надета на кота человеком | Поведение Максима (Федора) сводится к поведению кота-человека |
| У2 Упрощение | Не наблюдается | В продолжении описывается | В продолжении поведение Максима (или Федора) сразу и полностью сводится к поведению обычного кота, который, как |

| | | | |
|--|--------------------------------------|---|--|
| жанровой основы текста второго порядка | | «мой Пушок» | Пушок: нашел еду, выпросил, хозяйка накормила и т.п. Вся необычность и фантастичность героя игнорируется |
| P1 Развитие жанровой основы текста первого порядка | Кот-человек | Используются элементы волшебной сказки | |
| P2 | Кот-герой фантастического «ужастика» | Продолжение, используя все «крючки» завязки, трансформирует историю в волшебную сказку (народную или авторскую) —Рв | |

Развитие жанровой основы текста — «Р». Предполагая, что в продолжениях историй дети могли выйти за рамки шкалы жанров, представленных в субтестах, и использовать модели поведения героев, соответствующие, например, жанру волшебной сказки или других еще более сложных жанров, мы предусмотрели условные обозначения и для этих случаев. Если модель поведения героя в продолжении истории была по жанровому индексу на один уровень выше, чем модель поведения героя в завязке, то продолжение оценивалось как развитие первого порядка — «Р1», если на два уровня, то как развитие второго порядка — «Р2».

Примеры оценки выполнения субтестов по шкале УРС приводятся в таблице 1.

Предложенная шкала позволяла приписать одно из перечисленных обозначений каждому из последовательно выполняемых детьми заданий (субтестов). Записанные последовательно, в соответствии с порядком предъявления субтестов, эти обозначения позволяли записать «формулу решения», т. е. дать характеристику выполнения всего задания (теста) в целом.

В целях построения максимально подробной шкалы, характеризующей диапазон уровней решений, нам было необходимо собрать достаточно широкую выборку испытуемых как по возрастам, так и по категориям детей. Поэтому в пилотажном исследовании¹ принимали участие дошкольники и учащиеся 1–3 классов массовых образовательных учреждений; воспитанники специальных (коррекционных) образовательных учреждений, в число которых вошли младшие школьники с нарушениями речи, слуха, учащиеся 2–9 классов школы VIII вида, учащиеся 2–7 классов школы VII вида, подростки с комплексными нарушениями, всего 200 человек.

В ходе проведенного исследования было выявлено более 25 вариантов формул решения предложенного теста. При ранжировании формул решений (от самого неуспешного к самому успешному) учитывалось как количество моделей поведения героев, использованных испытуемыми, так и соответствие этих моделей жанрам завязки, предложенным в субтестах. В результате применительно к выбранному диапазону жанров была построена лестница решений (см. рис.), проявившая четыре уровня развития жанровой компетентности с подуровнями, характеризующими начальную (н) и итоговые (и) фазы каждого из них.

| | | | | |
|--|----|---------|--|---|
| | | | | IV-и CP2P1, P3CY1, CP2Y1/Y2, CCP1, CY1/P2Y2/C |
| | | III | III-и CCCC | |
| | | | III-и P1CC/Y1, CCY1C, CCY1/CY1/C, CY1CY1 | |
| | II | II-и А: | CCY2Y2, CCY2Y1, CCY1Y2 | |

¹ В сборе экспериментальных данных принимали участие И.Ф.Марковаская, Л.В.Никулина, О.Л.Кабачек

| | |
|--|----------|
| | Б: СУ1СС |
| II-и А: ССУ2У2, СУ1/СУ2, СУ1/СУ1, СУ1У2/У1, Р1СУ1 Б: СУ1У2С, СУ1СУ2 | |
| I-и СУ1У2У2 | |

Рис. 1. Лестница решений

Для удобства изложения рассмотрим эти уровни, начиная с представления уровней в итоговой фазе развития.

К **первому уровню в итоговой фазе развития (I-и)** были отнесены случаи, представленные формулой СУ1У2У2. Данный тип формулы, обнаруживая сведение всех жанров к реалистической истории, героем которой становится обычный кот, указывает на несформированность самых простейших форм жанровой компетентности.

Пример 1. Ученица второго класса массовой школы Даша К.

Кот Пушок (С)

Пушку захотелось еще котлету. И он побежал к хозяину сел возле него и заснул. Хозяин понял, что говорил Пушок и дал ему еще одну котлетку. И Пушок съел котлету с удовольствием.

Рис.: обычный кот

Кот Васька (У1)

Кот Васька пошел в комнату ловить мышей но в комнате он не нашел ни одной мышки. Кот Васька огорченный спустился в повал. И поймал там пять мышей. И съел их.

Рис.: обычный кот

Кот Максим (У2)

И он спустился в подвал за мышками он пережил весь подвал и поймал только 3 мышки кот наелся и пошел в кровать.

Рис.: обычный кот

Кот Федор (У2)

Федор пошел на улицу искать еду но ему не что ни попадалось на пути кот вернулся домой залез в подвал и стал искать мышей и нашел 6 штук. Кот съел мышей. И лег спать.

Рис.: обычный кот

Пример 2. Ученица второго класса для детей с нарушениями слуха специальной (коррекционной) школы Сюзанна Ш.

Пушок (С)

Закричал мяу. Бабушка услышала и дала ище катлету. Пушок наелся катлету и пошел спать.

Рис.: пейзаж (солнце, облака, цветы), обычный кот на 4-х лапах, раскрашен в коричневый цвет.

Кот Васька (У1)

Закричал мяу-мяу. Мама услышала и дала ему еще катлету. Васька съел катлети. И пошел на улицу, погулять. И поиграть. Уже Васька поигрался. И пошел ложится спать.

Рис.: обычный кот на 4-х лапах, раскрашен в коричневый цвет, вокруг него растут цветы.

Кот Максим (У2)

Максим закричал мяу-мяу. Зина услышала и побежала на кухню. И посмотрела на Максиму. Что с собой случилось. Максим опять закричал мяу-мяу. Зина дала Максиму две колбасы, и две сардельки, и две котлеты.

Рис.: пейзаж (солнце, облака, цветы), обычный кот стоит рядом с домом (по размеру кот больше дома), на 4-х лапах, раскрашен в коричневый цвет.

Кот Федор (У2)

Потом Федор пошел погулять на ултцу поиграть. Федор опять стал голодный. Пошел он на кухню. И вспрыгнул в окно. И опять закричал. Эла пошла на кухню. И дала ему котлеты, колбасы, сардельки. Уже он все поел продукты и пошел спать.

Рис.: пейзаж (солнце, облака), обычный кот на 4-х лапах, раскрашен в коричневый цвет, рядом стоит миска.

Ко второму уровню в итоговой фазе развития II-и были отнесены все случаи адекватного оперирования двумя моделями поведения героя. Приведем примеры.

Пример 3. Ученик второго класса массовой школы Дима Н.

Кот Пушок (С)

И он залез на стол, но на столе он не нашел еду. И тогда Пушок решил залезть в чужой дом, а в доме жила бешеная собака. Пушок побоялся и остался голодным.

Рис.: кот под столом, около него тарелка с котлетой.

Кот Васька (С)

И он решил състь килек. Они лежила очень высоко он взял табуретку поставил ее перед холодильником и залез. Но как только он потянулся табуретка перевернулась и он остался голодным.

Рис.: кот на двух ногах у холодильника.

Кот Максим (У1)

Максим почувствовал что вилка застряла у него в горле. Он испугался и вызвал врача но врач сказал что это сыр.

Рис.: кот как человек в шортах и футболке.

Кот Федор (У2)

На улице он встретил пенсионерку, которая несла колбасу, Федор тихо подкрался и схватил колбасу. И побежал. Там Федор наелся.

Рис.: кот убегает от бабули.

Как видно из примера, при выполнении заданий ребенок оперирует только двумя моделями поведения героев — «обычный кот» и «кот-человек», которые, адекватно выполнив свою функцию в первых двух субтестах, далее распространяются на один из вариантов «фантастического ужасика». Так, в приведенном примере в продолжении «Кота Максима» используется модель «кот-человек», а в продолжении «Кота Федора» — модель «обычный кот». Такое выполнение описывается нами формулой **С,С,У2,У1**. В ряде случаев в продолжении «Кота Максима» дети использовали модель «обычный кот», а в продолжении «Кота Федора» — модель «кот-человек» (формула **С,С,У2,У1**). На «лестнице решений» (см. рис.) эти решения были отнесены к варианту «А» второго уровня.

К варианту «Б» этого уровня мы отнесли все случаи, когда дети использовали в продолжениях историй другой набор моделей — «обычный кот» и «кот-герой фантастического ужастика». Приведем пример.

Пример 4. Ученик восьмого класса СКОУ VIII вида Максим М.

Кот Пушок (С)

Он пошел к своей хозяйке и стал просить ну хозяйка, не дала и Пушок пошел на улицу, и стал искать еду. Он подошел к магазину где продавалось рыба и он украл одну рыбу и наелся.

Рис.: голова кота.

Кот Васька (У1)

Кот пошел искать хозяйку, ну хозяйки не нашел и пошел на улицу. Искать еду вышел к магазину мясному пошел туда и кусок мяса съел и пошел домой и там была хозяйка и дали ему еду он покушал и лег.

Рис.: кот стоит на задних лапах.

Кот Максим (С)

Тогда он съел всю мебель и пошел дальше увидел палатку вошел в нее съел все что там было и пошел магазин продукты тоже съел и наелся и пошел домой и лег спать.

(Рис.сл.: одна голова кота).

Кот Федор (С)

Кот увидел палатку продуктов и пошел залез в палатку и съел что там было и пошел дальше вышел в одну квартиру ну там никого не было и стал искать еду нашел холодильник съел что там было

съел мебель, и пошел дальше, нашел магазин продуктов и съел все что там было и наелся и пошел домой и лег спать.

Рис.: голова кота.

Как видно из примера, модель «обычный кот» в этом случае неадекватно (необоснованно) распространяется теперь только на сказку о животных, а при продолжении «ужастиков» ребенок, как мы видим, пытается сохранить их жанровую основу и начинает использовать адекватную для этого текста модель поведения героя.

Приведенные примеры делают достаточно ясными критерии, по которым мы отнесли рассмотренные формулы к итоговой фазе второго уровня. Во всех формулах мы видим первыми два знака сохранения жанровой основы «С», свидетельствующие о том, что ребенок, используя две модели поведения героя, применяет их адекватно (симметрично) жанру завязки.

К третьему уровню в итоговой фазе развития (III-и) мы отнесли все случаи адекватного оперирования детьми тремя моделями поведения героев: формула решения в этих случаях выглядела следующим образом — СССС. Важно отметить, что к этому уровню можно было отнести и воспитанников ДООУ, и учащихся СКОУ VIII вида, и детского дома для слепоглухих.

Приведем пример выполнения задания на этом уровне самого маленького ребенка.

Пример 5. Варя М., 4 г. 5 м. (устно)

Кот Пушок (С)

Наверно он украл еще котлету. И тогда наелся.

Кот Васька (С)

Опять залез в холодильник, поискал там, еще одну котлету нашел, положил на тарелочку и съел — тогда наелся.

Кот Максим (С)

Мне кажется, он пошел во двор...

А может, ему и банки, и кастрюли, и сковородки, и весы... и холодильник что-ли? Весь-весь дом съест — вот он и наестся (осматривается и продолжает). И самовары, и стекло, и бабушкины очки?

Кот Федор (С)

На улице он петухов ловил, цыплят всех и двух ворон. Всю траву. Все елки. Всех кузнечиков. Всех медвежат. Раз он такой необычный, может, он и книги съел, и старые лапти, ботинки, старые подушки съел — все, что выбросили на помойку, а он все съел — и тогда наелся... А может, он все на свете съест? Только пусть людей не ест!

Рассмотрев итоговые фазы разных уровней, обратимся к примерам, иллюстрирующим начальные фазы разных уровней.

К ним были отнесены случаи, когда использование соответствующего уровню количества моделей сочетается с недостаточной адекватностью или недостаточной устойчивостью их применения. На каждом выявленном нами уровне развития жанровой компетентности были свои варианты этой фазы развития, проявившиеся в самых разнообразных формулах.

Так, например, начальная фаза второго уровня проявилась в следующих формулах решений: СУ1У1У1, СУ1У2У1, СУ1У2У1 — вариант А; СУ1У2С, СУ1СУ2 — вариант Б. Приведем пример.

Пример 6. Ученик второго класса массовой школы Артем С.

Кот Пушок (С)

Пушок увидел кастрюлю. В кастрюле оказалась котлеты большие пребольшие. Он Пушок естественно взял себе много котлет и наелся.

Рис.: морда кота, улыбается.

Кот Васька (У1)

Васька подумал а что если у нас есть колбаса. Но в холодильнике было пусто как и его животе. Так и остался он без завтрака.

Рис.: кот лежит на кровати.

Кот Максим (У1)

Тогда он вспомнил что в 11:30 его пригласил кот Васька. И у него он наелся.

Рис.: кот сидит за столом как человек.

Кот Федор (У1)

Кот взял свой кошелек и побежал в Макдональдс там он наелся.

Рис.: Макдональдс, в окне которого виден кот.

Как видно из примера, при выполнении задания ребенок использует две модели поведения героев: «обычный кот» и «кот-человек». Модель «обычный кот» используется и при завершении реалистической истории, и в продолжении текста про «Кота Василия», зато в фантастических «ужастиках» «работает» только модель «кот-

человек». При этом обнаруживается неадекватное использование модели «кот-человек», что позволяет отнести этот случай к подготовительной фазе второго уровня.

К подготовительной фазе третьего уровня мы отнесли следующий случай.

Пример 7. Ученик восьмого класса СКОУ VIII вида Вася Т.

Кот Пушок (С)

Она встала на задние лапки и начала мочить передними лапками. Хозяйка поняла, что Пушок еще хочет есть и она положила ему в тарелку еще одну котлетку котенок по имени Пушок наелся и пошел опять спать.

Рис.: кот стоит.

Кот Васька (С)

Устно: необычный, что-то на сказку похоже.

Тогда кот Васька решил сам приготовить себе ужин он сделал себе котлету когда он наелся он пошел сотреть телевизор он сел в кресло и заснул мурлыкая в кресле. Телевизор остался включенным?!

Рис.: кот стоит на задних лапах, в одежде.

Кот Максим (У2)

Есть ему уже было нечего тогда он пошел в подвал ловить мышей. Когда он переловил всех мышей он отравился. И тех пор коту Максиму уже нечего не хотелось есть!

Рис.: кот с раздувшимся животом.

Кот Федор (С)

Федор стал есть все что ему попадалось на пути он сел всех людей, зверей. Он ста есть дома, деревья таким образом он сел весь мир. Тогда кот проснулся и все что он сел оказалось простым сном.

Рис.: кот, дерево, дом, глобус.

В данном случае мы видим неустойчивое использование модели «кот- герой фантастического «ужастика». На «лестнице решений» приведены и другие варианты формул, характеризующих подготовительные фазы разных уровней.

Таким образом, каждая формула решения, полученная в результате применения методики БСФ, позволяла дать достаточно дифференцированную оценку уровня развития жанровой компетентности испытуемых в выбранном диапазоне жанров. Подчеркнем, что предметом оценки при этом были не столько реакции испытуемых на каждый отдельный жанр (адекватные или неадекватные), сколько варианты и типы сочетаний этих реакций, отражающие характер жанровой компетентности как системного образования.

В результате пилотного применения методики БСФ были получены предварительные данные о распределении по уровням развития жанровой компетентности в семи условно сформированных группах испытуемых (118 чел.).

1. Мл. дошк. — воспитанники ДООУ (3–5лет), 18 чел.
2. МШ-2 — учащиеся второго класса общеобразовательной школы, 22 чел.
3. НР — 2, 3, 4 классы для детей с нарушениями речи, 20 чел.
4. НИ-мл. — 2, 5 ,6 классы СКОУ VIII вида, 15 чел.

5. НИ-ст. — 7, 8, 9 классы СКОУ VIII вида, 21 чел.
6. ЗПР — 2, 4, 5 классы КРО, 13 чел.
7. СЛ-ГЛ. — воспитанники детского дома для слепоглухих детей (от 10 до 23 лет), 9 чел.

В таблице 2 не представлены данные по детям, которые были обследованы по сокращенным вариантам методики с применением 2 или 3 субтестов.

Характер выборки не позволяет провести статистический анализ полученных данных и сравнивать количественные показатели разных групп. Однако уже сейчас, располагая достаточным объемом феноменологического материала, можно с уверенностью говорить о следующем.

При благоприятных условиях дошкольного воспитания у маленьких детей еще до освоения жанра волшебной сказки могут быть сформированы элементарные формы жанровой компетентности. «Идеальную» норму в этом случае обнаруживали уже испытуемые пятого года жизни, достигшие третьего уровня развития жанровой компетентности.

Многочисленные примеры «застревания» на первом, т. е. самом низком, уровне развития жанровой компетентности, обнаруженные практически во всех группах испытуемых школьного возраста (у учащихся второго класса массовой школы, у школьников с нарушениями слуха, у учащихся с речевыми нарушениями, учащихся школы VIII вида и др.), указывают на неблагоприятное протекание дошкольных этапов читательского развития и в норме, и у детей с особыми образовательными потребностями.

В то же время достижение хотя бы частью учащихся школы VIII вида и детского дома для слепоглухих третьего уровня развития

жанровой компетентности указывают на принципиальную возможность создания благоприятных условий для образования ее элементарных форм у учащихся всех типов специальных школ.

Таким образом, полученные в пилотажном исследовании данные, указывают как на возможность, так и на перспективность дальнейших исследований жанровой компетентности учащихся разных типов специальных школ в контексте совершенствования содержания и методов комплексной диагностики, коррекции и предупреждения нарушений их читательского развития.

Таблица 2

Распределение по уровням развития жанровой компетентности в группах испытуемых (в %)

| | Мл. дошк. | МШ-2 | НР | НИ-мл | НИ-ст | ЗПР | СЛ-ГЛ |
|-------|-----------|------|----|-------|-------|-----|-------|
| I-и | 33 | 9 | 25 | 27 | 25 | 0 | 11 |
| II-н | 50 | 23 | 25 | 33 | 14 | 8 | 11 |
| II-и | 5,6 | 32 | 20 | 33 | 14 | 38 | 22 |
| III-н | 5,6 | 23 | 30 | 7 | 33 | 31 | 34 |
| III-и | 5,6 | 13 | 0 | 0 | 14 | 23 | 22 |

Литература

1. *Алиева Т.И.* Ребенок в мире образа / Дошкольное воспитание. — 1996. — № 2. — С. 68–73.
2. *Бахтин М.М.* Проблема речевых жанров // Бахтин М.М. Собрание сочинений в семи томах. — М.: Русские словари, 1996. — Т.5. — С. 159–208
3. *Бородина В.А.* Теория и технология читательского развития в отечественном библиотековедении. Научные и методологические основы. — М.: Школьная библиотека, 2006.
4. *Гончарова Е.Л.* Методики оценки сформированности базовых компонентов читательской деятельности у детей с различными нарушениями в развитии // Дефектология. — 2001. — № 3. — С. 81–95.
5. *Гончарова Е.Л.* Ранние этапы читательского развития. К теории вопроса // Дефектология. — 2007. — № 1. — С. 4–12.
6. *Дьяченко О.М., Веракса Н.Е.* Элементы «карнавальной культуры» в развитии ребенка // Вопросы психологии. — 1994. — № 2. — С. 77–87.
7. *Кабачек О.Л.* Сказка в век компьютера: Методическое пособие в помощь библиотекарям и педагогам, работающим с детьми младшего и среднего школьного возраста. — М.: Либерея, 2001.
8. *Кудина Г.Н., Новлянская З.Н.* Литература как предмет эстетического цикла: Методическое пособие. — М.: ИЦ Гарант, 1992.
9. *Кудрявцев В.Т.* Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход. Часть 1. Современное детство и инновации в дошкольном образовании. — Дубна, 1997.

10. Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA-2000. — М.: Логос, 2004.

11. *Носкова В.Б* Методика формирования жанрового мышления школьников на уроках литературы в 5 классе: дисс. ... на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. — Екатеринбург, 2002.

12. *Седов К.Ф.* Психологические аспекты изучения речевых жанров // Жанры речи-3: СБ. научных статей. — Саратов, 2002. — С. 40–51.

13. *Сметанникова Н.Н.* Роль чтения в современном обществе// Через чтение в мировое образовательное пространство. Вып.1. — М., 2001. — С. 12–26.

14. *Сметанникова Н.Н.* Стратегический подход к обучению чтению (междисциплинарные проблемы чтения и грамотности). — М.: Школьная библиотека, 2005.

15. *Фрейденберг О.М.* Поэтика сюжета и жанра. — М.: Лабиринт, 1997.