



УДК 373.3.016:003-028

## Оптимизация процесса формирования читателя в современной начальной школе

*Ольга Джежелей,*

кандидат педагогических наук, профессор,

*Альона Ємець,*

кандидат педагогических наук, доцент,

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

**П**ереход в новые реалии реформирования школы, где идея ориентирования на индивидуальное развитие каждого школьника становится ведущей, требует особого внимания к процессу формирования личностного аспекта в обучении. Это положение соотносится с задачами становления и формирования читателя, поскольку читатель — характеристика личностного плана, основу которой составляет мотивация, кругозор, навык чтения, умение воспринимать текст-произведение, читательская самостоятельность, которая основывается на потенциале читательских возможностей. Результатом процесса обучения является литературное развитие как часть общего всестороннего развития ребенка. Для каждого возрастного периода в школьной практике определены параметры освоения знаний, умений и навыков, тогда как критерий литературного развития остается за рамками этой оценки. Несомненно, развитие является процессом, и оценивать его сложно, хотя подходы утилитарного уровня наличествуют, один из них — это сравнение уровня в начале обучения и при завершении определенного этапа. Успешность характера поступательности развития и фактическое состояние знаний, умений и навыков не всегда совпадают. Несоответствие оценок по этим направлениям имеет причины, сре-

ди которых одной из ведущих становятся индивидуальные особенности подготовки учащихся на момент начала обучения и специфика личностных возможностей каждого обучающегося.

В области освоения и развития навыка чтения, который является базовым, в процессе становления читателя можно выделить разные группы.

Первая группа учащихся — это дети, поступившие в 1 класс и не умеющие читать. В процессе обучения они осваивают навык чтения и читают со скоростью 40 слов в минуту. Таким темпом при определенном методическом обеспечении овладевают от 35 до 50 % детей. Темп чтения 40 слов в минуту при самостоятельном чтении позволяет снять напряжение, которое всегда становится тормозом для получения удовлетворения от процесса прочтения и дает устойчивый уровень фактического понимания текста, что обеспечивает ребенку положительный опыт общения с книгой. Обозначенные достижения этой группы учащихся оцениваются в конце года как отличные. Налицо позитивное развитие ребенка-читателя: сформирован навык, преодолен барьер трудностей процесса прочтения, заложены основы позитивного отношения к чтению книг. Но это лишь один вариант, где четко просматриваются позитивные тенденции в развитии читателя.

Есть другая группа детей, пришедших в школу с поставленным навыком продуктивного чтения. Они читают в темпе 40 — 60 слов в минуту. Такой навык требует интенсивного совершенствования, но в условиях обучения с использованием букваря, рассчитанного только на становление механизма чтения, обеспечить его невозможно. Причина кроется в характере учебного материала. Текстовое обеспечение в букваре в силу своеобразия данного курса является ограниченным. Это, как правило, дидактические тексты малого объема с использованием лексики, имеющей в своем составе на протяжении длительного времени только часть алфавита. Как следствие, тексты имеют небольшой набор синтаксических, речевых конструкций. Естественно, что такой учебный материал недостаточен для упражнений в интенсификации чтения. При темпе, которым владеет эта группа учащихся, должен осуществляться переход к смысловому чтению, что может обеспечить только полноценный литературный материал — произведения детской литературы. Для этой группы детей букварь становится в определенной степени преградой для их совершенствования как читателей. В результате на конец года темп чтения этих учащихся остается на прежнем уровне или растет очень незначительно, также наблюдаются случаи снижения уровня. Учащиеся этой группы оцениваются в конце года положительно, поскольку темп их чтения превышает нормативы первого года обучения, однако по факту у них тормозится процесс совершенствования навыка чтения, что негативно отражается на развитии мотивации чтения и снижается интерес к книге. Таким образом, навык чтения на первом этапе обучения может быть позитивным по факту, но с точки зрения развития и совершенствования может иметь негативную характеристику для целого ряда успешно обучающихся детей.

Один из вариантов эффективного решения подобной проблемы является введение наряду с учебником типа букварь сборников упражнений или задачников по

чтению. Многолетний опыт работы школ в течение более 15 лет показал продуктивность данного подхода, как с содержательной, так и организационной стороны, поскольку позволяет корректировать процесс обучения как для классного коллектива в целом, так и для отдельных учащихся. Такие учебные пособия, имеющие государственный гриф допуска для реализации программного обеспечения по курсу чтения в начальной школе, разработаны сотрудниками научно-исследовательской лаборатории методического обеспечения непрерывного системного образования «школа — вуз» ХНПУ имени Г.С. Сковороды. Это пособия для 1 и 2 класса под общим названием «Учусь читать» и «Вчуся читати» (авторы О. Джежелей, А. Емец, О. Коваленко), которые функционируют в школе с 2000 года. Особенность этих задачников состоит в том, что учебным материалом для освоения технической стороны чтения являются художественные тексты — фольклор и лучшие произведения детской литературы. Языковой материал этих произведений прямо направлен на формирование разных сторон навыка чтения. Произведения отбирались с учетом закономерностей освоения родной речи на основе развивающего потенциала речевой среды, реализации принципов внимания к материи языка, развития чувства языка, освоения языковых соответствий, понимания лексических, грамматических и языковых значений, опережения устной речи по сравнению с письменной и, наконец, с учетом убыстрения развития речевых навыков в соответствии с мерой совершенствования речетворческой системы ребенка.

Усиление внимания к языковой стороне литературного материала стало основой, которая позволила создать искусственную речевую среду, где дети с разным уровнем владения устной и письменной речью могли целенаправленно совершенствоваться.

При разработке пособий учитывался и психолого-педагогический аспект развития читателя. Задачи эмоционально-нравственного и интеллектуального развития

решались с учетом зоны ближайшего развития, теории установки, развития морально-этических и волевых аспектов личностного становления, доминирующей культурной ориентации, развития познавательных процессов.

**З**адачник по чтению решает проблему индивидуализации при ведении коллективной работы в классе с учетом всех направлений становления читателя. Например, рост интереса и мотивации чтения является показателем устойчивости позитивного поступающего процесса развития читателя. Он прямо связан с моментом чтения собственно литературного произведения. Чем раньше ребенок ощутит, почувствует, что может читать не только слова, предложения, но и произведения, когда сам процесс чтения доставит ему удовлетворение от понимания и включения в образную структуру и чувственную атмосферу событийной стороны повествования, тем успешнее будет происходить его развитие как чтеца и читателя. Читающие дети, беря на уроках обучения грамоте в руки задачник по чтению, получают материал для своего развития как полноценные читатели произведений детской литературы. В процессе чтения стихотворений, загадок, потешек, песенок, сказок и рассказов укрепляется мотивация и интерес к чтению, поскольку состояние навыка чтения позволяет детям читать заданные произведения на понятийном уровне, при этом осваивая выразительную сторону прочтения. Чтобы процесс чтения для ребенка стал желанным, предлагаются произведения, которые имеют малые объемы, в них ярко выражена эмоционально-нравственная сторона, тематика отвечает возрастным запросам, произведения насыщены синтаксическими конструкциями, которые отражают живую, образную, разговорную литературную речь, в них много повторов, игры слов, игры в слова и т.д. Все эти особенности произведений сами по себе воспитывают внимание к слову, развивают речь, вовлекают детей в исполнение. Факт вхождения в роль читателя публич-

но требует затрат эмоционально-волевой энергии, поэтому детям необходимо приложить усилия, чтобы эту задачу исполнить достойно. Именно этот момент и делает для них уроки обучения грамоте, где они явно чувствуют свое превосходство над теми, кто делает первые шаги в чтении, собственно уроками значимыми и серьезными, а значит идет развитие, которое построено на содержательных упражнениях, требующих эмоционального и интеллектуального напряжения.

Учащиеся, только осваивающие навыки чтения, включаются в работу с задачами по чтению в тот же период, что и читающие дети. Делая первые шаги в освоении процесса прочтения, они попадают в атмосферу мира литературы. Они приобщаются к освоению собственно произведений детской литературы — интересных и содержательных, требующих внимания к образности слова и побуждающих к рассуждениям. Сначала они выступают слушателями и наблюдателями за тем, как их сверстники читают стихи, песенки, потешки. Они слушают чтение учителя и одноклассников, включаются в хоровое проговаривание отдельных фрагментов произведений, отвечают на вопросы, рассуждают. Эта группа учащихся после периода постановки механизма чтения, который определяется знакомством с гласными верхнего ряда и буквой «и», несколькими согласными, овладев упреждающим синтезом чтения слога, могут и приступают к активной читательской деятельности на материале задачников. Они способны читать не только отдельные слова, предложения, но тексты. Такая возможность заложена в самом механизме чтения. Если ребенок знает буквы, распознает их и озвучивает (детей с такой подготовкой к школе насчитывается до 85 %), он в состоянии на этом этапе читать слова с неизученными по букварю буквами вслед за учителем и читающими детьми. Поэтому эта группа детей безболезненно, постепенно, каждый раз после получения положительного опыта все более активно осваивает роль

читателя произведения. Понятийность для них обеспечивается через слушание произведений в образцовом исполнении учителя и одноклассников с поставленным навыком чтения. Такое участие в чтении не по букварю прямо влияет на статусное осознания ребенком себя как читателя и содействует интенсификации его развития посредством ситуативного интереса к читательской деятельности.

В таком же ключе взаимодействия представлена в пособии вся система подготовки начинающего читателя, где методика коллективного чтения учащихся с разноуровневой подготовкой определяет ход поступательного каждого из участников. Разработанная система упражнений прямо выходит на решение задач Новой Украинской Школы – 2018, где процесс лично ориентированного обучения стал направляющим.

Опыт функционирования в практике школ учебных материалов типа задачник позволил расширить арсенал методических средств, представив их как систему для всего цикла начального обучения.

**Г** учетом поступательных тенденций обновления проекта «Новая Украинская Школа» был разработан и представлен новый комплект задачников под общим названием «Школа чтения. 1-4 класс» и «Школа чтения. 1-4 клас» (авторы: О. Джемелей, А. Емец, О. Коваленко, 2017 г.). Данный комплект представляет учебный материал как для периода «Обучения чтению. 1-2 класс», так и для периода «Литературное чтение. 3-4 класс». Данные учебные пособия рекомендованы МОН Украины для начальной школы. Это новый вид пособий, который не повторяет предыдущий цикл «Учусь читать», но разработан на тех же принципах.

В пособиях для 1 и 2 классов усилена сторона самостоятельности выполнения заданий, что увеличивает возможность их творческого выполнения на основе личного осмысления. Кроме того, обращено внимание на связь письма и чтения, что позволяет более органично в этот период организовать процесс освоения

письменной речи. Системно представлены упражнения, способствующие формированию читательской памяти, читательского кругозора. В целом этот выпуск задачников имеет целеполаганием развитие читательского потенциала школьника в единстве развития эмоционально-нравственного восприятия и интеллектуальных компетенций.

**П**особия для 3 и 4 класса решают проблемы в области подготовки по литературному чтению в условиях самостоятельной работы, как в классе, так и дома. Основными формами работы в этот период являются: решение литературной задачи, овладение приемами литературной игры как элементами частичного анализа текста и произведения, освоение вопросно-ответной системы как логико-структурной системы (понимание вопроса, постановка вопроса и его формулирование-оформление, ответ на вопрос).

Представленные в пособии упражнения имеют комплексный характер. Например, в процессе решения задач, выполняя задания аналитического характера, отвечая на вопросы, учащиеся осваивают приемы сознательного регулирования темпа чтения в соответствии с характером и жанром произведения; овладевают способами контроля над пониманием читаемого, усваивают способы, которые направлены на реализацию выразительного чтения. Все литературные задачи и предлагаемые упражнения так или иначе расширяют и систематизируют читательский кругозор.

Особое место занимают приемы работы с функциональными, деловыми тестами. Успешное владение ими позволяет учащимся в последующем среднем звене школы сознательно использовать чтение как инструмент учебной деятельности.

Характер выполнения заданий обеспечивает возможность осознания ребенком личного отношения к читаемому, способствует тому, чтобы учащийся находил варианты, которые соответствовали бы его нравственно-этическим установкам. Предлагаемые формы выполнения упражне-

ний помогают совершенствовать речь, овладеть словом в его образном значении. Так учащиеся знакомятся с положением, что на один и тот же вопрос может быть дано несколько правильных ответов, их полнота, в частности, будет зависеть от уровня понимания произведения.

**Н**апример, к одному из литературных произведений дано задание, связанное с определением идейно-тематической направленности. Вопрос, обращенный к ребенку, стандартный и типичный для уроков чтения — «О чем данное произведение?» Предлагается до семи вариантов правильных ответов, из которых надо выбрать один. В соответствии со своим уровнем понимания ребенок отмечает один из ответов, но при этом знакомится и со всеми другими вариантами, тем самым получает опыт оформления ответа на вопрос. Этот вид работы, с одной стороны, позволяет ребенку всесторонне осмыслить прочитанное, провести серьезную аналитическую работу, определяющую его выбор, а, с другой, — получить опыт оформления ответов на типичный для читателя вопрос. Как показывает практика, уже на следующих уроках отдельные учащиеся при ответах на подобный вопрос применяют опыт конструирования формы ответа, что является несомненным фактом их развития как читателей. Постепенно эта группа учащихся увеличивается, и содержательное личностное разнообразие ответов расширяется.

Введение в учебно-методические комплекты по чтению пособий типа задачников — это только один из путей оптимизации обучения чтению.

Следующее направление совершенствования процесса формирования читателя в школе с учетом его индивидуального развития определяется самой целью литературного чтения — освоением произведения.

В начальной школе учатся дети в возрасте 6-10 лет. Фактически это три группы потенциальных читателей: читательский тип — дошкольник — 3-6 лет; читатель — младший школьник 7-9 лет и читатель — младший подросток 9-10 лет.

Это стандартная классификация читательской подготовки детей. Но надо иметь в виду что, даже ребенок 6 лет может по своему читательскому потенциалу находиться в самой продвинутой группе читателей младших школьников, а ребенок 9-10 лет все еще может быть на достаточно низкой стадии развития читателя. На читательский потенциал влияет, прежде всего, семья, социальная среда, в которой непосредственно находится ребенок, а затем школа с ее заданной образовательной программой, которая, к сожалению, не всегда полноценно реализуема.

Школьная программа в форме общих установок-стандартов очерчивает границы читательской подготовки ученика. Она не обозначает возможный потенциал развития ребенка-читателя, а ограничивается учебными нормативами, являющимися базовыми для развития.

**К**аков ребенок-читатель в возрасте 7-9 лет, который может стать определенным эталоном читательского развития, что ему доступно, а что затрудняет его движения к совершенствованию? На этот вопрос дает ответ характеристика читателя младшего школьника, который приобщен к систематическому чтению и является читателем библиотеки. Характеристика по отдельным направлениям и сторонам читательской деятельности более детально раскрыта в работах разных специалистов: библиотечных работников, психологов, методистов, дидактов (Л. Беленькой, М. Воюшиной, О. Малиновской, Н. Морозовой, О. Никифоровой, Л. Рожинной и др.)

«Детский» тип читателя — так характеризуется читатель 7-10 лет исследователями, которые изучают особенности собственно состоявшихся читателей определенного возраста, тех, кто, как правило, посещает библиотеки. Они читают книги вне заданий и школьных занятий. Данные этих исследований надо рассматривать как потенциальные возможности детей определенного возраста, которые в силу обстоятельств у части школьников могут явно не реализовываться в практике их

читательской деятельности. Эти исследования и их результаты раскрывают особенности восприятия собственно произведений и книг (изданий), отношение к содержательной стороне произведений, которые проявляется как интерес к чтению и книге.

Выявленные особенности и их учет позволяет позитивно влиять на литературное развитие учащихся, находя методические решения, которые снимают все негативное и поддерживают, развивают ростки явлений, определяющие дальнейшее становление читателя. Рассмотрим эти особенности.

**Ч**итатель детского типа теряет непосредственность и живость эмоциональных реакций на книгу. Эта особенность вызвана несоответствием между несовершенной техникой чтения и относительно высокими возможностями восприятия и понимания литературного произведения в чтении взрослого. Дети тянутся к книгам, которые соответствуют их возрастным интересам. Это книги достаточно объемные, сложные по структуре и характеру изложения. Пробуя читать самостоятельно заинтересовавшие его книги, ребенок слишком много сил тратит на сам процесс чтения и у него резко снижает непосредственность и эмоциональность восприятия смысла, пропадает интерес к чтению и естественно появляется негативная реакция на действия с книгой, что при повторной попытке может закрепиться. Это качество ярко проявляется на первом, втором, а в настоящее время и на третьем году школьного обучения, когда есть проблемы с формированием навыка чтения.

Снять негативное отношение к чтению, удержать и развить интерес к книге помогает состав учебного круга чтения, организация первичного восприятия произведения, а также интенсификация развития навыка чтения.

Если строить обучение только на текстах «легких», доступных для прочтения, происходит торможение литературного развития и потеря интереса к чтению книг. Введение в круг учебного чтения произве-

дений, которые дети могут достаточно глубоко осознавать, но не способны с интересом читать самостоятельно, решает вопрос о поддержании поступательного развития восприятия и осмысления произведения, к которому способны дети. Методический прием, который нейтрализует негативные стороны данной педагогической ситуации, — выразительное чтение вслух произведений учителем. Дети включаются в коллективное чтение при перечитывании. Образцовое чтение учителя поддерживает положительное эмоционально-понятийное отношение и при повторном чтении, когда в чтение включаются дети.

**П**оддержание формирования интереса к чтению необходимо и при чтении в тех случаях, когда в объемном произведении есть эпизоды, где восприятие мыслей и чувств рассчитано на достаточно глубокое или яркое их осознание, что предполагает наличие читательского опыта, которого еще нет. Дети, знакомясь с «длинной сказкой», устают слушать чтение своих сверстников, поскольку текст воспроизводится рядом учащихся маловыразительно, с ошибками и т.д. В этом случае происходит спад эмоционального напряжения, притупляется чувство нового, читатели пропускают ряд эпизодов, содержание кажется известным, знакомым и неинтересным, что прямо отражается на осмыслении произведения. Прием коллективного чтения «учитель-ученик» при системном его применении направлен на поддержание внимания к тексту, как в эмоционально-чувственном, так и в понятийном плане. Этот прием позволяет усилить сторону восприятия и осознания текста и влияет на формирование навыка чтения.

Быстрее преодолеть несоответствие между уровнем чтения и возможным потенциалом восприятия позволяет интенсификация работы по задачку.

Дети, начиная с 6-7 лет, могут уже сопереживать в воображении. «Содействие» и «соучастие» с героями, когда ребенок буквально действует вместе с героем, что характерно для дошкольного возраста,

переходит в «сопереживание» [1, с. 64]. Эта особенность дает основание обратить особое внимание на развитие приемов воссоздающего воображения. Надо иметь в виду, что эти приемы предполагают внимание к словесно-образной системе литературного произведения, что требует интенсификации работы над словом и развитием речи ребенка. В данном случае эффективны следующие приемы воссоздания прочитанного.

Живая картинка, когда ребенок осознает эмоционально-чувственный опыт переживаний и отношений, передает его через мимику, жест, позу. Если в первом и втором классе дети знакомятся с этим приемом, то в последующем они могут его сознательно реализовать, показывая и фиксируя свои чувства и переживания, пока без словесного их выражения. Сознательное выполнение приема изображения переживаний и чувств является необходимой базой для дальнейшего их осмысления и выражения средствами речи. Поэтому переход к словесной картинке или коллективному словесному рисованию становится реально возможным приемом освоения произведения в этот период.

**П**рием словесного рисования достаточно сложный. Он используется на первом и втором году обучения только эпизодически и при коллективной работе. Словесное рисование чаще всего применяется при освоении стихотворений или произведений, где есть описания и прямые указания на чувства и переживания персонажей. При выборе эпизода для словесного рисования надо иметь в виду, что ребенку еще трудно на основе только словесного описания воссоздать картину природы, но если пейзаж дан в деталях, связанных с переживаниями героев, то он может стать основой для воссоздающего воображения.

Словесное рисование развивает не только речь, но и влияет на развитие умения образного восприятия сюжета в картинах-эпизодах, что прямо отражается на литературном развитии, которое

проявляется в умении видеть картину, переходя от эпизода к эпизоду, и делать обобщения. Именно поэтому прием словесного рисования надо системно применять на третьем и, особенно, на четвертом году обучения.

**Ч**тение по ролям. Методический смысл этого приема — это показ возможного выражения характера персонажа через речь. Поэтому при введении приема непосредственным участником диалога становится учитель, особенно, если передает речь взрослого человека. Учитель показывает, как посредством выразительной речи можно обозначить эмоциональное состояние, характер поведения героя, отношение к нему. Такой показ помогает детям обучаться на основе подражания. Действие по аналогии для начальной школы является сущностным компонентом культуры получения знаний и умений от старшего к младшему. На первом и втором году обучения этот прием эффективен только при прямом участии в нем учителя. Учитель ведет диалог и читает слова «от автора» — это обязательное условие применения приема в этот период обучения. Участие учителя нивелирует шероховатости ведения выразительного диалога. Он подсказывает, напоминает, направляет, и у ребят все «получается», прием реализуется полноценно, процесс его освоения проходит в полном объеме. В третьем и четвертом классе прием чтения по ролям становится неотъемлемой частью работы над произведением, где присутствуют диалоги.

Выразительное чтение стихотворений для начальной школы — прием, который обучает, воссоздавая текст, передавать особенности эмоций, чувств, нравственно-эстетических представлений, отношения к воспринятому. Обучение разучиванию стихотворений по опорным картинкам и опорным словам — это составляющая этого приема. Содержание приема нацелено на формирование умения выделять картинку-эпизод, представлять ее. Воображение поддерживается воссозданием

текста или словами-образами, что в целом способствует дальнейшему развитию словесно-образного восприятия произведения.

**П**рием инсценирования тоже относится к приемам, способствующим развитию воссоздающего воображения. В первом и втором классе он применяется только в условиях урока-концерта. Инсценирование требует достаточного опыта владения речью и движением. Этот вид работы осваивается в третьем классе и становится возможным для применения в условиях обычного урока в четвертом классе.

Следующая особенность читателя детского типа связана с отношением детей к познанию нового средствами книги и чтения. Этот процесс носит неутилитарный, наивно-игровой характер. «Ребенок свободен от мотивов непосредственной пользы, так как активное взаимодействие со средой он осуществляет через взрослого» [1, с. 65]. Идет процесс первоначального накопления фактов и явлений.

«Познавательные интересы широки, но неустойчивы. У детей этого возраста нет потребности выйти за пределы знакомых явлений. Нравственное, умственное, эмоциональное обогащение происходит как обогащение личного опыта в сферах ему знакомых» [1, с. 65]. Эта особенность ребенка-читателя очень устойчива на протяжении всего периода обучения в начальной школе. Поэтому читательские интересы носят ситуативный характер, привлекает внимание всякая понятная тема и вопрос. Осознание произведения не выходит за его рамки. Данная особенность указывает на отсутствие ярко выраженного, лично заданного отношения к книге как источнику и средству познания, источнику возникновения познавательного интереса. Она диктует необходимость создания для детей многообразия ситуаций, доступных по содержанию и реализующих их потребности. Решая разнообразные, вызванные непосредственным, ситуативным интересом задачи, ребенок накопит опыт, который

позволит ему выйти на проблему осознанного выбора. Этот опыт станет залогом формирования личностных, собственно читательских интересов.

Педагогическое решение задачи создания личного опыта в условиях обучения решается через организацию проектных вариативных домашних заданий, через уроки свободного учебного чтения.


Домашние задания по чтению сводятся к тому, чтобы вывести читателя за пределы данного учебника и привлечь внимание к книге, в которой есть изучаемое произведение или произведения данного автора или группы авторов и выполнить задание на более широком материале. Принося в класс книги, в которых есть данное произведение, учащиеся в процессе работы, которую организует учитель, включая данный материал в систему закрепления или введения в новую тему, убеждаются, что книга является источником дополнительных знаний, которые они в следующий раз, действуя по подобию, могут найти сами. Это художественно-иллюстративный материал, сведения об авторе. Надо иметь в виду, что такого рода задания должны носить побудительный, а не обязательный характер.

**С**ледующий вид работы, позволяющий привлечь внимание к книге как источнику знаний, — это решение литературных задач, что не требует особых временных затрат, но заставляет читателя по-иному пересматривать знакомые книги и произведения, находясь в поисковой ситуации. Для ребенка такого рода задачи — литературные игры. Решение литературной задачи включает ребенка в атмосферу игры, возбуждая эмоциональную сферу, что позитивно сказывается на заинтересованности в деятельности. Подобные задания продуктивны и не приобретают развлекательный характер, если привлекают весь, имеющийся у ребенка опыт, связанный с рассмотрением данного вопроса и позволяют каждому находить позитивное решение.

Для читателя детского типа характерна «повышенная эмоциональность: возбу-



димостью непосредственных внешних эмоциональных проявлений во время чтения и восприятия произведения (смех, слезы), отказ от чтения «грустных» книг остается характерной чертой читателя, но начинает проявляться способность к осознанию своих эмоциональных переживаний, что позволяет переходить к более глубокому правильному отношению к литературному произведению» [1, с.66].

 своеие произведения способом объяснительного чтения и введение элементов аналитического чтения позволяет в этот период развивать появившуюся способность ребенка к осознанию чувств и переживаний. Система объяснительного чтения посредством серии вопросов позволяет, рассматривая эпизод за эпизодом, осознать развитие сюжета, сосредоточить внимание на повествовании. Включение элементов анализа проходит при повторном обращении к тексту, на фоне целостного восприятия произведения. Здесь концентрируется внимание на выявлении поступка героя, особенностей его поведения. Прием, который помогает классифицировать эмоции, чувства, возникающие к ситуации, герою, и различать оттенки отношений, расширять, уточнять и обогащать словарь учащихся. Для оценки чувств детям предлагается перечень, где представлена система синонимов и антонимов. Учащиеся обучаются переводить эмоционально-образную систему, заложенную в произведении, в оценочные суждения эмоционально-чувственного плана, фиксируя их посредством слов, словосочетаний, высказываний, выбирая один и несколько предложенных ответов. Дети знакомятся не только с синонимическим рядом слов, но и осознают систему антонимов, тем самым обогащая словарный запас и получая действенный опыт классификации чувств, отношений, четкого осознания словесно-образной основы произведения.

Читатели детского типа овладевают понятийным мышлением постепенно. Переход к уровню понятийного восприятия происходит в возрасте позже 8-9 лет...

«На первый план выступают определенные эстетические качества как своеобразно выделяемое ребенком прекрасное, героическое, комическое и веселое, и более конкретные художественные компоненты произведения, эпизод, конкретная деталь, поступок героя, от восприятия которых он идет к более глубокому проникновению в образ героя и произведения в целом» [1, с. 66].

Переход от представлений к понятиям закладывается в этот период в учебной работе через обращение к частичному анализу художественного произведения, выделению определенных эпизодов, героев, поступков. На основе ранее полученных представлений учащиеся сравнивают эпизоды из разных произведений, сопоставляют героев, переосмысливают опыт, накапливают базу для дальнейших обобщений и формирования на этой базе понятий.

 собое место в формировании будущих литературоведческих понятий занимает работа по формированию представлений о жанровом разнообразии и различии видов произведений на основе общего представления, где основные упражнения строятся на объединении в группы подобных произведений. Подготовка к обобщениям, на которых формируются понятия, заложена в содержании уроков свободного учебного чтения, где перед читателем предстают разные жанры, писатели, книги, объединенные одной темой.

Читатели детского типа не могут сформулировать свое понимание идейного смысла вне конкретного образа. «Если заставить детей сформулировать «самое главное», «основную мысль», вывод, ответ всегда будет однозначен и схематичен. Мы можем говорить об особом понимании смысла произведения у читателя 8-9 лет — «эмоциональном понимании». «Нравится» — это универсальный «критерий» отношения ребенка 8-9 лет к прочитанному» [1, с. 68].

Формирование оценочных суждений, выявление смысла связаны с тем, что ре-

бенок «должен почувствовать настроение повествования, у него должен возникнуть верный эмоциональный настрой» [1, с. 68]. Это возможно при широком применении выразительного чтения учителя, которое снижает «фрагментарность восприятия произведения», что отличает читателей этого возраста и дает направленность к целостности освоения смысла и обобщению. Специальные упражнения также помогают учащимся обобщать прочитанное. К таким упражнениям относится соотношение произведения и темы. Сначала дети учатся обозначать тему чтения через формулировки: о детях, о подвигах, животных и т.д. Далее учитель предлагает детям выбрать наиболее точное обозначение темы для данного произведения. Тема «о детях» предстает, например, в таких формулировках: о смелых и находчивых ребятах; о добрых поступках детей; о смелых и трусливых поступках ребят; об играх и забавах ребят; о смешном и

веселом в жизни школьников и т.п. Накапливая опыт, действуя по подобию, дети 7-8 лет учатся выявлять своеобразие повествования, вносить в стандартные формулировки уточнения, которые готовят к выражению более глубоких смысловых развернутых и содержательных оценок.

Все перечисленные возрастные характеристики, выявленные специалистами в области детского чтения, позволяют учителю рационально решать проблемы развития читателя, учитывая реальное внешкольное влияние на читательскую подготовку каждого учащегося.

---

### Литература

1. Беленькая Л.И. Дети — читатели художественной литературы: типологические особенности чтения на разных этапах детства. — Москва : РШБА, 2010. — 208 с.

25.10. 2018