

ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ
«РОСТОВСКИЙ ИНСТИТУТ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАНИЯ»

**ФЕДЕРАЛЬНАЯ ЦЕЛЕВАЯ ПРОГРАММА «РУССКИЙ ЯЗЫК»
на 2016 – 2020 годы**

Т.Ф. Пожидаева, И.П. Пономарёва

**ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЧТЕНИЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
НА ОСНОВЕ АКТУАЛЬНОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ
ВДУМЧИВОМУ ЧТЕНИЮ**

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ

Научный редактор
Кандидат философских наук
А.Х. Сундукова

Ростов-на-Дону
Издательство ГБУ ДПО РО РИПК и ППРО
2017

ББК 74.268.19 = 411.2, 02 - 243
Ф79

Печатается в рамках мероприятия 1.6:
«Развитие содержания, форм, методов повышения кадрового потенциала педагогов и специалистов по вопросам изучения русского языка (как родного, как неродного, как иностранного) в образовательных организациях Российской Федерации, а также по вопросам использования русского языка как государственного языка Российской Федерации»

Рецензенты:

В.Г. Гульчевская, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики ГБУ ДПО РО РИПК и ППРО;
В.П. Шульгина, заместитель директора по УВР, учитель начальных классов МБОУ «Гимназия № 46» г. Ростова-на-Дону, Заслуженный учитель Российской Федерации

Пожидаева, Т.Ф.

Ф79 Формирование культуры чтения младших школьников на основе актуальной методики обучения вдумчивому чтению [Текст]: учебно-методическое пособие/ Т.Ф. Пожидаева, И.П. Пономарёва. – Ростов н/Д.: Изд-во ГБУ ДПО РО РИПК и ППРО, 2016. – 116 с.

В данном пособии рассматривается проблема формирования вдумчивого чтения у младших школьников. Ключевая роль в решении обозначенной проблемы отводится учителю начальных классов, поскольку именно в начальной школе формируется читательская грамотность. Авторами утверждается, что своевременная работа по формированию у младшего школьника читательской грамотности позволяет достичь достаточно высокого уровня развития читательских компетенций учащихся младшего школьного возраста; способствует формированию навыков осмысленного чтения, вдумчивой работы с информацией, активного слушания; создает условия для становления навыков сотрудничества, коммуникации обучающихся через организацию групповой и парной работы; содействует активизации мыслительных процессов, развитию самостоятельности мышления; развивает личностный интерес к чтению и получению новой информации через чтение; вовлекает обучающихся во внеурочную познавательную деятельность с целью развития творческих способностей, навыков самостоятельной поисковой деятельности.

© Государственное бюджетное учреждение дополнительно профессионального образования Ростовской области «Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», 2017.

© Пожидаева Т.Ф., Пономарёва И.П., 2017.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	4
Глава 1. Теоретическое обоснование обучения навыкам чтения младших школьников.....	7
1.1. Психофизиологическая структура процесса чтения.....	7
1.2. Психологические основы методики обучения чтению.....	19
Глава 2. Характеристика процесса чтения.....	29
2.1. Система читательских и речевых умений.....	29
2.2. Этапы формирования навыка чтения. Виды чтения.....	35
2.3. Специфика детской читательской деятельности.....	38
Глава 3. Технология формирования культуры чтения младших школьников.....	45
3.1. Технология вдумчивого чтения.....	45
3.2. Виды стратегий вдумчивого чтения.....	49
3.3. Формирование навыков вдумчивого чтения и рефлексивного письма средствами технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо».....	55
3.4. Стратегия INSERT	60
3.5. Система специальных упражнений, повышающих уровень вдумчивого чтения.....	62
Тренинги для освоения приёмов скорочтения.....	77
Заключение.....	111
Литература.....	112

ВВЕДЕНИЕ

Чтение в истории развития человечества всегда играло важную роль. Это один из главных способов социализации человека, его развития, воспитания и образования, формирования культуры.

Чтение – это главное умение человека в жизни, без которого он не может постичь окружающий мир. Поэтому становится понятным, какое огромное значение должен уделять учитель начальной школы обучению чтению и какую ответственность он несет перед учеником, его родителями, учителями средней школы. Зачастую именно средняя школа упрекает начальную в том, что учащиеся, перешедшие в 5 класс, читают медленно, не умеют пересказывать, рассуждать и оценивать прочитанное.

Отмечая сложность процесса чтения, большинство исследователей выделяют две его стороны: техническую и смысловую. Техническая сторона предполагает оптическое восприятие, воспроизведение звуковой оболочки слова, речевые движения, то есть декодирование текстов и перевод их в устно-речевую форму (Т.Г. Егоров, А.Н. Корнев, А.Р. Лурия, М.И. Оморокова, Л.С. Цветкова, Д.Б. Эльконин). Смысловая сторона включает в себя понимание значения и смысла отдельных слов и целого высказывания (Т.Г. Егоров, А.Н. Корнев, А.Р. Лурия, Л. С. Цветкова, Д.Б. Эльконин) или перевод авторского кода на свой смысловой код (М.И. Оморокова). У начинающего чтеца понимание возникает в результате анализа и синтеза слогов в слова, а у опытного – смысловая сторона опережает техническую, о чем свидетельствует появление смысловых догадок в процессе чтения (А.Р. Лурия, М.Н. Русецкая).

Все исследователи сходятся в одном: чтение – это неоднородный психический процесс, и эта неоднородность рассматривается как одна из характеристик, делающих его сложным как для овладения, так и для исследования. Считается, что механизм чтения состоит в том, что извлечение информации происходит на основе воссоздания звуковой формы речи. Следует заметить, что это определение не выявляет специфики чтения на разных этапах его становления и не учитывает того, что техническое умение (техническое чтение) должно быть преобразовано в самостоятельную осмысленную деятельность (смысловое или вдумчивое чтение). В большинстве своем исследования чтения посвящены анализу механизмов чтения на стадии освое-

ния его техники. В работах основоположников отечественной педагогической психологии определена проблема освоения смыслового чтения как специфического вида деятельности в условиях школьного обучения (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин, А.Р. Лурия, Л.И. Божович, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, И.И. Ильясов, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин, А.А. Леонтьев, и др.). Вместе с тем, приходится признать, что исследований, посвященных анализу смыслового чтения как специфического вида деятельности, пока еще недостаточно.

Общепризнанна огромная роль литературы и чтения в формировании личности. Художественная литература обогащает духовный мир человека, является могучим средством его развития. Любовь к литературе зарождается в начальной школе на уроках литературного чтения. Именно здесь, на начальной ступени обучения, следует приобщать ребенка к литературе, формировать у него интерес к чтению книг в целом. На необходимость повышения уровня преподавания литературного чтения в начальной школе обращено внимание в требованиях федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО). Однако, задача формирования будущего культурного читателя на уроках литературного чтения по-прежнему актуальна.

Ребенок, который приходит в школу, любит рассказы, сказки, стихи, но постепенно у него снижается интерес к чтению художественной литературы. Это явление во многом обусловлено постановкой преподавания чтения в школе. Школа вооружает ребенка навыком чтения, т.е. формирует чтеца. Но этого недостаточно. В конечном итоге, все младшие школьники овладевают техникой чтения, все без исключения способны прочитать предложенный им текст, а детских книг без побуждения со стороны не читают. А это значит, что уже в русле формирования навыков чтения школа должна воспитывать активного, вдумчивого читателя. Уровень теоретической разработки проблемы, существующие недостатки в школьной практике, реальное отношение большинства учеников к чтению, требования социального развития общества и обуславливают актуальность темы. Главным источником развития является способность читать информацию, предоставленную нам окружающим миром. В широком смысле слово «читать» понимается как умение объяснять, истолковывать мир: читать по звездам, читать по лицу, читать и истолковывать явления природы и т.д. Нас интересует чтение в

узком смысле. Чтение как процесс интерпретации и понимания текста, как качество человека, которое должно совершенствоваться на протяжении всей его жизни в разных ситуациях деятельности и общения.

Одним из основных умений является навык работы с текстом как важным направлением в формировании информационной компетентности. На итоговой аттестации в 9 классе выпускники не могут качественно обработать информацию, полученную из текста: плохо определяют главный смысл (идею) прочитанного, нечетко отделяют главную и второстепенную информацию, испытывают трудности при интерпретации текста, зачастую не приводят доводы в защиту своего мнения. Но, возможно, данные трудности можно избежать, если целенаправленно усилить работу над текстом как источником информации, начиная с младшего школьного возраста.

Такой подход нашёл отражение в нормативных документах, которые отражают государственный заказ образованию и определяют его содержание. Не случайно федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного общего образования включают в метапредметные результаты в качестве обязательного компонента «... овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров».

В примерной основной образовательной программе начального образования под смысловым чтением понимается «... осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации».

Когда человек, действительно, вдумчиво читает, то у него обязательно работает воображение. Когда ребенок владеет смысловым чтением, то у него развивается устная речь и, как следующая важная ступень развития, речь письменная.

Проблема чтения не могла не найти своё отражение во ФГОС НОО. В частности, в разделе метапредметных требований одной из ключевых компетенций является развитие познавательных универсальных учебных действий, составляющих одну из основ умения учиться. В разделе 12.1 «Филология. Литературное чтение на родном языке» понимание роли чтения, ис-

пользование разных видов чтения (ознакомительное, изучающее, выборочное, поисковое); умение осознанно воспринимать и оценивать содержание и специфику различных текстов, участвовать в их обсуждении, давать и обосновывать нравственную оценку поступков героев, обозначено третьим требованием из пяти.

Данные требования ФГОС НОО невозможно реализовать, не обучив ребёнка смысловому чтению. Так как чтение – это основной источник получения информации для человека, которую ещё необходимо анализировать и применять в жизненных ситуациях.

Современная методика предполагает такую читательскую деятельность, которая позволяет думать над текстом до начала чтения, в процессе чтения и после завершения чтения. Именно такое «вдумчивое чтение», основанное на совершенном навыке чтения, приобщает ребёнка к культурной традиции, погружения в мир литературы, развития и познания собственной личности. В методике принято характеризовать навык чтения, называя четыре его качества: правильность, беглость, сознательность и выразительность. Все эти качества взаимосвязаны и взаимообусловлены, поэтому подготовка чтеца должна строиться с учётом одновременной работы над всеми четырьмя качествами навыка чтения, который реализуется уже в период обучения грамоте.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ОБУЧЕНИЯ НАВЫКАМ ЧТЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

1.1. Психофизиологическая структура процесса чтения

Чтение — сложный психофизиологический процесс. В его акте принимают участие зрительный, речедвигательный, речеслуховой анализаторы. В основе его процесса, как пишет Б.Г. Ананьев, лежат «... сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем».

Чтение, как один из видов письменной речи, является более поздним и более сложным образованием, чем устная речь. Письменная речь формируется на базе устной речи и представляет собой более высокий этап речевого развития. Сложные условно-рефлекторные связи письменной речи присоединяются

к уже сформировавшимся связям второй сигнальной системы (устной речи) и развивают ее. В процессе письменной речи устанавливаются новые связи между словом слышимым, произносимым и словом видимым. Если устная речь, в основном, осуществляет деятельность речедвигательного и речеслухового анализаторов, то письменная речь «... является не слухомоторным, а зрительно-слухомоторным образованием». Письменная речь является зрительной формой существования устной речи. В письменной речи моделируется, обозначается определенными графическими значками звуковая структура слов устной речи, временная последовательность звуков переводится в пространственную последовательность графических изображений, т.е. букв.

Таким образом, по своим психофизиологическим механизмам чтение является более сложным процессом, чем устная речь, вместе с тем, оно не может рассматриваться вне связи, вне единства письменной и устной речи.

Чтение начинается со зрительного восприятия, различения и узнавания букв. На этой основе происходит соотнесение букв с соответствующими звуками и осуществляется воспроизведение звукопроизносительного образа слова, его прочитывание. И, наконец, вследствие соотнесения звуковой формы слова с его значением осуществляется понимание читаемого. Таким образом, в процессе чтения можно условно выделить две стороны: техническую (соотнесение зрительного образа написанного слова с его произношением) и смысловую, которая является основной целью процесса чтения. Понимание в процессе чтения осуществляется на основе звуковой формы слова, с которым связано его значение. Между этими сторонами процесса чтения существует тесная, неразрывная связь. Процесс понимания читаемого определяется характером восприятия. С другой стороны, процесс зрительного восприятия испытывает на себе влияние смыслового содержания ранее прочитанного. В процессе чтения взрослого человека осознается лишь задача, смысл читаемого, а те психофизиологические операции, которые предшествуют этому, осуществляются как бы сами собой, неосознанно, автоматически. Однако эти автоматизировавшиеся в процессе обучения грамоте операции являются сложными и многосторонними.

Сложность технической стороны процесса чтения ярко проявляется уже при анализе движений глаз читающего. Движе-

ние глаза опытного чтеца происходит быстрыми скачками, от одной точки фиксации (остановки) к другой. В процессе чтения происходит движение не только вперед (вправо), но и назад. Возвращение к ранее воспринятому, движение назад, носит название регрессии. Восприятие слов читаемого, т.е. сам процесс чтения, происходит в момент фиксации, остановки глаза на строке. В процессе непосредственного движения глаз восприятия читаемого не происходит. Это подтверждается и длительностью фиксаций глаз. В процессе чтения время остановок в 12-20 раз длительнее времени движения глаз по строке. Кроме того, при изменении условия чтения, при усложнении текста количество и длительность фиксаций претерпевают изменения, в то время как движения глаз от одной остановки до другой остается медленным. Количество остановок на строке бывает различным, оно не зависит от количества слов или букв в строке, так как фиксации глаз могут быть как между словами, так и на середине слова. Количество остановок меняется в зависимости от ряда условий: от структуры слова, от того, насколько оно знакомо, употребляется в прямом или в переносном смысле и т.д. Относительно редкими у опытных чтецов являются регрессии, т.е. возвращения назад с целью уточнения ранее воспринятого слова. Количество и длительность регрессий меняются в зависимости от степени трудности читаемого текста, от его важности, от установки читающего. Так, например, при чтении сложного научно-познавательного текста количество регрессий будет значительно больше, чем в процессе чтения доступного художественного текста.

В процессе чтения опытный чтец воспринимает одновременно не букву, а слово или группу слов. Но это не значит, что он игнорирует буквенный состав слова. Скорость чтения и точность зрительного восприятия слова во многом зависят от его длины, от графического начертания букв, от характера элементов, составляющих букву. Опытный чтец не читает каждую букву слова, а узнает его целиком. В процессе узнавания слова ориентиром служат доминирующие, наиболее характерные буквы, а также буквы, элементы которых выступают над строчкой или находятся под строчкой. Кроме того, при узнавании слова чтец опирается на смысл ранее прочитанной части текста. Таким образом, смысловая догадка облегчает зрительное восприятие текста. Особенно большое влияние на узнавание слова оказывает последняя фраза читаемого текста. Безусловно, при чтении

начального слова предложения, текста или малознакомых слов, а также при восприятии непривычной грамматической конструкции роль смысловой догадки, в значительной степени, снижается. Чтение, в этом случае, опирается на непосредственное зрительное восприятие слов. Таким образом, роль смысловой догадки при чтении определяется как местом слова в предложении, так и особенностями лексики и грамматической структуры читаемого текста.

Остановимся на роли речедвигательного и речеслухового анализаторов в процессе чтения. При чтении слово анализируется зрением, буквы переводятся в звуки и произносятся (читаются) в заданной последовательности. Ожидание смысла регулирует этот процесс. У начинающего чтеца еще не совпадает графический (зрительный) образ слова с его слуховым и речедвигательным образом. Объективно это вызвано несопадением норм написания слов с нормами произношения (орфоэпии), поскольку русское правописание регламентируется не только фонетическим принципом, но еще и морфологическим (этимологическим), а также традиционным (историческим). Это само по себе способно осложнить узнавание слов учеником, а, следовательно, и понимание читаемого. В связи с вышесказанным становится очевидной целесообразность громкого чтения на начальной стадии обучения школьников и недопустимость преждевременного понуждения детей на уроке к чтению молча из стремления к соблюдению тишины. Логика автоматизации навыка по мере его упрочения сама предполагает переход ученика от развернутого (громкого) чтения к чтению свернутому (молча) через стадию чтения шепотом. В зависимости от уровня техники чтения и условий протекания последнего варьируется соотношение во времени момента прочтения и узнавания слова. Например, слово может узнаваться: после его прочтения; в ходе прочитывания; до прочтения – по возникшей догадке.

Различают догадку в пределах слова, фразы, а также в пределах контекста, когда читающий может предвосхищать дальнейший ход мысли автора. Корни такой догадки лежат в ясном понимании смысла только что прочитанного. Уже заглавие рассказа или тема статьи нередко определяют вектор мысли, обозначая определенный круг вопросов. Вот пример догадки, например, при чтении газетной статьи: «Это событие займет особое...». И догадка: «Место?», «Положение?». Нет нужды читать следующее слово целиком, а только первую его букву – *м*.

И наоборот, следует внимательно прочитывать слово, если возникают варианты, например: «Переходим к рассмотрению следующей ст(адии?), ст(упени?) процесса». Таким образом, основание для догадки перемещается то в сторону восприятия графического образа слова, то в сторону его осмысления.

Наряду с положительным значением использование смысловой догадки часто приводит к заменам слов, пропускам, перестановкам букв в слове, т.е. наблюдается субъективное привнесение смысла в процессе чтения. Это происходит в том случае, когда смысловая догадка недостаточно контролируется зрительным восприятием читаемого.

Чтение младшего школьника, в отличие от взрослого человека, – это недостаточно сформировавшееся действие, навык. Как всякий навык, чтение в процессе своего формирования проходит ряд этапов, качественно своеобразных ступеней. Каждый из этих этапов тесно связан с предыдущим и последующим, постепенно переходит из одного качества в другое, накапливая на каждом этапе те элементы, которые обуславливают собой переход к последующей, более высокой стадии развития.

Формирование навыка чтения осуществляется в процессе длительного и целенаправленного обучения. Известный советский психолог Т.Г. Егоров выделяет следующие четыре ступени формирования навыка чтения:

- 1) овладение звуко-буквенными обозначениями;
- 2) послоговое чтение;
- 3) ступень становления синтетических приемов чтения;
- 4) ступень синтетического чтения.

Каждая из них характеризуется своеобразием, качественными особенностями, определенной психологической структурой, своими трудностями, задачами и приемами овладения. Овладение звуко-буквенными обозначениями осуществляется в течение добукварного и букварного периода. Вместе с тем, психологическая структура этого процесса и в добукварный период, и в начале букварного будет иная, чем и ее конце. На ступени овладения звуко-буквенными обозначениями дети анализируют речевой поток, предложение, делят слова на слоги и звуки. Выделив звук из речи, ребенок соотносит его с определенным графическим изображением, буквой. Затем, в процессе чтения он осуществляет синтез букв в слоги и слова, соотносит прочитанное слово со словом устной речи.

В процессе чтения в первую очередь зрительно воспринимаются графические изображения, различаются и узнаются буквы, которые соотносятся с их звуковыми значениями. «Однако восприятие и различение букв – есть лишь внешняя сторона процесса чтения, за которой скрываются самые существенные и основные действия со звуками языка». Не звук является названием буквы, а, наоборот, буква представляет собой знак, символ, обозначение речевого звука. Поэтому сложный процесс усвоения звуко-буквенных обозначений начинается с познания звуковой стороны речи, с различения и выделения звуков речи. И только затем предлагаются буквы, являющиеся зрительными изображениями звуков. Учитывая эту сторону процесса овладения звуко-буквенными обозначениями, можно утверждать, что буква будет правильно и успешно усвоена, прежде всего, в следующих случаях:

а) когда ребенок дифференцирует звуки речи, т.е. когда у него имеется четкий образ звука и когда звук не смешивается с другим ни по слуху, ни артикулярно. В том случае, когда нет четкого звукового образа, соотнесение звука с буквой становится затруднительным. Одна и та же буква может соотноситься не с одним, а с двумя или несколькими смешиваемыми звуками. И наоборот, разные буквы могут называться одним и тем же звуком. Усвоение буквы в этом случае происходит замедленно, за буквой не устанавливается определенного звучания.

б) когда у ребенка имеется представление об обобщенном звуке речи, о фонеме. Известно, что звук в потоке речи и звук, произнесенный изолированно, – не тождественны. Звук речи обладает определенными физическими свойствами, определенными признаками как значимыми для данного языка, так и незначимыми (И. Бодуэн де Куртенэ, Л.В. Щерба и др.). Значимыми являются смысловоразличительные признаки звука, которые служат передаче значения слов, т.е. при изменении которых меняется и смысл слова (например, глухость и звонкость: *коза* и *коса*; твердость и мягкость: *был* и *бил*). Кроме того, в каждом отдельном случае произношения звука в нем имеются индивидуальные качества: высота, тембр, интонация. На его характер оказывают влияние и соседние звуки, особенно последующие. Один и тот же звук в потоке речи звучит по-разному в зависимости от положения в слове и от характера соседних звуков. Например, звук *с* звучит по-разному в словах: *сад*, *усы*, *косынка*, *солнце*. Но во всех этих случаях основные признаки звука сохраняются. Звук *с*

остается звуком глухим, неносовым, твердым, фрикативным, переднеязычным. И вот эти признаки звука, имеющие смысло-различительное значение и взятые независимо от других, незначимых качеств звука, и составляют фонему.

При выделении звука из речи ребенок должен во всем многообразии его звучания, изменяющемся в зависимости от положения звука в слове, уловить некоторое основное постоянное качество вариантов звука, независимо от его непостоянных свойств. Таким образом, ребенок должен отвлечься от второстепенных свойств звуков и выделить фонему. Только при этом условии в процессе обучения чтению формируется представление о графеме, о соотношении буквы с фонемой. В том случае, когда процесс овладения буквой начинается с восприятия ее зрительного образа, усвоение и соотношение ее со звуком носит механический характер.

Для ребенка, начинающего читать, буква не является простейшим графическим элементом. Она сложна по своему графическому составу, состоит из нескольких элементов, различно расположенных в пространстве по отношению друг к другу. В русском алфавите существует всего несколько элементов печатного шрифта, вследствие чего в нем есть очень много букв, сходных по своему начертанию. Можно выделить две группы графически сходных букв:

а) группы букв, состоящих из одних и тех же графических элементов, но различно расположенных в пространстве (Я–П–И, Ь–Р и др.);

б) группы букв, отличающихся друг от друга каким-либо элементом (Ь–Ы, З–В, Р–В, А–Л, М–Л).

В психологической литературе отмечается тот факт, что ребенок легче устанавливает сходство различных элементов, чем различие сходных элементов. Этот факт объясняется тем, что в основе установления различия лежит процесс дифференцировочного торможения, который развивается у ребенка позднее и является более слабым, чем возбудительный. Для того чтобы отличить изучаемую букву от всех других букв, в том числе и сходных по начертанию, необходимо осуществить, прежде всего, оптический анализ каждой буквы на составляющие ее элементы. Поскольку отличие многих букв заключается лишь в различном пространственном расположении одних и тех же буквенных элементов, то усвоение оптического образа буквы возможно лишь при достаточном развитии пространственных пред-

ставлений ребенка. Процесс усвоения графического образа буквы осуществляется также на основе способности запоминать и воспроизводить в памяти зрительные образы. Узнавание буквы, как и всякий процесс узнавания, происходит при соотношении непосредственно воспринятого зрительного образа с представлением о нем.

Таким образом, успешное и быстрое усвоение букв возможно лишь при достаточной сформированности следующих функций:

а) фонематического восприятия (дифференциации, различения фонем);

б) фонематического анализа (возможности выделения звуков из речи);

в) зрительного анализа и синтеза (способности определять сходство и различие букв);

г) пространственных представлений;

д) зрительного мнезиса (возможности запоминания зрительного образа буквы).

Усвоив букву, ребенок читает слоги и слова с ней. Однако в процессе чтения слога единицей зрительного восприятия на этой ступени является буква. Ребенок сначала воспринимает первую букву слога, соотносит ее со звуком, затем вторую букву, потом синтезирует их в единый слог. Таким образом, в этот период читающий зрительно воспринимает сразу не целое слово или слог, а лишь отдельную букву, т.е. зрительное восприятие является побуквенным, так называемым подслоговым чтением. Однако современная методика обучения чтению обоснованно предусматривает с самого начала послоговое воспроизведение читаемого. Поэтому после зрительного узнавания букв слога ребенок прочитывает этот слог слитно и целиком.

В связи с этим основной трудностью этой ступени, как и всего процесса овладения чтением, является трудность слияния звуков в слоги. При чтении слога в процессе слияния звуков ребенок должен перейти от изолированного обобщенного звучания к тому звучанию, которое звук приобретает в потоке речи, т.е. произнести слог так, как он звучит в устной речи. Основная трудность слияния звуков заключается в необходимости преодолевать типовое звучание отдельно взятых звуков при сочетании их в слоги и осуществлять перевод типового звучания в звуки живой речи. Чтобы слитно прочесть слог, необходимо представить тот слог устной речи, который состоит из тех же звуков, причем

эти звуки следуют друг за другом в той же последовательности, в какой даны буквы в слоге. Это значит, что ребенок должен уметь анализировать звуковой состав слога, слова устной речи.

Таким образом, для преодоления трудностей слияния звуков в слоги необходимо сформировать у детей не только умение различать и выделять звуки, но и четкие представления о звуковом составе слога, слова устной речи, т.е. необходим достаточный уровень фонематического развития.

Темп чтения на этой ступени очень медленный, он определяется, прежде всего, характером читаемых слогов. Простые слоги *-ма-*, *-ра-*) читаются быстрее, чем слоги со стечением согласных (*-ста-*, *-кра-*).

Процесс понимания читаемого характеризуется определенными особенностями. Так, понимание читаемого отдалено во времени от зрительного восприятия слова. Осознание слова осуществляется лишь после того, как читаемое слово произнесено вслух. Но прочитанное слово не всегда сразу осознается, т.е. соотносится со знакомым словом устной речи. Поэтому ребенок, чтобы узнать прочитанное слово, часто повторяет его.

Наблюдаются особенности и при чтении предложения. Так, каждое слово предложения читается изолированно, поэтому понимание предложения, связь отдельных слов в нем происходит с большим трудом.

В процессе чтения слов и предложений почти не используется смысловая догадка. На этой ступени догадка имеет место лишь при чтении конца слова и определяется не ранее прочитанным, а лишь предыдущей его частью.

На ступени слогового чтения узнавание букв и слияние звуков в слоги осуществляется без затруднений. Слоги в процессе чтения довольно быстро соотносятся с соответствующими звуковыми комплексами. Единицей чтения, таким образом, является слог. Темп чтения на этой ступени довольно медленный. Скорость чтения еще в 3,5 раза медленнее, чем на последующих ступенях. Это можно объяснить тем, что способ чтения еще является аналитическим, отсутствует синтетическое чтение, целостное восприятие. Ребенок читает слово по составляющим его частям, т.е. по слогам, затем объединяет слоги в слово и лишь затем осмысливает прочитанное.

На этой ступени уже имеет место смысловая догадка, особенно при чтении конца слова. Характерным является стремление повторять только что прочитанное слово. Особенно часто

повторяются при чтении длинные и трудные слова. Это объясняется тем, что слово, прочитанное по слогам, является искусственно разделенным на части и не похоже на соответствующее слово устной речи. Поэтому оно не сразу узнается, осмысливается. Таким образом, путем повторения ребенок пытается узнать прочитанное слово, соотнести его с определенным известным ему словом устной речи. Повторение слов при чтении предложения объясняется часто и стремлением восстановить потерянную смысловую связь.

Процесс понимания текста еще отстает во времени от процесса зрительного восприятия читаемого, не сливается с процессом восприятия, а следует за ним.

Таким образом, на этой ступени еще остается трудность синтеза, объединения слогов в слово, особенно при чтении длинных и трудных по структуре слов, трудность в установлении грамматических связей между словами в предложении. Степень становления целостных приемов восприятия является переходной от аналитических к синтетическим приемам чтения. На этой ступени простые и знакомые слова читаются целостно, а слова малознакомые и трудные по своей звуко-слоговой структуре читаются еще по слогам.

На этой ступени значительную роль играет смысловая догадка. Опираясь на смысл ранее прочитанного и будучи не в состоянии быстро и точно проконтролировать ее с помощью зрительного восприятия, ребенок часто заменяет слова, окончания слов, у него наблюдается угадывающее чтение. В результате угадывания происходит резкое расхождение прочитанного с напечатанным, появляется большое количество ошибок. Ошибочность чтения приводит к частым регрессиям, возврату к ранее прочитанному для исправления, уточнения или контроля. Догадка имеет место в пределах лишь предложения, а не общего содержания текста. Более зрелым на этой ступени является синтез слов в предложении. Темп чтения на этой ступени возрастает.

Степень синтетического чтения характеризуется целостными приемами чтения: словами, группами слов. Техническая сторона чтения теперь уже не затрудняет чтение. Главная задача – осмысливание читаемого. Процессы осмысливания содержания преобладают над процессами восприятия. На этой ступени чтение осуществляет не только синтез слов в предложении, как на предыдущем этапе, но и синтез фраз в едином контексте. Смыс-

ловая догадка определяется не только содержанием прочитанного предложения, но и смыслом и логикой всего рассказа. Редкими являются ошибки при чтении, так как догадка контролируется достаточно развитым целостным восприятием. Темп чтения довольно быстрый.

Дальнейшее совершенствование процесса чтения осуществляется в направлении развития беглости и выразительности. На последних ступенях формирования навыка чтения все еще имеют место трудности синтеза слов в предложении и синтеза предложений в тексте. Понимание прочитанного осуществляется лишь в том случае, если ребенок знает значение каждого слова, понимает те связи между ними, которые существуют в предложении. Таким образом, понимание прочитанного возможно лишь при достаточном уровне развития лексико-грамматической стороны речи.

Основными условиями успешного овладения навыком чтения является сформированность устной речи, фонетико-фонематической (произношения, дифференциации фонем, фонематического анализа и синтеза) и лексико-грамматической стороны речи, достаточное развитие пространственных представлений, зрительного анализа и синтеза, зрительного мнестиса.

Есть ряд причин, в том числе и социальных, – общий спад интереса к учению, обилие источников информации помимо чтения и т.п. Понятие читательской деятельности возникло среди психологов, библиотечковедов, методистов, которые рассматривают чтение как коммуникативную речевую познавательную деятельность, направленную на восприятие, осмысление, воссоздание и воспроизведение читаемого. В процессе чтения имеют место как технические действия (восприятие знаковой системы данного языка), так и осмысление текста (переведение авторского кода на свой смысловой код).

Интерес к чтению возникает, если читатель свободно владеет осознанным чтением, и у него развиты учебно-познавательные мотивы чтения. Психолингвисты А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя и психологи А.Н. Соколов, Н.И. Жинкин рассматривают чтение как один из видов речевой деятельности. Речевая деятельность «... представляет собой активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловленный ситуацией общения процесс передачи или приема сообщения» (И.А. Зимняя). Когда мы принимаем сообщения, мы слушаем или читаем; когда мы передаем сообщение, мы говорим или пишем.

Исходя из этого, выделяют 4 вида речевой деятельности, связанные между собой: слушание и чтение, говорение и письмо.

Все эти виды речевой деятельности разными способами осуществляют формулирование мысли. Одни используют внешнюю речь (говорение, слушание) и формулируют ее устно, другие – внутреннюю речь (чтение, письмо). Говорение и слушание создают мыслительные задачи для слушателей. В процессе слушания и говорения формируется мысль для себя.

Речевая деятельность имеет несколько уровней формирования.

Первый уровень – мотивационное звено. Мотивами чтения у младшего школьника являются желание научиться читать, узнать что-то конкретное из книги, получить удовольствие от чтения.

Второй уровень – ориентировочно-исследовательский (аналитико-синтетический) уровень планирования. Реализуется в просмотре текста, его заголовка, определении темы, установлении связей, прогнозировании содержания. Ребенок рассматривает текст (подзаголовки, части) и пытается предугадать события. Происходит первичное восприятие текста, моделирование его содержания.

Третий уровень – исполнительский. Младший школьник при чтении производит смысловую обработку текста (подчеркивает важные мысли, объединяет их; расставляет эмоциональные акценты, определяет личностное отношение к событиям, героям). Результатом, продуктом действий с текстом становится понимание смысла.

Таким образом, предмет речевой деятельности – мысль, результат – ее понимание. Средство существования и выражения мысли – язык. Речь – это способ формирования и формулирования мысли.

Для перехода младшего школьника на третий уровень речевой деятельности, необходимо овладение механизмами осмысления текста. По данным психолога Н.И. Жинкина осмысление происходит несколькими путями: расчленение материала на темы, группировка текста по смыслу, выделение смысловых опорных пунктов (предложения, части текста, слова), замена текста какими-либо наглядными образами – схематическим рисунком, знаком, графической моделью, словами-эквивалентами. В результате происходит фиксирование текста по «вехам», которые помогают запомнить, понять, воспроизвести текст, так как

процесс чтения не заканчивается пониманием текста, а продолжается принятием решения, ведущего к совершенствованию личности. Важно отметить, что при чтении мозг осуществляет дифференциацию существенного и несущественного (эти понятия весьма разнятся в зависимости от мировоззрения человека).

1.2. Психологические основы методики обучения чтению

Стаж «совместной работы» психологии и языкознания очень велик: их союзу более ста лет. Он начинается с работ виднейшего немецкого лингвиста, ближайшего ученика В. Гумбольдта – Г. Штейнталья.

Причины сходства языка у разных людей Гумбольдт искал в единстве звука и единстве психического содержания. Единство звукового материала он объяснял наследственным предположением, а в единстве психики – единством общества, социальным фактором.

По-иному рассуждал Штейнталь. Гумбольдт рассматривал язык и как процесс, и как онтологическую данность, и как важнейшую часть психической деятельности человека, и как достояние общества. Штейнталь «существенно перестраивает» идеи Гумбольдта, заменяя проблему гносеологическую, проблему взаимоотношения языка, сознания и бытия, поставленную Гумбольдтом, проблемой психологической, проблемой развития индивидуальной речи и индивидуального мышления. Нельзя не согласиться с одним из патриархов современной лингвистики – Марселем Козном, который отметил, что невозможно представить себе прогресс языкознания без тесной связи его с научной психологией.

Психологические вопросы обучения чтению решаются на основании анализа ряда вопросов:

- 1) психологических и лингвистических особенностей восприятия текста как основной единицы письменной речи;
- 2) психологических особенностей звеньев речевой коммуникации при чтении;
- 3) особенностей, связанных со схемой смыслового восприятия;
- 4) особенности действия основных механизмов речевой деятельности. Рассмотрим психологические основы обучения чтению, начав с анализа тех особенностей текста, которые обуславливают его восприятие. Восприятием текста вслед за

Б.В. Беляевым будем считать чувственное понимание, ограниченное деятельностью первой сигнальной системы, а пониманием – сознательное восприятие, обусловленное деятельностью второй сигнальной системы. Восприятие устной или письменной речи связано с непосредственным воздействием ее физических свойств на органы чувств, протекающим в единстве с воздействием на чтеца или слушателя ее смыслового содержания. Получивший зрительные сигналы должен преобразовывать их в мысли на основе знания системы значений соответствующего языка и своего жизненного опыта. Воспринимая письменный (печатный) текст, мы не отдаем себе отчета в том, что этот процесс начинается под воздействием на наш орган зрения сигналов (физических свойств печатных или письменных символов). Нам кажется, что мы непосредственно раскрываем содержание текста. Анализ же этого процесса показывает, что чтение в первую очередь определяется физическими свойствами текста.

Текст как некоторый физический объект, подлежащий восприятию, представляет собой последовательность графем (букв). Оптические сигналы с точки зрения их физических свойств имеют несколько модуляций: число колебаний волн лучистой энергии, их интенсивность и длительность, которые в ощущении корреспондируют тональности (цветовому тону), насыщенности и светлости.

Буквы являются как бы пусковым механизмом, под воздействием которого начинается физиологический процесс возбуждения в органах зрения. Он заканчивается сложными физиологическими явлениями в коре головного мозга, функцией которых является психическое явление – восприятие графических символов печатного и письменного текста и мыслительная деятельность чтеца. Другими словами, под воздействием физических свойств объекта возникает физиологическое явление, а на его основе – психическое, которое неразрывно с ним связано.

По аналогии с физическими (акустическими) свойствами устного речевого сигнала можно говорить о бифункциональности физических (оптических) свойств текста, то есть о первичных и вторичных физических свойствах графем. Первичные физические (оптические) свойства печатного (или письменного) текста определяют видимость и удобочитаемость текста. Эти физические характеристики текста, хотя и способствуют различению полиграфических сигналов, но не ведут к их различению в семантическом противопоставлении. Не влияя непосредственно на

распознавание языковых и смысловых особенностей текста, первичные оптические свойства не релевантны в языковом и смысловом отношении. Вторичные же свойства графем способствуют их различению одной от другой. К вторичным физическим свойствам букв, как нам представляется, следует отнести особенности их начертания, вызывающие интегральное действие указанных выше физических свойств. Вторичные физические свойства начинают служить материальным средством различения алфавитно-графических форм и, естественно, влияют на адекватность восприятия и понимания языковых и смысловых особенностей текста. Изучение опознавания зрительного сигнала показало, что в очень большой мере оно зависит от конфигурации предъявляемого знака.

В отечественных исследованиях отличается избирательный характер смешения зрительных сигналов. Одни знаки смешиваются с определенными знаками чаще, чем с другими, а некоторые – совсем не смешиваются. Было высказано также предположение, что разная вероятность появления знаков будет влиять на их запоминание, а, следовательно, и на узнавание.

Прежде чем подойти к созданию новой методики обучения начальному чтению, Д.Б. Эльконин подверг психологическому анализу сам процесс чтения. Что является основным в процессе чтения? Казалось бы, конечной задачей чтения является понимание. Но прежде чем понять, необходимо воспринять. Перед читающим имеется текст, т.е. графическое изображение нашей речи, нужно по этому графическому изображению воссоздать звуковую сторону речи, которая и должна быть затем понята. Исходя из этого, Д.Б. Эльконин дает такое определение процесса чтения: «Чтение есть воссоздание звуковой формы слова на основе его графического обозначения». При этом важно, что человек, умеющий читать, т.е. владеющий этим процессом воссоздания звуковой формы слова, должен уметь воссоздать звуковую форму любого текста, независимо от степени его понятности, а значит, должен уметь правильно воспроизвести звуковую форму любого записанного незнакомого слова. Но если понимать под чтением воссоздание звуковой формы слова по его графическому обозначению, то значит, обучающийся, читая, оперирует при этом именно звуками речи, конструируя из них звуковую форму слов.

Д.Б. Эльконин подчеркивает, что, хотя внешне чтение может выступить для нас как процесс оперирования с буквами, это

является как бы оболочкой, за которой происходит реальное действие со звуками языка. А раз так, значит, в обучении чтению нужно сосредоточить усилия на открытии перед ребенком звуковой формы слова, на введении его в звуковую действительность речи.

Таким образом, Д.Б. Эльконин, продолжая традиции К.Д. Ушинского, считает, что основа обучения грамоте – работа не с буквами, а со звуками человеческой речи. К.Д. Ушинский рассматривал обучение чтению как часть единого процесса обучения родной речи. Эта позиция нашла яркое отражение и в концепции Д.Б. Эльконина, который подходит к конструированию методики обучения чтению не только с точки зрения непосредственного практического результата, но, и что особенно важно, в перспективе всего последующего языкового развития ребенка. Что это значит? Обучение чтению преследует всегда одну узкопрактическую цель – научиться читать. Но за этим нельзя забывать и упускать цель гораздо более значимую: выявить, что дает каждая данная методика воспитанию и формированию у ребенка нового отношения к языковой действительности как таковой, как влияет эта методика на дальнейшее усвоение ребенком грамматики, синтаксиса, т.е. на его отношение к языку.

Итак, Д.Б. Эльконин приступил к разработке новой методики обучения начальному чтению, исходя из двух основных принципов:

- 1) обучение чтению должно быть построено так, чтобы оно было первой ступенью долгого и сложного процесса овладения ребенком языком;

- 2) поскольку обучение чтению – есть обучение процессу воссоздания звуковой формы слова, то обучение это должно быть начато с введения ребенка в звуковую действительность языка.

Все сторонники звукового метода, начиная с К.Д. Ушинского, считали нужным вести обучение детей чтению, исходя из звуковой действительности языка. Как строилась эта работа со звуками речи? Если опустить не имеющие принципиального значения различия, во всех звуковых методах общим являлось то, что дети должны были искать в называемых учителем словах какой-то один звук, т.е. звуковой анализ слова понимался как нахождение в словах знакомых звуков – в начале слова, в конце его или в середине. Но такого рода звуковой анализ имеет очень мало общего со звуковой формой слова, которая создается строго

определенной последовательностью звуков, их жесткой организацией во временной последовательности. В слове, изображенном графически, должны быть строго соблюдены эти отношения временной последовательности.

Формирование у детей действий по установлению последовательности звуков в слове Д.Б. Эльконин считает новым этапом в обучении чтению, подчеркивая, что выделение в слове отдельного звука, равно как и последовательное называние звуков в слове, для взрослого грамотного человека не представляет никаких трудностей. Однако неподготовленный ребенок произвести звуковой анализ слов (в нашем понимании), как показали экспериментальные исследования, не в состоянии. Считая звуковой анализ слов сложным умственным действием, Д.Б. Эльконин подходит к его формированию так же, как к формированию любого умственного действия.

Основные этапы формирования умственных действий описал П.Я. Гальперин:

- 1) этап составления предварительного представления о задании;
- 2) этап освоения действия с предметами;
- 3) этап освоения действия в плане громкой речи;
- 4) перенос действия в умственный план;
- 5) окончательное становление умственного действия.

Как же осуществить при формировании звукового анализа слов этап освоения действия с предметами? Ведь только проговаривание является единственным действием, адекватным особенностям языка, а значит, и формирование звукового анализа слов должно идти сразу в речевом плане. Однако экспериментальные исследования, проведенные под руководством Д.Б. Эльконина, показали, что все попытки сформировать у детей действие звукового анализа слов, построенные сразу в плане громкой речи, оказались неудачными. Необходимо было придумать нечто, что позволило бы остановить нашу речь, задержать ее, дать возможность ребенку ее реально представить. Д.Б. Эльconiным была предложена особая форма «материализации» звуковой формы слова: ребенку давалась карточка с изображением предмета, название (слово) которого должно было быть проанализировано; под картинкой начерчена схема звукового состава слова, состоящая из горизонтального ряда клеток, соответствующих числу звуков в слове; ребенку предлагалось, называя каж-

дый звук, заполнить эту схему фишками (одноцветными картонными квадратиками), обозначившими отдельные звуки.

Необходимо подчеркнуть, что ребенок заполняет схему звукового состава не буквами, а совершенно нейтральными и одинаковыми для каждого звука фишками. Напомним, что во всех существовавших ранее и существующих в настоящее время методиках проведение звукового анализа в разных его формах всегда оканчивалось фиксацией выделенного звука соответствующей буквой. При таком способе действия учащийся, проводя звуковой анализ, одновременно упражняется в письме (печатании) слов, а, следовательно, и в чтении, т.е. предметом действий младшего школьника сразу же вслед за выделением звука становятся не звуки, а буквы, не звуковая форма слова, а его графическая модель. «Абстрактные фишки, одинаковые для всех звуков, входящих в состав слова, делают предметом действий ребенка не символизацию отдельных звуков, а моделирование именно последовательности звуков, структуры слова. При этом временная последовательность звуков материализовывалась в форме последовательной расстановки фишек в пространстве, и перед ребенком рельефно выступало звуковое строение слова, его структура. Интересно отметить, что именно при таком способе символизации максимально абстрактными символами оказалось возможным моделировать общий принцип строения слова, не затемняя его конкретными отношениями звука и буквы». Итак, первый этап обучения начальному чтению – формирование умственного действия звукового анализа слов. Однако, в отличие от И.Н. Шапошникова, считавшего, что умение анализировать звуковой состав слова является одновременно и навыком чтения, Д. Б. Эльконин полагает, что обучение чтению далеко не исчерпывается формированием действия звукового анализа слов, так как для воссоздания звуковой формы слова мало уметь слышать отдельные звуки в словах и даже анализировать весь звуковой состав слова. Необходимо, кроме того, знание звуковых значений букв и, что особенно важно, умение переходить от буквенных обозначений к конкретным звукам слова.

Одного знания букв явно недостаточно для полноценного воссоздания звуковой формы слова. Учащийся, знающий все буквы, при попытке сложить их в слово испытывает трудности, в преодолении которых и создаются различные модификации звукового метода обучения чтению.

К.Д. Ушинский и И.Н. Шапошников выходили из этой сложности, не давая учащимся на первых этапах обучения читать не известные им заранее слова. Д.Б. Эльконин ищет выход из положения в анализе фонетических особенностей русского языка.

По методике Д.Б. Элькониной обучение чтению в общем, а не только чтению слогов с мягкими согласными, предполагает умение видеть сразу две буквы и, в зависимости от последующей, правильно произносить звук, обозначаемый предыдущей буквой.

Д.Б. Эльконин предлагает интересный способ обучения ребенка ориентации на следующую за согласной гласную. Этот второй этап обучения чтению, следующий за этапом формирования действия звукового анализа слов, он называет этапом словоизменения. После того, как у детей сформировано действие звукового анализа слов, детей знакомят с буквами *а, о, у, ы, и*, обозначающими гласные звуки. Знакомство с буквами проходит одновременно со звуковым анализом слов.

После того, как обучающиеся усвоили все пять букв, происходит формирование действия словоизменения: ребенку, проанализировавшему звуковой состав, например, слова *кот* и заполнившему схему его звукового состава с помощью двух фишек и буквы *о*, предлагается вставить в среднюю клеточку схемы на место звука *о* специальную узкую полоску плотной бумаги, на которой вертикально изображены буквы *а, о, у, ы, и*. Двигая полоску и ставя последовательно вместо буквы *о* все остальные буквы, младший школьник «читает», какое новое слово или звукосочетание получится при этой замене. Чтобы придать этому действию осмысленный характер, перед учащимися ставилась задача определить, при замене на какую другую букву получится названное учителем слово.

Д.Б. Эльконин предполагает, что при формировании действия словоизменения возникают необходимые предпосылки для умения воссоздавать звуковую форму слога. Очень важно, что это действие по воссозданию звуковой формы слога формируется до знакомства с буквенными обозначениями согласных, и поэтому ребенок начинает заранее ориентироваться в позиционных звуковых отношениях.

Именно на этом этапе, этапе словоизменения, учащихся и учат собственно чтению. На следующем, третьем этапе – воссоздания звуковой формы слова – это умение только закрепляется. Обучение на третьем и последнем этапе проходит следую-

щим образом: продолжая работать со схемой звукового состава слова, ребенок, выделив согласный звук, знакомится с его буквенным обозначением и заменяет соответствующую фишку на схеме звукового состава слова буквой.

После того, как младшие школьники овладевают воссозданием звуковой формы слога с опорой на внешнее предметное действие (самостоятельное «конструирование» слогов), их переводят на чтение слогов и слов по таблицам и букварям.

Система обучения начальному чтению, предложенная Д.Б. Элькониным, имеет ряд особенностей и принципиальных отличий:

1. Младшие школьники, обучающиеся по этой системе, не только овладевают навыком начального чтения, но специально вводятся в звуковую действительность языка, причем происходит это таким образом, чтобы обеспечить последующее усвоение грамматики и связанной с ней орфографии.

2. На всех этапах обучения чтению (звуковой анализ слов, словоизменение, воссоздание звуковой формы слога и слова) у обучающихся формируются умственные действия, правильному и полноценному формированию которых посвящены специальные методические разработки.

3. Обучение по методике Д.Б. Эльконины позволяет всем учащимся с равным успехом переходить с одной ступени обучения на другую, одновременно овладевая звуковым анализом и слоговым чтением. Последнее положение кажется нам особенно важным, поскольку при обучении чтению разрыв между успехами различных учеников всегда очень велик, так как степень беглости и легкости чтения каждого ученика определялась тем, в какой момент обучения ему удавалось самому открыть для себя «секрет» слияния звуков и, тем самым, начать читать.

Физические характеристики текста обеспечивают акт чтения, поскольку они способствуют или препятствуют его восприятию. Это в свою очередь положительно или отрицательно сказывается на понимании текста, без которого чтение не выполняет своей основной функции – служить источником коммуникации.

Видимость текста и его удобочитаемость являются условиями продуктивного чтения. Понятие удобочитаемости шире понятия видимости. Видимость текста зависит только от качества самого зрительного сигнала. На удобочитаемость влияют не только форма, величина, цвет шрифта, но и целый ряд условий, связанных со спецификой оформления печатного материала,

например, различное соотношение материала, расположение на странице (длина строки, междустрочия, межбуквенные пробелы, характер верстки текста издания), цвет бумаги, способ печати, а также субъективные характеристики чтеца, обусловленные его профессией, квалификацией, вниманием, утомляемостью и др. Нужно знать о некоторых закономерностях удобочитаемости потому, что это определит отношение к тексту, предлагаемому для чтения учащимся. Удобочитаемый текст значительно облегчит им задачу чтения. При выборе книг для внеклассного чтения это иногда имеет решающее значение. Ведь именно из-за неудобочитаемости текста учащийся часто неохотно читает иногда даже учебник.

Знание закономерностей удобочитаемости цветной печати имеет очень большое значение для школы. В настоящее время цветная печать широко вошла в книги, учебники, научно-популярные журналы. Поэтому проблема ее удобочитаемости занимает многих психологов. Однако, несмотря на интерес к этому вопросу, ряд проблем, связанных с удобочитаемостью цветной печати, остается еще неизученным. А какой же из цветов более удобочитаем? Какова удобочитаемость текста, набранного цветным шрифтом? Почему учащиеся охотнее читают текст, набранный синим или коричневым цветом, а не светло-зеленым?

На основе изучения цветовосприятия шрифтов, например, в США на начальном этапе обучения был разработан метод «цветного чтения» или «цветного диктанта».

Как известно, основной трудностью при овладении чтением является несоответствие написания слов их произношению. Многие дети иногда не могут преодолеть путаницы, которая возникает у них оттого, что одна и та же буква в одном слове произносится не так, как в другом, и разные буквы в различных словах обозначают один звук. Естественно, что учащийся теряется перед всем этим многообразием фактов чтения. И тут-то ему на помощь приходит цвет. В одной из разработанных систем для обучения чтению используется 47 цветов, которые приписываются определенным звукам речи.

Учителя, использующие эту систему обучения, должны иметь 47 цветных мелков, причем мелком одного цвета они обозначают буквы и сочетания букв, дающих один и тот же звук при чтении вслух слов с доски. Цветными обозначениями при этой системе обучения пользуется только учитель. Книги же для чте-

ния набраны черным шрифтом, и при письме на доске учащиеся используют только белый цвет.

Между прочим, цвет используется также для обучения грамматике языка. За каждой частью речи закрепляется определенный цвет. Слова наносятся на карточки, соответствующие по цвету данной части речи. Складывая из этих слов предложения, дети, сами того не осознавая, усваивают их структуру. Цветная печать используется также для целей различения грамматических форм в процессе чтения.

Основные методики работы над формированием осознанного чтения были разработаны К.Д. Ушинским. Он говорил о познавательном значении чтения и о важности эстетического воздействия его на читателя, рекомендовал различный подход к чтению научно-популярных статей и к чтению художественных произведений, разработал принципы проведения бесед в зависимости от вида произведения. Считал наглядность основным принципом обучения отечественному языку. Созданная Ушинским система получила название «Объяснительное чтение».

Оригинальную методику нового подхода к обучению чтению разработал русский языковед С.И. Абакумов. Большинство его идей актуальны и сегодня. Среди них такие идеи, как идея о необходимости «активного» чтения, творческого усвоения текста, идея о различном методическом подходе к чтению деловых и художественных текстов, идея о методах ведения беседы в форме «вопрос – ответ» и многие другие.

В 80-е годы усовершенствованы программы по чтению, предназначенные для обучения в трехлетней школе, и созданы программы для обучения в четырехлетней школе. Авторы программ и новых книг для чтения В.Г. Горецкий, Л.Ф. Климанова, Л.К. Пискунова, Л.С. Геллерштейн провели строгий отбор произведений, учитывая их познавательную ценность, художественное совершенство, воспитательную значимость, соответствие возрастным особенностям младших школьников.

В современной практике заслуживает внимание методика продуктивного чтения, разработанная профессором Н.Н. Светловской, которая в полной мере помогает наладить эффективную работу по формированию смыслового чтения.

Изложенное свидетельствует об обусловленности чтения свойствами текста. Учитель всегда должен иметь в виду этот объективный фактор и по возможности выбирать наиболее бла-

поприятные с оптической точки зрения тексты, если он хочет сделать чтение приятной деятельностью.

ГЛАВА 2. ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕССА ЧТЕНИЯ

2.1. Система читательских и речевых умений

Принятие нового федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования влечет за собой пересмотр давно сложившейся системы работы начальной школы, когда принципиально меняются ориентиры в обучении и воспитании, основной задачей которых является перевод учащихся в режим саморазвития.

Предмет «Литературное чтение» является одним из основных в системе подготовки младшего школьника. Он формирует функциональную грамотность, общеучебный навык чтения и умение работать с текстом, пробуждает интерес к чтению художественной литературы, способствует общему развитию и воспитанию школьника.

Задачей образования является формирование умения читать учебную, справочную, научно-познавательную, документальную, мемуарную литературу. В зависимости от специфики учебного материала, на котором происходит обучение чтению, учитель должен научить читать разные тексты разными способами.

Необходимо сформировать правильную читательскую деятельность младшего школьника. Именно деятельность, а не отдельные действия читателя. Без удовлетворительного навыка чтения, которым овладевает первоклассник, нельзя успешно осуществлять дальнейшее обучение.

Учителю начальных классов при формировании читателя надо **решать несколько задач одновременно**:

1. Формирование и развитие мотива и цели чтения, слияния мотивов и изменяющихся целей чтения;
2. Создание развивающей образовательной среды, в которую входят информационно-художественные книжные и электронные ресурсы;
3. Выработка читательских умений, которые с помощью систематической практики, а также обсуждения прочитанного перерастут в читательскую компетентность, т.е. способность полноценно воспринимать любые тексты и расшифровывать закодированный в них смысл.

Прежде всего, на уроках литературного чтения формируется читательская компетентность, помогающая младшему школьнику осознать себя грамотным читателем, способным к использованию читательской деятельности для своего самообразования. Грамотный читатель владеет техникой чтения и приемами работы с текстом, понимает прочитанное и прослушанное произведение.

В методической науке выделяют три этапа формирования навыка чтения: аналитический, синтетический и этап автоматизации.

Аналитический этап характеризуется тем, что требует от ребенка отдельных усилий по произведению конкретных операций: увидеть гласную букву, соотнести ее со слогом-слиянием, подумать, куда надо прочитать буквы вне слияния, озвучить каждый увиденный графический слог, т.е. произнести плавно, так, чтобы узнать слово и понять его. Чтение по слогам – это признак того, что ребенок находится на самом первом этапе формирования навыка – аналитическом.

Синтетический этап предполагает, что восприятие, произнесение и осмысление читаемого происходят одновременно. На этом этапе ребенок начинает читать целыми словами. Однако главным признаком перехода от чтения по слогам к чтению целыми словами является наличие при чтении интонирования. Важно, чтобы ребенок не просто осмысливал отдельные единицы текста, а соотносил их с целостным содержанием читаемого. Интонация при чтении появляется при условии, если читатель удерживает в сознании общий смысл читаемого.

Этап автоматизации описывается как этап, на котором техника чтения доведена до автоматизма и не осознается читателем. Его интеллектуальные усилия направлены на осознание содержания читаемого и его формы: идеи произведения, его композиции, художественных средств и т.д. Для этапа автоматизации характерно стремление ребенка читать «про себя». Главным признаком того, что дети достигли уровня автоматического чтения, является их непосредственная эмоциональная реакция на самостоятельно прочитанное произведение, их желание поделиться первичными читательскими впечатлениями без дополнительных вопросов учителя, стремление обсудить прочитанное.

Такой путь – от аналитического этапа до этапа автоматизации – может быть пройден ребенком в рамках начальной школы

при условии, если учитель обеспечит в классе определенный режим работы:

- 1) упражнения в чтении должны быть каждодневными;
- 2) отбор текстов для чтения не должен быть случайным, а должен производиться с учетом психологических особенностей детей и литературных особенностей текстов;
- 3) учителем должна вестись систематическая работа по предупреждению ошибочного чтения;
- 4) учителем должна быть использована в работе целесообразная система исправления допущенных при чтении ошибок;
- 5) специально должно быть организовано обучение чтению «про себя», предполагающее несколько ступеней: чтение шепотом, беззвучное артикулирование читаемого, «тихое чтение» (в плане внутренней речи), собственно чтение «про себя».

Долгое время самой крупной единицей языка было предложение. Но общение чаще всего осуществляется не отдельными предложениями, а более крупными единицами. Осознание этого факта привело к появлению новой области языкознания – лингвистика текста. Текст получает признание как одна из важнейших лингвистических категорий, поскольку языковая система в процессе коммуникации реализуется не в изолированном предложении, а в текстах разного типа и назначения.

Молодостью лингвистики текста объясняется тот факт, что понятие «текст» совсем недавно введено в школьную программу. Но сегодня владение этим понятием обязательно для учителя начальных классов.

Связный текст понимается обычно как некоторая (законченная) последовательность предложений, связанных по смыслу друг с другом в рамках общего замысла автора.

Большинство лингвистов выделяют такие признаки текста:

- 1) наличие группы предложений;
- 2) их смысловая связность:
 - а) единство предмета речи, т.е. темы;
 - б) наличие основной мысли и ее развития;
- 3) структурная связность предложений.

Формирование текстовых умений должно начинаться в период обучения грамоте.

Тексты или фрагменты текстов с определенным типовым значением составляют соответствующие типы речи: рассуждение, описание, повествование.

Названные типы речи делятся на две группы: одну составляют такие, в которых находит отражение сама наша действительность: предметы, признаки, действия и т.д., а другую те, в которой мысли человека об этой действительности: о причинах и следствиях предметов, свойств, действий; дается их объяснение, оценка.

Центральное место в развитии речевой деятельности отводится работе с текстом на уроках чтения, овладению учащимися совокупностями речевых умений, обеспечивающих восприятие и воспроизведение текста и созданию собственных высказываний. Фактически на каждом уроке осуществляется работа с текстом.

Основные компоненты работы с текстом:

- понятие «текст»: формирование умения различать текст и отдельные предложения;
- план текста: умение делить текст на логически законченные части, озаглавливать их;
- тема текста: умение определить тему текста;
- заголовок текста: умение озаглавить текст, опираясь на его тему или основную мысль;
- построение текста: умение разделить на части (начало, основная мысль, концовка);
- связь между частями текста с помощью слов *вдруг, однажды, потом* и др.: умение создавать связь между частями создаваемого текста;
- связь между предложениями в каждой части текста: умение найти слова и использовать их;
- изобразительные средства в тексте: умение выделить сравнения, метафоры, красочные определения, олицетворения, умение ими пользоваться в устных высказываниях.

Эстетический подход к изучению литературы требует отказа от привычного для начальной школы пути развития речи детей за счет обучения их различным видам пересказа. Пересказ художественного текста приучает школьников к извлечению лишь предметного содержания произведения искусства, к отрыву формы от содержания, что противоречит природе художественного произведения и целям литературного развития. Кроме того, пересказ не вполне отвечает главной цели развития речи – формированию способности содержательно, ярко, образно выражать собственные мысли и чувства. Поэтому целесообразно отказаться от пересказа художественного текста и обучать детей созданию собственного высказывания.

***Умения, необходимые для создания высказываний
(для говорения и письма).***

1. Умение ориентироваться в ситуации общения, т.е. осознавать: о чем будет высказывание, кому оно адресовано, при каких обстоятельствах, зачем создается.
2. Умение планировать содержание высказывания: осознавать его тему и основную мысль; намечать ход развития мысли, возможные микротемы, их последовательность, примерное содержание каждой части будущего текста.
3. Умение реализовать намеченный план, т.е. раскрывать тему и показать основную мысль. При этом соблюдать нормы литературного языка, выбирать средства (слова, формы слов, типы конструкций, интонацию) с учетом задачи речи, адресата, условий общения, основной мысли и содержания данной части текста, обеспечивать развитие мысли от предложения к предложению и связь отдельных предложений и частей текста между собой, руководствоваться нормами речевого поведения.
4. Умение контролировать соответствие высказывания замыслу, ситуации общения, т.е. оценивать содержание с точки зрения темы, задачи речи, основной мысли, последовательности изложения, используемые средства языка с точки зрения задачи речи, основной мысли, требований культуры речи, этическую сторону речевого поведения; если позволяют условия, вносить поправки в свое высказывание.

***Умения, необходимые для восприятия высказываний
(для слушания и чтения).***

1. Умение осознавать свою коммуникативную задачу.
2. Умение по заголовку, по началу, а также по другим внешним признакам (например, по иллюстрациям в книге, по взгляду, по мимике говорящего) предполагать общий характер сообщения, его тему, цель, дальнейшее продолжение.
3. Умение понимать значение слов, смысловую нагрузку форм слов, конструкции, интонации; выделять элементы высказывания: отдельные факты, сведения, микротемы, по ним определять общую тему текста; разграничивать основную информацию и вспомогательную, известную и новую для тебя, особо важную и т.п.; понимать ход развития мысли автора, его основную мысль, задачу речи; в ходе общения соблюдать нормы поведения (в том числе и правила обращения с книгой).
4. Умение осознавать степень понимания текста, глубину проникновения в его смысл, понимание авторской позиции, отношение

к ней; пользоваться приемами совершенствования понимания сообщения (возвращение к прочитанному, выяснение значения незнакомых слов, постановка вопросов и др.).

Этот перечень умений может служить ориентировочной основой действий учителя при организации учебной работы по развитию речи школьников.

В ходе анализа произведения дети знакомятся со способами выражений эмоций, характеристиками персонажей, с назначением отдельных элементов текста. При этом идет работа над содержательной, структурной, языковой сторонами текста в их единстве. Такая работа требует опоры на литературоведческие знания. Затем, ставится речевая задача перед детьми, и идет поиск средств ее решения. Но дети не должны копировать текст-образец, а использовать средства аналогичные тем, с которыми познакомились на уроке чтения для воплощения своего речевого замысла. Таким образом, происходит взаимосвязанное формирование читательских и речевых умений. Система речевых умений – закономерности процесса создания собственного высказывания. Причем каждому читательскому умению соответствуют речевые умения.

Система читательских и речевых умений

Читательские умения	Речевые умения
Умение воспринимать изобразительно-выразительные средства языка в соответствии с их функцией в художественном произведении	Умение отбирать и использовать для воплощения собственного речевого замысла языковые средства, аналогичные изученным
Умение воспроизвести в воображении картины жизни, созданные писателем	Умение передавать свои жизненные впечатления с помощью создания художественного словесного образа
Умение устанавливать причинно-следственные связи, видеть логику развития действия в эпосе, динамику эмоций в лирике	Умение выстраивать композицию собственного высказывания, исходя из речевой задачи
Умение целостно воспринимать образ-персонаж в эпосе, образ-переживание в лирике как один из элементов произведения, служащий для раскрытия идеи	Умение раскрыть авторский замысел через введение в текст образа-персонажа, создание пейзажа
Умение видеть авторскую позицию во всех элементах произведения	Умение подчинить авторскому замыслу все элементы текста
Умение осваивать художественную идею произведения	Умение раскрыть основную мысль текста

Речевые умения формируются на базе читательских:

1. Познакомить младших школьников с основными элементами сюжета – вступлением, завязкой, развитием действия, развязкой, заключением – и с их функцией в произведении, можно при анализе художественного рассказа. Знакомство с сюжетными элементами целесообразно начать с выделения завязки. Наблюдения над текстом приводят детей к выводу, что вступление необходимо, чтобы познакомить читателя с героями произведения, с местом и временем действия. Затем, выделяются ключевые моменты в развитии действия, при выделении каждой части выясняется ее роль в рассказе.
2. Научившись находить в тексте сюжетные элементы, ребенок приобретает умение деления текста на части и составления плана. Составление плана выступает как прием анализа произведения текста, средство осмысления текста. Составляя план художественного произведения, ученик осваивает его идею и овладевает умением видеть причинно-следственные связи, понимать логику сцепления элементов в тексте. Опираясь на полученные знания и читательские умения, ребенок учится выстраивать сюжет собственного рассказа.
3. Удачным видом работы будет составление рассказа по серии сюжетных картинок, которые помогают вызвать потребность в высказывании, дают конкретный материал, определяют последовательность изображаемых событий. Обучение целесообразно начать с нахождения картинок, соответствующих завязке и развязке рассказа, т.е. с выделения события, из-за которого стало возможно происшедшее. Затем, продумывается переход от завязки к развязке, т.е. намечается развитие действия.

2.2. Этапы формирования навыка чтения. Виды чтения

Психологами установлено, что на каждом возрастном этапе развития человека формируется ведущий тип деятельности, способствующий развитию личности. Для младших школьников – это учебная деятельность, в процессе которой ученик осваивает теоретические знания, и одновременно развиваются произвольность поведения, отвлечённое мышление, мыслящая память. Ученик из объекта обучения становится субъектом учения. Знания усваиваются им не в общем, а в форме учебной деятельности.

Общие структурные элементы учебной деятельности – учебная задача, цель и мотив, ориентировочные и исполнительские действия, самоконтроль и самооценка продукта деятельности – должны присутствовать в обучении всегда. Значит, содержанием обучения должны стать не только предметные знания, умения и навыки, но и деятельность по их усвоению. Опора на мотивацию учения, знание способов действия решения задачи, операций по усвоению знаний – это то новое, что постепенно вносится в практику начальной школы.

Таким образом, деятельность учащегося направляется на формирование общих умственных действий – умений учиться и специальных предметных действий в системе любого учебного курса.

В систему формирования учебной деятельности должно быть включено и обучение чтению. Своеобразие чтения состоит в том, что оно является не только предметным (специальным), но и общеучебным умением, от которого зависит успешность обучения ребёнка по другим предметам. Чтение как один из видов речевой деятельности соотносится с общей структурой деятельности, в том числе и учебной, поэтому навык чтения не может формироваться полноценно без мотивации учения, без наличия ориентировочных и исполнительских действий в процессе его освоения, а также без воспитания при этом у учащихся чувства самоконтроля и самооценки.

Несмотря на то, что начальную школу называют школой навыка, недооценивающей общее или умственное развитие младшего школьника, можно утверждать, что навык чтения формируется на уровне букваря. Далее, навык чтения развивается спонтанно, и его формирование не управляется. Вот почему некоторые учащиеся не понимают смысла текста, особенно в процессе его чтения молча, читают медленно, с наличием остаточных внешних речедвижений, а их чтение вслух технически несовершенно, невыразительно. Они с трудом понимают и запоминают условие арифметической задачи, затрудняются вычленить главное в научно-познавательной статье, учебном тексте. Поэтому необходимо использовать различные виды чтения.

Заявленное чтение – когда на уроке (или целый урок) выделяется время для совместного чтения и обсуждения заявленного произведения, т.е. такого, которое выбирают сами дети, основываясь на своём интересе к определённому произведению и испытывая потребность поделиться своими впечатлениями с

одноклассниками и учителем. Такое чтение способствует поддержанию интереса школьников к чтению, а учителю даёт дополнительную возможность для выявления читательских интересов детей и раскрытия их внутреннего мира. Основная методическая особенность уроков заявленного чтения заключается в том, что сами авторы заявок читают произведение классу, выбирая себе по необходимости помощников в чтении (учителя, ребят), и задают ход его обсуждения через вопросы и задания одноклассникам («А вам понравилось это произведение? Чем?»), активно представляя свою точку зрения на прочитанное.

Возвращающееся чтение – это перечитывание уже знакомых детям произведений через некоторое время. Такое чтение способствует развитию у детей положительного отношения к общению с книгой через удовлетворение их потребности в повторном переживании сюжетов и образов, захвативших их воображение. Вместе с тем, происходит углубление и переоценка полученных ранее впечатлений, когда воспринятые образы всплывают в памяти и высвечиваются по-новому, приближая ребёнка к пониманию идейно-художественного смысла произведения.

Основным моментом урока возвращающегося чтения является выдвижение предположений в классе о том, «... почему Саше или Наташе захотелось перечитать это произведение». Также следует не только раскрывать детям значение повторного обращения к произведению как возможность дополнительной встречи с полюбившимися героями и их авторами, но и помогать ученикам выявлять всё новые смыслы произведения, подводя детей к осознанию своего обновлённого восприятия читаемого.

Свободное чтение – это обращение ученика к чтению по собственному желанию и с правом самому решать: зачем ему читать, что именно читать, как читать и когда читать. Значение такого чтения заключается в следующем: свободное чтение как чтение без стесняющих учащегося рамок позволяет ему читать в меру своих возможностей и в оптимальных для себя условиях вести диалог с автором произведения, что само по себе стимулирует желание вести этот диалог. Оно предоставляет младшему школьнику возможность для самовыражения своих читательских интересов.

Главный учебный итог уроков чтения в начальной школе должен состоять в том, чтобы они рождали у учеников интерес к последующему литературному образованию, пробуждали поиск

собственно литературных знаний для ответа на всё новые и новые вопросы: не только о том, что и как рассказала им книга и кто был их собеседником, но и почему автор говорит об этом, почему говорит именно он, почему говорит так, а не иначе и почему автору удаётся вызвать у читателей такие мысли и чувства.

2.3. Специфика детской читательской деятельности

В методике принято характеризовать навык чтения, называя его четыре качества. Остановимся на каждом из них.

Правильность – это плавное чтение без искажений, влияющих на смысл читаемого. Говорить о правильности и беглости как качествах навыка чтения имеет смысл только в том случае, если чтец понимает текст, который им озвучивается.

Беглость – это скорость чтения, обуславливающая понимание прочитанного. Такая скорость измеряется числом слов, прочитанных за единицу времени. «Беглое чтение – чтение без затруднений». Это определение заслуживает внимания, так как в нём подчёркивается свобода быстрого узнавания букв и воспроизведения их в чтении, в звуковом оформлении. Скорость чтения зависит от многих факторов, например, поля зрения (объём текста между соседними фиксациями глаз. Взгляд движется по строчкам текста не равномерно, медленно или ускоренно, не ритмично, а скачками. Время движения от одной точки текста, буквы, части слова, целого слова, группы слов до другой крайне мало – от 0,01 до 0,03 секунды. Совершив очередной скачок, взгляд как бы приостанавливается. Эти остановки называются фиксациями, числа регрессий (возвратных скачков к ранее уже зафиксированному слову), содержание текста, образа слов (шрифта, чёткости и печати), внимательности, артикуляции, постановки дыхания, интереса к чтению.

Сознательность – понимание замысла автора, осознание художественных средств, помогающих реализовать этот замысел, и осмысление своего собственного отношения к прочитанному.

Выразительность – способность средствами устной речи передать слушателям главную мысль произведения и своё собственное отношение к нему.

Выразительное чтение – это методическое средство, это процесс и результат обучения учащихся обдумыванию и переживанию нравственно-эстетической сущности произведения,

выражению своего отношения к нему путём слияния техники, логики и эмоционально-образной выразительности в речи при чтении.

В процессе обучения выразительному чтению учителю надо позаботиться о том, чтобы вызвать у детей нужные чувства, затем «выманить» их, т.е. заставить пережить эти чувства, и, как следствие, – выразить эти чувства в своём чтении.

Выразительность интересует нас как приём организации многократного, но осмысленно – в полную силу – перечитывания текста для лучшего осмысления и запоминания. Установка на умелое использование выразительного чтения необходима учителю. Завадская Т.Ф. сформулировала основные положения, на которые опирается методика выразительного чтения в начальных классах:

1. Учащиеся должны хорошо понимать, что им следует передать слушателю, читая текст произведения.

2. У учащихся должно быть живое и верное отношение ко всему, о чём говорится в произведении.

3. Учащиеся должны читать текст произведения и осознанно передать конкретное содержание: факты, события, картины природы, передать так, чтобы слушающие их правильно поняли и оценили.

Понятие читательской деятельности – относительно новое: оно возникло среди психологов, библиотечковедов и методистов, которые рассматривают чтение как коммуникативную речевую познавательную деятельность, направленную на восприятие, осмысление, воссоздание и воспроизведение читаемого. В процессе чтения имеют место как технические действия (восприятие знаковой системы данного языка), так и осмысления текста (переведение авторского кода на свой смысловой код). Чтение обязательно предполагает общение с автором, общение с самим собой (осознание собственного «я», своего отношения к описываемому), общение со слушателями при чтении вслух.

Интерес к чтению возникает в том случае, когда читатель свободно владеет осознанным чтением, и у него развиты учебно-познавательные мотивы чтения.

Условием овладения читательской деятельностью является также знание способов смысловой обработки текста, владение определёнными умениями и навыками, которые не должны развиваться спонтанно. Одним из вариантов повышения каче-

ства чтения в начальной школе является целенаправленное управление обучением чтению.

Существует ряд рекомендаций по увеличению скорости чтения вслух. Физиологи и психологи убедительно доказали, что увеличение скорости чтения вслух свыше 75-90 слов в минуту приводит к нарушению психофизиологических механизмов восприятия текста на слух, к расстыковке зрительных и моторных процессов, отставанию речи и мысли от восприятия. Информация не воспринимается и не усваивается полноценно. Главным в чтении является понимание информации, сближение понимания с восприятием. Высокая скорость чтения тормозит эти процессы.

Иная ситуация возникает при чтении «про себя». Чтение «про себя» и вслух – это разные формы чтения. Они имеют различные цели, отличные друг от друга, показатели и механизмы образования. Отсутствие внешних речедвижений даёт возможность ускорить темп, поэтому чтение молча протекает быстрее, вслух. К концу обучения у младших школьников оно достигает 150-200 слов в минуту при внимательном чтении и стопроцентном понимании.

Значение чтения и книги как средства образования, воспитания и развития человека общеизвестно. Поэтому так важно с детских лет привить ребёнку любовь к чтению, интерес к книге и показать не только её роль в жизни человека, но и вооружить учащегося умением читать.

Начальная школа должна сформировать у младшего школьника культуру чтения, развить его как сознательного читателя, проявляющего интерес к чтению, владеющего прочными навыками чтения (на уровне данного возраста), способами самостоятельной работы с читаемым текстом и детской книгой (т.е. умениями читательскими, речевыми, учебными), обладающего определённой начитанностью, нравственно-эстетическим и гражданским развитием.

Качество всех параметров чтения вслух (сознательность, правильность, выразительность) и молча (беглость, умение самостоятельно ориентироваться в структуре и содержании текста) может быть повышено не столько путём многократного перечитывания (хотя это один из приёмов обучения), сколько за счёт овладения способами действия (как это имеет место в период обучения по «Букварю»), а также мотивации чтения и освоения круга тех умений, совокупность которых даёт качественный сдвиг в чтении.

Основная задача – учить понимать текст (представление о тексте: заглавие, тема (о чем говорится), содержание (что говорится), основные мысли, главная мысль, начало, основная часть и концовка).

В начальной школе учащиеся осваивают изучающее чтение в двух его формах – вслух и молча:

а) изучающее чтение вслух, предназначенное для слушателей, – это чёткое внятное чтение целыми словами, без неоправданных пауз, безошибочное, в нормальном темпе и достаточно выразительное;

б) изучающее чтение «про себя», молча – это чтение «глазами», без внешних речедвижений. Наличие шепотного чтения и шевеления губам свидетельствует о переходной форме от чтения вслух к чтению молча и не может считаться чтением «про себя». Если темп чтения молча не превышает темп чтения вслух, значит, оно ещё не сложилось.

Чтение текста с несвойственной данному учащемуся скоростью, увеличенной из желания читать, как другой ученик, приводит к искажениям слов, повторам и другим ошибкам, а, следовательно, и к непониманию содержания текста.

Между тем, в современных условиях чтение «про себя» приобрело ведущее значение. Это связано с изменившимися социальными условиями, которые предъявляют иные, чем в прошлом, количественные и качественные требования к объёму и способу восприятия информации.

При наличии во многом общей психофизиологической базы каждая форма чтения обладает своей спецификой, имеет свою сферу применения.

Чтение вслух обеспечивается более сложным механизмом, чем чтение молча. Оно обслуживает, прежде всего, слушающего, а не читающего. В школьном обучении оно способствует орфоэпической грамотности, формированию навыков восприятия и воспроизведения интонационного и ритмо-мелодического строя речи, обогащению словарного запаса, совершенствованию устной и письменной речи школьника. При чтении вслух активно действуют зрительный, речедвигательный и слуховой каналы, а также аппарат смысловой переработки информации.

При чтении молча психофизиологический механизм упрощается, так как процессы переработки информации замыкаются на читающем, а процесс выдачи её отсутствует. Интенсифицируются процессы понимания, запоминания и усвоения прочитан-

ного. Темп зрительского восприятия возрастает в два раза. Снятие необходимости в устном воспроизведении читаемого способствует усилению смысловой обработки, то есть формированию навыков параллельного мышления. Чтение молча обеспечивает развитие любви к чтению книг.

Алгоритм чтения «про себя»:

- первичное чтение по вызову и повторное чтение всеми детьми «про себя»;
- самостоятельное чтение отдельной части с конкретным заданием.

Для слабочитающих учащихся можно использовать:

- чтение с четким проговариванием слогов;
- шепотное чтение;
- чтение «про себя»;
- выделять посильные для индивидуального чтения части текста;
- применять хоровое и групповое, выборочное, выборочное и комментированное чтение.

Для регуляции темпа чтения полезно использовать метроном, отстукивание темпа, скандирующее чтение и другие предметы.

Основными видами чтения являются:

Ознакомительное чтение направлено на извлечение ключевой информации или выделение главного содержания текста.

Поисковое или просмотровое чтение предполагает нахождение конкретной информации, конкретного факта.

Изучающее чтение имеет цель извлечь полную и точную информацию с последующей интерпретацией содержания текста.

Такое чтение требует от читателя умений:

- сопоставлять разные точки зрения и разные источники информации по теме;
- выполнять смысловое свертывание выделенных фактов и мыслей;
- сопоставлять иллюстративный материал с текстовой информацией;
- переносить информацию текста в виде кратких записей;
- различать темы и подтемы научного текста;
- ставить перед собой цель чтения, направляя внимание на полезную в данный момент информацию.

Как видно из классификации видов чтения, смысловое чтение нельзя рассматривать как отдельный вид чтения. Смысло-

вое чтение характеризует уровень чтения. Оно нацелено на постижение читателем ценностно-смыслового содержания текста, на вычитывание того смысла текста, который задан целью чтения. Чтение не должно быть бесцельным.

Беглость – такая скорость чтения, которая предполагает и обеспечивает сознательное восприятие читаемого.

Таким образом, беглость не может быть самоцелью, однако именно она становится определяющим фактором для других качеств чтения. Беглость зависит от так называемого поля чтения и длительности остановок, которые чтец допускает в процессе чтения.

Поле чтения (или угол чтения) – это такой отрезок текста, который взгляд чтеца схватывает за один прием, после чего следует остановка (фиксация). Во время этой остановки и происходит осознание схваченного взглядом, т.е. осуществляется закрепление воспринятого и его осмысление.

Опытный чтец делает на строке незнакомого текста от 3 до 5 остановок, причем отрезки текста, которые схватываются его взглядом за один прием, равномерны. Поле чтения у неопытного чтеца очень мало, поэтому на строке он делает много остановок, и отрезки воспринятого текста у него не одинаковы. Они зависят от того, знакомы ли слова и словосочетания, которые читаются. С осмыслением схваченного за один прием связаны и повторы в чтении неопытного чтеца: если он не сумел удержать в памяти воспринятый отрезок, ему приходится еще раз вернуться к уже озвученному тексту, чтобы осознать то, что прочитано.

На каждом последующем этапе обучения акцент переносится с технической стороны учебного действия на содержательную. Так, в 3-4 классах у учащихся расширяются читательские возможности, вырабатываются навыки беглого чтения. В процессе чтения вслух школьники учатся правильному произношению слов, интонированию и выразительному чтению отдельных предложений и текста в целом.

Параллельно с развитием навыков беглого чтения формируются умения восприятия и постижения смысла прочитанного. Понимание содержания прочитанного складывается из осмысления того, о чем сказано в тексте и как об этом сказано (эмоциональный отклик на произведение).

Однако учитель должен знать специальные приемы, направленные на отработку правильности и беглости.

Здесь имеют место два направления:

1) использование специальных тренировочных упражнений, совершенствующих зрительное восприятие, развитие артикуляционного аппарата, регуляцию дыхания;

2) применение при чтении художественных произведений принципа многочтения, предложенного М.И. Омороковой и описанного В.Г. Горецким, Л.Ф. Климановой. Этот принцип состоит в том, чтобы при анализе текста постоянно обращать ребенка к перечитыванию отрывков, важных в смысловом отношении, и, тем самым, не только обеспечивать проникновение в идею произведения, но и добиваться правильного и беглого чтения.

Многoletние наблюдения над становлением навыка чтения у младших школьников позволяют выделить несколько групп типичных ошибок, допускаемых обучающимися чтению:

- искажение звуко-буквенного состава;
- пропуски букв, слогов, слов и даже строчек;
- перестановка единиц чтения (букв, слогов, слов);
- вставка произвольных элементов в единицы чтения;
- замена одних единиц чтения другими.

Причины подобных ошибок – несовершенство зрительного восприятия или неразвитость артикуляционного аппарата.

Однако причиной искажений может стать и так называемое чтение по догадке. В основе этого явления лежит такое свойство человека, как **антиципация** – способность предугадывать смысл еще не прочитанного текста по тому смыслу и стилю, который уже известен из прочитанного предыдущего отрывка. Догадка появляется у чтеца с приобретением читательского опыта и является, таким образом, признаком его продвижения в овладении навыком чтения.

Среди ошибок можно выделить несколько групп:

- *ошибки собственно орфоэпические*; среди них неправильное ударение – самый распространенный вид. Такие ошибки связаны с незнанием норм произношения или с незнанием лексического значения слов, которые читаются;

- *ошибки, связанные с так называемым орфографическим чтением*: единицы чтения озвучиваются в строгом соответствии с написанием, а не с произношением. Учитель должен иметь в виду, что орфографическое чтение – обязательный период становления навыка. Чем скорее ученик научится синтезировать все действия процесса чтения (восприятие, про-

изнесение, осмысление), тем скорее откажется от “орфографического чтения”;

- *интонационные ошибки*, которые представляют собой неправильные логические ударения, неуместные в смысловом отношении паузы. Нетрудно заметить, что такие ошибки допускаются чтецом, если он не понимает читаемого. Однако от маленького ребенка процесс чтения требует не только интеллектуальных, но и физических усилий, поэтому причиной интонационных ошибок у маленького чтеца может стать нетренированность дыхания и речевого аппарата.

ГЛАВА 3. ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЧТЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

3.1. Технология вдумчивого чтения

Вдумчивое чтение – это такое качество чтения, при котором достигается понимание информационной, смысловой и идейной сторон произведения.

Осмысленность чтения предполагает формирование следующих умений:

- 1) выявлять в тексте слова и выражения, значения которых непонятно, и осознавать потребность в выяснении их смысла;
- 2) пользоваться сносками и школьным толковым словарём;
- 3) отвечать на вопросы по содержанию словами текста;
- 4) определять эмоциональный характер текста;
- 5) выделять опорные (наиболее важные для понимания читаемого) слова;
- 6) опираться на авторские ремарки для характеристики персонажей;
- 7) определять мотивы поведения героев путём выбора правильного ответа из ряда предложенных;
- 8) уметь прогнозировать содержание читаемого;
- 9) осознавать авторское и собственное отношение к персонажам;
- 10) формулировать тему небольшого текста;
- 11) работать с заголовками: выбирать наиболее точный из предложенных, озаглавливать текст или рисунок, прогно-

- зирать содержание по заголовку и составлять высказывания по заданному заголовку;
- 12) выявлять смысловую и эмоциональный подтекст;
 - 13) определять идею произведения путём выбора из ряда пословиц той, которая наиболее точно выражает главную мысль;
 - 14) находить главную мысль, сформулированную в тексте;
 - 15) определять характер книги (тему, жанр, эмоциональную окраску) по обложке, заглавию, рисункам.

Для смыслового понимания недостаточно просто прочесть текст, необходимо дать оценку информации, откликнуться на содержание.

По мнению психологов, процесс, направленный на понимание, очень сложен: в него включены внимание, память, воображение и мышление, эмоции и воля, интересы и много других психических особенностей читателя.

Психологи выделяют несколько уровней понимания текста, которые связаны с вычитыванием разных видов текстовых информации: фактуальной, подтекстовой, концептуальной.

Первый, самый поверхностный – это понимание фактов, того, о чём говорится, воспроизведение описаний событий, героев, места и времени действия, т.е. вычитывание только фактуальной информации.

Второй уровень характеризуется пониманием не только того, о чём говорится, но и установлением связей, отношений, причин, следствий, скрытых за словами текста, а именно – подтекста.

Третий уровень предполагает осознание читателем общего настроения произведения, отношения автора к описанным событиям, персонажам, его оценок, а также осознание своего собственного отношения к тому, что написано и как написано, т.е. вычитывание концептуальной информации.

Сознательность в общем виде может быть определена как понимание прочитанного.

Однако в методике этот термин употребляется в двух значениях:

- 1) применительно к овладению самим процессом чтения (техникой чтения);
- 2) применительно к чтению в более широком смысле (Т.Г. Рамзаева).

Когда говорят о сознательности в первом значении, имеют в виду, насколько сознательно учащийся выполняет необходимые операции, из которых складывается озвучивание печатных знаков: находит гласные, соотносит их со слогами-слияниями, видит согласные вне слияний и осознает, к какому слогу-слиянию их следует причитать.

Термин «сознательное чтение» во втором значении функционирует в методике на разных уровнях протекания самого процесса чтения.

Первый уровень, часто совпадающий с аналитическим этапом становления навыка чтения, предполагает понимание большей части слов, употребленных в прямом или переносном значении; понимание отдельных предложений и их связи между собой; понимание отдельных частей текста, их внутренней связи и взаимообусловленности и, наконец, понимание общего смысла всего текста.

Второй уровень сознательного восприятия текста базируется на первом и предполагает осмысление подтекста произведения, т.е. уяснение его идейной направленности, образной системы, художественных средств, а также позиции автора и своего собственного отношения к читаемому.

Можно говорить и о **третьем уровне** сознательного чтения, когда индивид осознает свои читательские интересы и обладает умениями, которые могут их удовлетворить, иными словами, сознательно определяет круг чтения, ориентируясь на свои возможности.

Таким образом, в современной методике утвердилась точка зрения, что **сознательность чтения предполагает:**

- осмысление значения каждой языковой единицы текста;
- понимание идейной направленности произведения, его образной системы, изобразительно-выразительных средств, т.е. позиции автора и своего собственного отношения к прочитанному;
- осознание себя как читателя.

Технология смыслового чтения включает в себя три этапа работы с текстом:

1 этап. Работа с текстом до чтения.

1. **Антиципация** (предвосхищение, предугадывание предстоящего чтения).

Определение смысловой, тематической, эмоциональной направленности текста, выделение его героев по названию про-

изведения, имени автора, ключевым словам, предшествующей тексту иллюстрации с опорой на читательский опыт.

2. *Постановка целей урока* (учитывается общая готовность учащихся к работе).

II этап. Работа с текстом во время чтения.

1. Первичное чтение текста.

Самостоятельное чтение в классе или чтение-слушание, или комбинированное чтение (на выбор учителя) в соответствии с особенностями текста, возрастными и индивидуальными возможностями учащихся. Выявление первичного восприятия, сопоставлений первоначальных предположений учащихся с содержанием, эмоциональной окраской прочитанного текста.

2. Перечитывание текста.

Медленное, вдумчивое повторное чтение (всего текста или его отдельных фрагментов).

3. *Анализ текста* (приемы: диалог с автором через текст, комментированное чтение, беседа по прочитанному, выделение ключевых слов, предложений, абзацев, смысловых частей и прочее).

Постановка уточняющего вопроса к каждой смысловой части.

4. Беседа по содержанию текста.

Обобщение прочитанного. Постановка к тексту обобщающих вопросов. Обращение (в случае необходимости) к отдельным фрагментам текста.

5. Выразительное чтение.

III этап. Работа с текстом после чтения.

1. Концептуальная (смысловая) беседа по тексту.

Коллективное обсуждение прочитанного, дискуссия. Соотнесение читательских интерпретаций (истолкований, оценок) произведения с авторской позицией. Выявление и формулирование основной идеи текста или совокупности его главных смыслов.

2. Знакомство с писателем.

Рассказ о писателе. Беседа о личности писателя. Работа с материалами учебника, дополнительными источниками.

3. Работа с заглавием, иллюстрациями.

Обсуждение смысла заглавия. Обращение учащихся к готовым иллюстрациям. Соотнесение видения художника с читательским представлением.

4. *Творческие задания*, опирающиеся на какую-либо сферу читательской деятельности учащихся (эмоции, воображение, осмысление содержания, художественной формы).

Принципы работы по формированию смыслового чтения:

Во-первых, о каждом приеме работы с книгой нужно доступно и интересно рассказать, показать на конкретном примере и потренироваться на текстах, которые для своего понимания требуют использования данного приема.

Во-вторых, ученику в ходе обучения важно предоставить возможность сделать проверку своей работы над пониманием, чтобы увереннее двигаться дальше. В связи с этим необходимо создавать условия для взаимоконтроля и самоконтроля.

Наконец, не менее важно задействовать еще один психологический механизм обучения – механизм переноса. При чтении любого текста – будь то параграф учебника истории или математическая задача – нужно обращать внимание на необходимость использования приемов работы с книгой.

3.2. Виды стратегий вдумчивого чтения

Процесс освоения учащимися чтения в начальной школе включает два последовательных этапа (Д.Б. Эльконин): освоение техники чтения (первый год обучения в школе) и освоение смыслового чтения (второй и последующие годы обучения).

Стратегии смыслового чтения – это различные комбинации приемов, которые используют учащиеся для восприятия графически оформленной текстовой информации, а также ее переработки в личностно-смысловые установки в соответствии с коммуникативно-познавательной задачей.

Стратегии смыслового чтения обеспечивают понимание текста за счёт овладения приемами его освоения на этапах до чтения, во время чтения и после чтения.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования включает в себя раздел «Чтение: работа с информацией», который раскрывает планируемые результаты образовательной деятельности младшего школьника.

Работа с текстом: поиск информации и понимание прочитанного.

Ученик научится:

➤ ориентироваться в содержании текста и понимать его целостный смысл:

– определять главную тему, общую цель или назначение текста;

– выбирать из текста или придумать заголовок, соответствующий содержанию и общему смыслу текста;

– формулировать тезис, выражающий общий смысл текста;

– предвосхищать содержание предметного плана текста по заголовку и с опорой на предыдущий опыт;

– объяснять порядок частей/инструкций, содержащихся в тексте;

– сопоставлять основные текстовые и внетекстовые компоненты: обнаруживать соответствие между частью текста и его общей идеей, сформулированной вопросом, объяснять назначение карты, рисунка, пояснять части графика или таблицы и т.д.;

➤ находить в тексте требуемую информацию (пробегать текст глазами, определять его основные элементы, сопоставлять формы выражения информации в запросе и в самом тексте, устанавливать, являются ли они тождественными или синонимическими, находить необходимую единицу информации в тексте);

➤ решать учебно-познавательные и учебно-практические задачи, требующие полного и критического понимания текста:

– определять назначение разных видов текстов;

– ставить перед собой цель чтения, направляя внимание на полезную в данный момент информацию;

– различать темы и подтемы специального текста;

– выделять не только главную, но и избыточную информацию;

– прогнозировать последовательность изложения идей текста;

– сопоставлять разные точки зрения и разные источники информации по заданной теме;

– выполнять смысловое свёртывание выделенных фактов и мыслей;

– формировать на основе текста систему аргументов (доводов) для обоснования определённой позиции;

– понимать душевное состояние персонажей текста, сопереживать им.

Ученик с нашей помощью получит возможность научиться:

➤ анализировать изменения своего эмоционального состояния в процессе чтения, получения и переработки полученной информации и её осмысления.

Работа с текстом: преобразование и интерпретация информации.

Ученик научится:

➤ структурировать текст, используя нумерацию страниц, списки, ссылки, оглавление; проводить проверку правописания; использовать в тексте таблицы, изображения;

➤ преобразовывать текст, используя новые формы представления информации: формулы, графики, диаграммы, таблицы (в том числе динамические, электронные, в частности, в практических задачах), переходить от одного представления данных к другому;

➤ интерпретировать текст:

– сравнивать и противопоставлять заключённую в тексте информацию разного характера;

– обнаруживать в тексте доводы в подтверждение выдвинутых тезисов;

– делать выводы из сформулированных посылок;

– выводить заключение о намерении автора или главной мысли текста.

➤ выявлять имплицитную информацию текста на основе сопоставления иллюстративного материала с информацией текста, анализа подтекста (использованных языковых средств и структуры текста).

Работа с текстом: оценка информации.

Ученик научится:

➤ откликаться на содержание текста:

– связывать информацию, обнаруженную в тексте, со знаниями из других источников;

– оценивать утверждения, сделанные в тексте, исходя из своих представлений о мире;

– находить доводы в защиту своей точки зрения;

➤ откликаться на форму текста: оценивать не только содержание текста, но и его форму, а в целом – мастерство его исполнения;

➤ на основе имеющихся знаний, жизненного опыта подвергать сомнению достоверность имеющейся информации, об-

наруживать недостоверность получаемой информации, пробелы в информации и находить пути восполнения этих пробелов;

➤ в процессе работы с одним или несколькими источниками выявлять содержащуюся в них противоречивую, конфликтную информацию;

➤ использовать полученный опыт восприятия информационных объектов для обогащения чувственного опыта, высказывать оценочные суждения и свою точку зрения о полученном сообщении (прочитанном тексте).

Также на наших уроках ученики получают возможность научиться:

➤ критически относиться к рекламной информации;

➤ находить способы проверки противоречивой информации;

➤ определять достоверную информацию в случае наличия противоречивой или конфликтной ситуации.

Смысловое чтение должно рассматриваться не как вид чтения, а, скорее, характеризовать уровень чтения. Оно нацелено на постижение читателем ценностно-смыслового содержания текста, на вычитывание того смысла текста, который задан целью чтения.

Владение навыками смыслового чтения позволят продуктивно учиться по книгам **всегда**. При изучении учебных предметов обучающиеся усовершенствуют приобретённые на первой ступени **навыки работы с информацией** и пополнят их. Они смогут работать с текстами, преобразовывать и интерпретировать содержащуюся в них информацию. Обучающиеся усовершенствуют навык *поиска информации* в компьютерных и некомпьютерных источниках информации, приобретут навык формулирования запросов и опыт использования поисковых машин. Они научатся осуществлять поиск информации в Интернете, школьном информационном пространстве, базах данных и на персональном компьютере с использованием поисковых сервисов, строить поисковые запросы в зависимости от цели запроса и анализировать результаты поиска. Они усовершенствуют умение передавать информацию в устной и в письменной форме. Обучающиеся смогут использовать информацию для установления причинно-следственных связей и зависимостей, объяснений и доказательств фактов в различных учебных и практических ситуациях, ситуациях моделирования и проектирования. Младшие школьники получают возможность научиться строить умозаключения и принимать решения на основе самостоятельно по-

лученной информации, а также освоить опыт критического отношения к получаемой информации на основе её сопоставления с информацией из других источников и с имеющимся жизненным опытом.

Виды стратегий вдумчивого чтения:

1. Направленное чтение.

Цель: сформировать умение целенаправленно читать учебный текст. Задавать проблемные вопросы, вести обсуждения в группе.

А) Актуализация. Прием **«Ассоциативный куст»**: учитель пишет ключевое слово или заголовок текста, учащиеся один за другим высказывают свои ассоциации, учитель записывает. Использование этого приема позволяет актуализировать знания, мотивировать последующую деятельность, активизировать познавательную деятельность учащихся, настроить их на работу.

Б) Ученики «про себя» читают небольшой по объему текст или часть текста, останавливаясь на указанных местах.

В) Учитель задает проблемный вопрос по прочитанному.

Г) Ответы нескольких учеников обсуждают в классе.

Д) Ученики делают предположение относительно дальнейшего развития события.

2. Чтение в парах – обобщение в парах.

Цель: сформировать умение выделять главное, обобщать прочитанное в виде тезиса, задавать проблемные вопросы.

А) Ученики «про себя» читают выбранный учителем текст или часть текста.

Б) Учитель объединяет учащихся в пары и дает четкий инструктаж.

Каждый ученик поочередно выполняет две роли: докладчик – читает и обобщает содержание в виде одного тезиса; ре-спондент – слушает докладчика и задает ему два вопроса по существу. Далее, происходит смена ролей.

В) Учитель привлекает всех учащихся к обсуждению.

3. Читаем и спрашиваем.

Цель: сформировать умение самостоятельно работать с печатной информацией, формулировать вопросы, работать в парах.

А) Ученики «про себя» читают предложенный текст или часть текста, выбранные учителем.

Б) Ученики объединяются в пары и обсуждают, какие ключевые слова следует выделить в прочитанном. (Какие слова

встречаются в тексте наиболее часто? Сколько раз? Какие слова выделены жирным шрифтом? Почему? Если бы вы читали текст вслух, то, как бы вы дали понять, что это предложение – главное? Речь идет о выделении фразы голосом. Здесь скрывается ненавязчивое, но надежное заучивание.)

В) Один из учеников формулирует вопрос, используя ключевые слова, другой – отвечает на него.

Г) Обсуждение ключевых слов, вопросов и ответов в классе. Коррекция.

4. Дневник двойных записей.

Цель: сформировать умение задавать вопросы во время чтения, критически оценивать информацию, сопоставлять прочитанное с собственным опытом.

А) Учитель дает указание учащимся разделить тетрадь на две части.

Б) В процессе чтения ученики должны в левой части записать моменты, которые поразили, напомнили о каких-то фактах, вызвали какие-либо ассоциации; в правой – написать лаконичный комментарий: почему именно этот момент удивил, какие ассоциации вызвал, на какие мысли натолкнул.

5. Чтение с пометками.

Цель: сформировать умение читать вдумчиво, оценивать информацию, формулировать мысли автора своими словами. Учитель дает ученикам задание написать на полях значками информацию по следующему алгоритму:

V – знакомая информация;

+ – новая информация;

- – я думал (думала) иначе;

? – это меня заинтересовало (удивило), хочу узнать больше.

Эта стратегия дает возможность учителю создать климат, который соответствует активной учебной деятельности, а ученику – классифицировать информацию, формулировать мысли автора другими словами, научиться вдумчиво читать.

6. Чтение с составлением диаграммы Эйлера-Венна.

Цель: сформировать навыки сравнения и классификации, структурирования информации.

А) Ученики читают текст, внимательно анализируя его.

Б) Учитель ставит задачу – сравнить два или более объекта, данные сравнения, записать в виде диаграммы Эйлера-Венна.

7. Синквейн.

Цель: развить умение учащихся выделять ключевые понятия в прочитанном, главные идеи, синтезировать полученные знания, проявлять творческие способности.

Синквейн – стихотворение, состоящее из пяти строк, составленных согласно определённым правилам написания. Используется как способ синтеза материала. Лаконичность формы развивает способность резюмировать информацию, излагать смысл в нескольких значимых словах, емких и кратких выражениях.

Структура синквейна.

- ✓ Существительное (тема).
- ✓ Два прилагательных (описание).
- ✓ Три глагола (действие).
- ✓ Фраза из четырех слов (описание).
- ✓ Существительное (перефразировка темы).

Задания «на восстановление деформированного текста»:

- а) расположи перепутанные фрагменты текста в правильной последовательности.
- б) собери правило, алгоритм.
- в) найди ошибку.

Синквейн по произведению И.А.Крылова "Ворона и Лисица"

Ворона	Лисица
1. Глупая, доверчивая	1. Хитрая, коварная
2. Верит, слушает, каркает, лукавит	2. Обманывает, льстит
3. Вороне нравятся лстивые слова	3. Лисица всегда добивается своего
4. Простофиля	4. Плутовка

3.3. Формирование навыков вдумчивого чтения и рефлексивного письма средствами технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо»

В последние несколько лет, когда существенно изменились подходы в образовании, большую заинтересованность педагогов вызывают открытые образовательные технологии. Преподаватели отмечают, что их применение делает процесс обучения более творческим, активным, а теоретические и философские подходы, на которых они базируются, в полной мере

отвечают требованиям к современному образованию. Особой популярностью среди педагогов-практиков пользуется технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (далее – РКМЧП).

Названная технология применяется в нашей стране уже более 10 лет. Впервые российские педагоги познакомились с ней на семинарах, проводимых Институтом «Открытое общество» (Фонд Сороса) в рамках Международного проекта. Тогда американские коллеги начали обучение учителей по всему миру основам технологии, разработанной американскими учеными-педагогами. Ее непосредственными авторами явились Д. Стил, Ч. Темпл, С. Уолтер и К. Мередит, однако американцы акцентировали внимание преподавателей на том, что в основе технологии лежат труды самых известных и признанных ученых всего мира, в том числе Д. Дьюи, Ж. Пиаже, Л. Выготского, а так называемую инструментальную базу (весь арсенал стратегий и приемов) авторы почерпнули не только из своего опыта, но и из опыта педагогов разных стран. Таким образом, технология с самого ее появления позиционировалась как компилированный мировой педагогический опыт. Возможно, именно поэтому идеи, положенные в основу технологии, а также стратегии и приемы, которые в ней используются, оказались близкими для большинства преподавателей всего мира.

Не вызывает сомнений, что технология РКМЧП популярна еще и по другим причинам. Применение РКМЧП на уроках способствует развитию большинства необходимых не только в учебной деятельности, но и в реальности умений, повышает мотивацию к обучению, позволяет формировать у учеников базовые компетенции и навыки самообразования.

Сам предмет технологии – развитие критического мышления средствами чтения и письма – является, безусловно, актуальным для сегодняшнего дня. Можно сказать, что применение технологии в рамках обучающего процесса имеет две цели: 1) формирование навыков направленного, вдумчивого чтения и рефлексивного письма и 2) развитие с помощью чтения и письма мышления более высокого уровня – критического (мышления «оценочного, рефлексивного» [11, с. 45]). В данной статье ограничимся рассмотрением только первой цели технологии.

Актуальность процессов чтения и письма для образовательной деятельности не вызывает сомнений. Более того, это те процессы, которые необходимы человеку в повседневной жизни.

Навыки такой работы учащемуся необходимо приобрести в школе, чтобы впоследствии применять их при обучении в институте и просто в жизни. Однако практика показывает, что зачастую наиболее важные для работы с информацией процессы – чтение и письмо, с которыми, кстати, учителю приходится работать на каждом уроке, – малоэффективны и не дают ожидаемого результата. Это позволяет предположить, что для повышения информативной грамотности в учебной деятельности необходимо менять сам подход к основным инструментам обучения – чтению и письму, – и развивать эти навыки целенаправленно и последовательно. Именно в этом может существенно помочь технология РКМЧП. Понятия «вдумчивое чтение» и «рефлексивное письмо» являются для нее базовыми.

Исследования, неоднократно проводившиеся американскими учеными, показали, что зачастую даже хорошие ученики, прочитав текст, не отказываются от неправильных суждений и ошибочных представлений, которыми они обладали до работы с информацией, «... несмотря на то, что в прочитанных ими текстах было черным по белому изложено опровержение их прежних заблуждений» [22, с. 16]. Следовательно, можно сделать вывод о том, что «прочитанный материал не воздействовал на читателя» [22, с. 16]. Авторы технологии отмечают, что часто сами преподаватели косвенно поощряют учащихся к такому непродуктивному чтению, трактуя восприятие чтения как простое понимание авторских идей и их воспроизведение. Сложного процесса включения информации в собственный контекст и опыт не происходит, учащийся становится лишь пассивным реципиентом идей, изложенных в источнике информации.

Ученые утверждают, что более высокий уровень восприятия прочитанного – это «чтение ради размышления». В этом контексте одна из центральных идей технологии, гласящая, что получение информации является не конечной, а отправной точкой мыслительного процесса, становится более прозрачной. Авторы технологии отмечают, что чтение можно считать эффективным, если его следствием является «... новое знание, новое понимание, новые пути для того, чтобы что-то сделать, как-то поступить» [22, с. 15], то есть переосмысление предыдущих знаний и предыдущего опыта под воздействием информации. Следовательно, «...читать следует для того, чтобы уметь интерпретировать текст» [22, с. 17], уметь толковать прочитанное и сопоставлять с личным опытом.

Таким образом, вдумчивое (эффективное) чтение – это сложный процесс активного восприятия и критического осмысления информации с целью ее творческого включения в собственный контекст.

Существенную помощь в работе с информацией может оказать процесс письма. Но и здесь мы зачастую сталкиваемся с неразрешимыми проблемами. Записи, сделанные учениками на уроках, не отражают результатов их мыслительного процесса.

Чтение и письмо – взаимосвязанные процессы как в реальной жизни, так и в учебной деятельности. И если результатом и продолжением вдумчивого чтения является рефлексия, то вдвойне хорошо, если она будет осуществляться в письменной форме.

Рефлексивное письмо позволяет фиксировать понятия и принятые идеи авторского текста. При этом следует обратить внимание на существенные отличия рефлексивного письма от простого записывания. В школе ученики чаще всего записывают материал под диктовку учителя. Озабоченные самим процессом письма, они часто не вдумываются в информацию, а лишь механически переносят ее на бумагу.

Рефлексивное письмо предполагает, что ученик записывает не все идеи автора, а только те, которые он понял и принял. При этом поощряется не запись сплошного текста, а отдельных идей, близких или нужных ученику, понятных и принятых им, или, наоборот, тех, с которыми он не согласен и поэтому зафиксировал, чтобы поспорить. В этом смысле записи могут напоминать тезисы, это может быть и схема, и таблица, то есть любая письменная или графическая форма, позволяющая отразить собственное понимание учеником авторских идей. Возможно, внешний вид таких записей будет менее аккуратным, чем, например, запись под диктовку, зато они будут отражать мыслительный процесс ученика.

С.И. Заир-Бек, размышляя о значении письменной рефлексии, отмечает, что большое значение для развития навыков мышления и работы с информацией имеет «... умение зафиксировать идеи для последующего размышления и обсуждения, а не для обнародования в некоей законченной форме» [12, с. 24]. Таким образом, рефлексивное письмо способствует организации длительной, а в идеале – непрерывной рефлексии и представляет собой отражение на бумаге активного процесса восприятия информации.

Итак, чтение и письмо в технологии РКМЧП понимаются как взаимосвязанные процессы, способствующие организации рефлексивной деятельности в обучении на основе глубокой проработки информации и сопряжения ее с личным опытом.

Какие же средства предлагает технология РКМЧП для формирования навыков вдумчивого чтения и рефлексивного письма?

Во-первых, заложенная в технологии базовая модель (Вызов – Смысловая стадия – Рефлексия) содержит большие возможности для повышения эффективности данных процессов. Первый этап, названный в технологии РКМЧП стадией вызова, призван включить механизмы мотивации. Именно в этот момент ученик определяет личные цели чтения, отвечая себе на вопросы: «Для чего я буду читать этот текст?», «Какую конкретно информацию я хочу почерпнуть из него?». Как известно, личная заинтересованность всегда делает процесс познания более эффективным, направленным. Таким образом, еще до знакомства с текстом ученик начинает активно размышлять по поводу конкретного предметного материала.

Непосредственно чтение осуществляется на смысловой стадии. Следует учитывать, что этот процесс можно организовать по-разному, и от способа его организации будет зависеть его эффективность. Для реализации идеи вдумчивого чтения в технологии используются такие методические приемы, которые позволяют воспринимать информацию активно. Более того, работая с текстом, ученик следит за собственным пониманием самостоятельно, никто не влияет на него извне, учащийся получает возможность контролировать себя сам и, таким образом, движется к достижению поставленных на стадии вызова личных целей.

Работа на стадии рефлексии способствует присвоению новой информации, при грамотной организации процесса происходит не только количественное приращение знаний, но и качественное изменение предыдущих представлений и предположений. На этом этапе учащийся определяет, в какой мере с помощью чтения он удовлетворил свои познавательные запросы, и в каком направлении ему предстоит двигаться дальше. Именно на стадии рефлексии возрастает роль письма, способствующего организации процесса размышления. Авторы технологии отмечают, что в процессе письма нередко «... на бумаге оказываются совершенно неожиданные идеи» [35, с. 22], то есть письмо помо-

гает человеку не только разобраться в материале и поразмышлять над прочитанным, но и аккумулировать новые гипотезы.

3.4. Стратегия INSERT

Для чтения информационных текстов авторы технологии предлагают использовать среди прочих стратегию INSERT (interactive noting system for effective reading and thinking – «самоактивизирующая системная разметка для эффективного чтения и размышления»). Подробное описание данной стратегии работы можно найти во многих источниках, в том числе в статье И.О.Загашева «Заметки на полях. Пример занятия, направленного на развитие критического мышления учащихся на основе стратегии «Условные значки» [9, с. 10-13]. Следует отметить, что сама идея чтения с пометами для российской методики не нова. Однако эффективность процесса при применении INSERT повышается за счет использования во время чтения нескольких (обычно 4) маркеров с фиксированными значениями. Если понаблюдать за читающими, получившими задание ставить в тексте несколько маркировочных значков, а не просто, например, подчеркивать важную информацию, мы увидим, что прежде, чем поставить тот или иной маркер, человек задумывается, просматривает записи, содержащие предшествующие чтению предположения, рассматривает возможность постановки определенного знака и лишь потом помечает информацию в тексте. Процесс чтения существенно замедляется, становится активным, человек постоянно контролирует свое понимание. Постановка нескольких значков позволяет распределять информацию, «раскладывать ее по полочкам».

Сопровождающее работу с INSERT рефлексивное письмо (наиболее часто учителя используют заполнение маркировочных таблиц) заставляет еще раз поразмыслить над материалом, вернуться к тексту, возможно, переосмыслить предшествующие предположения, поставить новые вопросы.

Технология РКМЧП имеет огромные возможности и для работы с художественным текстом. Основополагающими идеями для организации вдумчивого чтения художественного текста являются следующие.

- 1) Исходя из теории диалогичности искусства, ученые выявили, что во время чтения художественного произведения возникает некое виртуальное общение между автором, высказываю-

щим свои идеи средствами созданного им текста, и читателем, воспринимающим этот текст. Луиза Розенблатт, развивая названную теорию, полагает, что «... при соприкосновении читателя с текстом рождается некая третья субстанция, которую можно было бы назвать "поэмой" ... или "отражением"» [34, с. 30]. Богатство «отражений» зависит от читательской активности.

2) В книге «Структура художественного текста» Ю.М.Лотман писал, что особенностью художественного произведения является его способность «...выдавать различным читателям различную информацию – каждому в меру его понимания, ... именно ту, в которой он нуждается и к восприятию которой подготовлен» [20, с. 32]. Из этого следует, что разные читатели создают разные интерпретации одного текста, извлекают из него разные смыслы. Для организации обсуждения прочитанного в учебной аудитории это, безусловно, положительный момент, так как позволяет увидеть многогранность художественного произведения, глубже вникнуть в его суть.

Стратегии и приемы работы с художественным текстом, заложенные в технологии, опираются на вышеперечисленные идеи и способствуют реализации процесса медленного чтения. Остановимся на некоторых из них.

Стратегия чтения с остановками [10, с. 14-18] на первый взгляд очень похожа на часто используемое учителями комментированное чтение. Однако следует отметить, что эти стратегии преследуют разные цели. С помощью комментированного чтения учитель проясняет непонятные моменты текста, следит за правильностью понимания учащимися авторских смыслов. Чтение с остановками способствует организации рефлексии по ходу чтения, фиксирует читательскую реакцию, демонстрирует многообразие «отражений». Разница заключается и в типах вопросов, которые задает учитель: для комментированного чтения часто используются фактические вопросы, для чтения с остановками – творческие, а также вопросы на анализ, синтез и оценку, которые являются, безусловно, более продуктивными для организации мыслительной деятельности. Участвуя в «Чтении с остановками», включаясь в активный диалог в поисках смыслов текста, учащийся ощущает себя "сотворцом", чье мнение не только услышано, но и "ответчено". Логическим завершением такого чтения часто является короткая письменная работа (в терминологии технологии – «эссе»), позволяющая младшему

школьнику высказать свои размышления на основе личного восприятия произведения и идей, высказанных одноклассниками.

Прием «двойной дневник» тоже способствует фиксации первичной читательской реакции, но, в отличие от «Чтения с остановками», в письменном виде и непосредственно по ходу чтения. Записывая свои личностные комментарии к тексту, читатель «протягивает ниточку» от художественного произведения к своему опыту, и восприятие его не отстраненно, а активно и лично. Практика применения этого приема для обсуждения со школьниками даже сложных и объемных произведений, с восприятием которых учащиеся часто испытывают проблемы, показала, что чтение становится более внимательным, вдумчивым, а обсуждение, основанное на записях в двойном дневнике, – более оживленным.

3.5. Система специальных упражнений, повышающих уровень вдумчивого чтения

Работа со словом.

Без внимательной работы со словами не может быть понимание текста. Словарная работа должна вестись на каждом уроке литературного чтения, и ей надо уделять должное внимание.

Словарную работу можно разделить на 3 вида:

- работа с незнакомыми словами;
- работа с ключевыми словами;
- работа со словами-образами.

Работа с незнакомыми словами.

Начинающий читатель зачастую отчетливо не осознает, что в тексте есть непонятное для него слово. Такое слово проскользывает в контексте, оставляя иллюзию понятности. Любой учитель сталкивался с этим явлением, задавая детям вопрос после чтения текста: «Какие слова были непонятны?». Как правило, дети таких слов не называют. Выяснение значений ряда слов из прочитанного текста убеждает, что многие из них остались за «бортом» понимания. Существующая в школе практика разбора слов, которые, с точки зрения взрослого, могут быть непонятны детям, недостаточно эффективна, так как учащемуся бывают непонятны очень простые на первый взгляд слова. Поэтому, не исключая словарную работу перед чтением, у детей важно создать установку на самостоятельное выделение при чтении непонятных слов и выяснение их значений. В методике

обучения пониманию текста делается акцент на том, чтобы каждое непонятное ученику слово было для него, словно красный сигнал светофора, препятствующий дальнейшему движению.

На первых этапах работы с текстом необходимо прерывать чтение для выяснения непонятных учащимся слов. Постепенно учащиеся привыкают во время чтения подчёркивать непонятные слова. После чтения эти слова обсуждаются: можно ли понять слово из контекста или нужно воспользоваться словарём.

Работа с ключевыми словами.

Серьезно страдает понимание и от невнимания к ключевым, наиболее важным в тексте словам. Иногда от одного слова зависит смысл всего текста, и без «зацепки» за это слово нельзя понять правильно текст.

Особенность работы над ключевыми словами состоит в вычитывании подтекстовой и концептуальной информации, которая в них, как правило, содержится. Обращать внимание детей на такие слова нужно при чтении любого текста.

Работа со словами-образами.

Получать удовольствие от чтения художественного текста невозможно без чуткого отношения к словам-образам или художественным средствам, найденным автором произведения. Знакомство со словами-образами, в которых скрываются секреты красоты текста, начинается с понятия сравнения. Оно позволяет сделать образ, возникающий у читателя, более ярким, полным, объемным.

Применение метода «ведение диалога с текстом».

Диалог с текстом происходит в результате активного вычитывания текстовой информации с целью понять «загадки» текста, разглядеть позицию автора, осознать свое отношение к этой позиции. Этот метод известен в герменевтике – науке о толковании текстов. Психологами, использовавшими методику «замедленного чтения» (текст предъявлялся по предложениям), описано, что опытный читатель при работе с книгой «беседует» с ней: у него возникают вопросы, различные предположения, правильность которых он сверяет с текстом. Этот диалог часто начинается уже при знакомстве с названием произведения, а заканчивается самостоятельным поиском ответов на вопросы, которые остались нераскрытыми в тексте. Диалог с текстом протекает настолько быстро, что не осознается опытным читателем.

Если говорить о целенаправленном использовании этого метода в учебных целях, его можно разделить на несколько видов операций:

- 1) поиск непонятого в тексте и формулировка вопросов;
- 2) вероятностное прогнозирование ответов на возникший вопрос или дальнейшего содержания текста;
- 3) самоконтроль (проверка своих предположений по тексту).

Если читатель владеет названными операциями, то вступает в беседу даже с самым коротким текстом.

Чтобы диалог был содержательным и полноценным, читателю необходимо по ходу чтения совершать разнообразную работу: находить в тексте прямые и скрытые авторские вопросы, задавать свои вопросы, обдумывать предположения о дальнейшем содержании текста, проверять, совпадают ли они с замыслом автора, включать воображение.

Развитие читательского воображения.

Многие трудности понимания и запоминания текста связаны с неразвитым, «ленивым» воображением. Развитие читательского воображения предполагает работу как над воссоздающим, так и над творческим воображением.

Тренироваться «включать» воображение следует на небольших текстах, содержащих 1-2 образных элемента, которые легко воссоздаются. Постепенно количество таких элементов можно увеличивать, переходя к воспроизведению целых картин. Задание состоит в том, чтобы представить описываемое и воспроизвести свои представления устно или письменно, словами или красками.

Учителю необходимо помнить о принципиальной важности ключевых методических вопросов при проверке первичного восприятия текста: «Что ты представил?» или «Какие картины ты увидел в своем воображении, когда читал?».

Эффективным будет также словесное и графическое рисование, особенно на материале тех произведений, которые не сразу порождают зрительные образы. Это относится к лирическим стихам, текстам, насыщенным сложным психологическим анализом либо с обилием пейзажных зарисовок.

Конечно же, огромную роль играет и работа с иллюстрациями профессиональных художников, их рассматривание и анализ.

Кроме этого, конструирование из бумаги или пластилина литературных персонажей, элементов интерьера будет также способствовать «пробуждению» воображения.

Не следует забывать о значении таких приемов, как драматизация отдельных эпизодов или всего произведения. При этой работе учащимся придется не раз перечитать текст, обращая внимание на детали художественного пространства и времени, портретные характеристики, описания поведения героев, которые могли быть упущены, при первом чтении.

По возможности нужно обращать внимание начинающего читателя на то, как автор с помощью слов помогает нам не только «увидеть» картины художественного мира, но и «услышать» звуки природы, человеческого голоса, «вдохнуть» аромат леса или тепло летнего вечера.

Для развития творческого воображения можно использовать такие задания: придумай своих героев, свои приключения, другой конец для произведения.

Упражнения на формирование вдумчивого чтения учащихся начальной школы.

Правильное чтение.

Наиболее результативным периодом для формирования навыков правильного чтения является этап, когда учащиеся от побуквенного восприятия слов переходят к слоговому, а затем и к чтению целыми словами. В этот период они читают небольшие тексты, и учитель имеет возможность обращать внимание на правильное прочитывание текста.

Одним из эффективных приёмов выработки у детей навыка правильного чтения являются ежедневные специальные упражнения, способствующие точному воспроизведению слоговых структур и слов, которые могут вызывать затруднения при чтении текста.

Материалом для упражнений служат слоговые структуры слов и целые слова, которые встречаются в тексте, предназначенном для чтения на данном уроке. Виды упражнений подбирают с учётом общего уровня у учащихся навыка чтения, в частности, характера ошибок, а также в зависимости от особенностей структуры слов текста, прорабатываемого на уроке. Подобранные на основе этих критериев слоги и слова могут быть сгруппированы и включены в следующие виды упражнений.

Дифференциация сходных слогов и слов:

Ла – ра	ма – мя	дом – том
Ло – ро	мо – мё	Дима – Тима
Лу – ру	му – мю	кадушка – катушка

Чтение слогов и слов по подобию:

ма	мо	му	Маша	шапка
са	со	су	Даша	лапка
ла	ло	лу	Паша	папка

Проводя эти упражнения, учитель обращает внимание школьников на единый принцип образования слогов с одной и той же гласной, т.е. на сохранение положения губ при произнесении.

Чтение слогов и слов с подготовкой: не только гласного звука, но и каждого слога с этим гласным. Кроме того, в процессе неоднократного воспроизведения сходных слов в памяти учащихся быстрее накапливаются их зрительные образы.

о	то	сто	стол	то	стоит
у	ту	сту	стул	та	стали
а	ра	вра	враг	ня	сняли

После воспроизведения слоговых структур учащиеся читают слово либо в слоговой разбивке, либо целиком, в зависимости от того, на каком этапе чтения они находятся и какова сложность структуры слова.

Чтение слов, написание которых отличается одной-двумя буквами или порядком их расположения:

кто – кот	следы – слезы
так – тот	мука – муха
рак – как	лыжи – ложись

Чтение родственных слов, отличающихся друг от друга одной из морфем:

лес – лесок	шел – пошел
травя – травка	нырля – нырнул
решила – решала	увидел – увиделся

Чтение слов, имеющих одинаковую приставку, но разные корни:

прошел	–	проделал	–	просмотрел
у, вял	–	увел	–	увез

Выполнение пятого и шестого упражнений предупреждает ошибку читать слово с ориентацией только на его формальные признаки, а не на смысл. Так, часто повторяющиеся буквосочетания или опорные буквы ведут к прочтению более привычного слова: *лесной* вместо *лесистый*, *серый* вместо *сизый* и т.п.

Как показала практика, наиболее оптимальным для проведения подобного рода упражнений является тот этап урока, который непосредственно предшествует чтению текста самими детьми. Содержание произведения им уже знакомо из чтения учителя. В связи с этим слова, которые отобраны для упражнения, легче осмысливаются учащимися, поскольку ранее они были восприняты в контексте. После первого прочтения выбранных слов выясняется значение тех из них, которые не знакомы школьникам или которые, по мнению учителя, могут быть неточно поняты. На эти упражнения отводится 4-5 минут, в зависимости от объема материала.

В предварительные упражнения можно включать и другие игровые моменты, например, **«Слог потерялся»**, **«Буква потерялась»**. На доске записывают слова из текста с пропущенной буквой или слогом. Учащиеся должны их прочитать, догадавшись, какая буква (слог) потеряна. Эта игра заставляет внимательно вглядываться в слово. Особенно полезна данная игра, когда в тексте много родственных слов. Например: *снег, сне...ный, сне...овой, снec...ж*.

Кто самый внимательный? Учащиеся предъявляют пары слов, различающиеся одной-двумя буквами, их количеством, расположением (*зима – земля, потемнело – потеплело*). Дается определенное время на прочтение каждой пары. Школьники должны сказать, какие два слова они прочитали.

Шепни на ушко. На доске записываются слова и закрываются полосками. Полоски снимают поочередно на короткий промежуток времени и возвращают на место. Ученики должны прочитать и шепнуть на ухо учителю, какое слово они прочитали. Правильно назвавшим слово вручают игровые жетоны.

Бегущая лента. Слова записываются на полоске бумаги. Лента постепенно разворачивается. Школьники должны успеть прочитать и запомнить слова (не более двух-трех).

Данные игры способствуют не только формированию навыков правильного чтения, но и наращиванию темпа последнего, развитию умения прогнозировать слова.

В процессе проработки связного текста учитель дает образец правильного чтения и затем неоднократно читает материал вместе с детьми. При этом важно чуть-чуть замедлять темп чтения, не разрушая его смысловую целостности и выразительной передачи.

Не менее важно для формирования навыка правильного чтения организовывать наблюдения учащихся за чтением друг друга. Только при активности всего класса можно добиться того, чтобы школьники читали текст в течение всего урока либо вслух по вызову учителя, либо «про себя», следя за чтением одноклассника. Для организации таких наблюдений можно использовать различные приемы:

- медленное чтение учителя (текст до этого уже отработан), когда учащиеся имеют возможность следить по книге, используя закладку или водят по строке пальцем. Педагог в любой момент может проверить учеников и поощрить, выдав игровую фишку;

- комбинированное чтение, когда в тексте выделяются предложения для чтения их хором. Перед детьми ставят задачу вовремя включиться в хоровое чтение;

- сопряженное чтение, когда текст начинает читать учитель вместе с учениками. Затем, на время он замолкает, а дети продолжают читать хором. Это чтение должно быть слаженным, чтобы потом учитель мог свободно подключиться к нему;

- контроль детей за чтением товарищей с последующим сообщением количества и характера допущенных ошибок. Каждый ребенок должен читать не более одного-двух предложений, так как в противном случае учащиеся забывают действительные ошибки и начинают придумывать их, чтобы получить поощрение учителя.

На этапе формирования правильности чтения особенно важно осуществлять индивидуальный и дифференцированный подходы.

Беглость чтения.

Беглость чтения – это такой темп, который характерен для разговорной речи и при котором происходит понимание читаемого материала. Средняя скорость разговорной речи человека, в зависимости от типа нервной системы, колеблется от 120 до 180 слов в минуту. Именно эта скорость чтения текста вслух является наиболее оптимальной для его одновременного осмысления.

Самое важное, чтобы быстро прочитанный текст был усвоен, понят и его можно было пересказать. В таком случае можно говорить о *продуктивном скорочтении*.

Существует множество версий, с какого возраста скорочтение детям может быть доступно и когда начинать им заниматься. Правильней всего будет индивидуально подходить каждому родителю к возможностям своего ребенка. Начинать преподавать скорочтение для младших школьников можно в тех случаях, когда они научились уже самому процессу складывания букв в слова. Не раньше! Без элементарного медленного чтения невозможно обучить продуктивному скорочтению. Однако одного лишь умения читать недостаточно: ребенок должен воспринимать и понимать то, что он читает (пока что медленно). Важно, чтобы ученик был в состоянии пересказать только что полученную из книжки информацию.

Прежде чем начинать изучать скорочтение, память обучающегося должна уметь задерживать прочитанную информацию. Необходимо в этом случае поработать над оперативной памятью.

Делается это с помощью так называемых *зрительных диктантов*, тексты которых разработаны и предложены профессором И.Т. Федоренко.

В каждом диктанте имеются шесть предложений. Нарращивание длины предложения происходит постепенно, по одной – две буквы.

Как лучше проводить зрительные диктанты? Диктант накрывается листом картона. Лист подвигают вниз, ребенок в течение определенного времени (от 4 до 8 секунд) читает молча это предложение и старается запомнить. По истечении времени взрослый накрывает это предложение вторым листом картона и предлагает ученику записать его в тетради.

Затем, следует экспозиция, чтение и запоминание второго предложения. После того, как оно стерто, снова следует записать его в ученических тетрадях.

Если учащийся плохо запоминает предложения, набор следует повторить снова. Если на следующий день картина повторяется, надо повторить в третий раз, а может быть и в четыре дня подряд. Только после того, как ученик успеваеет запомнить текст, пишет его самостоятельно, можно переходить к следующему набору.

За два месяца можно развить оперативную память, но при условии, что зрительные диктанты должны писаться ежедневно, если писать с перерывами – это уже ничего не дает.

Одним из недостатков чтения может явиться малое поле зрения.

Раз угол зрения мал, то в поле зрения такого читателя попадает меньше букв (частей строк), чем вообще возможно.

И здесь изобретены приемы, помогающие расширить угол зрения:

Использование таблицы Шульте.

1. Сконцентрируйте свой взгляд на центральной точке таблицы.
2. Старайтесь увидеть все цифры на поле. Смотрите рассеянным взглядом, как бы сквозь листок.
3. Удерживая взгляд на центральной точке таблицы, определите, где находятся цифры от 1 до 30.
4. Находите цифры беззвучным счётом в возрастающем порядке. Делайте это с максимальной быстротой, не проговаривая числа ни «про себя», ни вслух. Очень важно искать цифры только периферическим зрением.
5. Время считывания такой таблицы должно быть не более 30 секунд.
6. Выбирайте время занятий так, чтобы не уставать, – не более десяти таблиц в день. Горизонтальные движения глаз по таблице делать нельзя.
7. Расстояние от глаз до таблицы Шульте должно быть таким же, как при чтении книг, то есть примерно 30 – 35 см.

Самое главное при работе с таблицами Шульте – это внимание. Вместо цифр в случайном порядке можно расположить и другие объекты, главное – не бегать взглядом по таблице, а, смотря в центр таблицы, ясно видеть вместе с центральной цифрой и верхние левые, и правые, а также нижние левую и правую цифры.

10	4	28	9	14
20	24	18	1	5
13	8	30	25	11
2	22	15	27	17
26	6	12	3	21
16	23	19	29	7

Пирамида

Предлагаем воспользоваться простой пирамидой, при которой можно определить поле зрения и расширять его тренировкой.

3-----4-----7
 10-----5-----41
 24-----6-----55
 45-----8-----94
 36-----9-----14
 87-----19-----79

Найдите на верхней строчке цифру 4. Не раздвигая зрачка, постарайтесь увидеть числа слева и справа по горизонтали. Если вы хорошо видите цифры 3 и 7, опуститесь на строчку ниже. Если видите числа 10 и 41 неясно, ваше поле зрения равно 4 см. Если же ясно видите крайние цифры справа и слева, опуститесь еще строчкой ниже. И так до тех пор, пока не расплывутся крайние числа справа и слева. Ваше поле зрения определяется показателем по последней строчке ясного видения.

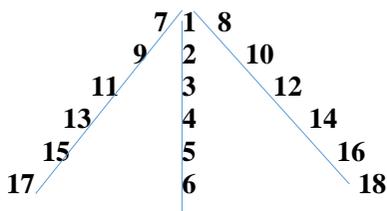
Обычно у человека поле зрения по горизонтали бывает 4-5 см. Задача состоит в том, чтобы увеличить его тренировкой до 10 см.

Предложите такое упражнение учащемуся.

Когда мы читаем, то ориентируемся не на отдельные буквы, а на целые слова и словосочетания. Школьник должен

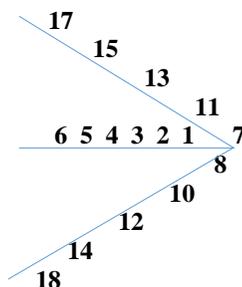
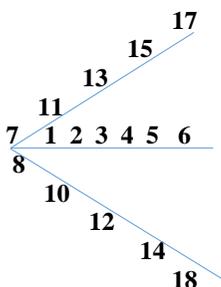
научиться охватывать взглядом целые смысловые блоки. Это позволяет намного быстрее улавливать связь между словами, читать динамичнее и основательнее.

Расширить угол зрения можно при выполнении упражнений на тренировку **периферийного зрения**.



1. Прочитайте цифры, записанные на трёх направлениях пирамиды от вершины к основанию.
2. Сосредоточьте своё внимание на цифрах, стоящих в средней части.
3. Постарайтесь увидеть цифры, которые находятся слева и справа.

Сложная пирамида



1. Посмотрите на рисунок.
2. Прочитайте цифры слева направо и справа налево.
3. Сосредоточьте взгляд на цифрах, стоящих в средних строках.
4. Постарайтесь одновременно увидеть цифры сверху и снизу.

Цифровые колонки

1. Прочитайте каждую из колонок за одну фиксацию глаз.
2. Подстраивайте свой взгляд так, чтобы одновременно увидеть верхнюю и нижнюю цифры в колонке.
3. Составьте несколько похожих цифровых колонок и потренируйтесь на них.

3		
5	4	
5	4	5
4	3	6
3	6	7
7		
9		

Расширение

1. Сделайте три глубоких вдоха.
2. Опустите голову ниже уровня сердца и задержите на несколько секунд дыхание.
3. Расположите таблицу так, чтобы расстояние до всех четырёх углов было одинаковым.
4. Прочитайте таблицу.
5. Засеките время, которое вам понадобилось для чтения таблицы.

Фотографическая память

Откройте книгу на любой странице и посмотрите на неё в течение двух-трёх секунд. Попробуйте вспомнить какое-нибудь слово, предложение, фразу из этой станицы. Подумайте, узнаете ли вы эту страницу, если вам показать её опять.

Методы, которые описаны ниже, позволяют тренировать периферическое зрение и способствуют работе системы «глаза-мозг» в дружном тандеме.

Таковыми тренировками вы приучаете мозг к более быстрому темпу чтения. Проще начать тренироваться на материале, который вам уже знаком. Таким образом, вы принесёте себе двойную пользу, повторите пройденный материал и дадите пищу для работы вашей системе «глаза – мозг».

Две строки

1. Возьмите любимую указку.
2. Плавно передвигайте её под парой строк.
3. Немного приподнимите её, когда вам надо вернуться к началу следующей пары строк.
4. После этого опять плавно передвигайте указку.

Выполнение этого упражнения наряду с горизонтальным видением позволяет привыкнуть к использованию и вертикального видения. Это окажется не так уж и сложно.

Переменный охват строк

Этот метод идентичен охвату пары строк. Он позволяет усвоить за раз столько строк, сколько вы в состоянии усвоить.

Проход в обратном направлении

Преимущество такого чтения в том, что оно позволяет удвоить скорость благодаря обратному проходу глаз для усвоения информации, а не просто для возвращения к началу следующей строки.

Обратное чтение справа налево не так и трудно, как это кажется. Многие народы (арабы, израильтяне) предпочитают именно такое чтение текста.

Если у вас получается за одну приостановку читать четыре или пять слов, то чтение будет происходить в нормальном порядке. Нагрузкой для мозга в этом случае будет необходимость разместить осмысленные куски текста в нужном порядке, так как это осуществляется при складывании пазлов. Так, например, бывает, когда прочитаешь незаконченное предложение, и мозг не может его осмыслить, пока не получит информацию, которая придаст смысл этому предложению. Примерно по такой же схеме работает чтение в обратном порядке. При таком чтении используются точно такие же движения рук, как и при охвате пары строк или при переменном охвате, меняется только движение – оно становится обратным.

Контроль за движением глаз

Глаза не двигаются постоянно по линии текста, так как такое движение приведёт к тому, что изображение может оказаться вне фокуса. Глаза совершают небольшие и регулярные скачки. Каждый скачок переводит наши глаза от одной точки приостановки к другой, причём скачки глаза – не больше одного слова. Мы же думаем, что заставляем двигаться наши глаза так медленно и так быстро по строчкам, как мы пожелаем.

Глаза не совершают плавного перемещения по странице текста, они двигаются маленькими прыжками слева направо, делая приостановки, чтобы усвоить несколько слов и продолжить своё скачкообразное движение, повторяя такой процесс снова и снова, поглощая информацию во время пауз. Вы делаете меньше пауз, когда читаете быстро и больше пауз, если читаете медленно.

На рисунке 1 показано, как двигаются глаза того, кто читает медленно. Движения глаз обозначены стрелками, а приостановки – точками.



Рис. 1

Хороший читатель делает более длинные прыжки по тексту (см. рис 2). Между очередными приостановками глаза он успевает улавливать до шести слов сразу.



Рис. 2

Уменьшить приостановку

1. Приготовьте карточки с написанными на них цифрами.
2. Возьмите специальную карточку, чтобы закрывать числа.
3. Открывайте каждое число на какую-то долю секунды, чтобы рассмотреть его.
4. Число должно быть открыто и в мгновение ока закрыто.
5. В пустую клеточку рядом с числом впишите то значение, которое вы уловили.
6. Проверьте правильность своего выбора.
7. Продолжайте угадывать числа, переходя от столбца к столбцу, пока не дойдёте до конца каждой из страниц.
8. По мере продвижения вперёд увеличивайте количество цифр в числах, усложняя упражнение.
9. Если у вас получилось записать шестизначные числа и при этом не сделать ошибки или их будет мало, то это улучшит вашу способность к чтению и запоминанию сразу же одного или нескольких слов.

26		76	
74		23	
79		06	
82		40	
63		28	
91		96	
73		88	
22		77	
53		84	
35		45	
29		15	
66		21	
24		60	
25		83	
31		49	
46		99	
02		78	
130		585	
855		877	
256		186	

747		765	
747		376	
109		016	
837		853	
546		345	
143		542	
890		764	
654		873	
876		980	
147		276	
086		176	
376		735	
5678		9858	
9876		3654	
2341		1824	
1567		7345	
9287		9834	
4562		6754	
7654		3829	
2789		2765	

5674		56789	
8746		89376	
2765		09356	
9376		67849	
4567		13425	
90876		67345	
26783		90376	
76398		674321	
73862		849076	
54637		467896	
89765		367489	
16245		097564	
90876		873652	
98654		816534	
876543		894567	
567890		903456	
243156		835627	
765439		873567	
671234		234567	
096534		563890	

ТРЕНИНГИ ДЛЯ ОСВОЕНИЯ ПРИЁМОВ СКОРОЧТЕНИЯ

Существует методика профессора И.П. Федоренко, которая состоит в том, что при работе над книгой важна не длительность, а частота тренировочных упражнений.

Человеческая память устроена таким образом, что запоминается не то, что постоянно перед глазами, а то, что мелькает: то есть, то нет. Именно оно создает раздражение и запоминается. Потому, если мы хотим освоить какие-то умения, довести их до автоматизма, до уровня навыка, то мы вовсе не должны проводить длинные упражнения, длинные по времени; мы должны упражнения проводить короткими порциями, но с большей частотой.

Учителя начальных классов имеют в своей педагогической копилке много приемов по достижению результативности в обучении чтению.

Артикуляционная гимнастика.

А) разминка:

вдох носом, выдох через рот;
вдох, задержка дыхания, выдох;
вдох, выдох по порциям.

Б) упражнения для развития четкости произношения:

Самолеты взлетают: у-у-у.
Машины едут: ж-ж-ж.
Лошадки поскакали: цок-цок-цок.
Рядом ползет змея: ш-ш-ш.
Муха бьется в стекло: з-з-з-з.

В) чтение чистоговорок шепотом и медленно:

ра-ра-ра – начинается игра;
ры-ры-ры – у нас в руках шары;
ру-ру-ру – бьем рукою по шару.

Г) чтение тихо и умеренно:

арка – арца;
арта – арда;
арла – арча;
арса – аржа.

Д) чтение громко и быстро:

гарь – парь – жарь;
дверь – зверь – червь.

Е) чтение скороговорок, пословиц, поговорок:

1. Водовоз вез воду из-под водопада.
2. Говори, говори, да не заговаривайся.
3. На гору гогочут гуси, под горой огонь горит.
4. Наш голова вашего голову головой переголовит, пере-выголовит.
5. Наша дуда и туда и сюда.
6. Дерево скоро садят, да не скоро плоды едят.
7. На дворе трава, на траве дрова, не руби дрова на траве двора.
8. Возле горки на пригорке встали 33 Егорки: раз Егорка, два Егорка, три Егорка и т.д.
9. Летят три пичужки через три пусты избушки.
10. В один, Клим, клин колоти.
11. Каково волокно, таково и полотно.
12. Клюет курка крупку, курит турка трубку.
13. Либретто “Риголетто”.
14. Полили ли лилию, видели ли Лидию?
15. Бежит лиса по шесточку, лизни, лиса, песочку.
16. Лавировали корабли, лавировали, да не вылавировали.

Ж) чтение трудных слов.

Для тренировки в чтении трудных слов и выражений можно использовать труднопроизносимые слова.

1. Шесть с половиной лет.
2. Обыкновенный день.
3. Пластмассовая посуда.
4. Расшитая наволочка.
5. Хочу тренироваться.
6. Необычайное приключение.
7. Необыкновенные способности.
8. Возвращаться с тренировки.
9. Уж как испривередничалась.
10. Хлебца пшеничного, сдобненького.
11. Девочка-привередница.
12. Ржаным хлебом потчевала.
13. Человечьим голосом.
14. Мглой волнистою.
15. Пурпур брусничных кистей.
16. Принакрылась снегом.

3) чтение согласных.

Учащийся делает глубокий вдох и на выдохе читает 15 согласных одного ряда:

БТМПВЧФКНШЛЖЗЦС
КВМСПЛЬШГРДБЛСТ
ПРЛГНТВСЧЦФБХНМ
ВМРГКТБДЗЩЗБЧВН
ФЩМЖДШХЧМКПБРВС
ПТКЗРМВДГБФКЗРЧ

И) чтение согласной с какой-нибудь гласной, используя указанные выше буквы.

Например: 1 ряд читает с гласным а, 2 ряд – с гласным о, 3 ряд – с гласным у.

После этого упражнения учащиеся тренируются в чтении ряда гласных с ударением на одном из них: а, о, у, ы, и, э.

Складывание слов из половинок.

Берется от 3 до 10 слов, каждое из них пишется на двух маленьких карточках. Ребенку предлагается быстро сложить карточки так, чтобы получились осмысленные слова. В более сложном варианте предлагаются слова, похожие по написанию.

Это упражнение развивает способность по отдельному фрагменту высказывать догадку обо всем слове в целом и сразу же подтверждать ее недостающим фрагментом. Кроме того, формируется установка на побуквенный анализ слова.

Для развития скорости и гибкости (умения менять скорость чтения в зависимости от содержания) используется упражнение **«Буксир»**.

Суть упражнения «Буксир» заключается в чтении в паре. Взрослый читает «про себя» и пальцем следит по книге. А ребенок читает вслух, но по пальцу взрослого. Таким образом, он должен поспевать за его чтением.

Второй вариант упражнения «Буксир» заключается в одновременном чтении взрослого и ребенка вслух. Взрослый читает в пределах скорости ребенка, который должен подстроиться под его темп. Потом, взрослый замолкает и продолжает читать «про себя», ребенок следует его примеру. Затем снова идет чтение вслух. И если ребенок правильно «уловил» темп чтения, то «встретится» с ним на одном слове.

Многократное чтение.

Школьнику предлагается начать чтение и продолжать его в течение одной минуты. После этого ученик отмечает, до какого места он дочитал. Затем, следует повторное чтение этого же отрывка текста. После этого ученик снова замечает, до какого слова он дочитал, и сравнивает с результатами первого прочтения. Естественно, что во второй раз он прочитал на несколько слов больше (кто-то на 2 слова, кто-то – на 5, а кто-то – на 15). Увеличение темпа чтения вызывает положительные эмоции у ребенка, ему хочется читать еще раз. Однако более трех раз не следует этого делать! Избегайте утомления. Закрепите ситуацию успеха. Похвалите ребенка.

Чтение в темпе скороговорки.

Дети отрабатывают четкое и правильное, а главное, быстрое чтение текста. Окончания слов не должны “проглатываться” ребенком, а должны четко проговариваться. Упражнение длится не более 30 секунд.

Выразительное чтение с переходом на незнакомую часть текста.

Школьник читает отрывок текста, затем ребенку объясняют так: «Теперь, снова читай текст, но чуть-чуть медленнее, зато красиво, выразительно». Ученик прочитывает отрывок до конца, но взрослый не останавливает его. Ребенок переходит на незнакомую часть текста. И вот здесь происходит маленькое чудо. Оно состоит в том, что ребенок, несколько раз прочитавший один и тот же отрывок текста, выработавший уже здесь повышенный темп чтения, при переходе на незнакомую часть текста продолжает читать ее в том же повышенном темпе. Его возможностей надолго не хватает, но если ежедневно проводить такие упражнения, то длительность чтения в повышенном темпе будет увеличиваться. Через две-три недели чтение ребенка заметно улучшится.

Бросок – засечка.

Цель упражнения: развитие зрительного умения ориентироваться в тексте.

Ребенок кладет руки на колени и начинает читать текст вслух по команде «Бросок». Когда раздается команда «Засечка», читатель отрывает голову от книги, закрывает глаза и несколько

секунд отдыхает, руки при этом остаются на коленях. По команде «Бросок» ребенок должен отыскать глазами то место в книге, на котором он остановился и продолжить чтение вслух. Это упражнение может длиться около 5 минут.

Молния.

Смысл упражнения – в чередовании чтения в комфортном режиме с чтением на максимально доступной ребенку скорости чтения молча с чтением вслух. Переход на чтение в максимально ускоренном режиме осуществляется по команде учителя “Молния!” и продолжается от 20 секунд (вначале) до 2 минут (после освоения упражнения). Тренировки могут проводиться по несколько раз на каждом занятии чтением, при этом в качестве дополнительного стимулятора можно использовать метроном.

Детям всегда хочется посоревноваться – кто быстрее читает. В этом случае полезно упражнение «Спринт».

Если к ребенку пришли одноклассники, предложите им отыскать в книге одинаковый отрывок и по команде начать читать одновременно вслух, кто быстрее, правильно проговаривая окончания слов. По сигналу «Стоп» дети пальчиком показывают, кто где остановился.

При этом упражнении маленькие читатели учатся еще вниманию и сосредоточенности. Ведь рядом другие дети читают вслух и мешают сосредоточиться. Ребенку нужно быть внимательным и не отвлекаться на посторонний шум. А это умение нужно развивать.

Любимый у учащихся вид чтения – ролевое чтение – вызывает массу чувств, эмоций. Предложите его, когда у вашего ребенка в гостях одноклассники.

Чтение текста с прикрытой верхней частью строчки.

В этом упражнении есть секрет – упражнение с хитринкой. Дело в том, что любой сколько-нибудь смысловый ребенок заметит, что, когда читается верхняя строчка по половинкам букв, в это время нижняя полностью открыта, и сообразит, что гораздо выгоднее успеть быстро прочитать ее, пока она открыта, чтобы потом, когда ее закроют, быстро выдать готовый результат. Многие дети быстро переходят на эту стратегию, а это именно то, что нужно для увеличения скорости чтения!

Это упражнение формирует сразу несколько значимых учебных качеств:

- Чтение «про себя» (так как это надо скрыть);
- Словесно-логическую память (так как необходимо удерживать в памяти сразу несколько слов и сохранять их несколько секунд).

- Распределение внимания и умение выполнять одновременно как минимум 2 задачи (чтение заданной строчки вслух и чтение нижележащей строчки «про себя»).

Большую часть времени школьник должен читать «про себя», молча. Это и понятно. Вслух читать трудно, усталость приходит раньше.

Одной из самых трудных задач в методике обучения динамическому чтению является преодоление привычки сознательной или подсознательной артикуляции, стремление к озвучиванию читаемого текста.

Исследования показывают, что для понимания смысла при чтении и запоминании информации вполне достаточно только видеть слово и передать его в зрительный образ, в анализатор мозга для обработки информации.

При низкой скорости чтения все слова мысленно проговариваются. Чем выше скорость чтения, тем меньше слов проговаривается, тем больше слов воспринимается только глазами.

В целях четкого разграничения детьми чтения молча и вслух, а также предупреждения активного внешнего проговаривания при чтении, Т.А. Грекова советует использовать упражнения **«Губы»**.

При команде «Губы» к плотно сжатым губам ребенок прикладывает палец левой руки, чем подкрепляется психологическая установка на беззвучное чтение. При команде «Вслух» – убирает палец и читает вслух текст.

По мере привыкания школьника к чтению без внешних признаков проговаривания команда «Губы» подается все реже и, наконец, отменяется совсем. Таким образом, чем меньше проговаривание, тем выше скорость.

Корректировка деформированных предложений.

Ребенок очень любит загадочные писания, заколдованные предложения. Пусть он освоит тайны магии и снимет чары.

Набор деформированных предложений.

- 1) *стоящего мимо осторожно автомобиля проходи.*
- 2) *дали каши Маше манной нашей.*
- 3) *летом одним и зимой цветом.*

- 4) *рыбу на ловят рыбаки рыбалке.*
- 5) *ко мне друзья пришли мои на праздник.*
- 6) *у Деда Мороза красивые легкие сани были.*
- 7) *любимое дерево мое белая береза.*
- 8) *в саду в нашем расцвела клубника.*
- 9) *мы электричке на доехали до станции.*
- 10) *ледяная, крутая и длинная горка была.*

Восполнение пропусков букв в словах.

Предъявляется напечатанный текст с пропущенными буквами (количество пропусков зависит от уровня подготовки ребенка). Пропуски отмечаются пробелами или точками.

Восполнение пропусков способствует быстрому чтению и внутреннему анализу целого слова, учитывая и соотнося его первые и последние буквы в едином зрительном образе. Упражнение формирует умение учитывать контекст каждого слова, обращать внимание на соседние слова, забегая глазами вперед, что типично для хорошо сформированного навыка чтения.

Это упражнение способствует также развитию словесно-логической памяти, благодаря остановкам из-за пропуска букв возникает необходимость удерживать в памяти прочитанное ранее.

Поиск в тексте заданных слов.

Задаются 1-3 слова, которые ребенок должен как можно быстрее найти в тексте. Вначале эти слова предъявляются зрительно, в дальнейшем – на слух. Желательно, чтобы слова встречались в тексте несколько раз. Отыскав их, ребенок может подчеркнуть их или обвести в кружок.

Это упражнение формирует способность схватывать целостные образы слов и опираться на них в задаче поиска, а также развивает словесную память. Особую пользу это упражнение приобретает, если ребенку последовательно предлагать различные слова в одном и том же тексте и при этом просить его проделывать это в максимально быстром темпе.

Весьма полезны и принимаемы детьми еще и такие виды чтения, как «Игра в прятки» и «Мнимое слово».

Игра в прятки.

Ведущий начинает читать не сначала, а со случайного места, называя только страницу; партнер должен найти и подстро-

иться под чтение ведущего. Если играет несколько детей, то они очень радуются, когда первыми успевают найти абзац, который читает ведущий.

Мнимое слово.

Взрослый в ходе чтения произносит неправильно слово, ребенок прерывает чтение и прочитывает слово с исправлением. Этот вид чтения привлекателен для ребенка тем, что он имеет возможность поправить взрослого, что поднимает его собственный авторитет и придает уверенность в своих силах.

Сканирование текста.

Сканирование – это скольжение глазами по тексту, в то время как мозг занимается поиском нужной информации (поиск необходимого номера телефона, слова в тексте или словаре и т.д.).

Упражнение 1.

1. Уделите 8 – 10 минут на сканирование словаря в поисках слов, которые вы любите использовать, но не можете дать их толкование и точное определение.
2. Практикуйтесь в сканировании при чтении газет, журналов, художественной и специальной литературы.

Упражнение 2.

1. Выполните сканирование цифрового материала, который представлен в приведённых ниже таблицах.
2. В каждой из таблиц находятся строки чисел. Первое число в строке повторяется в ней ещё раз. Ваша задача – как можно быстрее найти его.
3. Контролируйте затраченное время.
4. Карандашом или ручкой быстро пометайте одинаковое число, которое совпадает с тем, что стоит в первом столбце.
5. Закончив обработку всех строк, запишите внизу затраченное время.
6. Повторите упражнение для всех трёх таблиц.

Упражнение не обязательно выполнять все сразу, можно выполнять маленькими порциями, по одной таблице в день, а можно сразу.

По мере продвижения по строкам чисел упражнение становится всё труднее. Упражнение 2 помогает совершенствовать навыки сканирования и скольжения по тексту.

Таблица 1

28	93	74	57	29	39	28	77
64	77	88	64	33	68	14	48
92	92	25	68	53	92	94	34
73	78	48	06	83	46	73	24
25	58	33	86	68	49	25	44
95	66	33	57	93	95	29	85
36	24	56	36	89	87	09	20
77	67	34	17	12	87	93	77
69	45	78	69	97	12	34	56
76	67	98	43	56	16	76	89
11	68	39	11	40	23	56	98
59	75	28	98	47	76	23	59
43	21	67	43	70	43	18	96
24	37	87	56	12	77	24	82
55	41	98	55	41	56	70	52
35	34	53	76	29	60	35	56
79	33	58	98	90	79	13	45
10	34	10	50	76	78	47	80
21	85	39	39	21	38	98	56
37	73	56	79	09	15	37	34
75	43	87	57	98	20	75	24
81	43	81	18	56	78	90	45
58	32	64	98	58	56	78	90

Скольжение по тексту.

Скольжение – это процесс, при котором необходимо получить только общее представление о книге, статье, прочитанном тексте. Скольжение – это быстрое неуправляемое движение глаз, совершающих быстрые, похожие на танец, движения. Скольжение позволяет мозгу увидеть все слова в тексте и по-

нять его смысл. Опытные читатели в некоторой степени «скользят» по тексту, они обычно не обращают внимания на несущественные связующие слова типа: *или, но, а, не, как, если, был, вообще, кроме того, именно и т.д.* Скольжение сквозь весь текст позволяет мозгу захватить только нужные слова и пропустить все ненужные.

Тренинг с метрономом.

Метроном – это прибор, отмечающий короткие промежутки времени равномерными ударами. Он используется музыкантами как точный ориентир темпа при использовании музыкального произведения на репетиции.

Первый способ заключается в том, что с каждым ударом метронома ваша визуальная указка будет продвигаться на один определённый шаг. Таким образом можно будет поддерживать определённый ритм чтения, избегая уменьшения или увеличения скорости по мере продвижения по тексту.

Второй способ – это применение метронома для релятивистского тренинга скорости чтения. Слово «релятивизм» толкуется как учение об относительности, условности и субъективности человеческого познания. Для этого способа метроном настраивается на необычайно высокую скорость, заставляя систему «глаза – мозг» привыкать к новой высокой норме. Это позволяет стимулировать человека на достижение новых рекордов в чтении, несмотря на то, что планка их очень высока. Если вам приходится очень тяжело, планку можно несколько снизить, до приемлемых для вас значений скорости чтения.

Упражнение 1.

1. Подготовьте незнакомый текст для прочтения.
2. Установите промежуток между ударами метронома 8 минут.
3. Прочитайте любую книгу в нормальном для вас темпе, делая фиксацию на строке с каждым ударом метронома.
4. Рассчитайте свою скорость чтения (количество слов в минуту).
5. Запишите результат в специальную тетрадку.

Упражнение 2.

1. Возьмите любую интересную для вас книгу.
2. Постарайтесь в результате чтения достигнуть глубокого понимания текста, но при этом помните, что упражнение рассчитано на увеличение скорости чтения.

3. Как только вы подберёте удобный для вас темп чтения, постепенно увеличивайте скорость, добавляя по 1 удару метронома в 1 минуту.
4. Повторное выполнение упражнения следует начинать с того места, на котором вы остановились прошлый раз.
5. Попробуйте в течение 1 минуты читать текст в темпе, несколько превышающем вашу нормальную скорость чтения.
6. При очередном чтении увеличьте скорость ещё на 100 слов в минуту.
7. Повторите пункт 5 ещё 2 раза.
8. Попробуйте в течение 1 минуты читать текст с пониманием с достигнутой скоростью. Вычислите свою скорость чтения.
9. Запишите результат в специальную тетрадку.

Читай вверх ногами.

1. Переверните книгу вверх ногами и прочитайте один абзац.
2. Переверните книгу обратно, в нормальное положение, и читайте следующий абзац обычным способом.
3. Зафиксируйте свои ощущения при чтении.
4. Прочитайте абзац справа налево, затем следующий абзац прочитайте, как обычно.
5. Почувствуйте ощущение комфорта и лёгкости при обычном чтении.

Читай внимательно.

1. Прочитайте несколько текстов.
2. Повторяйте для себя фразу: «Мне будет позволено прочитать этот текст только один раз».
3. Убедите себя, что бумага, на которой написан текст, очень старая и хрупкая, от прикосновения она рассыпается в прах, и у вас остаётся слишком мало времени, чтобы прочитать данный текст.
4. Прочитайте текст только один раз.
5. После прочтения текста подумайте о прочитанной информации, осмыслите её.
6. Если вам не понятна информация, содержащаяся в абзаце, то его повторное прочтение возможно только после полного прочтения текста.

Наблюдение.

1. Выберите какой-нибудь предмет. Например, веб-камеру.
2. Пристально посмотрите на предмет. Отметьте у него три детали.
3. Закройте глаза и представьте предмет со всеми деталями.
4. Откройте глаза и сравните реальный предмет с тем, который нарисовало ваше воображение.
5. Выберите другие три детали у предмета. Запомните их.
6. Закройте глаза. Представьте предмет полностью.
7. Сравните то, что нарисовало ваше воображение с реальным предметом.
8. Повторите это упражнение от 6 до 10 раз.
9. Потренируйтесь подобным образом над текстом.
10. Возьмите любой текст и очень быстро просмотрите его, не читая.
11. Закройте глаза и попытайтесь ответить на следующие вопросы: «Что бы вам хотелось уточнить при следующем просмотре текста? В чём заключается главная мысль текста? Какие три факта из текста вам запомнились? Как можно кратко изложить смысл текста?»
12. Опять быстро, не читая, просмотрите текст. Закройте глаза и мысленно визуализируйте отмеченные вами факты текста.
13. Повторите пункт 12 тренинга 5 раз.
14. Отметьте то новое, что вы узнаете после каждого просмотра текста.
15. Прочитайте текст в обычном режиме. Убедитесь, что в результате быстрых просмотров вы смогли получить практически всю информацию, о которой идёт речь в материале.
16. В специальную тетрадку выпишите ощущения, которые вы испытываете, когда находите значимое слово в тексте.

Найди слово.

1. Откройте книгу на любой странице.
2. Попросите вашего товарища запомнить слово, расположенное на этой странице, и произнесите его вслух.
3. Попробуйте как можно быстрее найти это слово на странице.
4. Повторите упражнение несколько раз.
5. Результаты запишите в специальную тетрадь.

Найди слова.

За две минуты попробуйте найти в списке напечатанных слов следующие слова: *бабочка, абразив, барсук, аллюр, базар, архипелаг, аврал, банан, балет, белена, ателье, абрикос, абонент, бегемот, аллея, башмак, асфальт, амбар, балаган.*

аба- жур	брошю- ра	балкон	абри- кос	агроном	бюро- крат	балаган	бельё
абзац	араб	армату- ра	берег	багаж	адвокат	бекон	базар
буль- он	аббат	баталь- он	аврал	агрегат	белка	аква- рель	бобёр
актив	бабочка	бекас	басня	ас- фальт	арена	белена	арбуз
бог	абонент	бабочка	афера	берлога	барак	амбар	батог
бар- сук	автор	бокал	ателье	атлет	абразив	битьё	беляш
ана- нас	баян	балет	бадья	апель- син	банкрот	аналог	баш- мак
аллея	ангар	блюдо	барьер	анфас	аппетит	архипе- лаг	билет
бен- зин	бидон	алфа- вит	бас- сейн	аллюр	аудит	альча	би- нокль
армия	банан	аналог	богема	бомонд	абонент	атрибут	беге- мот

Работа со словом.

Работа с незнакомыми словами.

Вот как о необходимости внимания к непонятному слову как одному из приемов понимания текста можно рассказать первоклассникам. Фрагмент урока с незначительными изменениями взят из книги Г.Г. Граник, О.В. Соболевой «Путешествие в Страну Книги».

Учитель: Отправляясь в путь по дорогам книг, необходимо кое-чем запастись в дорогу. Первое, что нужно взять с собой, – это внимание к слову. В книгах часто встречаются слова, которые не совсем понятны. Если не обратить внимание на такое слово, то может стать непонятым даже целый рассказ. Что же делать, когда непонятное слово встретится на пути? Иногда сама книга будет помогать читателю, давая подсказку. А если такой подсказки нет, нужно спрашивать о таких словах у взрослых или самостоятельно отыскивать их в умной книге, которая называется «словарь».

- Потренируемся. Прочитаем стихотворение и найдем не совсем понятные слова.

<i>Ах, если бы Слоны</i>	<i>Никак не маркизет,</i>
<i>Носили бы</i>	<i>И не батист, нет-нет!</i>
<i>Штаны –</i>	<i>Чертова кожа,</i>
<i>Какие бы</i>	<i>Рогожа</i>
<i>Материи</i>	<i>И вельвет!</i>
<i>Были им нужны?</i>	(Б. Заходер)

- Возможно, вы не знаете, что *маркизет* и *батист* – это очень тонкие, воздушные ткани, а *чертова кожа*, *рогожа* и *вельвет* – плотные, грубые. Теперь вам будет понятно, что слонам подойдут штаны, сшитые из прочной, плотной ткани. Если, конечно, слоны будут их носить!

Работа с ключевыми словами.

Обращать внимание детей на такие слова нужно при чтении любого текста. А познакомить их со «словами-ключиками» можно так.

Учитель: Помните ли вы, чем закончилась сказка о приключениях Буратино? Правильно, с помощью золотого ключика была открыта секретная дверь. Сегодня вы узнаете об удивительных ключиках, которые открывают секреты текста. Это «слова-ключики».

- Почему они так называются?

- Они помогают догадаться о том, что автор текста хотел сказать и сказал читателю, но не прямо, а как бы по секрету.

- Потренируемся. В тексте стихотворения автор спрятал важную информацию. Отыскать ее помогут «слова-ключики».

ФУТБОЛ

Сказала тетя:

«Фи, футбол!»

Сказала мама:

«Фу, футбол!»

Сестра сказала:

«Ну, футбол...»

А я ответил:

«Во, футбол!»

(Г. Сапгир)

«Слова-ключики» здесь такие: *фи*, *фу*, *ну*, *во*. С их помощью автор показал разное отношение людей к футболу. У жен-

щин эта игра вызывает презрение – *фи*, пренебрежение – *фу*, разочарование – *ну*, а у мальчика – восторг – *во*.

Работа со словами-образами.

Знакомство со словами-образами начинается с понятия сравнения.

Сравнение бывает нескольких типов. Простое сравнение выражается при помощи слов «как», «словно», «будто» и др. *Росинки, словно зёрнышки...*

Есть переходный тип сравнения, который выражается творительным падежом имени существительного. *Пеной рос заря туманится.*

Скрытые сравнения называются метафорами. *Холодное серебро росы.*

С начинающим читателем нет необходимости обсуждать литературоведческие понятия, так как не это является главным в понимании. Вначале основное внимание нужно уделить обогащению образного ряда с помощью использованных автором художественных средств. По мере развития читательского воображения детей через обсуждение роли сравнения в создании образов можно переходить к введению терминов, называющих художественные средства. Однако цель обучения должна оставаться прежней: показать, что образность текста подчинена замыслу автора и помогает читателю «сблизиться» с текстом.

Нужно обращать внимание не только на слова-образы, но и на звуки, части слов, на формы или порядок слов.

Очень интересный приём в работе над словами-образами был найден смоленскими педагогами. Суть его состоит в том, что в стихотворении закрыты слова-образы, словосочетания. Детям нужно догадаться и найти эти слова. За каждое предложение ученик получает фишку, а за правильно найденный образ – две. Учитель комментирует все предложения детей, наводит их на правильные мысли, обращая внимание на слова-подсказки.

Интересные приёмы и задания в работе со словом.

1. Работа с текстами, где надо найти неверное слово и исправить его.

...Возле дома на дорожке

Мал соловей, да колос велик.

Воробьи клевали брошки.

Поиск и исправление ошибок заставляют быть внимательным к словам, а шутивное настроение создаёт положительную мотивацию на уроке.

2. *Работа с многозначными словами.* Найти хорошо знакомые слова в другом, непривычном употреблении.

«Острые вещи»

- Гриша, не бери нож. Обрежешься!

- Гриша, не бери вилку. Уколешься.

- Зачем ты взял стекляшку? Видишь, она острая...

Когда сели обедать, мама налила сыну супу, положила котлету.

- Я горчицы хочу, – сказал Гриша.

- Нельзя тебе горчицы, она острая, – сказала мама.

Засмеялся Гриша.

- Эх ты! Разве горчица острая? Она горькая, я ещё вчера лизал.

- Кто был прав: мама, назвав горчицу острой, или Гриша, который сказал, что она горькая?

- Что из этих предметов можно назвать острым: саблю, пец, ножницы, лампу?

«Грибники»

Отправились наши фантазеры в лес за грибами. Взяли с собой корзинки.

- Да не баскетбольные, и не любимое пирожное «корзинка», а корзинки для сбора грибов.

- Пришли они в лес, а в лесу грибов – видимо-невидимо, одни шляпки видны.

- Да не шляпки для дам, а шляпки грибные.

- Ах, какие красивые ножки кругом!

- Да не твои ножки, и не ножки стула, а грибные ножки.

- Погляди, а под елочкой спряталась рыжая лисичка.

- Да не дикое животное лисичка – это гриб лисичка.

3. *Работа с фразеологизмами.*

А) Дополните каждое предложение одним из записанных фразеологизмов:

Мы долго спорили, доказывали друг другу, и, наконец... (Не знал, куда глаза девать.)

Ручеёк высох, деревья и кусты, и травы засохли, и люди... (Бить тревогу.)

Мне было очень стыдно за тебя, я... (Находить общий язык.)

Б) Определите, какой фразеологизм подойдет к этому эпизоду:

На ветке сухой макушки старой сосны напротив друг друга сидели 2 птички. Они вели только им понятный разговор. И вдруг, заметив меня, они быстро улетели. Улетели по-дальше от посторонних глаз. (Третий лишний.)

Помог ли этот текст понять выражение «третий лишний»?

В) Составьте диалог:

- *Что ты подарил своему другу на день рождения?*
- *Книгу, которую он очень хотел.*
- *И как он её принял? (Был на седьмом небе.)*
- *Мама, как тебе нравится моя подружка?*
- *Хорошая.*
- *Правда она похожа на свою маму? (Как две капли воды.)*

4. *Расшифруйте предложение и составьте по нему рассказ.* Принцип составления рассказа – разворачивание текстовой информации.

И хотя он был ранен, но знамени из рук не выпустил.

Рассказ по предложению.

Это было во время войны. Бойцы пошли в атаку. Впереди всех был боец со знаменем в руках. Вдруг его ранили. Знаменосец понимал, что бойцы равняются на знамя. Если упадёт знамя, то его товарищи могут дрогнуть. Поэтому он собрал все свои силы и крепко сжал знамя в руках, продолжая идти вперёд.

Лучше подбирать предложения из текстов, с которыми предстоит работать на уроке. Этот приём поможет научиться хорошо понимать *фактуальную* (описание событий, героев, места и времени действия) и *подтекстовую* информацию (напрямую не выражена в словах, она содержится в текстовых «скважинах» (пропусках, которые читатель заполняет, опираясь на имеющиеся знания, опыт), в словах-образах (художественных средствах) и т.д.).

Применение метода «ведение диалога с текстом».

Современные методисты считают метод «ведение диалога с текстом» наиболее значимым на этапе до чтения (работа с заголовком) и по ходу чтения текста, так как он активизирует процессы, участвующие в понимании. После диалога с текстом читателю намного проще перейти к анализу тех мыслей и чувств,

которыми автор хотел поделиться с читателем, создавая свое произведение.

Прогнозирование содержания текста по заголовку настраивает читателя на восприятие текстовой информации.

Чтобы диалог был содержательным и полноценным, читателю необходимо по ходу чтения совершать разнообразную работу: находить в тексте прямые и скрытые авторские вопросы, задавать свои вопросы, обдумывать предположения о дальнейшем содержании текста, проверять, совпадают ли они с замыслом автора, включать воображение.

Задача учителя в начале обучения диалогу с текстом – останавливать чтение тогда, когда в тексте есть прямой или скрытый вопрос и организовывать вероятное прогнозирование, а по ходу чтения – проверку прогнозов детей. Главное – научить видеть существенную информацию в тексте, не задавать поверхностных вопросов и делать остановку в чтении тогда, когда это оправдано выяснением текстовых смыслов. Здесь огромную роль играет внимание к слову.

Развитие читательского воображения.

По возможности нужно обращать внимание начинающего читателя на то, как автор с помощью слов помогает нам не только «увидеть» картины художественного мира, но и «услышать» звуки природы, человеческого голоса, «вдохнуть» аромат леса или теплого летнего вечера.

Для развития творческого воображения можно использовать такие задания: придумай своих героев, свои приключения, другой конец для произведения.

Инсерт – в переводе с английского означает: интерактивная система записи для эффективного чтения и размышления с использованием условных обозначений:

«!» – помечается то, что уже известно;

«-» – помечается то, с чем не согласен учащийся;

«+» – помечается то, что является для учащегося интересно;

«?» – то, что неясно и возникло желание узнать больше.

А затем учащийся систематизирует материал в таблицу.

Кластеры – это способ графической организации материала, позволяющий сделать наглядным те мыслительные процессы, которые происходят при погружении в ту или иную тему (способ визуализации). Кластер является отражением нелинейной формы мышления.

«Ромашка Блума».



Одним из основных приёмов осмысления информации является *постановка вопросов к тексту и поиск ответов на них*.

Наиболее удачная классификация вопросов была предложена американским психологом и педагогом Бенджамином Блумом.

Учащиеся с удовольствием изготавливают ромашку, на каждом из шести лепестков которой записываются вопросы разных типов. Работа может быть индивидуальной, парной или групповой. Цель – с помощью 6 вопросов выйти на понимание содержащейся в тексте информации, на осмысление авторской позиции (в художественных и публицистических текстах).

При отработке приёма необходимо указывать учащимся на качество вопросов, отсеивая неинформативные, случайные.

Классификация вопросов Б.Блума:

Простые вопросы. Проверяют знание текста. Ответом на них должно быть краткое и точное воспроизведение содержащейся в тексте информации. *Как звали главного героя? Куда впадает Волга?*

Уточняющие вопросы. Выводят на уровень понимания текста. Это провокационные вопросы, требующие ответов "Да" – "Нет" и проверяющие подлинность текстовой информации. *Правда ли, что... Если я правильно понял, то...*

Такие вопросы вносят ощутимый вклад в формирование навыка ведения дискуссии. Важно научить задавать их без негативной окраски.

Объясняющие (интерпретационные) вопросы. Используются для анализа текстовой информации. Начинаются со слова "Почему". Направлены на выявление причинно-следственных связей. Важно, чтобы ответа на такой вопрос не содержалось в тексте в готовом виде, иначе он перейдёт в разряд простых.

Творческие вопросы. Подразумевают синтез полученной информации. В них всегда есть частица *бы* или будущее время, а формулировка содержит элемент прогноза, фантазии или предположения. *Что бы произошло, если... Что бы изменилось, если бы у человека было 4 руки? Как, вы думаете, сложилась бы судьба героя, если бы он остался жив?*

Оценочные вопросы. Направлены на выяснение критериев оценки явлений, событий, фактов. *Как вы относитесь к ... ? Что лучше? Правильно ли поступил ... ?*

Практические вопросы. Нацелен на применение, на поиск взаимосвязи между теорией и практикой. *Как бы я поступил на месте героя? Где может пригодиться знание интегралов?*

Антиципация (лат. *anticipatio*) – это предвосхищение, предугадывание содержания.

Разновидности антиципации:

а) Прогнозирование содержания текста по названию, фамилии автора, эпиграфу.

б) Восстановление текста с пропущенными элементами.

в) Угадывание хода мысли автора при чтении с остановками. *Как вы думаете, что произойдёт дальше? Как будут развиваться события? К какому выводу придёт автор?*

Задай вопрос.

Цель: сформировать умение самостоятельно работать с текстом, понимать информацию, содержащуюся в тексте, овладеть приёмом постановки вопросов к тексту.

Учитель создаёт ситуацию, когда ученик самостоятельно формулирует вопросы к новому учебному материалу. Удачно составленный вопрос – это уже наполовину полученный ответ. А. Гин предлагает следующий алгоритм: перед изучением учебного текста ребятам ставится задача составить к нему список вопросов. Можно дать ученикам несколько иное задание. Во время самостоятельной работы над текстом ученики получают задание составить вопросы. К примеру, задать вопросы, которые начинались бы со слов «Что...?», «Какой...?», «Где...?», «Поче-

му...?» и т.д. Целесообразно ограничить число вопросов и время на их составление. Ребятам не ставится задача прочесть текст, а затем задать вопросы. Это очень важно. Так или иначе, чтобы грамотно и лаконично сформулировать вопрос, ученик должен хотя бы бегло ознакомиться с текстом. Но он делает это гораздо быстрее, чем в режиме «Прочти...». Подводя итоги, отмечаем лучшие вопросы, тут же предлагая ученикам ответить на них. Тем самым мы закрепляем только что изученный материал.

Составь задание.

Цель: сформировать умение вдумчиво читать, преобразовывать текстовую информацию с учётом цели дальнейшего использования.

В последнее время большое значение уделяется методу проектов, который способствует развитию творчества учащихся. Это может быть тест, учебная задача по предмету или составление ребуса, кроссворда, головоломки. К отдельным заданиям следует относиться осторожно. В течение урока ученик не обладает достаточным временем, чтобы составить хороший кроссворд, сканворд или остроумную головоломку. Такие задания можно задать на дом. Можно предложить ученикам самостоятельно придумать оригинальное задание. Это уже не просто беглое прочтение учебного текста, а его осмысление, анализ, связь с предыдущим пройденным материалом. Ученики могут на уроке поменяться заданиями, что позволит им лишний раз повторить учебный материал. Ребята могут сравнить качество выполнения подготовленных учебных заданий.

«Толстые» и «тонкие» вопросы.

Цель: сформировать умение самостоятельно работать с текстом, понимать информацию, содержащуюся в тексте, овладеть приёмом постановки вопросов к тексту и составления плана.

Этот прием может быть использован на любой из трех стадий урока. Если мы пользуемся этим приемом на стадии вызова, то это будут вопросы, на которые наши учащиеся хотели бы получить ответы при изучении темы. На стадии осмысления содержания прием служит для активной фиксации вопросов по ходу чтения, слушания; при рефлексии – для демонстрации понимания пройденного.

«Тонкие» вопросы	«Толстые» вопросы
<i>Вопросы, требующие односложного ответа, вопросы репродуктивного плана.</i>	<i>Вопросы, требующие размышления, привлечения дополнительных знаний, умения анализировать.</i>
Что?	Дайте три объяснения, почему...?
Кто?	Объясните, почему...?
Когда?	Почему вы думаете ...?
Как зовут ...?	Почему вы считаете ...?
Было ли ...?	В чём различие ...?
	Что, если ...?
	Может ...?
	Будет ...?
	Мог ли ...?
	Согласны ли вы ...?
	Верно ли ...?
	Предположите, что будет, если ...?

Верные и неверные утверждения.

Цель: понимать информацию, содержащуюся в тексте, сравнивать и противопоставлять заключённую в тексте информацию разного характера, критически оценивать степень достоверности содержащейся в тексте информации.

Перед началом уроков по какой-либо теме могут быть предложены высказывания (по выбору учителя):

Затем, попросите учащихся установить, верны ли данные утверждения, обосновывая свой ответ. После знакомства с основной информацией (текст параграфа, лекция по данной теме) мы возвращаемся к данным утверждениям и просим учащихся оценить их достоверность, используя полученную на уроке информацию.

Лови ошибку.

Цель: сформировать умение читать вдумчиво, связывать информацию, обнаруженную в тексте, со знаниями из других источников, на основе имеющихся знаний подвергать сомнению достоверность имеющейся информации, критически оценивать степень достоверности содержащейся в тексте информации.

Учитель заранее подготавливает текст, содержащий ошибочную информацию, и предлагает учащимся выявить допущенные ошибки. Учащиеся анализируют предложенный текст, пытаются выявить ошибки, аргументируют свои выводы.

Учитель предлагает изучить новый материал, после чего – вернуться к тексту задания и исправить те ошибки, которые не удалось выявить в начале урока

Такой материал можно предложить и для анализа, и для творческой переработки текста, и для синтеза собственного мнения.

Восстанови текст.

Цель: сформировать умения целенаправленно читать текст, сравнивать заключённую в тексте информацию.

Каждый учащийся получает предложения, которые надо расположить в правильном порядке. Затем, все участники занятия общаются, рассказывая содержание своего отрывка, и восстанавливают логическую последовательность всего текста.

Сопоставление / нахождение сходств и различий – приём работы, основанный на сравнении двух или более объектов.

Цель: сформировать умения целенаправленно читать текст, сравнивать заключённую в тексте информацию.

Выразительное чтение.

Под выразительным чтением понимают правильное, осмысленное и эмоциональное (в нужных случаях) чтение художественного произведения. Именно такое чтение значительно повышает качество усвоения литературного материала и содействует пониманию, осмыслению текстового материала.

Выразительное чтение предполагает выработку у читающего определенного минимума навыков, связанных с произносительной культурой речи. Этот минимум включает в себя следующие компоненты: тон голоса, сила голоса, тембр высказывания, ритм речи, темп речи (убыстрение и замедление), паузы (остановки, перерывы речи), мелодика тона (повышение и понижение голоса), логические и синтагматические ударения. Все средства интонации, выразительность речи и чтения поддерживаются общей техникой речи – дикцией, дыханием, орфоэпически правильным произношением.

Процесс выразительного чтения включает в себя две стороны: техническую и смысловую. В техническую сторону входят: способ чтения, темп (скорость) чтения, динамика (увеличение) скорости чтения, правильность чтения. Смысловая сторона включает выразительность и понимание (сознательность). Большое значение для выразительного чтения имеет умение правильно, точно (в полном соответствии со значением предложения) делать логические ударения.

Помимо этого, немаловажную роль играет **интонация**. Она является одной из сторон культуры речи и играет важную роль в

образовании повествовательных, вопросительных и восклицательных предложений. Основные компоненты интонации: логическое ударение, логические и психологические паузы, повышение и понижение тона голоса, темп, тембр, эмоциональная окраска.

1. Логическое ударение – выделение наиболее важного по смыслу слова. Благодаря удачному выбору важных в логическом смысле слов выразительность чтения повышается. Недопустимо резкое усиление на слове, отсутствие детей при нем паузы. Это ведет к выкрикиванию, нарушает благозвучие речи.

2. Логические и психологические паузы. Логические делаются для выделения наиболее важного слова в предложении, перед ним или после него. Психологические паузы нужны для перехода от одной части произведения к другой, резко отличающейся по эмоциональному содержанию.

3. Темп и ритм чтения. Темп чтения – степень быстроты произношения текста. Общее требование к темпу выразительного чтения – соответствие его темпу устной речи: слишком быстрое чтение, как и чересчур медленное, с излишними паузами, трудно воспринимается. Однако в зависимости от картины, рисуемой в тексте, темп может меняться, ускоряясь или замедляясь соответственно содержанию. Ритм особенно важен при чтении стихотворений. Обычно характер ритмического рисунка (четкость, быстрота или плавность, напевность) зависит от размера, которым написано стихотворение, т.е. чередования ударных и безударных слогов. Но надо приучать детей при выборе ритма в каждом конкретном случае исходить из содержания произведения, определяя, о чем говорится в нем, иначе при чтении могут возникать ошибки.

4. Мелодика речи (повышение и понижение тона голоса). Голос понижается в конце повествовательного предложения, повышается на смысловом центре вопроса, поднимается вверх, а затем резко падает на месте тире. Но, кроме этих синтаксически обусловленных изменений высоты тона, есть еще и интонация смысловая или психологическая, которая определяется содержанием и отношением к нему.

5. Основная эмоциональная окраска (тембр). Только тогда выразительность будет искренней, живой и богатой, когда мы сможем разбудить в ученике стремление передать свое понимание прочитанного. А это возможно при условии глубокого восприятия содержания на основе анализа.

В первую очередь сам учитель должен владеть мастерством выразительного чтения, так как в начальной школе непо-

средственное восприятие, происходящее при первом знакомстве с произведением, чрезвычайно важно.

От того, выразительно или уныло, «бледно» прочитано литературное произведение, зависит отношение к нему слушающих, так как здесь решается вопрос: понравится или не понравится произведение. Первоначальному знакомству с текстом К.С. Станиславский придает огромное значение, утверждая, что первые впечатления «девственно свежи», что они – «семена» будущего творчества. «Если впечатления от первого чтения восприняты правильно, – это большой залог для дальнейшего успеха. Потеря этого важного момента окажется безвозвратной, так как второе и последующие чтения будут лишены элементов неожиданности, столь могущественных в области интуитивного творчества. Исправить же испорченное впечатление труднее, чем впервые создать правильное». Таким образом, формирование навыков выразительного чтения у младших школьников – очень важная часть работы учителя начальных классов. Для того чтобы правильно понять текст, его нужно правильно прочитать; а для того, чтобы выразительно прочитать, текст нужно понять. Выразительное чтение невозможно без полного, комплексного анализа произведения, а также без умения пользоваться интонационными средствами выразительности. Важное место в школе должна занимать работа учителя по развитию техники речи учащихся: правильного дыхания, четкого произношения и хорошего звучания голоса. Учитель, речь которого должна быть образцом для учеников, должен сам иметь хорошую технику речи, постоянно совершенствовать ее и проводить в этом направлении целенаправленную систематическую работу с учащимися. В большинстве случаев надо использовать такие упражнения, которые позволяют одновременно тренировать **дыхание, дикцию и голос**.

Дыхание.

Основной внешней (произносимой) речи является **дыхание**. Прежде чем начать говорить, необходимо сделать вдох. При вдохе легкие наполняются воздухом, грудная клетка – расширяется, рёбра – поднимаются, а диафрагма – опускается. Воздух задерживается в лёгких и в процессе речи постепенно, экономно расходуется.

Выработка правильного произвольного (вдох – пауза – выдох) во время речи и чтения достигается тренировкой, т.е. соответствующими упражнениями. Вначале тренировочные

упражнения учащиеся проводят под руководством преподавателя. Далее, можно выполнять самостоятельно.

Упражнения на правильность дыхания:

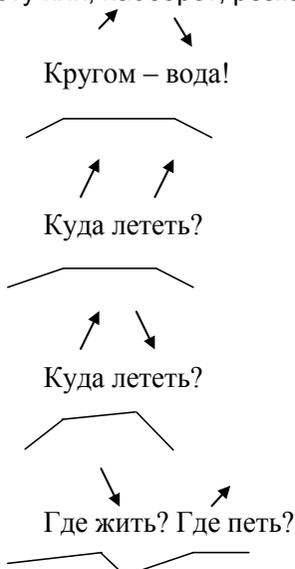
1. Стать прямо, не напрягаясь. Положить одну руку на верхнюю часть стенки живота, другую для контроля за движением рёбер положить сбоку, выше талии. Вдохнуть через нос с закрытым ртом, плавно, не двигая ноздрями (5 сек.), задержать воздух в лёгких (2-3 сек.), постепенно выдохнуть, раскрыв рот, как при звуке А (4-5 сек.).

2. Вдохнуть, как при упр. 1, на выдохе считать вслух не спеша 1,2,3...5 (произносить ясно). Увеличивать счёт, но не ускорять.

3. Проверить своё дыхание при чтении текстов (К. Чуковский «Телефон», Б. Житков «Как меня называли»). После чтения отметить, в каких местах сделан глубокий вдох и где добиралось дыхание.

Голос.

В образовании речи участвует **голос**, который появляется в результате смыкания и размыкания голосовых связок. В процессе чтения и рассказывания голос не должен напрягаться. Только в этом случае он может приобретать оттенки выразительности: мягкость, теплоту или, наоборот, резкость, холодность.



Развитию голоса способствуют занятия на уроках пения, а также специальные упражнения.

Например, отрывок С. Михалкова «Дядя Степа» прочитайте в разных темпах. Какой из них более подходит (медленный, средний или быстрый)?

Дикция.

Каждое слово должно произноситься правильно: ясно, отчетливо. Необходимо устранять неясность, неразборчивость, торопливость и ошибки речи. Существуют упражнения, помогающие устранять неповоротливость губ, картавость (лёгкие случаи), торопливость, замедленность и другие недостатки речи.

Упражнения

Плотно сомкните губы, вытяните их вперёд, как бы собираясь свистеть. Переводите их в положении вправо, влево, вверх и вниз. Зубы сжаты, челюсть неподвижна.

Растяните сомкнутые губы, как бы для улыбки (зубы не обнажайте).

Подтяните верхнюю губу, обнажая только верхние зубы.

Оттяните вниз нижнюю губу, обнажая только нижние зубы.

Опустите нижнюю челюсть, беззвучно произнося звук *а*. Язык укладывается плоско (как при зевании).

Повторять, пока не выработается привычка.

Ударение в слове.

Ударение – это выделение одного из слогов в составе слова или целого сочетания посредством усиления голоса, повышения тона, длительности, силы и громкости голоса.

Ударение в русском языке подвижно и разноместное: *взял, взяла, взяли, взята, взято*. Есть слова, которые имеют два ударения: *досыта, иначе, одновременно*.

Следует помнить трудные случаи в постановке ударений:

1) перенесение при склонении: *новости – новостей, гвозди – гвоздей*.

2) изменение смысла при переносе ударений: *угольный (от уголь), угольный (от угол), спала (от спадать), спала (от спать)*.

3) перенесения ударений при изменении рода, числа в именительном падеже прилагательных женского рода: *молодо, молоды, но молода, дорого, дороги, но дорога*.

В предложениях могут различаться, кроме ударных и безударных слов ещё и слабоударяемые: *две недели* (*две* – слабоударяемое), *вечер был сухой и тёплый* (*был* – слабоударяемое).

Служебные слова и частицы примыкают к самостоятельным словам и не имеют ударения.

Интонация.

Роль **интонации** в речи огромна. Она усиливает само значение слов и выражает иногда больше, чем слова. С помощью интонации можно придать высказыванию смысл, противоположный тому, что выражает употреблённое слово.

Например, увидев ребёнка, испачкавшего одежду в грязи, насмешливо произносите: «Хоро-ош!» (С протяжением звука о-о.) Сказанное выражает порицание, а не одобрение.

Звуковой поток в речи расчленяется на предложения. В самом предложении слова объединяются в ритмические группы, отрезки предложения – речевые такты, которые выделяются между собой паузами, следующими одна за другой.

Членение на отрезки или фразы помогают осмыслению предложения, уточнению его содержания.

Например.

*Уже вторую неделю стояла удивительная **погода**.|| С половины ночи| небо затягивалось **облаками**| и начинал моросить| тёплый **дождь**.|| Он постукивал по крыше дома,| по твёрдым листьям магнолии, шептался с таким же тихим |, как и он сам,| **прибоем**, набегавшим на берег.||*

(К. Паустовский)

В данном примере речь расчленена на предложения, конец которых обозначен паузой [||]. Предложения расчленяются на отрезки, обозначенные небольшими остановками [|]. Этим членением создаются условия для лучшего понимания высказывания.

В любом отрезке одно из слов фразы слегка выдвигается вперёд: голос на ударном слоге усиливается, обычно при произнесении последнего слова фразы. В примере ударные слова подчеркнуты линией. Это есть **фразовое ударение**.

Логическое ударение – выделение слова, наиболее существенного с точки зрения ситуации речи. В тексте слова с логическим ударением выделены жирным шрифтом.

Не рекомендуется перегружать текст логическими ударениями. В этом случае речь плавно не воспринимается.

Упражнение.

Прочитайте текст. Каждое предложение разделите на смысловые группы-фразы. Выделите слово, на которое падает фразовое ударение.

1. *Осень пришла в степные края в положенные сроки.*
2. *Над степями летели на юг косяки перелётных птиц.*
3. *Среди пожелтевшей травы зацвели невзрачные маленькие цветы.*

При подготовке текста литературного произведения к чтению следует учесть, что живая речь постоянно меняет свой **темпоритм**. Если речь вызывает затруднения для восприятия, необходимо сделать паузу, остановку в речи, вернуться к сказанному или прочитанному, объяснить снова, более медленно, главную мысль или конкретные детали высказывания.

Средством выразительности устной речи и чтения является тембр голоса. Волнение, грусть, радость, подозрение – всё это отражается в голосе. В состоянии возбуждения, подавленности и т.д. голос меняется, отклоняясь от обычного звучания. Это отклонение называют эмоциональной окраской, тембром. Чем сильнее волнение, тем сильнее отклонение голоса от обычного звучания.

Окраска речи может быть создана по воле говорящего или читающего. Например, в басне И.А.Крылова «Ворона и Лисица» словам Лисицы мы придаём притворно-ласковую окраску: «Голубушка, как хороша! Ну что за шейка, что за глазки!...»

Определить нужную окраску можно посредством анализа содержания текста. Необходимо внимательно вчитываться в содержание произведения.

Методы, приемы и виды работ по развитию выразительности речи.

Работа по выразительному чтению в школе не требует специальных часов, она сочетается с разнообразными видами работы на уроках русского языка и литературного чтения. При этом особое значение приобретают организации и методы работы по выразительному чтению.

От умелого образно-эмоционального чтения учителя во многом зависит степень воздействия художественного произведения на ум, волю и чувства учащихся. От учителя требуется

такая работа, которая развивала бы у детей потребность и умение самостоятельно претворять в жизнь полученные ими знания и навыки.

В 1 классе важную роль играют упражнения в технике чтения: чтение вслух и «про себя», предупреждение ошибок в технике чтения и т.д. Выразительность чтения достигается на этом этапе различными приемами работы с текстом: повторное чтение с различными заданиями; деление текста на смысловые части и выяснение связей между ними; определение цели чтения вслух; оценка событий или действующих лиц и определение отношения к ним (что здесь хорошо, а что – плохо, с кем согласны, а с кем – нет).

На первоначальной стадии обучения **показ** – наиболее эффективный метод работы. Его смысл сформулирован в народной поговорке: «Что надо – укажи, как надо – покажи». К использованию данного метода многие учителя и методисты относились отрицательно, так как отождествляли его с методом обучения «с голоса», который основан на принципе: «Послушай и постарайся прочесть, как я читаю». Полный, тщательный анализ образца проводится не каждый раз, а только тогда, когда работа над выразительным чтением – основная цель урока. Например, при работе над отрывком из произведения А.С. Пушкина «Евгений Онегин» «Опрятней модного паркета...» учитель первый раз читает неторопливо, задумчиво, повествуя; второй раз – бодро, весело, подчеркивая яркость картин. Затем, учитель задает вопросы: «Когда было лучше прочитано – в первый или во второй раз? Почему? Какая зима у Пушкина? Как удалось передать настроение?».

Конечно, метод показа подталкивает к подражанию, и если это подражание хорошему, то в нем – только польза. Такого подражания не надо бояться. Предостерегать и оберегать следует от подражания слепому, бестактному, внешнего. Метод показа осуществляется в разных формах. Б.А. Буяльский выделил следующие.

1. Образцовое чтение учителя.
2. Повторное декламирование учителем отдельных звеньев в процессе обучения.
3. Слушание грамзаписи с образцовым исполнением артиста.
4. Показательные чтения лучших учеников.

На основании вышеизложенного мы пришли к выводу, что, прибегая к показу, учитель никогда не стремится навязывать об-

разцы. Цель же образцового исполнения учителя не в том, чтобы эффективно продемонстрировать свое умение, а в том, чтобы заразить, зажечь детей чувствами, переживаниями, которыми насыщено произведение, и возбудить у них желание хорошо прочесть его.

Метод показа целесообразно сочетать с методом партитурных пометок в тех случаях, когда они могут оказаться полезными в воссоздании нужного тона.

По месту размещения в тексте знаки классифицируются на строчные, надстрочные и подстрочные. Л. Горбушина предлагает следующие наиболее часть употребляемые партитурные знаки.

1. Ударение в слове (в трудных случаях) обозначается знаком [|] над буквой.

2. Ударение фразовое – ударное слово подчеркивается пунктиром логическое – одной чертой, психологическое – [П] перед словом или предложением.

3. Паузы: короткая – вертикальным пунктиром [;], средняя – одной вертикальной чертой [|], длительная – двумя вертикальными чертами [||].

4. Слитное произнесение обозначается дугой над словами.

5. Мелодика:

- подъем (повышение голоса) стрелкой вверх над ударной гласной слова [↑];

- понижение голоса [↓];

- монотон – непрерывной горизонтальной чертой над словами [_____].

6. Замечания о темпе и окраске чтения ставятся на полях справа словами быстро, медленно, ускоряя и т.п.

Кроме данных знаков, Б.А. Буяльский выделял и другие. Разметив с учениками трудные места текста партитурными знаками, учитель добивается уменьшения количества логических ошибок в чтении детей.

Прием сопоставления.

Данный прием побуждает к обсуждениям, оценке, предупреждает формальное копирование, подражательство. Б.А. Буяльский выделяет следующие его разновидности:

1. Сопоставление исполнения учащегося с исполнением учителя, когда после показа учителя читает ученик.

2. Сопоставление особенностей исполнения двух и более учащихся.

3. Сопоставление контрастно звучащих вариантов в исполнении учителя. К этому приему советует прибегать М.А. Рыбникова, чтобы вызвать учащихся на разговор о том, как надо читать и почему так.

Устное рисование (словесное рисование).

Очень важным, как считает О.В. Кубасова, является постоянное внимание к авторскому языку, особенно к эпитетам.

Используя данный прием, учитель сам должен быть готовым ярко обрисовать картину, на которую иногда только намекается в тексте.

Со словесным рисованием некоторые сходства имеет и другой вид работы – составление диафильма.

Диафильм – это серия словесных или графических рисунков, содержание и порядок которых соответствуют последовательности событий в произведении, а каждый рисунок снабжен титрами (подписями).

О.В. Кубасова предлагает следующий порядок работы по составлению диафильма.

1. Прочитать текст (или заданный отрывок из него), определить общий характер будущего диафильма.

2. Разделить текст на части (картинки, кадры).

3. Выделить в первой части «главные» предложения (для титров).

4. Представить себе мысленно картинку к первой части текста.

5. Устно «нарисовать» картинку к первому кадру.

6. Графически изобразить кадр (выполняется по желанию, не на уроке).

7. На основании выделенных в тексте предложений сделать титры к кадру (устно или письменно).

8. Проверить соответствие рисунка и титров.

9. Прodelать аналогичную работу с каждой частью текста.

Если в тексте имеются диалоги, то можно использовать **прием озвучивания кадров.**

Наводящие вопросы.

К какому бы приему ни прибегал учитель на уроке, он применяет метод беседы, помня, что она должна быть живой и непринужденной. В такой беседе спрашивает не только учитель, но и ученики, а отвечают не только ученики, но и учитель. Свои-

ми вопросами учитель реагирует на ошибки детей в чтении, например: «А нужна ли здесь пауза? Какая? Какое слово в этой фразе необходимо выделить логическим ударением? Какое чувство вызывает эта фраза? Почему?».

Хоровое чтение.

Хоровое чтение вошло в практику школы уже давно. Еще К.Д.Ушинский рекомендовал его как прием, помогающий оживить утомленный и рассеянный класс. Хоровое чтение не позволяет никому из учеников оставаться пассивным.

Иногда хоровое чтение путают с коллективной декламацией. Но это не тождественные понятия. В отличие от хорового чтения, звучащего в унисон, коллективная декламация предполагает исполнение разных частей текста разными исполнителями и группами исполнителей.

Чтению по ролям как одной из форм драматизации (инсценирования) придает большое значение О.В. Кубасова. «Существуют формы драматизации различной сложности, которые следует вводить постепенно, все более усложняя их с учетом возрастных возможностей детей и целей урока». Назовем основные формы драматизации в порядке нарастания их сложности:

- анализ иллюстраций с точки зрения выразительности мимики и пантомимики изображенных на них героев;
- постановка индивидуальных (участвует один человек) и групповых (участвуют несколько человек) «живых картин»;
- подготовка и произнесение отдельной реплики героя произведения с установкой на использование не только интонационной, но и пластической выразительности (мимики, жестов, движений);
- чтение по ролям;
- драматизация развернутой формы.

Среди существующих приемов и методов обучения выразительному чтению также можно выделить художественное (выразительное) чтение прозы и художественное рассказывание.

Кто больше?

Задача: произнести какое-либо слово или фразу с разными интонациями. Любое слово (фразу) можно произнести по-разному: радостно, требовательно, умоляюще, печально, испуганно, возмущенно, обижено, уныло, разочарованно, равно-

душно, таинственно, презрительно. Давая ребёнку задания, следует учитывать уровень его интеллектуального развития. Предварительно объясните ребёнку, в каких ситуациях возникает та или иная эмоция. Желательно использовать для этой цели наглядные примеры. Можно подготовить детей и разыграть несколько сценок. **Усложнённая задача:** придумать ситуацию, в которой уместна та или иная эмоция, и продемонстрировать её. В ходе выполнения упражнения ребёнок приобретает умение распознавать интонационные оттенки.

Что это значит?

Ведущий (по заданию взрослого) «мычит» какое-либо слово или короткую фразу.

Задача: угадать, что он хотел сказать. Предварительно следует очертить рамки игры, например, что ведущий будет называть предметы, которые в данный момент находятся в комнате (или классе). Для упражнения лучше выбирать эмоционально окрашенные и различные по темпоритмическому рисунку, например, «Вот это да!», «Оставь меня в покое!», «Как здорово!», «Ура!», «Не хочу!», «Отдай!» и т.д. В ходе выполнения упражнения ребёнок учится улавливать и воспроизводить чужие интонации.

Театр одного актёра.

Задача: рассказать стихотворение (или небольшой отрывок, четверостишие), но не так, как обычно, а различными способами: очень громко; шёпотом; медленно (со скоростью улитки), быстро (с пулемётной скоростью); как иностранец, плохо владеющий русским языком. Данное упражнение предоставляет ребёнку возможность «примерить» на себя различные ситуации и проанализировать впечатление, которое он может произвести на окружающих, играя ту или иную роль.

Дружный оркестр.

Участники: ведущий – дирижёр, игроки – остальные участники. Каждый из игроков выбирает себе какую-нибудь короткую фразу (для начала из 2-3 слов) и по знаку дирижёра начинает произносить её или напевать. Внимание: каждый вступает со своей партией одновременно со всеми и продолжает без перерыва повторять её, пока дирижёр не скажет «Стоп!» Задача дирижёра – услышать и запомнить в общем хоре, кто какую фразу

произносит. Как только дирижёр решил, что он уже может воспроизвести партию каждого «музыканта», он говорит «Стоп!». И сразу же после этого в полной тишине повторяет каждому участнику его фразу.

Если игроков много, то их партии могут состоять из одного слова. Если мало, то количество слов во фразах увеличивается. Если участвует всего 2-3 человека, то можно играть по-другому. Игроки закрывают глаза и прислушиваются к окружающим звукам целую минуту. Потом, открывают глаза и точно называют, а если хотят, то изображают все звуки – и как едет машина, и как шумят листья, и как звучат шаги прохожих. В ходе выполнения упражнения дети учатся распознавать, запоминать и воспроизводить различные звуки.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Начальная школа – особый этап в жизни ребёнка. Он связан с формированием у школьника основ умения учиться и способности к организации своей деятельности. И именно читательские умения обеспечат младшему школьнику возможность самостоятельно приобретать новые знания, а в дальнейшем создадут основу для самообучения и самообразования на последующих ступенях обучения.

Цель настоящей работы заключалась в изучении наиболее эффективных методов работы по формированию навыков смыслового чтения и определении системы упражнений, повышающих уровень чтения учащихся начальной школы.

Для достижения указанной цели было поставлено несколько задач.

Задачи были следующими: ознакомиться с основными этапами формирования навыка чтения, изучить виды чтения, определить этапы работы с текстом через использование стратегий смыслового чтения. Кроме того, в работе рассмотрена беглость чтения как один из факторов, обеспечивающий сознательное восприятие читаемого.

Продемонстрирован отличный уровень владения теоретическими понятиями. В данной работе представлена система специальных упражнений, повышающих уровень смыслового чтения, часть из них представлена на уроке литературного чтения в начальной школе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамов, А.В. «Читалочка» [Текст] : дидактическое пособие для учащихся общеобразовательных организаций / А.В. Абрамов. – М.: Просвещение, 2014.
2. Агаркова, Н.Г. Чтение и письмо по системе Д.Б. Эльконина [Текст]: кн. для учителя / Н.Г. Агаркова, Е.А. Бугрименко, П.С. Жедек, Г.А. Цукерман. – М.: Просвещение, 1993. – 318 с.
3. Актуальные проблемы методики обучения чтению в начальных классах [Текст] / под ред. М.С. Васильевой, М.И. Омороковой, Н.Н. Светловской. – М.: Просвещение, 1997.
4. Ананьев, Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом [Текст] / Б.Г. Ананьев. – М.: Известия АПН РСФСР. – 1950 – Вып. 70. С. 106.
5. Бунеев, Р.Н. Литературное чтение. 3-й класс («В одном счастливом детстве») [Текст] : в 2-х ч. Ч. 2 / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева. – 4-е изд., перераб. – М.: Баласс; Издательство Школьный дом, 2012. – 208 с.
6. Бунеева, Е.В. Уроки литературного чтения в 3-м классе [Текст] : методические рекомендации для учителя / Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова, М.А. Яковлева. – М.: Баласс, 2009. – 256 с.
7. Буяльский, Б. А. Искусство выразительного чтения [Текст]: кн. для учителя / Б. А. Буяльский. – М.: Просвещение, 1986. - 171 с.
8. Граник, Г.Г. Путешествие в страну книги: задачник по лит. чтению [Текст]: Г. Г. Граник, О. В. Соболева В стране Вообразия: учимся воображать. – М.: Образование: Моск. учеб., 1998.
9. Загашев, И.О. Заметки на полях. Пример занятия, направленного на развитие критического мышления учащихся на основе стратегии «Условные значки» [Текст] / И.О. Загашев // Библиотека в школе. – 2004. – №18.
10. Загашев, И.О. История о старом мастере. Занятие для вдумчивых читателей [Текст] / И.О. Загашев // Библиотека в школе. – 2004. – №17.
11. Загашев, И.О. Критическое мышление: технология развития [Текст] / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек. – СПб: Альянс-Дельта, 2003. – 284 с.

12. Заир-Бек, С.И. Технология развития критического мышления в вузе: перспективы для школьного образования XXI века [Текст] / С.И. Заир-Бек. – Н. Новгород, 2001.
13. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов [Текст] / И.А. Зимняя. – 3-е издание, пересмотренное. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО 'МОДЭК', 2010. – 480 с.
14. Жинкин, Н.И. Механизмы речи [Текст] / Н.И. Жинкин. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958.
15. Измайлова, Р.Г. Реализация идей ФГОС на уроках литературного чтения [Текст] / Р.Г. Измайлова // Начальная школа. – 2014. – №1. – С. 67-72.
16. Козленко, Л.Н. Современный подход к формированию навыка смыслового чтения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/632538/>
17. Колганова, Н.Е. Понятие о компетентном читателе [Текст] / Н.Е. Колганова, Г.М. Первова // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы: Матер. 4 Всероссий. интернет-конференции. – Тамбов, 2012.
18. Крупенчук, О.И. 30 уроков для обучения чтению [Текст] / О.И. Крупенчук. – СПб.: Издательский Дом «Литера», 2012.
19. Кубасова, О. В. Литературное чтение. Методические рекомендации к учебнику для 4 класса общеобразовательных учреждений [Текст] / О. В. Кубасова. – Смоленск: Ассоциация XXI век, 2013. – 168 с.
20. Лотман, Ю.М. Структура художественного текста [Текст] / Ю.М. Лотман. – М.: Искусство, 1970. – 384 с.
21. Львов, М.Р. Речь младших школьников и пути её развития [Текст] / М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1975.
22. Мередит, К. Воспитание вдумчивых читателей, пос. VIII. Подготовлено в рамках проекта «Чтение и письмо для развития критического мышления»// [Текст] / К.Мередит, Ч.Темпл, Д.Стил. – М.: Изд-во Ин-та «Открытое общество». – 1997.
23. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: ООО «ИТИ Технологии», 2011. – 944 с.

24. Оморокова, М.И. Совершенствование чтения младших школьников [Текст] / М.И. Оморокова. – М.: Изд-во «Аркти», 2003. – 210 с.
25. Первова, Г.М. Задачи обучения чтению на современном этапе развития школы/ [Текст] / Г.М. Первова // Начальная школа. – 2014. – № 3. – С. 17-19.
26. Первова, Г.М. Формирование и развитие мотивации чтения [Текст] / Г.М. Первова // Начальная школа. – 2009. – № 9. – С. 37-42.
27. Первова, Г.М. Чтение как универсальная деятельность младшего школьника [Текст] / Г.М. Первова // Начальная школа. – 2013. – №1. – С. 11-17.
28. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. [Текст]: в 2 ч. Ч. 1. – 4-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2010. – 400 с.
29. Рамзаева, Т.Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах [Текст] / Т.Г. Рамзаева, М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1979.
30. Сальникова, Т.П. Методика обучения чтению [Текст] : учебно-методическое пособие для преподавателей и студентов педагогических учебных заведений Т.П. Сальникова. – М: ООО «ТЦ Сфера», 2001.
31. Светловская, Н.Н. Наука становления личности средствами чтения – общения: Слов. – справочник [Текст] / Н.Н. Светловская, Т.С. Пичеол. – М., 2011.
32. Социальная сеть работников образования «Наша сеть» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: nsportal.ru.
33. Станиславский, К.С. Собрание сочинений [Текст]: в 8 т. Т. 4. Работа актера над ролью. / К.С. Станиславский – М.: Издательство «Проспект», 1954. с. 494.
34. Темпл, Ч. Критическое мышление – углубленная методика», пос. IV [Текст] / Ч. Темпл, К. Мередит, Д. Стил. – М.: Изд-во Ин-та «Открытое общество». – 1997.
35. Темпл, Ч. Семинар по развитию письменной речи: от самовыражения к письменным аргументам, пос. VIII, Подготовлено в рамках проекта «Чтение и письмо для развития критического мышления»// [Текст] / Ч. Темпл, К. Мередит, Д. Стил. – М.: Изд-во Ин-та «Открытое общество», 1997.

36. Учебно-методические комплексы для учителей школ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: school.umk-spo.biz.
37. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические произведения [Текст] / К.Д. Ушинский. – М.: Просвещение, 1968. – 371 с.
38. Фисенко, Т.И. Развитие навыков смыслового чтения при работе с различными текстами на уроках [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.km.ru/referats/332628-razvitie-navykov-smyslovogo-chteniya-pri-rabote-s-razlichnymi-tekstami-na-urokakh> .
39. Шапошников, А. Е. История чтения и читателя в России (IX-XX вв.) [Текст] : учеб.-справ.пособие для б-к всех систем и ведомств / А.Е. Шапошников. – М. : Либерия, 2001. – 79 с.
40. Эльконин, Д.Б. Психология игры [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1976. – 304 с.

УЧЕБНОЕ ИЗДАНИЕ

*Пожидаева Татьяна Фёдоровна
Пономарёва Ирина Павловна*

**ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЧТЕНИЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
НА ОСНОВЕ АКТУАЛЬНОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ
ВДУМЧИВОМУ ЧТЕНИЮ**

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ

*Редакторы: О.Н. Доценко,
С.В. Самарханова*

Подписано в печать 30.05.2017. Формат 60x84 1/16. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 6,25. Уч.-изд. л. 6,0. Тираж 55 экз. Заказ № 51.

Издательство ГБУ ДПО РО «Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования»
344011, Ростов-на-Дону, пер. Гвардейский 2/51.
E-mail: riz@roipkpro.ru
institut@roipkpro.ru
www.roipkpro.ru