**Проблема развития навыка чтения у учащихся начальной школы.**

В России в настоящее время в результате экономических и социальных перемен в жизни общества статус чтения, его роль, отношение к нему изменились. 34% взрослых россиян, по данным ВЦИОМа, вообще не читает [27,9]. В чтении многих социальных групп происходят кризисные процессы в той или иной мере. Процесс падения уровня читательской культуры идет во многих социальных группах детей и подростков, особенно у тех, кто живет в неблагоприятных условиях.

Современные дети «отворачиваются» от книги действительно из-за ряда причин. Книга, во-первых, перестала быть главным источником информации для детей. Интернет, телевидение, компьютерные игры - более легкий способ удовлетворить природное детское любопытство. Легкие способы медленно, но верно отодвигают на второй план привычку читать. Во-вторых, увеличилось количество предметов, так как школьная образовательная программа усложнилась, и, как правило, у хорошего ученика физически нет свободного времени, чтобы почитать любимую книгу. Дети часто читают только то, что было задано в школе. Читателей, в-третьих, отвлекает от литературы классической множество легкой, массовой, картиночной литературы. Серьезная литература, по словам детей, требует больших временных и духовных затрат. Ребенок оказывается погруженным в сложнейшую ситуацию непонимания, когда в руки попадает «сложная» книга: как читать такую книгу. Большинство родителей мало читают или вообще не читают, поэтому, в-четвертых, практически исчезла культура семейного чтения. И наконец, сегодня хороший учитель, который мог бы ввести детей в мир книг, интересных произведений, авторских имен, большая редкость.

В Федеральный государственный образовательный стандарт начального и основного общего образования включены в метапредметные результаты освоения основной образовательной программы в качестве обязательного компонента: овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах [35]. Смысловое чтение определяется через общеучебные универсальные действия, как: «осмысление цели чтения и выбора 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» [36, 9]. Из данного определения можно выделить основные умения смыслового чтения: осознавать цели чтения; выбирать вид чтения в зависимости от цели; извлекать информацию из прослушанных текстов различных жанров; определять основную и второстепенную информацию; свободно ориентироваться и воспринимать тексты художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей; понимать и адекватно оценивать язык средств массовой информации. Смысловое чтение не следует относить к ряду видов чтения, оно характеризует уровень чтения. Направлено смысловое чтение на понимание ценностно-смыслового содержания текста. Оно направлено на постижение того смысла текста, который дан целью чтения. Ребенок должен понимать, зачем он читает. Л.П. Долбаев выделяет следующие приёмы осмысления текста: постановка вопросов к тексту и поиск ответов на них; постановка вопроса-предположения; антиципация плана изложения; антиципация содержания; реципация [12]. В процессе усвоения содержания основным приёмом является постановка вопросов к тексту и поиск ответов на них в самом тексте путём рассуждения, вспоминания, обращения к учителю или сверстнику. При антиципации плана изложения ученик предвосхищает то, о чём будет говориться дальше. А предвосхищение того, что будет сказано дальше – это антиципация содержания. При реципации происходит мысленное возвращение к ранее прочитанному, осмысление старой мысли с другой стороны. Когда происходит выражение дополнений к прочитанному, выражается сомнение или несогласие, происходит высказывание собственной позиции и она отстаивается – это самый высокий уровень осмысления текста. Это уровень критического анализа.

Основная цель обучения литературы в школе – воспитание эстетически развитого читателя. Средством достижения является «развертывание» литературного образования как литературной деятельности во всей ее полноте: в ней должно возникнуть и реализоваться исходное отношение «автор – художественный текст – читатель», которое характеризует и содержание, и условия становления читательской культуры. Это исходное отношение впервые было выявлено и исследовано в работах М.М. Бахтина. Концепция М.М. Бахтина легла в основу представлений о том, какого читателя можно считать эстетически развитым.

Концепция М.М. Бахтина, которая широко признана специалистами, отвечает на вопрос: какого читателя следует признать «эстетически развитым»[1, 22, 346]. Литературное произведение, согласно М.М. Бахтину, представляет собой художественную «модель» мира. Внутри «модели» всегда присутствуют два «несовпадающих» сознания – героя и автора. Создающий свою «модель», автор «вживается» в героя и одновременно сохраняет позицию «вненаходимости»: смотрит на героя своими глазами, оформляя его жизнь в художественном произведении, оценивает его, расставляет свои «указатели», которые предназначены для читателя.

Двуединый акт тоже совершает эстетически развитый читатель. «Вживаясь» в мир созданный автором и непосредственно сопереживая герою, одновременно он пытается увидеть все происходящее «глазами автора». Он ищет авторские «указатели», по которым воссоздает «модель», созданную автором. А также вырабатывает свою точку зрения, соотносит ее с авторской. М.М.Бахтин назвал «сотворчеством понимающих» диалог между автором и читателем, который опосредован художественным текстом.

Читатель, эстетически неразвитый, иногда неадекватно понимает внутренний мир героя, даже если «вживается» в героя и сопереживает ему, не замечает при этом авторских «указателей». Такой читатель вырабатывает на созданный автором мир только свой взгляд, при этом не сопровождает авторскую точку зрения. «Сотворчества понимающих» не происходит. Он не понимает автора, не вступает с ним в диалог.

Следовательно, из сказанного выше, необходимо признать основным показателем развитой читательской деятельности именно адекватное понимание автора литературного произведения. А именно понимание внутреннего мира героев и относящихся к нему авторских оценок.

Ребенок способен строить диалоговые отношения с автором текста и интерпретировать прочитанное произведение при условии, что он обладает навыком правильного, беглого, выразительного, осмысленного чтения. А также он владеет культурными формами освоения любого литературного источника. Способ чтения, соответствующий данным требованиям, называют синтагматическим. Такой способ чтения связан с важным теоретическим понятием синтагмы. Вопрос о синтагме и синтагматическом членении речевого потока впервые был поставлен академиком Л.В.Щербой. Синтагма (речевое звено) это целостная смысловая и произносительная единица чтения, которая характеризуется интонационной определенностью и отграниченностью от других синтагм паузами. То есть под синтагмой понимается основная синтаксическая единица в процессе речи-мысли, выражающая единое смысловое целое и фонетически сплоченная усилением последнего словесного ударения. Синтагма может состоять из слова, словосочетания и даже группы словосочетаний.

Важно на уроках литературного чтения организовать целенаправленную работу над синтагматическим чтением. Для этого необходимо проводить следующие операционные действия с текстом:

1. поделить текст на речевые звенья (синтагмы);
2. для того чтобы поделить текст на фразы, необходимо поставить тактовое ударение в каждой синтагме. То есть выделить в каждом речевом звене ключевые слова: найти самые важные слова в высказывании – это то, о чем говорится и что говорится. Тактовое ударение более сильное, чем словесное. Тактовое ударение позволяет читать плавно, сливая слова, оно как бы объединяет слова в синтагму (речевое звено). Синтагматическое чтение, в отличие от словесного слогового чтения - орфографического, является произносительным. Такое чтение является способом приобретения умения не только бегло читать, но и понимать прочитанный текст [приложение 1].

Синтагматический способ чтения отрабатывается на дидактических текстах. Такой способ чтения, освоенный на дидактических текстах, автоматически переносится на произведения разных жанров. Работа с дидактическими текстами строится по обязательному принципу. Это целый этап каждого урока литературного чтения. Время для работы с текстом определяется задачей и содержанием урока. Задания к дидактическим текстам представляют собой алгоритм. По алгоритму разворачивается само действие чтение. Ученики при знакомстве с каждым новым текстом в практической деятельности овладевают способом чтения, интонирования. Они осваивают смысловую составляющую текста. Ребята учатся формулировать тему и выделять главную мысль.

Выделение ключевых слов и речевых звеньев сложная работа. Необходимо знать правила совершения этих двух операций [11]. Для этого при членении высказывания на речевые звенья и выделении ключевых слов надо руководствоваться определенным условием. Это поможет логически сгруппировать слова в речевые звенья. Надо помнить, что:

1. На верную трактовку текста влияет логическая группировка слов;
2. Произносить слова в одном речевом звене надо как одно слово, обязывают такое произношение логические паузы;
3. Высказывание будет приобретать разное значение в зависимости от того, где будет сделана пауза.

Ударение в речевом звене одно, за исключением однородных членов предложения. С большей силой голоса произносятся ключевые слова: повышение и понижение голоса, пауза, замедление темпа – это способы подчеркивания ключевых слов. Есть определенные правила выделения ключевых слов [приложение 3].

Выразительности чтения можно добиться, если изо дня в день обращать внимание ребенка на темп, адекватный высказыванию, тон, громкость, мелодику и ритмический рисунок текста. Выразительность играет особую роль в понимании содержания читаемого. К концу четвертого класса выразительное чтение предполагает умение находить интонацию. То есть учащийся должен уметь определять темп, логическое ударение, паузы, тон, которые соответствуют содержанию читаемого текста, использовать основные средства для осознанного чтения. Учащийся, только овладев элементарными средствами передачи выразительности, переходит к художественному чтению. Художественное чтение – это высший тип выразительного чтения. Такое чтение подразумевает умение использовать выразительность для отображения в чтении своего личного понимания читаемого. Ребёнок не только выражает своё отношение к тому, что прочитал, а доносит его до слушателей убедительно и ярко.

На уроках литературного чтения особое место отводится артикуляционному тренингу. Артикуляционный тренинг включает специальные упражнения, отрабатывающие прочитывание стечения согласных, скороговорки, чистоговорки, пословицы [приложение 2].

На начальной стадии знакомства с новым дидактическим или художественным текстом обязательным приемом является так называемое чтение для себя. Это чтение глазами или чтение очень тихим голосом, шепотом. Близко к «чтению для себя» жужжащее чтение – негромкое чтение каждого ученика в классе. Такое чтение дает ученику право на ошибку, на непонимание каких-то слов. Дает возможность составить первое представление о тексте, проартикулировать его, подготовиться к выразительному чтению.

В современных условиях стремительно развивающегося общества необходимо создание и утверждение новой «модели чтения» как комплекса характеристик чтения. В данном случае нам близка концепция развивающего образования, которая строится на деятельностном подходе. Сама идея коллективно-распределительной деятельности, лежащая в основе этой концепции, позволяет на уроке строить любой диалог по поводу прочитанного произведения, открывать способы работы с текстами разных жанров и способы чтения-осмысления.

Под руководством Г.Г. Граника была разработана технология обучения работе с книгой, создана модель «идеального читателя»[7, 226]. Г.Г. Граник выделяет в работе с текстом три этапа. Работа читателя до чтения текста – это первый этап. Работа во время чтения – второй этап. И третий этап – работа над текстом после прочтения. Определённые приёмы используются в ходе каждого этапа. Основой первого этапа является заголовок. Он даёт начало диалогу с текстом. Заголовок организует всю работу в дальнейшем. Основа второго этапа – диалог читателя с текстом. Среди операций диалога особенно важную роль играет вопрос. Во время чтения должны возникать вопросы к тексту и предположения о том, что будет происходить дальше. А , читая дальше, можно проверить совпадение предположений. Третий этап - это итог понимания и начало произвольного запоминания. На данном этапе можно использовать такие виды работ, как: составление плана, пересказ – сплошной и краткий.

Важен первый этап при знакомстве с текстом – этап восприятия. На этапе восприятия выходят эмоциональные, «переживательные» доминанты. Он сопровождается эмоциями, переживаниями, вопросами детей, недоумением. Вопросы, задаваемые детьми, являются началом диалога между автором и читателем на пути осознания основного смысла. Это этап предпонимания или первоначального самоопределения в тексте [22]. На данном этапе используют такой приём как знакомство с автором и названием его произведения, его жанром. Можно использовать прогнозирование по заголовку или иллюстрациям, а также ключевым словам. Учитель может на этом этапе использовать приём выразительного чтения произведения учителем. А может включить в работу приём «медленного», «пошагового» чтения учащимися. При работе с текстом применять чтение с комментированием, попутно формулируя вопросы или систему вопросов. При чтении выделять в тексте непонятные места или слова. По ходу чтения проводить обмен мнения, делать намеренные остановки в чтении. Делать прогноз возможного продолжения сюжета и реконструкцию отсутствующих частей.

Второй этап – разбор текста является логическим продолжением этапа знакомства с произведением. Такой разбор включает в себя и анализ произведения, и его интерпретацию. Это этап анализа и интерпретации его смысла. Учитель вместе с учащимися формулирует основные познавательные задачи урока. С этого момента начинается анализ. Ставят задачи: определить жанр произведения и характеристику его персонажей; раскрыть нравственную идею произведения; понять, о чём хотел сказать автор; освоить художественные приёмы создания текста и другие. Творческий диалог читателей с автором – основной метод работы на этом этапе. Одним из приёмов работы, который может быть применён здесь, является моделирование способа деятельности для решения поставленной задачи. Это ещё и составление вопросов и заданий по тексту, которые помогают достичь поставленной цели. Следующий приём это выполнение в группах самостоятельных заданий по тексту с последующим коллективным обсуждением тех наблюдений, которые получили. Составление плана текста это ещё один приём работы. Можно проводить мини-исследовательские задания по тексту. При проведении мини-исследовательских работ можно дать задания на выбор слов, которые могут дать характеристику персонажей. Или обсудить значения слов, которые наиболее важны для понятия смысла авторской идеи. Чтобы вникнуть в тайны образа, созданного автором, стоит определить основные, ключевые моменты. Читателю важно:

1. Понять содержание – увидеть внешнюю сторону образа (ответить на вопрос: о чем это произведение?);
2. Вникнуть в смысл – понять внутреннюю сторону образа (ответить на вопрос: какую важную мысль высказал в тексте автор?);
3. Найти языковые средства, приемы, способы создания образа (ответить на вопрос: как «сделан» образ?).

Интерпретация это значит истолкование смысла произведения, в самом простом смысле этого слова. Интерпретация на творческом уровне может иметь такие воплощения, как:

1. Устное выступление перед слушателями по поводу прочитанного произведения. Это может быть отзыв, изложение точки зрения своей или групповой;
2. Интонирование произведения (отрывка) вслух – выразительное чтение, которое позволяет представить личную точку зрения исполнителя;
3. «Раскадровка» текста с целью создания виртуального диалога по сюжету художественного произведения;
4. Создание текста на свободную тему «по следам» прочитанного;
5. Иллюстрирование текста; создание индивидуального образа героя, события;
6. Чтение произведения по ролям;
7. Драматизация произведения.

На третьем этапе, этапе работы после текста, организуется обобщение всех наблюдений над текстом произведения. Проводится оценка качества решения поставленных задач, выполнение мини-проверочных работ: тестирование с целью оценить каждым учеником уровень его участия в уроке и осмыслении произведения. Необходимо помнить на всех этапах работы о трех уровнях информации, которая содержится в художественном тексте. Лингвист И.Р.Гальперин выделил три уровня: фактуальный, подтекстовый, концептуальный [5]. При фактуальном уровне прямой ответ содержится всегда в тексте. При ответе на такой вопрос ребенок говорит неполными предложениями или цитирует текст. Подтекстовый уровень, это когда ответ спрятан между строк. А концептуальный уровень это совокупности всех его смыслов и идей. На первом этапе при проверке восприятия уместо использовать вопросы фактуального характера, в ходе аналитического перечитывания задаём подтекстовые вопросы, а концептуальные вопросы задаём на этапе обобщения [приложение 4].

При работе с произведением необходимо актуализировать такое понятие как перечитывание. Писатель В.В. Набоков справедливо заметил: «Довольно любопытно, что книгу нельзя читать: ее можно только перечитывать. «Хороший читатель, большой читатель, активный и творческий читатель – это перечитыватель»» [28, 122]. Помогает воспринять текст, позицию автора – перечитывание текста. С каждым новым прочтением запечатлевает зримый образ текста. Затем достраивает его и достраивает свое понимание пространства произведения. Перечитывание текста помогает истолковывать текст. Важно делать частые остановки в чтении – «читать островками»; отвечать на вопросы, связанные с понимание внутреннего содержания и структурой текста; беседовать с кем-то о том, что понятно или непонятно в произведении). Перечитывание разных текстов, с другой стороны, грамотная работа с ними позволяет сложить не только «образ» данного текста, но и образ других текстов, связанных с ранее читаемыми произведениями, в культурное пространство, осознанное читателем. Таким образом, ученик от текста к тексту учиться перечитывать слова, выражения, фразы, абзацы, тем самым выстраивает определенное представление о точке зрения автора, о поступке героя, об образе, об окружающем мире. Аналитическое чтение требует внимательного отношения к тексту произведения, - это тот принцип, на который опираемся при повторном перечитывании и анализе текста. Повторное перечитывание текста не ставит перед собой задачи совершенствования техники чтения. Но поскольку дети вынуждены несколько раз просмотреть художественный текст, то естественно эта задача решается. Ребята не по одному разу обращаются к тексту. Они находят подтверждение своим мыслям, находят нужное слово, а также детали, которые не были отмечены при первом чтении. Следовательно, в процессе анализа текста происходит совершенствование навыка чтения.

Перечитывание текста должно носить аналитический характер, а не воспроизводящий. И это имеет важное значение. Важно чтобы учащиеся использовали обращение тексту при ответе на вопросы учителя. Обращаясь к тексту, подтверждали свою мысль словами: «Я считаю…и хочу подтвердить свою мысль словами из текста».

Именно такой подход к художественному тексту меняет мотивацию читательской деятельности ребёнка. Он читает для того, чтобы разобраться в прочитанном, а не ради самого процесса чтения. У ребёнка появляется желание пережить радость от постижения авторских идей и загадок. Правильность, беглость чтения в этом случае становится средством достижения новой и увлекательной для него цели. И это ведёт к автоматизации процесса чтения.

Повторное перечитывание текста не ставит перед собой цели пережить те же эмоциональные впечатления, что и при первичном чтении. На этом этапе работы с текстом начинает активизироваться словесно-логическое мышление читателя, его аналитические способности.

Для дальнейшего обучения в средней школе учащимся, окончившим начальную школу, необходимо понятийное речевое мышление и полноценный навык чтения. Понятийное мышление обязательно должно быть выражено в речевой форме. Ведь в средней школе подача учебного материала изменяется. Ученик должен переработать тексты в учебниках самостоятельно. Однако только у около 20% ребят есть возможность понять смысл прочитанного [41]. Поэтому необходимо помнить о том, что без полноценного навыка чтения не представляется возможным писать грамотно.

Главной задачей уроков литературного чтения в 4 классе становится обобщение способов учебной деятельности. В работе активно используются все формы организации учебной деятельности: парная, групповая, фронтальная и индивидуальная. Дети в этом возрасте способны организовать работу в группе, распределив между собой обязанности или ведя дискуссию. Они также готовы к межгрупповому диалогу. Планирование отдельных этапов урока, проектирование заданий – это задания, которые они могут выполнять. Приобретает большее значение индивидуальная самостоятельная работа учащихся, творческие работы носят более обобщенный характер.

**Список литературы.**

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества [Текст]. - М.: 1986.
2. Бондаренко Г.И. Развитие умений смыслового чтения в начальной школе [Электронный ресурс] / Г.И.Бондаренко // Начальная школа: до и после. - Режим доступа: <http://www.school2100.ru/upload/iblock/cff/cff31f46b37bd8fe6d02f4473e2ebc54.pdf>
3. Выготский Л.С. Кризис семи лет [Текст] // Собр.соч.: В 6т. – М.: 1984. Т.4.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь [Текст] // Собр.соч.: В 6т. – М.: 1984. Т.2.
5. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования [Текст] / И.Р.Гальперин. – М., 1981.
6. Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Дорога к книге [Текст]. (Психологи – учителям литературы)/ под научным руководством Г.Г. Граник. – М.: НПО «Образование», 1996.
7. Граник Г.Г., Бондаренко С.М.. Концевая Л.А. Как учить работать с книгой [Текст]. – М.: НПО «Образование», 1995.
8. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования [Текст]. – М.: Педагогика, 1986.
9. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения[ Текст]. – М.: ИНТОР, 1996- 544с.
10. Давыдов В.В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте [Текст]. // Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского. -М., 1979.- С.69-101
11. Деятельностный подход на уроках литературного чтения в условиях перехода на новые образовательные стандарты [Текст] / Отв. Редактор Л.Е. Курнешова. – М.: Московский центр качества образования, 2010. -128с.
12. Доблаев Л.П. Анализ и понимание текста [Текст] / Л.П. Доблаев – Саратов, 1987.
13. Дусавицкий А.К. Урок в развивающем обучении: Книга для учителя[Текст] / А.К. Дусавицкий, Е.М. Кондратюк, И.Н. Толмачева, З.И. Шилкунова[Текст]. – М.: Вита-Пресс, 2008. – 288с.
14. Ермолаев О.Ю., Марютина Т.М., Мешкова Т.А. Внимание школьника [Текст]. – М.: Знание, 1987. – 80с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; №9).
15. Заика Е.В. Упражнения для формирования навыка чтения у младших школьников [Текст] / Е.В.Заика / / Вопросы психологии. – 1995. - №6.
16. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы [Текст]. – СПб.: Питер, 2008.- 512 с.
17. Истратова О.Н., Эксакусто Т.В. Справочник психолога средней школы (2-е изд.) [Текст] / Серия «Справочники». – Ростов н/Д: «Феникс», 2004.
18. Истратова О.Н. Большая книга детского психолога [Текст] / О.Н. Истратова, Г.А. Широкова, Т.В. Эксакусто. – Изд. 3-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2010.- 568, [1]с.: ил.-(Психологический практикум).
19. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя [Текст] / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2010. -152с.
20. Ковалева Г.С. Новый взгляд на грамотность [Текст] / Г.С.Ковалева, Э.А.Красновский. – М., 2004.
21. Костромина С.Н., НагаеваЛ.Г. Как преодолеть трудности в обучении чтению [Текст]. – М.: Ось – 89, 2004.
22. Кудина Г.Н. Диагностика читательской деятельности [Текст]. – М., Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1996г. – 118с.
23. Лавлинский С.П.Технология литературного образования: Коммуникативно\_деятельностный подход [Текст] / С.П. Лавлинский. – М. : Процесс – Традиция, 2003.
24. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики [Текст]. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1959.
25. Маркова А.К., Лидерс А.Г., Яковлева Е.Л. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте [Текст]. – Петрозаводск, 1992
26. Маркова А.К., Орлов А.Б., Фридман Л.. Мотивация учения и ее воспитание у школьников [Текст] . – М., 1983.
27. Матвеева Е.И. Литературное чтение (1-4 классы): учим младших школьников понимать художественный текст: методические разработки занятий [Текст].- М.: Эксмо, 2006. -288с.
28. Набоков В.В. Хорошие читатели и хорошие писатели // Человек читающий. Homo Iegens. Писатели XXв. О роли книги в жизни человека и общества. Сост. С.И. Бэлза [Текст]. – М.:Прогресс, 1990.
29. Некоторые подходы к созданию условий для внедрения государственных образовательных стандартов нового поколения 9из опыта работы школ развивающего обучения) [Текст] / Отв. Редактор О.Н. Держицкая – М.: Московский центр качества образования, 2010. – 272с.
30. Практическая психология образования: Учебное пособие 4-е изд [Текст] / Под редакцией И.В. Дубровиной - СПб.: Питер, 2004. -592.: ил.
31. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития. Под редакцией члена-корреспондента РАО А.А.Реана [Текст]. – СПб.: «прайм-ЕВРОЗНАК», 2003. – 416с. (Серия «Психологическая энциклопедия»).
32. Салмина Н.Г., Филимонова О.Г. Психологическая диагностика развития младшего школьника [Текст]. – М., МГППУ, 2006.-210 с.
33. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии [Текст]. – СПб., 2006 – 350 с.
34. Талызина Н.Ф. «Педагогическая психология» [Текст]. - Издательский центр "Академия", 1998. – 288 с.
35. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://nachalka.edu.ru/catalog.asp?ob\_no=15648
36. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя [Текст] / [А.Г.Асмолов, Г.В.Бурменская, И.А.Володарская и др.]; под ред. А.Г.Асмолова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2013.
37. Цукерман Г.А. Десяти – двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии [Текст] / Вопросы психологии. 1998, №10, с.17.
38. Чиндилова О.В. Обучение вдумчивому чтению / О.В.Чиндилова // Начальная школа: плюс-минус. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.school2100.ru/upload/iblock/d88/d889da9ab031a8d2843c6d1e80b32957.pdf
39. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника [Текст] // Психология и педагогика. М., 1974. – с.18
40. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды [Текст]. – М., 1989.
41. Ясюкова Л.А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников [Текст]. – СПб.: Речь, 2003.-384с.
42. Ясюкова Л.А. Методика определения готовности к школе: Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе [Текст] / Л.А. Ясюкова. –СПб:ИМАТОН, 2006.

**Приложение 1.**

**Текст 1.**

**Пригорюнился** маленький цветок в лесу./ **Никто** его не замечает!/ Беленькие **колокольчики** / тонко **звенят**. / **Жалуется** цветок старой елке: /

- **Ни один** прохожий / меня **не замечает**. /

- А ты головки свои **расправь**, / стебелек **распрями,** / листочки **разверни!** / **Может,** / кто-то и **приметит**! /

Так и **сделал** весенний посланник. / **Вытянулся** вверх. / **Поднял** свежие колокольчики. / **Листочки** / к солнышку **развернул**. / **Хорош** стал! / **Красив**! /

И **прохожий** тук как тут. / **Подошел**, / **порадовался** цветку./

**Текст 2.**

**Человека** знают/ по его **поступкам. / Добрые** дела / его **украшают.** / **Недобрые** / - вызывают **недоверие./ Помнишь, /** как дождик **помогал /** маленькой **девочке? /** Как **ландыш** мечтал / **порадовать** прохожего? /

**Приложение 2.**

**Артикуляционный тренинг.**

**I этап.**

1. Артикуляционная гимнастика:

а) произнесение гласных по образцу: Г, ГГ, ГГГ (до пяти составляющих);

б) произнесение согласных в сочетании с гласными по образцу: СГ, ГС, ГСГ, ССГ и т.п.

2. Упражнения для развития четкости произношения:

а) предложения со звукопроизносительным продолжением гласных стихотворная форма);

б) слоговое произношение с последующим проговариванием предложения

(стихотворная форма);

в) чтение несуществующих слов с похожими сочетаниями звуков типа

орка – орца

орта – орга

и т.п.;

г) чтение слов с разным начальным содержанием;

д) чтение труднопроизносимых

слов;

е) чтение скороговорок, чистогово\_

рок, пословиц, поговорок.

Все вышеприведенные упражнения выполняются в различных вариантах

произношения: шепотом и медленно, тихо и в умеренном темпе, громко и

быстро и т.п.

**II этап.**

1. Упражнение на определение лишних букв, слогов, слов:

а, у, р, о, ы;

ма, ра, ла, ны, са;

речка, река, ручей, ручка, ручеек.

2. Упражнения на определение, что в словах общего и чем они различаются:

мел – мель,

мал – мял,

чистота – частота,

девушка – дедушка.

3. Какие слова спрятались?

а) «Обратное» чтение: ецнлос, ансев, цясем.

б) «Три в одном»:

бродия, мешоколад, сарайон.

4. Чтение согласных (гласных) по таблицам:

а н к о Б

х у р д С

л ю и ф Е

э м й ж з

п т ц ч в

б т м п в ч ф к н ш л ж з ц с

к в м с п л б ш г р д б и с т

а) Учащиеся делают глубокий вдох и на выдохе читают 15 согласных одного ряда;

б) используя данные таблицы согласных, учащиеся читают первый ряд

с одним гласным, второй – с другими т.д.

**III этап.**

1. Чтение слогов по треугольнику.

а) Учащиеся смотрят на звездочку и читают слоги:

б) Учащиеся смотрят на цифру 1 и читают слоги:

2. Чтение слов по треугольнику.

Учащиеся смотрят на звездочку и читают слова:

3. Чтение букв (слов) по квадрату. Учащиеся фиксируют внимание на заштрихованном квадрате и называют буквы, не отводя взгляда от

центра.

а н К о Б

х у Р д с

Ч е ш ю

ы з Т э П

л я Ц в г

Работа со слогами ведется аналогично.

**IV этап.**

1. Антиципация частей поговорок.

2. Антиципация частей диалога.

3. Антиципация связных текстов с использованием решеток с разной шириной «перекладин» и затушеванных частей слов, частей текста, отдельных букв.

**V этап.**

Упражнения в определении лексического значения слов, объяснении их смысла и употреблении в связных текстах (предложениях). Использование разнообразных графических моделей, чтение с пометками.

**VI этап.**

Эффективны упражнения, предложенные М.О. Омороковой: «Губы», «Угадай», «Финиш», «Фотоглаз», «Буксир», «Молния».

**Приложение 3.**

**Правила выделения ключевых слов:**

1. О сказуемом и подлежащем.

Логическое ударение в простом нераспространенном предложении падает на одно из них. Ударение обычно принимает на себя то слово, которое стоит вторым.

1. О новом понятии.

Ударение ставится на слово, которое появляется в предложении и оно означает новое понятие для данного текста.

1. Новое понятие не выделяется, если оно уже упоминалось в тексте.
2. Не выделяются в тексте сказуемые, смысл которых заключается в смысле подлежащих.
3. Правило противопоставления.

Не выделяются два противопоставляемых члена предложения: утверждается одно понятие для отрицание другого.

1. Обязательно будет ударным член предложения, который является скрыто противопоставленным.
2. Принимает на себя ударение определение, если оно выражено существительным в родительном падеже.
3. Ударным в сравнении будет то, с чем сравнивается, а не то, что сравнивается.

**Приложение 4.**

**Таблица1.**

**КЛАССИФИКАЦИЯ ВОПРОСОВ К ТЕКСТУ (ПО НАПРАВЛЕННОСТИ).**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **тип вопроса** | **уровень текста** | **повествовательный**  **зквивалент** | **образец вопроса** |
| 1. Вопросы на выявление полноты восприятия (с целью выборочного пересказа).  2. Вопросы на выяснение понимания фактического содержания.  3. Вопросы на выяснение представлений детей о данном факте. | фактуальный | расскажите  объясните  покажите  поясните  определите  раскройте | О чём разговаривали Дениска и папа? Как произошла встреча Дениски с Мишкой?  Когда всё случилось? Сколько лет было мальчику? Как звали его игрушку? Кто помог Дениске?  Что такое "боксёрская груша"? Как вы понимаете выражение "капитан дальнего плавания"? Чем занимаются астрономы? |
| 1. Вопросы на выяснение причинно-следственных и др. связей.  2. Вопросы на обоснование, аргументацию, доказательство.  3 .Оценочные вопросы.  4. Вопросы, формирующие внимание детей к языку и художественным особенностям текста. | подтекстовый | объясните  докажите  подтвердите  обоснуйте  охарактеризуйте  представьте  нарисуйте  опишите  найдите  сравните | Почему папа засмеялся? Для чего Дениска усаживал Мишку поудобнее на диван? Чем можно объяснить отказ мальчика от маминой помощи в конце рассказа?  Чем вы можете подтвердить, что Дениска больше никогда не будет боксёром? Как можно доказать, что у папы были основания не принимать просьбу сына всерьёз.  Каким мы видим мальчика в начале рассказа? Что можно сказать о его маме? Как меняется Дениска?  Почему Драгунский пишет: "ему *приспичило* стать боксёром", а не "он *решил* стать боксёром"? Как вы понимаете выражение "скрепился немного"? |
| 1. Обобщающие вопросы.  2. Вопросы на установление ассоциа тивных связей с жизненным опытом учащихся.  3. Вопросы на уточнение авторской позиции. | концептуальный |  | Почему же Дениска раздумал быть боксёром? В учебнике слово мишка пишется то с большой, то с маленькой буквы. А как, по-твоему, оно написано у автора?  Кого бы ты назвал лучшим другом своего детства?  Кого, по мнению Драгунского, можно считать лучшим другом детства? |