



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕТСТВА

**Формирование предпосылок осознанного чтения детей при подготовке
к обучению в школе**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.02 Психолого-педагогическое образование**

**Направленность программы магистратуры
«Психология и педагогика развития детей дошкольного возраста»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований
85 % авторского текста
Работа рекомендована к защите
рекомендована/ не рекомендована
« 18 » сентября 2020 г.
зав. кафедрой ПиПД
И.Е. Емельянова

Выполнил (а):
Студент (ка) группы ЗФ-302/137-2
Хасанова Ирина Рафиковна

Научный руководитель:
д.п.н., профессор кафедры ПиПД
Филиппова Оксана Геннадьевна

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	11
1.1. Состояние проблемы формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста в психолого- педагогической литературе.....	11
1.2. Теоретико-методологическая основа формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста.....	23
1.3. Психолого-педагогические условия формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста.....	32
Выводы по главе 1	45
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДПОСЫЛОК ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	49
2.1. Организация и общая характеристика экспериментальной работы по формированию предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста в ДОО.....	49
2.2. Реализация программно-методического обеспечения по формированию предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста в ДОО.....	58
2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы и их интерпретация	79
Выводы по главе 2	95
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	98
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ	102
ПРИЛОЖЕНИЯ	109

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Заложенные в дошкольном детстве образовательные, мировоззренческие, нравственные, культурные и физические приоритеты определяют жизненный путь поколений, воздействуя на развитие и состояние всей цивилизации. Сегодня необходимо как можно больше внимания уделять становлению внутреннего мира ребенка, воспитанию в нем созидательного начала. Ценностью особого рода в этом деле является чтение, так как в процессе общения с книгой человек не только познает прошлое, настоящее мира, но и учится думать, анализировать, развивается творчески. Таким образом, формируется нравственная и культурная основа его личности. Чтение развивает речь человека, делая её правильной, понятной, образной, красивой.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования выделена область «Речевое развитие». Содержание области включает владение речью как средством общения и культуры; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы как предпосылок к обучению грамотности [71].

В концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России определены базовые и национальные ценности: искусство и литература, красота, духовный мир человека, нравственный выбор, смысл жизни, эстетическое и этическое развитие [22].

В Федеральном законе об образовании, в статье 64 говорится о том, что дошкольное образование направлено на формирование общей культуры (в том числе культуры чтения, понимания и восприятия текста, осознанного чтения) [70].

Социальный заказ общества и вышеперечисленные позиции нормативно-правовых документов становятся приоритетными в определении целевых ориентиров к результатам современного образования и выдвинули ведущие задачи для дошкольных образовательных организаций, что доказывает необходимость разработки методики формирования осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста.

Основные подходы к литературному развитию дошкольников были заложены ещё в XX веке в работах М.Л. Гурович, Р.И. Жуковской, М.М. Кониной, Е.А. Флериной, изучавших не только проблемы развития интереса к чтению у детей дошкольного возраста, но и особенностей восприятия и понимания ими произведений словесного искусства. В последние два десятилетия были конкретизированы вопросы литературного развития детей дошкольного возраста в работах Е.А. Гончаровой, З.А. Гриценко, А.В. Лияскиной, О.В. Чиндиловой.

Вместе с тем, очевидно, что развитие читателя в непрерывном образовательном процессе (от дошкольной ступени и до выхода из школы) исследовано недостаточно. Ребенок-слушатель (дошкольник, не умеющий читать) – это тоже читатель, который полноценно воспринимает услышанное. Под полноценным восприятием принято понимать способность во время чтения сопереживать персонажам, воссоздавать в воображении картины жизни и художественные образы, созданные писателем, следить за развитием действия, размышлять над мотивами поступков героев, оценивать их поступки.

В дошкольном возрасте полноценное восприятие – это зона ближайшего развития ребенка, то, к чему нужно стремиться педагогу, организуя читательскую деятельность детей. В отношении детей дошкольного возраста принципиально изучать следующие процессы: процесс чтения-слушания детьми литературного произведения; процесс

общения ребенка с книгой; процесс присвоения дошкольником доступных литературоведческих знаний.

Таким образом, ключевыми аспектами процесса формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста являются:

- осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров;

- восприятие текста, раскрытие его содержания и смысла, своеобразная расшифровка, когда из отдельных слов, фраз, предложений складывается общее содержание. Данные аспекты помогают детям достигать понимания информационной, смысловой и идейной сторон произведения.

Осознанное чтение можно рассматривать как процесс непрерывного отслеживания текущих переживаний, направленный на формирование личности, умеющей воспринимать и понимать художественное произведение.

Отсутствие научно-педагогического обоснования разработки методики, обеспечивающей формирование осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста, обусловили следующие противоречия:

- на социально-педагогическом уровне – между возрастающими требованиями общества в саморазвивающейся, грамотной личности – человеке деятельном, культурном и отсутствием дидактико-развивающей среды, способствующей формированию у детей интереса к чтению, предпосылок осознанного чтения. Поставленные в нормативных документах задачи не в полной мере реализуются в образовательном процессе дошкольных образовательных организаций с учетом запросов государства, общества и семьи;

- на научно-теоретическом уровне – между объективно-обусловленной необходимостью теоретического осмысления формирования предпосылок

осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста и недостаточной освещенностью этой проблемы в педагогической теории системы дошкольного образования;

на научно-методическом уровне – между существующими подходами, принципами, методиками приобщения детей к чтению и неразработанностью научно-обоснованной методики формирования осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста.

Указанные противоречия позволяют сформулировать проблему исследования: каковы теоретические и методические основания для формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста в дошкольных образовательных организациях?

Социальная и практическая актуальность проблемы обусловила выбор темы нашего исследования: «Формирование предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста».

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и экспериментальным путем проверить эффективность программно-методического обеспечения формирования предпосылок осознанного чтения при подготовке детей к школе.

Объект исследования – педагогический процесс литературного образования детей старшего дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации.

Предмет исследования – программно-методическое обеспечение и психолого-педагогические условия эффективности формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста.

Гипотеза исследования:

Выполнение социального заказа, определяющего высокую значимость чтения для воспитания детей старшего дошкольного возраста как будущих читателей возможно, если:

1) применить в качестве теоретико-методологической основы по формированию предпосылок осознанного чтения у детей старшего

дошкольного возраста комплекс аксиологического (ценностного) (общенаучный уровень) и ситуационно-задачного (конкретно-научный уровень) подходов, реализуемый с учетом принципов построения образовательной деятельности на основе индивидуальных способностей каждого ребёнка, психологической комфортности, активности ребенка в образовательном процессе, вариативности.

2) разработать и реализовать программно-методическое обеспечение для успешного формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста;

3) эффективно внедрить совокупность психолого-педагогических условий в реализации программно-методического обеспечения:

– Создание предметно-пространственной развивающей среды, ориентирующей на правильный отбор авторов и текстов для детей старшего дошкольного возраста с учетом особенностей восприятия детьми художественной литературы.

– Применение коммуникативно-ориентированного анализа трудных для понимания слов, словосочетаний, предложений, смысловых частей текста и их взаимосвязи.

– Отработка предметного плана художественного произведения и авторского замысла для уяснения идейной направленности текста.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой были сформулированы следующие задачи:

1. Провести историко-педагогический анализ проблемы формирования предпосылок осознанного чтения при подготовке детей к школе, выявить особенности и определить ключевые понятия исследования.

2. Разработать теоретико-методологическое обоснование решения проблемы и программно-методическое обеспечение по формированию предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста.

3. Реализовать и внедрить спроектированную образовательную программу и психолого-педагогические условия в работе ДОО и доказать их эффективность.

4. Обосновать параметрально-критериальные характеристики и верифицировать результаты опытно-экспериментальной работы.

Теоретико-методологическая основа исследования:

– философские и психолого-педагогические концепции о природной, социальной и культурной обусловленности развития личности:

Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А. В. Запорожец, Н.С. Карпинская, А.Н. Леонтьев, А.А.Люблинская, В.С.Мухина, С.Л. Рубинштейн, Е.А. Флерина, И.С. Якиманская и др.;

– психолого-педагогические концепции детской психологии и дошкольной педагогики, раскрывающие закономерности и принципы развития детей дошкольного возраста, особенности развития наглядно-образного, словесно-логического мышления и особенности восприятия художественной литературы детьми старшего дошкольного возраста: Л.С.Выготский, Л.М.Гурович, А.В.Запорожец, И.Л.Зимняя, Ж.Пиаже, Н.Н. Поддъякова, Б.М.Теплова, О.К. Тихомирова, Г.А. Урунтаева и др.;

– теоретико-методические подходы к формированию предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста: В.В. Давыдов, В.С.Ильин, В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров, В.А. Слостенин, Е.Н. Шиянов, Д.Б.Эльконин и др.

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы были использованы следующие методы исследования:

– теоретические: анализ педагогической, психологической, культурологической литературы по теме исследования;

– эмпирические: анализ действующих программ по формированию предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста: наблюдение, психолого-педагогический эксперимент, статистические методы обработки результатов исследования.

Новизна исследования заключается в следующих положениях:

- обосновании и реализации совокупности теоретико-методологических подходов и дидактических принципов, оптимизирующих процесс формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста;
- разработке программно-методического обеспечения процесса формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста;
- внедрении специально созданных психолого-педагогических условий в процесс формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста.

Теоретическая значимость исследования состоит в следующем:

- проанализирован, обобщен и систематизирован материал по проблеме исследования в процессе и результате изучения психолого-педагогической и методической литературы;
- спроектирована теоретико-методическая основа исследования, состоящая из совокупности методологических подходов и принципов, составляющих концептуальное решение проблемы формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста;

Практическая значимость исследования заключается в создании программно-методического обеспечения для образовательного процесса в ДОО, а также реализации психолого-педагогических условий формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста. Материалы исследования могут использоваться в образовательной деятельности дошкольных организаций.

База исследования. Экспериментальное исследование проводилось на базе МБДОУ “Детский сад № 410 г. Челябинска”. Исследованием было охвачено 48 детей старшего дошкольного возраста. Исследование проводилось в три этапа с 2018 по 2020 г.г.

На первом этапе (ноябрь 2018 - октябрь 2019 гг.) нами осуществлялось изучение, обобщение и систематизация теоретического материала по проблеме исследования; разрабатывались исходные положения исследования: цель, объект, предмет исследования, гипотеза, задачи, методология и методика экспериментальной работы. Был организован констатирующий этап эксперимента, который позволил определить современное состояние проблемы развития формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста.

На втором этапе (ноябрь 2018г.) продолжалось изучение литературы по проблеме исследования; уточнялся понятийный аппарат исследования; разрабатывалась программа по развитию формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста и педагогические условия; проводился формирующий этап эксперимента; анализировался ход и результаты эксперимента; оформлялся текст диссертационного исследования. В ходе экспериментальной работы уточнялась гипотеза, корректировались содержание и технология исследования.

На третьем этапе (октябрь 2019 - февраль 2020 гг. анализировались и обобщались результаты опытно-экспериментальной работы; формулировались теоретические и практические выводы, подтверждающие положения гипотезы; оформлялся текст диссертации.

Достоверность исследования определяется теоретической методологической обоснованностью его исходных позиций; адекватностью выбранных методов исследования поставленным задачам; экспериментальной работой по реализации психолого-педагогических условий развития формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации города Челябинска.

Структура диссертации. Диссертация состоит из оглавления, введения, глава 1, глава 2, заключения, списка литературы и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Состояние проблемы формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе

В данном параграфе будет представлен анализ первоисточников, посвящённых сущности понятий «мышление», «наглядно-образное мышление», «словесно-логическое мышление», «восприятие», «осознанное чтение», «формирование предпосылок осознанного чтения». Рассматриваются особенности восприятия художественной литературы детьми старшего дошкольного возраста, развитие наглядно-образного и словесно-логического мышления старших дошкольников.

В настоящее время современное общество предъявляет все новые и новые требования к личности ребенка дошкольного возраста. Дошкольнику необходимо обладать умениями воспринимать и анализировать информацию, быстро переключаться от одного вида деятельности к другому, находить творческий подход к любым ситуациям.

У детей дошкольного возраста происходит интенсивное развитие мышления. Ребёнок приобретает ряд новых знаний об окружающей действительности и вместе с тем учится анализировать, синтезировать, сравнивать, обобщать свои наблюдения, т.е. производить простейшие умственные операции. Важнейшую роль в умственном развитии ребёнка играет воспитание и обучение.

В «Психологическом энциклопедическом словаре» М.И. Еникеева мышление трактуют как «познавательную деятельность личности, которая характеризует обобщенное и опосредованное отражение действительности» [26]. В «Большом психологическом словаре» под

редакцией Мещерякова Б.Г. и Зинченко В.И представлено такое определение: «Мышление – психический процесс отражения действительности, высшая форма творческой активности человека» [44].

Мышление – это отношения между предметами и явлениями действительности, а их связь ведет к получению новых знаний. Н.Н. Поддъяков рассматривает мышление, как наиболее сложный психический, умственный процесс, свойственен только человеку, т.к. это высшая форма отражения мозгом окружающего мира [21]. Близко по смыслу определение П.Я. Гальперина: «Мышление – это высший психический процесс, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности, а так же осуществляющий взаимосвязь между явлениями внешнего мира» [10]. Капарулина В.Н., Смирнова, М.Н., дают такое определение: «Мышление – процесс опосредованного и обобщенного отражения в сознании человека существенных свойств предметов и явлений объективного мира» [33]. В.С. Мухина дает следующее определение: «мышление – процесс познавательной деятельности человека, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением окружающего и внутренних переживаний» [47].

Итак, мышление – это психический процесс, включающий в себя ощущение и восприятие, однако, в отличие от процессов чувственного познания, в процессе мышления происходит отражение предметов и явлений действительности, в их существенных признаках и отношениях. Единичные предметы человек воспринимает как совокупность их случайных и основных признаков, а затем, выделяя в процессе мышления основное, познаёт разнообразие и зависимость между явлениями, и их закономерности.

Обобщив эти особенности мы остановились на определении, которое дает А.Г. Маклаков: «Мышление – это опосредованное и обобщённое отражение действительности, вид интеллектуальной деятельности,

направленный на познание сущности вещей и явлений, закономерных связей и отношений между ними [42].

Мышление человека не только включает в себя различные операции и различные формы, но и протекает на различных уровнях, что в совокупности позволяет говорить о существовании разных видов мышления.

Традиционно по классификации Ж. Пиаже выделяют следующие виды мышления [53]:

- наглядно-действенное;
- наглядно-образное;
- словесно-логическое

Вот такое определение дал Р.С. Немов: «Наглядно-образное мышление – это вид мыслительного процесса, который не может осуществляться без непосредственного восприятия окружающего. Мы привязаны к действительности, необходимые образы представлены в кратковременной и оперативной памяти, так как мы мыслим наглядно - образно» [48]. По словам Н.Н. Поддьякова «наглядно-образное мышление – чрезвычайно сложное образование, выступающее как определенная система взаимосвязанных разнородных элементов, ведущими среди которых являются различные виды детских представлений и умение оперировать ими» [54]. А.В. Петровский предлагает такое определение: «Наглядно-образное мышление – совокупность способов и процессов образного решения задач, предполагающих зрительное представление ситуации и оперирование образами составляющих её предметов, без выполнения реальных практических действий с ними. Важной особенностью этого вида мышления является установление непривычных сочетаний предметов и их свойств. В этом своем качестве наглядно-образное мышление неразлично с воображением» [52].

Таким образом, наглядно-образное мышление – вид мышления, характеризующийся опорой на представления и образы; функции

образного мышления связаны с представлением ситуаций и изменений в них, которые человек хочет получить в результате своей деятельности, преобразующей ситуацию. Очень важная особенность образного мышления – установление непривычных, невероятных сочетаний предметов и их свойств.

В работах И.С. Якиманской выделены три типа оперирования образами:

1. Усиление представлять предметы (или их части) в различных пространственных положениях.
2. Преобразование структуры и пространственного положения исходного образа.
3. Построение принципиально новых образов, на основе сложных преобразований исходных образов [78].

Многие авторы (А.В. Запорожец, А.А. Люблинская, Ж. Пиаже и др.) рассматривают возникновение наглядно-образного мышления как узловой момент в умственном развитии ребенка, однако условия формирования образного мышления у дошкольников, механизмы его осуществления изучены далеко не полностью [29; 40; 53].

Мухина В.С. в своей книге: «Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество» отмечает: что ключевая особенность наглядно-образного мышления – это решение ребенком жизненных задач не только в ходе практических действий с предметами, что характерно для наглядно-действенного мышления раннего периода развития, но и в уме с опорой на образы-представления об этих предметах. Успешное осуществление таких мыслительных действий возможно только в том случае, если ребенок может сочетать и комбинировать в уме разные части предметов и вещей, а кроме того, выделять в них существенные инвариантные признаки, важные для решения различных задач [47].

Урунтаева Г.А. подчеркивает, что именно благодаря своеобразию мышления у дошкольника происходит дифференциация явлений: «живое»

и «неживое». Дети могут понять некоторые физические явления, установить между ними простейшие закономерности, а так же взаимодействовать с неживой природой. Дошкольники пытаются осмыслить не только природные, но и социальные явления, анализируют нравственные категории, а мышление направляется на решение моральных проблем [64].

Высшая форма наглядно-образного мышления – наглядно-схематическое мышление – отражается в схематизме детского рисунка, умении использовать при решении задач схематические изображения, создавая большие возможности для освоения и познания внешней среды, будучи средством для создания ребенком модели различных предметов и явлений. Приобретая черты обобщенного, эта форма мышления остается образной, опирающейся на реальные действия с предметами и их заместителями [8; 9].

Для возникновения наглядно-образного мышления нужно развить у детей умение отличать модель от оригинала. Взаимодействуя с моделью, ребенок лучше узнает сам предмет, раскрывает все его секреты, а затем переносит эти знания на реальный предмет, что формирует двойственную направленность действий. Следовательно, все это помогает ребенку оторваться от реальности и осуществлять действия, оперируя образами. Ключевым этапом развития наглядно-образного мышления является оперирование образами, возникающих при взаимосвязи 2-х систем. В дошкольном возрасте детей обучают принципу от общего к частному, т.е. находить сначала основные части предметов, а затем второстепенные, так формируется система анализирующих действий. Практические действия, и действия, осуществляющиеся в уме, могут выполняться благополучно только в том случае, если ребенок умеет соотносить, а затем составлять отдельные предметы и их части, а так же выделять главные признаки, что является ведущей особенностью наглядно-образного мышления. Все это в будущем может помочь в решении многих жизненно важных задач [64].

Развитие наглядно-образного мышления тесно связано с речью, которая фиксирует (закрепляет) образы-представления. На основе наглядно-образного мышления в дошкольном возрасте начинает формироваться словесно-логическое мышление, которое дает возможность решения более широкого круга задач, усвоения научных знаний. Проблема словесно-логического мышления давно привлекала внимание педагогов и психологов. С различных методологических позиций ученые пытались раскрыть особенности функционирования данного вида мышления. Значительную роль в развитии теории словесно-логического мышления сыграли отечественные психологи: Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, О.К. Тихомиров, П.Я. Гальперин, А.А. Люблинская, Б.Г. Ананьев и др. Словесно-логическое мышление оперирует в основном не наглядными образами, а словами: слово является для него исходным материалом, оперативной единицей, в их сочетании фиксируются результаты мыслительного процесса. Это означает, что здесь используются словесные высказывания, сформулированные в виде определений, развернутых суждений и умозаключений. В логическом мышлении исключаются случайные связи, а используются лишь логические необходимые в решении мыслительных задач. Поэтому мыслительный процесс в логической форме протекает плавно, как бы развернуто, в виде логического завершения своеобразной мысленной картины [10].

Л.С. Выготский подчеркивал, что с первых дней жизни ребенка на характер его поведения существенное влияние оказывает социальная ситуация. Он отмечал, что уже на ранних этапах развития умственных действий ребенок ориентируется на речь взрослого. Известно, что задолго до освоения связной речи у ребенка проявляется разумность действий. Использование этого факта имеет важное значение для правильного понимания умственной деятельности человека, для выяснения различий в процессе развития словесно-логического мышления ребенка. В постановке этого вопроса Л.С. Выготский выдвинул положение о различных корнях

мышления и речи. Он считал, что в процессе развития ребенка наблюдается доречевая фаза в развитии мышления и доинтеллектуальная фаза в развитии речи. Он указывал на существенные изменения первичных стадий умственной деятельности ребенка под влиянием речи [8; 9].

Особое место в психологии занимает теория развития словесно-логического мышления, выдвинутая Ж. Пиаже. Он сделал попытку объяснить разнообразие проявлений детской мысли, дать общую концепцию словесно-логического мышления ребенка. Раскрывая вопрос о взаимосвязи мышления и речи, Пиаже формулирует принцип образования интериоризованных мыслительных структур из внешних речевых действий. Он считает, что основной задачей психологии является подробное описание процесса постепенной интериоризации внешних предметных действий: «Путь, по которому должно идти наше исследование,- пишет ученый,- полностью определен: сначала надо определить взаимоотношения интеллекта с речью, затем изучить формирование операций в мышлении ребенка и его социализацию» [53]. С.Л. Рубинштейн рассматривал ранние формы словесно-логического мышления как разумное оперирование словесными формулировками. Она (интеллектуальная деятельность) – писал он, – опирается на речь и выражается в более или менее осмысленных целенаправленных доказательствах. Первые умственные действия ребенка ученый определяет как «целесообразные вербальные и невербальные действия, направленные на решение логической задачи» [56].

А.А. Люблинская, изучая ранние формы мышления ребенка, раскрывает природу действия и его изменения, роль речи в умственной деятельности детей разного возраста. Анализируя высказывания детей старшего дошкольного возраста, А.А. Люблинская выделяет две речевые формы. Она отмечает, что эти формы выполняют различные функции в деятельности детей:

– «речь-игра» включает эмоциональное отношение ребенка к ситуации;

– «речь-вопрос» направлена на установление новых связей и отношений, еще не осознанных ребенком. Автор считает, что функцию логического в основном содержит вторая речевая форма. Словесно-логическое мышление – это вид мышления, помогающий ребенку анализировать, сравнивать явления, предметы, ситуации, оценивая предмет, ситуацию, явление. Все операции словесно-логического мышления тесно взаимосвязаны и их полноценное формирование возможно только в комплексе. Только взаимообусловленное их развитие способствует развитию словесно-логического мышления в целом. Приёмы логического анализа, синтеза, сравнения, обобщения и классификации необходимы как детям с отставанием в развитии, так и нормально развивающимся дошкольникам, без овладения ими не происходит полноценного развития ребенка [40].

Таким образом, между наглядно-образным и словесно-логическим мышлением существует глубокая двухсторонняя связь. С одной стороны, опыт действия с предметами при решении практических задач подготавливает необходимую почву для возникновения словесно-логического мышления. С другой - развитие словесно-логического мышления изменяет характер предметных действий и создает возможность перехода от решения элементарных к решению сложных практических задач.

Дошкольный возраст – это тот период, когда восприятие художественной литературы может стать главным увлечением детей данного возраста, следовательно, увлекая ребенка в сказочный мир восприятия художественной литературы, мы развиваем у него творческие способности и воображение. В старшем дошкольном возрасте начинается совершенно новый этап в развитии интереса к художественной литературе.

В психологической литературе существуют разные подходы к определению восприятия. Так, Л.Д. Столяренко рассматривает восприятие как «...психологический процесс отражения предметов и явлений действительности в совокупности их различных свойств и частей при непосредственном воздействии на органы чувств» [61]. С.Л. Рубинштейн под восприятием понимает «чувственное отражение предмета или явления объективной действительности, воздействующей на наши органы чувств» [56]. По проблеме восприятия художественного произведения работали многие исследователи, такие как О.И. Никифорова, И.Л. Зимняя, Н.Н. Светловская, М.И. Огорокова, Н.Г. Морозова и др. По мнению М.Р. Львова, воспринимая произведение на слух, ребенок, через форму, предъявленную исполнителем, ориентируясь на интонацию, жесты, мимику проникает в содержание произведения [39]. Л.Н. Рожина писала, что «полноценное восприятие художественного произведения не исчерпывается его пониманием. Оно представляет собой сложный процесс, который непременно включает возникновение того или иного отношения как к самому произведению, так и к той действительности, которая в нем изображена» [55].

В исследованиях Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, А.В. Запорожца, О.И. Никифоровой, Е.А. Флериной, Н.С. Карпинской, Л.М. Гурович и других ученых исследуются особенности восприятия художественной литературы ребенком дошкольного возраста. Восприятие художественной литературы рассматривается как активный волевой процесс, предполагающий не пассивное содержание, а деятельность, которая воплощается во внутреннем содействии, сопереживании героям, в воображаемом перенесении на себя событий, «мысленном действии», в результате чего возникает эффект личного присутствия, личного участия в событиях художественного произведения [9; 19; 29; 49; 56; 73].

Психологи выделяют два типа отношения к художественному миру произведения. Первый тип отношения – эмоционально-образный –

представляет собой непосредственную эмоциональную реакцию ребенка на образы, стоящие в центре произведения. Второй – интеллектуально-оценочный зависит от житейского и читательского опыта ребенка, в котором присутствуют элементы анализа.

Поскольку художественный текст допускает возможность различных трактовок, в методике принято говорить не о правильном, а о полноценном восприятии. М.П. Воюшина под полноценным восприятием понимает «способность читателя сопереживать героям и автору произведения, видеть динамику эмоций, воспроизводить в воображении картины жизни, созданные писателем, размышлять над мотивами, обстоятельствами, последствиями поступков персонажей, оценивать героев произведения, определять авторскую позицию, осваивать идею произведения, то есть находить в своей душе отклик на поставленные автором проблемы» [5].

О.И. Никифорова выделяет в развитии восприятия художественного произведения три стадии: непосредственное восприятие, воссоздание и переживание образов (в основе – работа воображения); понимание идейного содержания произведения (в основе лежит мышление); влияние художественной литературы на личность читателя (через чувства и сознание) [49].

Художественное произведение привлекает ребенка не только своей яркой образной формой, но и смысловым содержанием. Старшие дошкольники, воспринимая произведение, могут дать сознательную, мотивированную оценку персонажам, используя в своих суждениях сложившиеся у них под влиянием воспитания критерии поведения человека в обществе.

Можно выделить следующие особенности восприятия художественного произведения детьми старшего дошкольного возраста:

– самыми любимыми у детей старшего дошкольного возраста становятся волшебные сказки с их чудесным вымыслом, фантастичностью, развитым сюжетным действием;

– высокого уровня достигает деятельность воссоздающего воображения, ребенок приобретает способность понимать текст без помощи иллюстраций;

– к старшему дошкольному возрасту у ребенка накапливается довольно обширный жизненный опыт, помогающий ему осмысливать более сложные литературные факты;

– у ребенка формируются умения воспринимать литературное произведение в единстве содержания и формы, осмысливать словесный образ, относиться к нему как к авторскому приему;

– на седьмом году жизни ребенок способен проникать во внутренний смысл художественного произведения, в эмоциональный подтекст;

– любят образные слова и выражения и используют их в своей деятельности, хотя не всегда понимают переносный смысл слов;

– очень любят перевертыши и небылицы;

– до сих пор не обращают внимание на автора;

– активно делятся впечатлениями о прочитанном с друзьями, близкими, рассказывают о своих переживаниях.

Таким образом, подведем итоги первого параграфа.

1. На основании анализа научной литературы (Л.С. Выготский, А.В.Запорожец, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, С.Л. Рубинштейн и др.) можно сделать вывод, что между наглядно-образным и словесно-логическим мышлением существует глубокая двухсторонняя связь. С одной стороны, опыт действия с предметами при решении практических задач подготавливает необходимую почву для возникновения словесно-логического мышления. С другой – развитие словесно-логического мышления изменяет характер предметных действий и создает возможность перехода от решения элементарных к решению сложных практических задач.

2. Художественное произведение привлекает ребенка не только своей яркой образной формой, но и смысловым содержанием. Старшие дошкольники, воспринимая произведение, могут дать сознательную, мотивированную оценку персонажам, используя в своих суждениях сложившиеся у них под влиянием воспитания критерии поведения человека в обществе.

3. Ключевыми аспектами процесса формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста являются:

- осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели;
- извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров;
- восприятие текста, раскрытие его содержания и смысла, своеобразная расшифровка, когда из отдельных слов, фраз, предложений складывается общее содержание. Данные аспекты помогают детям достигать понимания информационной, смысловой и идейной сторон произведения.

Осознанное чтение рассматривается нами как процесс непрерывного отслеживания текущих переживаний, направленный на формирование личности, умеющей воспринимать и понимать художественное произведение.

4. В решении проблемы формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста (восприятие текста, понимание текста и др.) помогут теоретико-методологические подходы и принципы, которые будут рассмотрены в следующем параграфе.

1.2. Теоретико-методологическая основа формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста

В данном параграфе будут рассмотрены подходы и принципы формирования предпосылок осознанного чтения при подготовке детей к школе. Для решения исследовательской проблемы нами избрана совокупность теоретико-методологических подходов на разных уровнях методологии и система принципов. Рассмотрим каждый из подходов и принципов в отдельности.

По мнению учёных, именно осознанное чтение может стать основой развития ценностно-смысловых личностных качеств ребенка, надёжным обеспечением успешной познавательной деятельности на протяжении всей его жизни, поскольку в новых социокультурных и экономических условиях чтение понимается как базовая интеллектуальная технология, как важнейший ресурс развития личности, как источник приобретения знаний, преодоления ограниченности индивидуального социального опыта.

Чтение осознаётся как способ освоения ценностей мировой культуры, средство обретения культурной компетентности личности и подготовки к жизни в окружающей социальной реальности.

Аксиологический (ценностный) подход (В.А. Слостенин, Н.Д. Никандров, В.А. Кан-Калик, Е.Н. Шиянов и др.)

В настоящее время понятие ценность, используемое в философии, психологии, социологии и педагогике, применяется для обозначения свойств различных объектов, явлений, теорий и идей, служащих эталоном качества, соответствующих социально-обусловленным приоритетам развития культуры.

Проблема ценностей всегда привлекала внимание ученых и педагогов-практиков (К.В. Гавриловец, Б. С. Гершунский, В.В. Ильин, Н.Д. Никандров, М. В. Богусловский, Л. И. Новикова, В. А. Караковский, В.А. Слостенин и др.).

В философских словарях понятие «ценность» представляется как «значимость объектов окружающего мира для человека, группы людей, общества в целом, определяемую не их свойствами самими по себе, а их вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, интересов и потребностей, социальных отношений; критерии и способы оценки этой значимости, выраженные в нравственных принципах и нормах, идеалах, установках, целях».

Ценности играют роль базовых норм и принципов, которыми определяется сознание и поведение людей [59].

Данный феномен имеет сложную многоуровневую структуру, составляющие которой позволяют ценности проявляться в разных плоскостях духовной культуры и особым образом влиять на межличностные отношения. Ценность в качестве многоуровневой системы может проявляться как:

- идеал (ценность, отмеченная идеальным проявлением, отражающая совершенный образец);
- норма (образец поведения, обобщенный принцип деятельности);
- принцип (основное положение, внутреннее убеждение, регламентирующее деятельность человека);
- цель (осознанный результат, регулирующий человеческие стремления и поступки);
- отношение (взаимозависимость между элементами системы);
- значение (смысловое содержание явления).

Система фундаментальных общечеловеческих ценностей, обоснованная В. А. Караковским, – человек, семья, труд, знания, культура, отечество, земля, мир, представляет особый интерес в педагогике. Мир ценностей – это, прежде всего, мир культуры, сфера духовной жизнедеятельности человека, его привязанностей, оценок, в которых выражается мера духовного богатства личности [34].

Н. В. Селезнев предлагает отталкиваться от основных, исторически сложившихся групп ценностей, а именно :

– материальные ценности – все то, чем располагает окружающая среда, семья, общество в целом;

– нравственные ценности – духовное наследие, утверждающее на земле возвышенные идеалы добра и справедливости, о которых так тщательно заботились педагоги от А.Я. Коменского до В.А. Сухомлинского и других;

– научно-познавательные ценности - все то, что связано с познанием истины, формированием правильных оценочных представлений об окружающем мире, другом человеке, самом себе;

– художественно-эстетические ценности – группа ценностей, известных человечеству с древнейших времен, связанных не только с образным восприятием окружающего, но и развитием у человека потребности жить по законам красоты;

Аксиология – философское учение о ценностях (от греч. *axia* - /ценность). Понятие «аксиология» введено в научный оборот в 1902 г. французским философом П. Лапи. В 1908 г. этот термин активно использовал в своих работах немецкий ученый Э. Гартман.

Аксиологический подход, который вытекает из учения о ценностях, представляет собой философско-педагогическую стратегию, показывающую пути использования педагогических ресурсов для развития личности и предлагающую перспективы совершенствования системы образования.

Отличительной чертой аксиологического подхода является то, что первоосновой воспитания и развития выступает формирование у ребенка нравственного сознания, которое предполагает раскрытие содержания и демонстрацию социальной и личностной значимости различных национальных и общечеловеческих ценностей, при этом акцентируется внимание на приоритете общечеловеческих ценностей.

Большое значение формирования нравственного сознания детей подчеркивает М. А. Станциц: “Нравственность – самое важное, что составляет сущность человека. Не сила, не ловкость, не ум даже. Ведь все эти качества, прекрасные сами по себе, только тогда могут быть полезными для общества, если человек нравственен”. Необходимо, чтобы объективные ценности мировой, отечественной и народной культур стали специфическими потребностями формирующейся и развивающейся личности, устойчивыми жизненными ориентирами человека, путем перевода их в субъективные ценностные ориентации.

Сущность аксиологического подхода состоит в направленности педагогической деятельности на гуманистическое развитие личности как цель, субъект, результат и главный критерий ее эффективности. Аксиологический подход рассматривается в качестве одного из ведущих подходов в контексте гуманистической педагогики и психологии, так как он признает каждого участника образовательного процесса активным ценностно-мотивированным субъектом деятельности, позволяет выстроить субъект-субъектные отношения и создать благоприятный психологический климат. Аксиологический подход выполняет роль связующего звена между познавательным и практическим отношением к миру (теорией и практикой) [31].

Культурно-исторический масштаб аксиологического подхода определяется той ролью, какую играли и играют ценности в жизни человека, в исторических судьбах народов и в истории культуры. Человек живет в мире ценностей. М.М. Бахтин неоднократно повторял: «В абсолютной ценностной пустоте невозможно никакое высказывание, невозможно самосознание» [1]. Это имеет прямое отношение и к художественной литературе. Именно сегодня как никогда важно обратиться к ценностному потенциалу нашей литературы и с помощью великих художников слова дать ценностные ориентиры новому поколению. Аксиологический подход предполагает не только нахождение

в художественном произведении ценностей высшего порядка, но и отношение к самому произведению как к ценности эстетического уровня.

Рассмотрим принципы аксиологического подхода в формировании предпосылок осознанного чтения при подготовке детей к школе. Принципы обучения – это исходные положения, которые определяют деятельность педагога и характер познавательной деятельности обучающихся. Незнание принципов или их неумелое применение тормозит успешность обучения, затрудняет усвоение знаний, формирование качеств личности ребенка [59].

Принцип построения образовательной деятельности на основе индивидуальных способностей каждого ребёнка. Ребёнок сам становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования. Именно субъектом педагогических усилий, чьи интересы и познавательные потребности, а также особенности индивидуального развития безусловно необходимо учитывать в построении образовательной работы [31].

При реализации принципа построения образовательной деятельности на основе индивидуальных способностей каждого ребёнка педагог создает условия для полноценного проявления и соответственно развития личностных функций субъектов образовательно-воспитательного процесса, а не занимается формированием личности с заранее заданными свойствами. Индивидуальный подход используется в целях предупреждения влияния неблагоприятных обстоятельств и создания условий для максимального развития каждого из детей.

Принцип психологической комфортности является основополагающим, поскольку эмоциональная атмосфера, царящая в ДОО, напрямую влияет на психофизическое здоровье детей. Данный принцип предполагает создание доверительной атмосферы, минимизацию стрессовых факторов образовательного процесса [20].

Общение строится на основе доброжелательности, уважения человеческого достоинства ребенка, ориентации на его интересы и потребности.

Педагог выступает в роли старшего друга, наставника, партнера, организатора, помощника. Его задача – развивать и поддерживать в детях любознательность, живой интерес, инициативу, самостоятельность, ощущение значимости каждого в больших и малых делах группы.

Ошибки и неудачи не должны вызывать у детей чувство страха, ограничивать их активность и инициативу. Воспитатель внимательно выслушивает все ответы, идеи и предложения детей. В ситуациях, когда предложенный ребенком ответ, идея или решение проблемы «не подходят», старается подвести его к тому, чтобы он сам в этом убедился.

Принципиально важно при организации образовательного процесса опираться на личностные мотивы (стремление к общению, к самореализации и самоутверждению, получению удовлетворения от процесса и результата деятельности), эмоциональную сферу и познавательный интерес детей. Никакая деятельность не должна навязываться детям, они должны видеть (понимать и принимать) свою («детскую») цель в любой деятельности. Искусство педагога заключается в такой организации образовательного процесса, когда ребенок сам хочет чему-либо научиться, что-то узнать или сделать.

Ситуационно-задачный подход ((В.В. Давыдов, В.С. Ильин, Т.Е. Исаева, В.А. Павлов, Д.Б. Эльконин и др.).

Основной единицей педагогического процесса в работе с детьми дошкольного возраста при использовании ситуационно-задачного подхода является развивающая образовательная ситуация. Развивающая образовательная ситуация – это форма совместной деятельности педагога и детей, которая планируется и целенаправленно организуется педагогом с целью решения определенной задачи или задач вместе с детьми. Образовательные ситуации используются в процессе непосредственно

организованной деятельности. Задача образовательных ситуаций – формирование у детей новых умений в разных видах деятельности и представлений, знаний по изучаемой теме. При этом, они способствуют развитию способности рассуждать, делать предположения и выводы. Существует несколько типов образовательных ситуаций [20]:

- игровые;
- практические;
- социально-ориентированные;
- проблемно-игровые, и др.

Необходимо отметить, что в каждой ситуации перед детьми возникает какая-то проблема, которая требует решения. Задача воспитателя – направить детей на поиск этого решения. В любых видах образовательных ситуаций необходимо совместное решение задач, а также партнерские отношения во время поиска. Педагог, используя образовательные развивающие ситуации, имеет возможность вести ребенка не к знаниям, а к познанию. Таким образом, ребенок сам добывает знания и познает мир.

Сущность ситуационно-задачного подхода состоит в создании условий для положительной мотивации, обучения приемам, методам и методикам решения учебных задач, раскрытия творческих способностей детей.

Ситуационно-задачный подход выполняет принцип продуктивности образовательной деятельности. Иными словами результатом решения образовательной ситуации выступает получение какого-либо продукта: книжки-малышки, иллюстрации, газеты, атрибутов для игр и т.д. [20; 31].

Принципы ситуационно - задачного подхода:

- принцип активности ребенка в образовательном процессе;
- принцип вариативности.

Принцип активности ребенка в образовательном процессе заключается в целенаправленном активном восприятии явлений, которые

подлежат изучению, осмыслению, переработке и применению. Для того чтобы активизировать детей, педагог использует наводящие вопросы (например, «Как бы ты поступил на месте главного героя этой книги?»).

Основное условие ситуационно-задачного подхода состоит в том, что педагог должен всегда основываться на реальных индивидуальных способностях детей. При проведении работы необходимы комплексный подход, взаимосвязь и своеобразное взаимопроникновение материала разных тем и всё то, что связано друг с другом. Основной задачей является стимуляция познавательной активности детей, развитие их любознательности, развитие образного и логического мышления ребёнка.

Принцип вариативности предусматривает систематическое предоставление детям возможности выбора материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения, информации, способа действия, поступка, оценки и пр.

Характер взаимоотношений педагога с воспитанниками предполагает выслушивание всех ответов детей. Выступая в роли партнера, взрослый не оценивает ответы, а комментирует их разные варианты, поощряет высказывание различных точек зрения, подмечая: «Какая у Арины интересная мысль!», «Послушайте, что сказал Ваня! », «Как хорошо придумал Петя!», «Спасибо, Галя, за интересную идею!». Если ребенок ошибся, воспитатель может сказать: «Машенька, ты сейчас приняла такое решение, давай послушаем, как думают другие ребята»; или «Кто думает иначе?»; или «Объясни, почему ты так думаешь?».

Педагог не лишает ребенка права на ошибку (если это не связано с причинением вреда жизни и здоровью), позволяет ему встречаться с последствиями своего выбора, действия (или бездействия). Обсуждает с ребенком, почему его действие привело к нежелательному результату и как следовало бы поступить в будущем в аналогичной ситуации.

В процессе организации дидактических игр могут использоваться задания, предполагающие несколько вариантов (правильных!) ответов.

При создании проблемных ситуаций, взрослый поощряет детей к выдвижению все новых и новых гипотез, предлагая высказаться каждому. При этом важно, чтобы дети не просто предлагали разные варианты решения, но старались обосновать свой выбор.

Таким образом, подведем итоги параграфа.

1. Для решения исследовательской проблемы нами избрана теоретико-методологическая основа, представляющая собой совокупность подходов и принципов к процессу формирования предпосылок осознанного чтения детей старшего дошкольного возраста. Аксиологический подход рассматривается в качестве одного из ведущих подходов в контексте гуманистической педагогики и психологии, так как он признает каждого участника образовательного процесса активным ценностно-мотивированным субъектом деятельности, позволяет выстроить субъект-субъектные отношения и создать благоприятный психологический климат. Аксиологический подход предполагает не только нахождение в художественном произведении ценностей высшего порядка, но и отношение к самому произведению как к ценности эстетического уровня. Ситуационно-задачный подход – формирование у детей старшего дошкольного возраста новых умений в разных видах деятельности и представлений, знаний по изучаемой теме. При этом, они способствуют развитию способности рассуждать, делать предположения и выводы.

2. Для разработки стратегии решения проблемы формирования предпосылок осознанного чтения детей старшего дошкольного возраста необходимо применение общедидактических и методических принципов:

– принцип построения образовательной деятельности на основе индивидуальных способностей каждого ребёнка предполагает, что ребенок сам является активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования;

– принцип психологической комфортности предполагает создание доверительной атмосферы, минимизацию стрессовых факторов образовательного процесса;

– принцип активности ребенка в образовательном процессе заключается в целенаправленном активном восприятии явлений, которые подлежат изучению, осмыслению, переработке и применению;

– принцип вариативности предусматривает систематическое предоставление детям возможности выбора материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения, информации, способа действия, поступка, оценки и пр.

1.3. Психолого-педагогические условия формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста

В соответствии с гипотезой нашего исследования формирование предпосылок осознанного чтения при подготовке детей к школе будет осуществляться более эффективно, если реализовать следующие психолого-педагогические условия:

1. Создание предметно-пространственной развивающей среды, ориентирующей на правильный отбор авторов и текстов для детей старшего дошкольного возраста с учетом особенностей восприятия художественной литературы.

2. Применение коммуникативно-ориентированного анализа трудных для понимания слов, словосочетаний, предложений, смысловых частей текста и их взаимосвязи.

3. Отработка предметного плана художественного произведения и авторского замысла для уяснения идейной направленности текста.

Создание предметно-пространственной развивающей среды, ориентированной на правильный отбор авторов и текстов для детей старшего дошкольного возраста с учетом особенностей восприятия художественной литературы.

Модернизация образования в ДОО повлекла за собой совершенствование образовательного процесса и повышение развивающего эффекта не только в совместной деятельности взрослого и детей, но и в самостоятельной деятельности, а также при проведении режимных моментов, позволяющих ребенку более полно проявить себя и проявить активность. Интегративным результатом реализации указанных требований является создание предметно-пространственной развивающей среды. Классики отечественной психологии Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин говорили, что развивающая среда – это определенным образом упорядоченное образовательное пространство, в котором осуществляется развивающее обучение [8; 9; 10; 20; 37]. В дошкольной педагогике под развивающей предметно-пространственной средой понимается естественная обстановка, которая рационально организована, насыщена разнообразными сенсорными раздражителями, игрушками и игровыми материалами. На развитие ребенка-дошкольника большое влияние оказывает окружающее пространство, его наполняемость, то есть полноценное развитие ребенка дошкольного возраста будет успешно формироваться в условиях развивающей среды, которая обеспечивает разнообразную игровую, двигательную, творческую, продуктивную и речевую деятельность ребенка.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС) развивающая предметно-пространственная среда должна быть содержательно насыщенной, включать средства обучения, материалы, инвентарь, инструменты, игровое, спортивное и оздоровительное оборудование. Регулярные занятия в уголках группы способствуют формированию и развитию умений детей во всех видах образовательной деятельности: познавательной, художественно-эстетической, игровой, двигательной, речевой, трудовой [71].

Одно из главных условий при формировании предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста - это создание в группе книжного уголка.

«Уголок книги» – необходимый элемент развивающей предметной среды в групповой комнате ДООУ, который является средством формирования у дошкольников интереса и любви к художественной литературе. Это особое, специально выделенное и оформленное место в групповой комнате, где ребенок может самостоятельно, по своему вкусу выбрать книгу и спокойно рассмотреть – «перечитать» ее. Здесь ребенок видит книгу не в руках воспитателя, а остается с ней один на один. Он внимательно и сосредоточенно рассматривает иллюстрации, вспоминает содержание, многократно возвращается к взволновавшим его эпизодам. Здесь происходит личностное общение ребенка с произведением искусства – книгой и иллюстрациями. Это создает благоприятные условия для решения целого комплекса задач эстетического воспитания средствами художественной литературы. Встреча в «Уголке книги» со знакомым произведением, полюбившимися героями углубляет проникновение в авторский замысел, помогает уточнить возникшие при слушании образы, еще раз сопережить с героями события и приключения. Внимательно рассматривая иллюстрации, ребенок приобщается к изобразительному искусству, учится видеть и понимать графические способы передачи литературного содержания [16].

Цель «Уголка книги» – не быть ярким, праздничным украшением группового помещения, а позволить ребенку общаться с книгой.

Требования к организации «Уголка книги»:

– «уголок книги» должен располагаться так, чтобы любой, даже самый маленький ребенок мог рукой дотянуться и взять понравившуюся ему книгу без посторонней помощи именно тогда, когда ему самому захочется это сделать (не выше среднего роста детей данной возрастной группы);

– «уголок книги» по возможности располагают вдали от мест игр детей, поскольку шумные игры могут отвлечь ребенка от сосредоточенного общения с книгой;

– уголок должен быть безопасным, удобным, уютным, привлекательным, располагать к неторопливому сосредоточенному общению с книгой;

– нужно продумать правильное освещение: естественное (вблизи окна) и электрическое (наличие настольной лампы, настенного бра) для вечернего времени;

– уголок должен быть уютным, привлекательным, располагать к неторопливому сосредоточенному общению с книгой;

– «уголок книги» может быть оформлен в виде книжной полочки, открытой витрины, также для этой цели может быть специально выделен стол и стулья или кресла к нему;

– подбор литературы и педагогическая работа, организуемая в «Уголке книги», должны соответствовать возрастным особенностям и потребностям детей.

Цели:

– развитие познавательных и творческих способностей детей средствами детской художественной литературы;

– использование инновационных образовательных программ, методик и технологий воспитания и развития детей в соответствии с их психофизиологическими особенностями;

– создание психологически комфортных условий в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей в группе;

– обеспечение продуктивного взаимодействия с родителями в решении задач воспитания и развития детей.

Задачи:

– прививать детям любовь к художественному слову, уважения к книге;

- развивать у детей стремление общаться с книгой, т.е. все то, что составляет фундамент воспитания будущего «талантливого читателя»;
- учить самостоятельному сосредоточенному общению с книгой;
- способствовать совместному рассматриванию и обсуждению;
- формировать умение воспринимать книгу в единстве словесного и изобразительного искусства.

Содержание книжного уголка в старших и подготовительных группах детского сада и педагогическая работа в них определяется изменениями в литературном развитии детей: для старшего дошкольника чтение становится важной частью духовной жизни, у него появляются литературные пристрастия, выраженные индивидуальные интересы.

Коммуникативно-ориентированный анализ трудных для понимания слов, словосочетаний, предложений, смысловых частей текста и их взаимосвязи.

Главная задача воспитателя при работе с текстом – научить ребенка понимать то, что ему читают. Ребенок должен воспринимать реальность, выраженную в тексте, во всей полноте и в то же время не приписывать тексту смыслов, которых в нем нет.

Обычно считается, что способность понимать тексты не содержит ничего исключительного. Однако понимание текста не менее сложно, чем его создание. Ребенок воспринимает текст через сигналы, его составляющие. Такими словами являются слова, словосочетания, предложения, а также взаимосвязь между ними. Все эти сигналы воздействуют на ребенка в процессе чтения. Поэтому понимание текста зависит, во-первых, от умения ребенка воспринимать обращенные к нему сигналы. А во-вторых, от умения на них реагировать [13].

Исследования психологов подтверждают, что старшие дошкольники почти никак не реагируют на непонятные слова. Новое, незнакомое слово проскальзывает мимо их сознания, не вызывает желания узнать, что это

такое, не заставляет ни задуматься, ни обратиться с вопросом к старшим. И это не частный случай, а достаточно широко распространенное явление.

Привычка не обращать внимание на непонятные слова уходит корнями в раннее детство. Маленький ребенок, познающий мир, и в том числе речь, ещё не имеет жизненного опыта. Его словарный запас мал. Поэтому вполне естественно, что малыши не понимают многих слов или даже понимают только отдельные слова из читаемых книг.

Объяснение незнакомых слов – обязательный приём, обеспечивающий полноценное восприятие произведения. Следует объяснять значение тех слов, без понимания которых становится неясным основной смысл текста, характер образов, поступки персонажей. Варианты объяснения различны:

- выбирать для чтения книги с яркими, подробными иллюстрациями. Встречая в тексте незнакомое ребенку слово, показывать на рисунке соответствующий предмет.

- при повторном чтении сказок или рассказов варьировать текст: не искажая смысла, употреблять синонимы, менять порядок слов в предложении и порядок самих предложений. Стоит обсуждать смысл получившейся фразы, объяснять значение непонятных слов, доводя до понимания верное содержание текста.

- приучать ребенка спрашивать о значении непонятных слов. Поначалу задавать вопрос: «Какие слова тебе непонятны?». Если всё «понятно», спрашивать, что значит то или иное слово, чтобы выяснить, правильно ребенок их понимает?

- постепенно приучать ребенка самостоятельно выделять незнакомые слова. Такую задачу нужно ставить перед ним постоянно, с каждым текстом, на всех занятиях.

Таким образом, первое условие верного восприятия текста – понимание каждого слова. Воспитатель должен научить детей вычленять

из текста непонятные слова, обращать на них внимание и выяснять их значение. Ни один вопрос ребенка не должен оставаться без ответа.

Отработка предметного плана художественного произведения и авторского замысла для уяснения идейной направленности текста.

Предметный план – это описание обстановки, действующих лиц, диалоги, рассуждения, мысли, высказывания персонажей, вся событийная линия, значения слов, предложений, абзацев и т.д. Понимание образного содержания художественного произведения маленькими читателями находится в прямой зависимости от работы воссоздающего воображения. Психологи утверждают, что понимание художественного образа, выразительных средств языка (эпитет, сравнение, скрытое сравнение, олицетворение) становится осознанным и доступным, если ребенок представит в своем воображении прочитанное [15].

При отработке предметного плана художественного произведения используются различные приемы анализа текста. Они весьма разнообразны, выбор в каждом конкретном случае объясняется спецификой художественного произведения и зачатками литературного развития.

1.Словесное рисование.

Словесное рисование – это способность ребенка выражать свои мысли и чувства на основе прочитанной сказки, басни, рассказа, стихотворения. Словесная картина иначе называется словесной иллюстрацией.

Этот прием направлен, прежде всего, на развитие способности к конкретизации словесных образов (воображения). Кроме того, развивается речь ребенка и его логическое мышление. При словесном рисовании читатель должен, опираясь на словесные образы, созданные писателем, детализировать свое собственное видение в зрительной картине, которую он и воспроизводит, описывает устно.

При этом появляются две опасности: можно сбиться на прямой пересказ авторского текста, а при слишком активном произвольном воображении «забыть» об авторской картине и начать описывать свою собственную. Этот прием требует выполнения ряда операций: прочитать, представить, конкретизировать, подобрать точные слова и выражения для описания, логически выстроить свое высказывание [46].

Словесное рисование направляет внимание детей на текст: воспитатель перечитывает отдельные его фрагменты, так как только смысловые и изобразительные стилистические детали помогут прояснить словесные образы, уточнить их, представить то, что описывает автор, в подробностях. Ребенок постепенно «входит» в мир произведения и начинает видеть его глазами автора или одного из персонажей (в зависимости от того, с чьей точки зрения воссоздается картина), т.е. присоединяется к действию, а значит, он сможет дополнить авторскую картину своими собственными деталями. Тогда результатом работы, в основе которой – анализ текста, станет не пересказ и не оторванное от авторского замысла описание, а творческая картина, адекватная авторскому замыслу, но более подробная и обязательно эмоционально-оценочная [25; 73].

2. Сопоставление литературного произведения с иллюстрациями к нему.

Суть приема заключается в сопоставлении словесного образа с его интерпретацией художником в виде иллюстрации к тексту литературного произведения. При такой сложной аналитической деятельности старшие дошкольники получают представление о точке зрения другого человека на описанную писателем ситуацию и ее участников. Таким образом, в сознании ребенка сталкиваются собственное видение эпизода с видением художника. Это столкновение является толчком для создания проблемной ситуации на занятии и подталкивает детей к анализу текста для прояснения собственных впечатлений и представлений [15].

Рассматривание иллюстраций является одним из ведущих приемов на этапе обучения чтению и пониманию текста. Именно здесь нужно подготовить детей к общению с иллюстрацией как с художественным произведением. Рассматривание картинок в книгах из самого по себе интересного занятия превращается в критическую деятельность: дети начинают соотносить иллюстрацию с авторским описанием и повествованием. На этапе изучения литературных произведений этот прием важен и как самостоятельный, и как подготовительный к более сложным видам работы.

Алгоритм анализа иллюстрации:

1. Воспитатель предлагает детям рассмотреть иллюстрацию, ставя конкретный вопрос:

- Какие чувства вызвала у вас иллюстрация? Почему?
- К какому эпизоду сделана иллюстрация? Обоснуйте свое мнение.
- Кто изображен на иллюстрации? Почему вы так решили?
- Соответствует ли иллюстрация содержанию эпизода, настроению, которое он вызывает? Почему вы так считаете?
- Что удалось передать художнику, а что у него не получилось?

Почему вы так считаете?

2. Дети рассматривают иллюстрацию и готовятся ответить на вопросы воспитателя.

3. Воспитатель выслушивает ответы, все время обращая внимание детей на отдельные детали иллюстрации с помощью наводящих вопросов.

4. Опрос переходит в беседу, в процессе которой:

а) выявляется общее впечатление, а затем уточняется, какие чувства вызывает у читателей содержание эпизода и какие чувства рождает у зрителей содержание иллюстрации; каковы эмоциональная атмосфера эпизода и иллюстрации;

б) выясняется, как создается эмоциональная атмосфера в тексте и как она передается на картине, что помогает художнику выразить чувства и переживания;

в) сравнивается композиция картины с расстановкой персонажей и фоном действия в произведении, анализируются позы и выражения лиц персонажей или детали пейзажа и их роль в создании эмоциональной атмосферы (Важно, чтобы дети увидели, насколько художник точен в передаче настроения эпизода и героев, какие детали ему в этом помогают и какую роль играют выбранные им изобразительные приемы.)

г) анализируется целесообразность отклонений от авторского текста, допущенных художником: что упустил (не нарисовал) или привнес художник в картину, о чем не упоминает автор литературного произведения; сделано ли это в общем соответствии с авторским замыслом, его отношением к персонажам и событиям или противоречит им?

Прием сопоставления эпизода и иллюстрации направлен на активизацию внимания учеников к тексту, способствует развитию читательского воображения и формированию следующих умений [66]:

- видеть изобразительно-выразительные средства языка и осознавать их роль в тексте;
- анализировать композицию эпизода, образы персонажей;
- видеть приемы выражения авторского отношения к героям и понимать его;
- сравнивать свою точку зрения с точкой зрения другого читателя (в данном случае — художника) и точкой зрения автора;
- понимать специфику языков разных видов искусства и уметь общаться с произведениями искусства.

3. Пересказ художественного произведения.

Дошкольное детство – период, когда особое внимание уделяется развитию у детей связной речи. Правильно организованный пересказ

окажет неоценимую помощь в работе над речевыми навыками. Обучение пересказу способствует обогащению словарного запаса, развитию восприятия, памяти, внимания, мышления. При этом совершенствуется произношение, усваиваются нормы построения предложений и целого текста.

Пересказу необходимо обучать детей только после 5 лет, так как в это время у детей закладываются основы монологической речи. До этого возраста необходимо проводить подготовительные упражнения. В подготовительной к школе группе на занятиях по пересказу закрепляют и совершенствуют речевые умения и навыки, полученные детьми в старшей группе. Дошкольники продолжают учиться излагать мысли связно, последовательно, полно, без искажения, пропусков, повторений. Совершенствуются умения детей эмоционально, с различными интонациями передавать диалоги действующих лиц, использовать в пересказах смысловые ударения, паузы, определенные художественные средства, характерные для сказок (зачин, повторы и т.д.). Дети учатся говорить не торопясь, достаточно громко, без напряжения. Повышается самостоятельность детей. Пересказ не самоцель, а средство речевого развития дошкольников. Поэтому существуют определенные требования к литературному тексту для пересказа, суть которых заключается в следующем [41]:

- доступное, понятное детям содержание;
- разнообразие жанров;
- четкая композиция;
- простой и грамотный язык с использованием разнообразным языковых средств;
- небольшой объем.

Кроме этого, каждое произведение должно учить чему-то полезному, развивать в ребенке положительные черты личности (доброту, отзывчивость, толерантность). Целесообразно для пересказа использовать

несколько жанров: рассказ и описание, народную и авторскую сказку. Сказки можно выбирать разные: короткие ("Лиса и кувшин") и длинные ("Гуси-лебеди") – у каждой свои особенности и свои возможности воспитательного воздействия.

Язык произведений, которые мы читаем и предлагаем для пересказа детям, должен быть для них образцом. Очень хороши в этом смысле произведения Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского. Рассказы Л.Н. Толстого особенно подходят для пересказа еще и потому, что их язык усложняется постепенно: текст рассказов для маленьких значительно проще, предложения короче, чем в таких произведениях, как "Косточка", "Лев и собачка" и др. Можно также использовать произведения В. Осеевой, В. Бианки, М. Пришвина. Если в тексте, предлагаемом для пересказа, встречаются новые слова, то сначала дети стараются заменить их привычными, знакомыми. Впоследствии, как показали наблюдения, они стремятся употреблять новое слово при пересказе и даже гордятся этим [41].

В теоретической и методической литературе требования к размеру текстов для пересказа противоречивы. Некоторые исследователи детской речи считают, что важен не размер, а содержание и структура рассказа. Другие предлагают давать детям для пересказа только короткие произведения. При подборе литературных текстов для пересказа следует, прежде всего, учитывать их содержание, доступность, динамичность и эмоциональность. При этом также важно помнить, что размер произведения влияет на восприятие, усвояемость и качество пересказа. Относительно этого параметра произведения, отбираемого для пересказа, необходимо учитывать следующее:

– если пересказ проводился уже в средней группе, то в старшей группе во втором полугодии дети после вторичного прочтения педагогом произведения могут правильно, последовательно и достаточно полно

воспроизвести длинный рассказ или сказку без дополнительных вопросов воспитателя;

– в начале работы качество детских пересказов зависит от величины произведения. Как показывает практика, из равноценных по сложности и динамичности произведений более короткие дети пересказывают последовательнее, точнее и полнее, чем длинные.

Таким образом, работа по обучению пересказу должна вестись систематично (примерно 1-2 раза в месяц как часть занятия). Начинать следует с коротких сказок и рассказов, так как их ребенок пересказывает увереннее. Не следует требовать от детей пересказать произведение сразу после его прочтения. Дошкольников необходимо подготовить к этому виду деятельности.

Таким образом, для реализации описанных психолого-педагогических условий педагог моделирует и развивает развивающую предметно-пространственную среду, разрабатывает с детьми различные методы и приемы, в которых дети приобретают опыт и навыки, необходимые для формирования предпосылок осознанного чтения при подготовке детей к школе.

Подведем итоги параграфа.

Первым психолого-педагогическим условием формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста является формирование предметно-пространственной развивающей среды (создание в группе книжного уголка). Специфика этого условия заключается в том, что это особое, специально оформленное место, где ребенок может самостоятельно выбрать книгу. Встреча в «Уголке книги» со знакомым произведением, любимыми героями углубляет проникновение в авторский замысел, помогает уточнить возникшие при слушании образы. Регулярные занятия в книжном уголке способствуют формированию и развитию умений детей в таких видах образовательной

деятельности как познавательная, художественно-эстетическая, игровая, речевая.

При реализации второго психолого-педагогического условия ребенок, сначала с помощью педагога, а затем самостоятельно учится выделять незнакомые слова, обращать на них внимание, выяснять их значение. Объяснение незнакомых слов обеспечивает полноценное восприятие художественного произведения.

Третьим психолого-педагогическим условием формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста является использование разнообразных приемов по работе с текстом. При использовании приема «словесное рисование» ребенок учится выражать свои мысли и чувства на основе прочитанного произведения. Развивается речь ребенка, словесно-логическое мышление. При рассматривании иллюстраций, ребенок начинает соотносить её с авторским описанием и повествованием. Обучение пересказу способствует обогащению словарного запаса, развитию восприятия, памяти, внимания, мышления. Совершенствуется произношение, усваиваются нормы построения предложений и целого текста.

Выводы по главе 1

Изучение теоретических основ проблемы формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста мы пришли к следующим выводам:

1. На основании анализа научной литературы (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, Р.С. Немов, С.Л. Рубинштейн, Л.Д. Столяренко, Е.А. Флерина и др.), проанализированы историко-педагогические условия становления проблемы формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста. Художественное произведение

привлекает ребенка не только своей яркой образной формой, но и смысловым содержанием. Старшие дошкольники, воспринимая произведение, могут дать сознательную, мотивированную оценку персонажам, используя в своих суждениях сложившиеся у них под влиянием воспитания критерии поведения человека в обществе. Успешное формирование предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста ведет к развитию наглядно-образного, словесно-логического мышления, воображения, понимания средств художественной выразительности. Процесс формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста понимается нами как совокупность психолого-педагогических условий, при которых достигается понимание ребенка информационной, смысловой и идейной сторон произведения. Осознанное чтение рассматривается нами как процесс непрерывного отслеживания текущих переживаний, направленный на формирование личности, умеющей воспринимать и понимать художественное произведение.

2. Обосновано применение совокупности теоретико-методологических подходов в решении проблемы исследования. Аксиологический подход, который вытекает из учения о ценностях, представляет собой философско-педагогическую стратегию, показывающую пути использования педагогических ресурсов для развития личности и предлагающую перспективы совершенствования системы образования.

Отличительной чертой аксиологического подхода является то, что первоосновой воспитания и развития выступает формирование у ребенка нравственного сознания, которое предполагает раскрытие содержания и демонстрацию социальной и личностной значимости различных национальных и общечеловеческих ценностей, при этом акцентируется внимание на приоритете общечеловеческих ценностей. Именно сегодня как никогда важно обратиться к ценностному потенциалу нашей

литературы и с помощью великих художников слова дать ценностные ориентиры новому поколению. Аксиологический подход предполагает не только нахождение в художественном произведении ценностей высшего порядка, но и отношение к самому произведению как к ценности эстетического уровня. Ситуационно-задачный подход призывает педагога создавать условия для положительной мотивации, обучения приемам, методам и методикам решения учебных задач, раскрытия творческих способностей детей.

3. Теоретико-методологическую основу решения проблемы формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста дополнили дидактические принципы. При реализации принципа построения образовательной деятельности на основе индивидуальных способностей каждого ребёнка педагог создает условия для полноценного проявления и соответственно развития личностных функций субъектов образовательно-воспитательного процесса, а не занимается формированием личности с заранее заданными свойствами. Индивидуальный подход используется в целях предупреждения влияния неблагоприятных обстоятельств и создания условий для максимального развития каждого из детей. Принцип психологической комфортности является основополагающим, поскольку эмоциональная атмосфера, царящая в ДОО, напрямую влияет на психофизическое здоровье детей. Данный принцип предполагает создание доверительной атмосферы, минимизацию стрессовых факторов образовательного процесса. Принцип активности ребенка в образовательном процессе заключается в целенаправленном активном восприятии явлений, которые подлежат изучению, осмыслению, переработке и применению. Принцип вариативности предусматривает систематическое предоставление детям возможности выбора материалов, видов активности, участников совместной деятельности и общения, информации, способа действия, поступка, оценки и пр.

4. При успешной реализации психолого-педагогических условий формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста педагог моделирует и развивает предметно-пространственную среду, разрабатывает с детьми различные методы и приемы, в которых дети приобретают опыт и навыки, необходимые для формирования предпосылок осознанного чтения при подготовке детей к школе.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДПОСЫЛОК ОСОЗНАННОГО ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Организация и общая характеристика экспериментальной работы по формированию предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста в ДОО

В данной главе диссертационного исследования нами рассматривается реализация психолого-педагогических условий по формированию предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста. Определяются цели, задачи и методы опытно-экспериментальной работы, раскрывается содержание её этапов. Приводится описание диагностического инструментария, анализируются количественные и качественные данные, позволяющие судить о результативности предлагаемой методики.

В первой главе настоящего диссертационного исследования рассмотрены теоретические аспекты проблемы психолого-педагогических условий формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста.

Было установлено, что на сегодняшний день в теории и практике дошкольного образования искомая проблема изучена не до конца. Также нами зафиксировано, что формирование предпосылок осознанного чтения у старших дошкольников обуславливается внедрением разработанной программы.

Цель опытно-экспериментального исследования заключалась в проверке эффективности совокупности психолого-педагогических условий, определяющих успешное осуществление работы по программе формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста. В процессе реализации данной программы в

опытно-экспериментальной работе указывались и решались нижеприведённые задачи:

- разработка диагностического инструментария для определения психолого-педагогических условий формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста;
- выбор и аргументирование статистических критериев, оценивающих результаты опытно-экспериментальной работы;
- аргументирование репрезентативности выборки.

В соответствии с этим мы сформулировали следующие задачи экспериментальной работы:

- выявить показатель уровня развития формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста;
- определить начальный уровень развития показателей формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста;
- выяснить, происходит ли повышение показателя уровня формирования предпосылок осознанного чтения в результате реализации созданной нами программы по сравнению с его начальным уровнем;
- проверить, будет ли комплекс выявленных и научно аргументированных нами психолого-педагогических условий способствовать более высокому показателю уровня развития формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста.

Программа опытно-экспериментальной работы состояла из следующих шагов:

- 1) установление исходного уровня формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста;
- 2) внедрение программы формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста и психолого-педагогических условий её реализации;

3) отслеживание уровня развития формирования предпосылок осознанного чтения после проведения формирующего этапа экспериментальной работы;

4) оценки экспериментальной работы по внедрению программы формирования предпосылок осознанного чтения и педагогических условий её реализации.

Названные положения проверялись в ходе опытно-экспериментальной работы, которая проводилась нами в течение двух лет с по гг. Опытно-экспериментальная работа проводилась в несколько этапов: констатирующий, формирующий и обобщающий.

Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы позволил нам выявить актуальный уровень формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста: низкий, средний, высокий.

Формирующий этап опытно-экспериментальной работы был ориентирован на использование программы формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста и психолого-педагогических условий её успешной реализации.

Контрольный этап предоставил возможность обработки, обобщения и оформления результатов опытно-экспериментальной работы.

В процессе психолого-педагогической опытно-экспериментальной работы нами использовалась совокупность исследовательских методов, которая представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Основные методы опытно-экспериментальной работы на каждом из этапов исследования

Этапы опытно-экспериментальной работы	Методы опытно-экспериментальной работы
1. Констатирующий	- изучение нормативных законодательных актов РФ, психолого-педагогической, методической литературы по проблеме исследования; - диагностика; - наблюдение; - статистическая обработка данных.
2. Формирующий	- психолого-педагогический эксперимент.
3. Контрольный	- статистическая обработка данных.

На констатирующем этапе эксперимента для определения актуального уровня развития формирования предпосылок осознанного чтения, мы опирались на критерии и показатели, разработанные в исследованиях В.В. Гербовой, М.Н. Едаковой, В.Н. Макаровой, Г.А. Урунтаевой, представленные в таблице 2.

Таблица 2 – Критерии и показатели изучения уровня формирования предпосылок осознанного чтения

Критерии	Показатели	Диагностические методики
Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> – умение определять жанр художественного произведения. – освоение первоначальных представлений об особенностях художественной литературы: о жанрах (сказка, рассказ, стихотворение, басня), об их специфических особенностях. 	Диагностическое задание №1 (приложение 1)
Эмоциональный	<ul style="list-style-type: none"> – умение воспринимать текст художественного произведения. – умение устанавливать многообразные связи в тексте, воспринимать литературного героя, – умение сопереживать ему, передавать свое эмоциональное отношение к происходящим событиям. 	Диагностическое задание №2 (приложение 1)
Деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> – умение пересказывать художественное произведение: – умение понимать основную мысль текста – умение структурировать текст – умение наиболее полно использовать лексику текста, замена авторских выразительных средств собственными. – умение правильно построить предложения, умение использовать сложные предложения. – умение правильно использовать наличие или отсутствие длительных пауз. 	Диагностическое задание №3 (приложение 1)

Совокупность выбранных критериев позволила обеспечить проверку влияния педагогических условий на эффективность первоначального этапа формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего

дошкольного возраста, процесс реализации которых мы рассмотрим в параграфе 2.2.

На основе выделенных критериев, а также для аналитической обработки результатов исследования и получения количественных показателей были выделены три уровня сформированности предпосылок осознанного чтения у дошкольника: низкий, средний и высокий.

Все уровни взаимосвязаны друг с другом, каждый предыдущий обуславливает последующий и включается в его состав. В таблице 3 содержится характеристика уровней формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста.

Таблица 3 – Критериально-уровневая шкала формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста

Критерий	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
Когнитивный	Ребенок не может назвать художественные произведения, которые ему нравятся или называет случайные (например, только что прочитанные), не может определить жанр названного или прочитанного взрослым произведения; называет не всех героев, пропускает основные события, о которых рассказывается в произведении.	Ребенок называет одно-два художественных произведения, которые ему нравятся, иногда неточно указывает название; отвечая на вопросы о понравившейся (или прочитанной) книге (произведении), определяет жанр (сказка, стихотворение, рассказ) с помощью педагога, указывает одну-две жанровые особенности; правильно называет героев, основные события, о которых рассказывается в произведении, с помощью педагога (наводящие вопросы, подсказка) может придумать вариант развития действия (например, другое окончание сказок, что было бы, если бы герой поступил по-другому, и т.д.).	Ребенок называет несколько любимых художественных произведений, точно указывает их название, правильно определяет жанр (сказка, стихотворение, рассказ), называя несколько жанровых особенностей; правильно называет одну-две особенности других литературных жанров (колыбельные, загадки, потешки, пословицы и поговорки). Правильно называет героев, основные события, о которых рассказывается в произведении, может по просьбе педагога придумать новый подробный вариант развития действия (например, другое окончание сказки, что было бы, если бы герой поступил по-другому, и т.д.).

Эмоциональный	Ребенок не проявляет заинтересованность, демонстрирует безучастие, не делится своими впечатлениями.	Ребенок проявляет заинтересованность, желание выразить свое отношение, оказать влияние на ситуацию, однако демонстрирует отсутствие владения способами проявления содействия, выражает свои чувства путем подражания.	Ребенок активно проявляет интерес, желание изменить, принять участие в ситуации, активно и самостоятельно выражает свои чувства и переживания в речи, действии: использует выразительные движения, мимику, пантомимику, голосовые реакции (обращение, обсуждение при восприятии ситуации), проявляет заинтересованность.
Деятельностный	Ребенок неверно воспроизводит текст, нарушая его структуру. Авторскую лексику почти не использует, собственная лексика бедна. Наблюдаются многочисленные паузы, без помощи педагога воспроизвести текст не может.	Ребенок допускает незначительные отклонения от текста, не нарушающие основной смысл произведения. Не нарушают логику произведения, но значительно сокращает его объем. В пересказе использует в основном простые предложения, пересказывает с небольшими паузами, но длительные паузы отсутствуют. Пользуется подсказками педагога.	Ребенок правильно воспроизводит текст произведения, передаст основную мысль. Последовательно и точно строит пересказ в небольшом сокращении. Грамматически верно строит предложения разных типов. Умеет пересказывать без неоправданных длительных пауз.

В психолого-педагогическом исследовании принимала участие группа из 48 детей. Они были поделены на две группы: контрольную (КГ) и экспериментальную (ЭГ), в количестве 24 человек каждая.

В ходе констатирующего эксперимента была проведена первичная диагностика уровня развития формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной и контрольной группах. Результаты исследования подводили с помощью балльной системы, в рамках которой к высокому уровню относятся дети, количество баллов которых составляет 7-9 баллов, средний уровень – 4-6

баллов, низкий уровень – 3 и менее баллов. В приложении 2 представлены результаты исследования по изучению сформированности предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста на констатирующем этапе.

Проанализировав и обобщив итоги констатирующего этапа, мы видим следующие результаты, которые представлены в таблице 4 и на рисунке 1.

Таблица 4 – Результаты исследования в экспериментальной группе

Показатели	Уровни	Экспериментальная группа (%)		
		Высокий	Средний	Низкий
Эмоциональный		4,2	33,3	62,5
Когнитивный		8,3	33,3	58,4
Деятельностный		0	37,5	62,5
Общий уровень		8,3	33,3	58,4

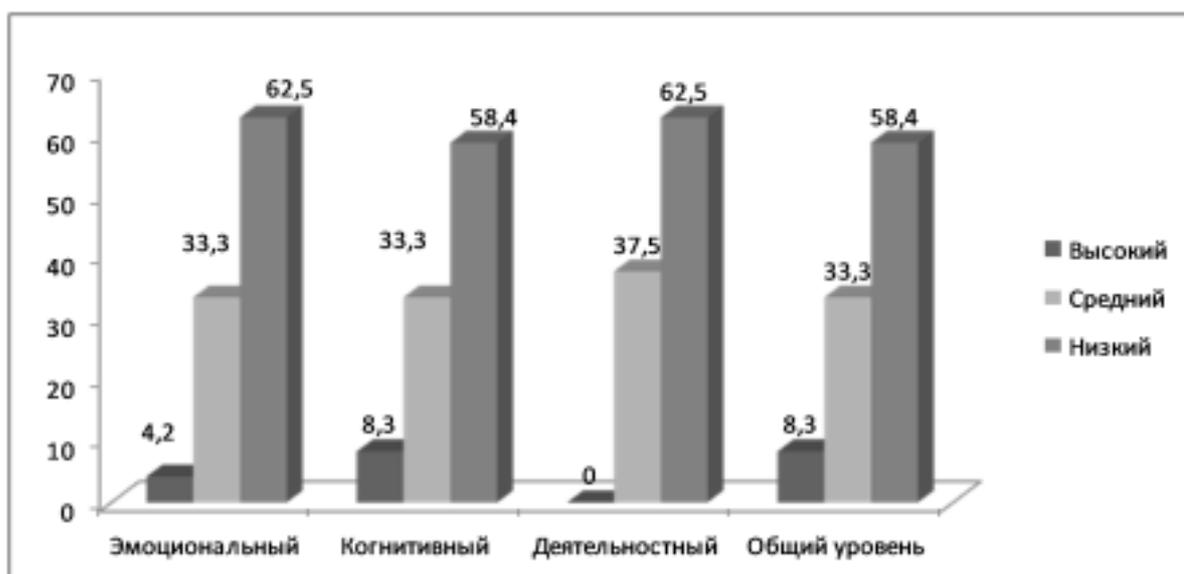


Рисунок 1 – Сводная диаграмма начального уровня развития формирования предпосылок осознанного чтения в экспериментальной группе

Ниже в таблице 5 и на рисунке 2 представлены результаты диагностики в контрольной группе.

Таблица 5 – Результаты исследования в контрольной группе

Показатели \ Уровни	Контрольная группа (%)		
	Высокий	Средний	Низкий
Эмоциональный	8,3	33,3	58,4
Когнитивный	8,3	33,3	58,4
Деятельностный	0	41,6	58,4
Общий уровень	8,3	37,5	54,2

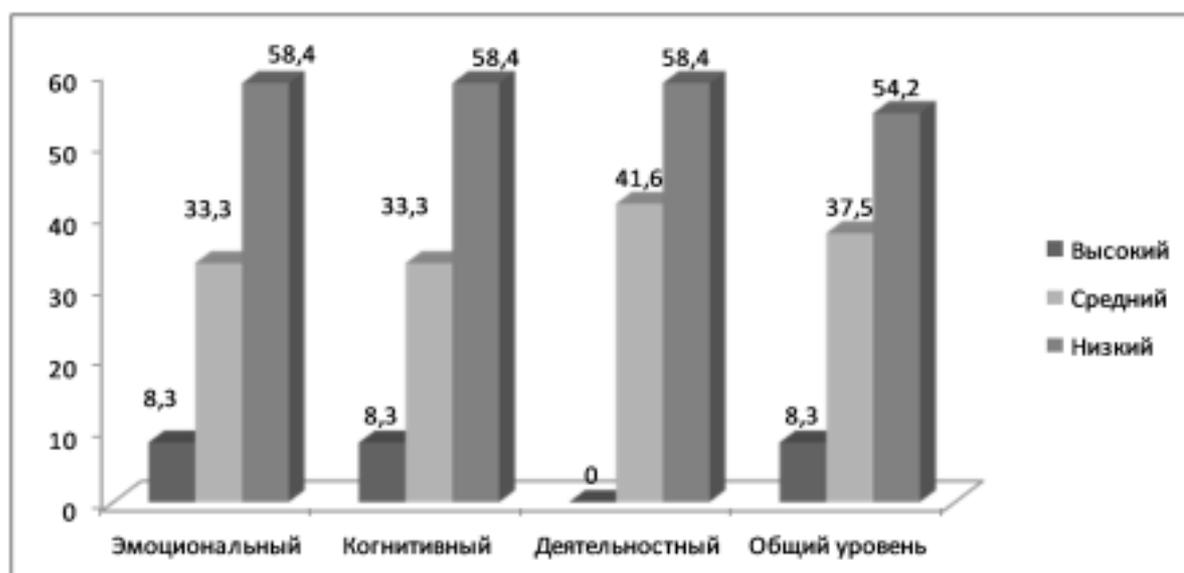


Рисунок 2 – Сводная диаграмма начального уровня развития формирования предпосылок осознанного чтения в контрольной группе

Результаты нашего исследования показали, что у большинства детей обнаружен низкий уровень развития формирования предпосылок осознанного чтения. Дети затрудняются определить жанр художественного произведения, путают сказку с рассказом, не могут определить жанр названного или прочитанного взрослым произведения; называют не всех

героев, пропускают основные события, о которых рассказывается в произведении.

Затруднения вызвали задания по пересказу текста. Дети допускают значительные отклонения от текста, нарушающие основной смысл произведения. Нарушают логику произведения, значительно сокращают объем текста. В пересказе используют в основном простые предложения, пересказывают с большими паузами. Большинство детей почти не используют авторскую лексику, собственная лексика бедна. Вызвало затруднение в объяснении слов «ловкачи», «таскать за шиворот».

Проанализировав работу по восприятию текста художественной литературы, мы пришли к выводу, что большинство детей активно проявляют интерес к художественной литературе, принимают участие в ситуации, активно и самостоятельно выражают свои чувства и переживания в речи, действии: использует выразительные движения, мимику, пантомимику, голосовые реакции (обращение, обсуждение при восприятии ситуации), проявляют заинтересованность.

Таким образом, работу по развитию формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста необходимо вести в следующих направлениях: формирование отношения к литературе как к самоценному виду искусства и воспитание в ребенке не только умение слушать, воспринимать текст художественной литературы, но и умение понимать, правильно воспроизводить на слух прочитанное произведение, передавать основную мысль.

Следовательно, мы приходим к выводу о необходимости организации работы по внедрению разработанных нами психолого-педагогических условий, которые отразились в созданной нами программе «Мир книг».

2.2. Реализация программно-методического обеспечения по формированию предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста в ДОО

Анализируя результаты констатирующего эксперимента нами определены цели формирующего этапа: экспериментально установить эффективность психолого-педагогических условий развития предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста.

Изучив теоретические аспекты исследуемой проблемы, определив ее состояние в практике дошкольной образовательной организации и выявив исходный уровень сформированности предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста, сосредоточим свое внимание в данном параграфе на описании работы по реализации выявленных педагогических условий. Выполнение социального заказа, определяющего высокую значимость чтения для воспитания детей старшего дошкольного возраста как будущих читателей возможно, если:

- 1) разработать и реализовать программно-методическое обеспечение для успешного формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста;

- 2) эффективно внедрить совокупность психолого-педагогических условий в реализации программно-методического обеспечения:

- Создание предметно-пространственной развивающей среды, ориентирующей на правильный отбор авторов и текстов для детей старшего дошкольного возраста с учетом особенностей восприятия детьми художественной литературы.

- Применение коммуникативно-ориентированного анализа трудных для понимания слов, словосочетаний, предложений, смысловых частей текста и их взаимосвязи.

- Отработка предметного плана художественного произведения и авторского замысла для уяснения идейной направленности текста.

Программа разработана с учетом аксиологического и системно-задачного подходов, а также при создании данной программы мы опирались на принципы индивидуальных способностей каждого ребёнка, психологической комфортности, активности ребенка в образовательном процессе, вариативности.

Для реализации выделенных нами условий на практике мы разработали и апробировали программу «Мир книги», направленную на целенаправленную работу с воспитанниками, педагогами и родителями.

Цель разработанной программы – способствовать эффективному формированию предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста, учитывая их индивидуальные и возрастные особенности.

Работа в рамках программы проводилась по двум направлениям: работа с детьми и работа с родителями. Рассмотрим более подробно работу по каждому из направлений.

Первое направление программы – организация работы с детьми старшего дошкольного возраста.

В рамках данного направления мы уделяли внимание совместной работе детей и взрослых, обогащению развивающей предметно-пространственной среды группы и организации самостоятельной работы детей в ней.

Развивающая среда в аспекте воспитания «читателя» – это, в первую очередь, создание литературного центра (или, как его традиционно называют – “Книжный уголок” возможности которого используются далеко не в полном объеме). Цель такого центра – развитие у детей интереса к книге, бережного отношения к ней, формирования и закрепления навыка пользования книгой и предпосылок в осознанному и самостоятельному чтению.

Книжный фонд центра составляют программные произведения, произведения, которые рекомендуются для свободного чтения, хрестоматии, детская познавательная и энциклопедическая литература,

любимые детские книжки. В литературном центре должны быть книжки-картинки, книжки-ширмы, книжки-игрушки, книжки-забавы, детские журналы, альбомы с иллюстрациями, наборы открыток-иллюстраций, наборы иллюстраций к сказкам, серийные открытки (о животных, растения, игрушки и т.д.). В центре могут быть книги, оформленные известными художниками; разные издания одной и той же книги, но иллюстрированные разными художниками.

Многообразие книжной среды будет стимулировать самостоятельную познавательную активность детей, развивать их кругозор, умение ориентироваться в книжном материале.

Литературный центр – это место самостоятельного знакомства детей с художественными произведениями; удобное место для просмотра журналов, иллюстраций, открыток; это и место организованной работы с книгой воспитателя и детей; место для «лечения» книг, для изготовления альбомов, устройства тематических выставок книг.

Представим в таблице 6 подборку авторов и текстов для детей старшего дошкольного возраста с учетом особенностей восприятия детьми художественной литературы.

Таблица 6 – Основные блоки художественных произведений, включенные в комплекс занятий и заданий по развитию формированию предпосылок осознанного чтения у старших дошкольников

Сказки	Стихи	Рассказы
Русская народная сказка «Журавль и цапля».	Стихи А.С. Пушкина об осени. Сказки А.С. Пушкина. Маяковский В. Что такое хорошо и что такое плохо?	В.Драгунский. «Денискины рассказы».
Русская народная сказка «По щучьему веленью»	Чуковский К.И. «Федорино горе»	Л. Пантелеев рассказ «Честное слово»
А. Толстой. «Золотой ключик, или Приключения Буратино».	С.Я. Маршак «Вот какой рассеянный»	В. Драгунский «Тайное становится явным»
А. Волков. «Волшебник Изумрудного города»	А. Барто Вот так ребенок. Выставка книг «Творчество А. Барто».Рисование рисунков к стихотворениям А. Барто	Л. Квитко «Моя бабушка»

А.А. Милн. «Винни-Пух и все-все-все»	А. Яшин «Покормите птиц»	С. Михалков «Как друзья познаются»
Г.Х. Андерсен «Гадкий утенок».	Н.Красильников «Гость в лесу»	Н. Носов «Живая шляпа», «Огородники»
Ш. Перро «Кот в сапогах». «Спящая красавица». «Золушка, или Хрустальная туфелька». «Красная шапочка»	Б. Заходер «Собачкины огорчения»	Л. Толстой «Котенок»
П. Бажов «Серебряное копытце».	Народные потешки и считалочки	К. Ушинский «Утренние лучи»
П. Ершов «Конек-Горбунук»	В. Берестов «Нофелет»	М. Пришвин «Лисичкин хлеб»

При отборе литературных произведений (сказок, рассказов, сти-хотворений) основное внимание уделялось использованию в них пря-мого и переносного смысла слов, разнообразных средств художествен-ной выразительности (сравнений, эпитетов, метафор). Особое значе-ние придавалось использованию в сказках для характеристики персо-нажей слов с разными суффиксами, которые изменяют смысл слова, придавая ему различные оттенки.

Приведем примеры приемов для работы над формированием осознанного чтения и стремления добиваться преодоления трудностей в понимании слов, словосочетаний.

1. Разбор значений слов-синонимов.
2. Разбор значения слов-синонимов и их сопоставление со словами из читаемого произведения.
3. Самостоятельное придумывание синонимов и сопоставление их с читаемым текстом.
4. Подбор к данному слову слова с противоположным значением, объяснение значения слова, составление с этими словами словосочетания, предложения.
5. Работа со смешанными рядами близких и противоположных по значению слов (синонимов и антонимов).
6. Работа с фразеологизмами.

7. Обучение умению прогнозировать содержание текста и развитие смысловой догадки.

8. Упражнения, направленные на определение смысловой структуры текста, связи смысловых частей текста.

9. Упражнения, направленные на развитие метафоричности речи школьников, правильного восприятия многозначности значения слов и выражений.

В процессе обучения на I этапе мы стремились привлечь внимание ребенка к точности словоупотребления в литературном произведении, учить замечать необычные языковые характеристики персонажей, их действий; сопоставлять смысловые оттенки слов. Параллельно детей привлекали к выполнению творческих заданий, формирующих внимательное отношение к языку.

На II этапе обучения у детей развивали умение точно и уместно использовать слова и словосочетания в соответствии с контекстом, подбирать синонимы и антонимы, замечать смысловые оттенки слова, различных частей речи, раскрывать разные значения многозначных слов.

В разработанных нами речевых играх, способствующих решению трудностей с пониманием слов и словосочетаний, были представлены следующие задания:

1. Образование смысловых оттенков значений существительных (посредством суффиксов субъективной оценки слова получали оттенок увеличительности, уменьшительности, ласкательности).

Дети учились объяснять смысл и различие слов: береза – березка – березонька; книга – книжечка – книжонка и т.п.

2. Различение смысловых оттенков глаголов (включение в предложения приставочных глаголов противоположного значения: бежал – перебежал – забежал).

3. Выделение смысловых оттенков прилагательных, образованных с помощью суффиксов, дополняющих значение производящего слова

(умный – умнее - умнейший; худой - худющий; полный - полный; плохой - плохонький).

4. Подбор антонимов. Педагог начинал, а дети заканчивали предложение: "Один теряет, другой ... (находит)".

5. Подбор синонимов к изолированным словам и словосочетаниям (по всем частям речи).

6. Развитие понимания переносного значения слов – для этих упражнений подбирались многозначные прилагательные и глаголы, которые в зависимости от противопоставлений и словосочетаний меняли значение. "Подушка мягкая, а скамейка ... (жесткая). Пластилин мягкий, а камень ... (твердый)".

7. Формирование умения выбирать адекватное слово из синонимического ряда (жаркий (горячий) день, жаркий спор).

На III этапе основное внимание уделялось обучению детей рассказыванию, переносу в свои сочинения слов с различными смысловыми оттенками, отражающими эмоциональное состояние, настроение, чувства героев, характеристику предметов и явлений, наиболее точно и образно отражающих необходимое состояние. Детей учили отбирать слова разных частей речи (с прямым и переносным смыслом) при составлении самостоятельного связного высказывания.

Если это возможно, лучше предлагать детям семантизировать незнакомое слово (определить его значение) из контекста и не торопиться обращаться сразу к толковому словарю, так как пауза в последнем случае может нарушить целостное восприятие текста и его эмоциональное «проживание».

Для понимания смысла всего текста и конкретных его частей важно обсуждать с детьми прочитанное. Детям необходимо предложить детям в двух словах рассказать, о чём текст. Если трудно, то необходимо помочь сформулировать мысль, задавать наводящие вопросы. Ни в коем случае нельзя ругать детей за неудачи, торопить их. Можно поиграть в «Правда –

неправда». Дети отгадывают, где правда, а где ложь в ваших утверждениях:

– Солдат сварил кашу из топора? Каша была манная?

– Курочка Ряба снесла яичко? Да не простое, а золотое? И вылупился из него маленький цыплёнок?

Свои ответы дети должны обосновать.

В рамках работы с различной детской художественной литературой анализ мы проводили по алгоритму, который предложила И.Н. Мурашковска (педагог, автор основополагающих методик ТРИЗ-педагогике, консультант по ТРИЗ-технологии) в её методике системного анализа «Сказка, отворись».

Алгоритм анализа литературного произведения:

1 этап: чтение текста с последующей схематизацией основных событий сюжета. Приём «Раскадровка»

Детям читалась или рассказывалась новая сказка (рассказ). Затем мы предлагали нарисовать "мультик" - схематично изобразить в квадратах - "кадрах" сюжетные события. Это необходимо для того, чтобы помочь детям увидеть и понять логику сюжета на основе обобщённого восприятия. «Мультик» рисуется карандашом или фломастером одного цвета, изображения условные и схематичные.

2 этап: констатация событий по схеме

Перечисляя события, изображённые в каждом кадре, дети усваивают план пересказа. Так происходит обобщение сюжетных событий.

3 этап: разыгрывание каждого кадра предложением

В отличие от констатации событий по схеме, здесь нужно логично, чётко, внятно обозначить главное событие. Это уже план в чистом виде.

4 этап: описание каждого кадра с достаточной степенью подробности

Учитывая наглядный характер детского мышления, каждый кадр мы рассматривали достаточно детально. Хорошую помощь здесь оказывало

подключение на уровне воображения всех каналов восприятия (вижу, слышу, чувствую, пробую на вкус, ощущаю руками).

Усвоению содержания произведения, запоминанию последовательности эпизодов, событий, происходящих с персонажами, способствуют игры с кадрами:

1. «Лови ошибку» – все кадры выкладываются правильно, а местами меняются только 2 . Когда последовательность кадров восстановлена, можно снова обсудить сюжет сказки, вспомнить события каждого эпизода, диалоги персонажей.

2. Игра «Всё в сказке перепуталось» – исправить неправильный порядок кадров, разложенных воспитателем.

3. «Раньше-позже» – ребенок выбирает два кадра и рассказывает, что было раньше, а что позже по событиям.

4. «Что потерялось?» – прячем один кадр. Дети, определяют, какого эпизода сказки не хватает.

5 этап: анализ поступков, целей и характеров героев в следующей последовательности:

1. Выявление действия героя (что он сделал?).
2. Выявление цели героя (зачем он это сделал?)
3. Определение черты характера героя, исходя из этих целей.

Игры, используемые при анализе поступков, целей и характеров героев:

«Когда герой был таким?» - называется черта характера героя, а дети называют тот эпизод сказки, когда у данного героя проявилась эта черта характера.

Составление загадок про героев на основе 3-5 признаков (он серый, хвостатый, зубастый, опасный...Это волк).

Особое направление составляют «молчаливые загадки». Детям предлагается загадать и отгадать героя сказки по жестам, мимике и действиям

Составление «копилок» (картотек) черт характеров героев, их целей.

Создание паспортов литературного героя.

Рассмотрим один из приёмов анализа характера и поступков персонажа – «Составление паспорта литературного героя» на примере персонажа из сказки «Трое из Простоквашино» - Кота Матроскина:

Имя – Кот Матроскин.

Прописка (из какой сказки) – «Дядя Федор, пёс и кот», «Трое из Простоквашино», «Каникулы в Простоквашино».

Автор (создатель) – Эдуард Успенский.

Кем служит (чем занимается) – умеет вышивать и шить на машинке, а также играть на гитаре и петь, читать, писать и читать.

Особые приметы (черты, качества характера) – хозяйственный, рассудительный и экономный, демонстрирует незаурядный ум и изобретательность.

Опорные слова для паспорта могут выбираться самими детьми (например, «Внешний вид», «Где впервые встречается», «Заветное желание», «Помощники», «Родственники», «Друзья»).

Таким образом, методика целостного анализа художественного произведения «Сказка, отворись!» способствует формированию у детей навыков целенаправленной, вдумчивой работы с текстом, самостоятельного выстраивания плана пересказа; творческого воспроизведения событий на основе осмысления причинно-следственных связей.

Рассмотрим реализацию второго направления программы – организация взаимодействия с родителями.

Работа с родителями была направлена на повышение педагогической компетентности семьи по проблеме формирования предпосылок осознанного чтения у дошкольников, а также понимание, принятие детской индивидуальности и включала в себя тематические встречи со специалистами, практикумы. Была организована библиотека

для родителей, где им предоставлялась возможность ознакомиться с детской художественной литературой. Педагоги разработали для родителей электронную картотеку игр и упражнений, которую можно активно использовать вне ДОО, помогающую конструктивному взаимодействию с детьми. На страницах сайта ДОО родители имели возможность познакомиться со специальной литературой, отражающей вопросы этапов онтогенетического развития детей, индивидуальных образовательных потребностей дошкольников в зависимости от их личностных особенностей.

Мы понимали, что трансформировать взгляд родителей на безусловное принятие индивидуальности субъектов не представляется возможным. Вместе с тем, отношение к разнообразию детства взрослого сообщества во многом зависит от их вовлеченности в этот процесс. Учитывая факт, что конструируя определенный социально-психологический климат жизни ребенка, семья во многом определяет развитие его личности, мы организовали работу с семьей в различных видах деятельности, тем самым, целенаправленно совершенствуя убеждения, установки родительского сообщества к философии разнообразия детства.

Так как особое место в сотрудничестве педагогов и родителей занимают совместные мероприятия, мы организовывали целенаправленную работу с родителями.

В рамках работы с различными художественными произведениями совместно с родителями можно использовать различные формы и методы работы. Наиболее эффективной формой работы является организация проектной деятельности с использованием различной детской литературы. В разработанной и апробированной нами программе мы использовали несколько проектов:

- «История создания книги»;
- «Знакомство с творчеством А.С. Пушкина»;

- «Воспитание сказкой»;
- «Рассказы и сказки писателей-природоведов».

Рассмотрим реализацию данных проектов наиболее подробно.

Проект «История создания книги» появился благодаря тому, что дети решили отремонтировать книги, которые в этом нуждались. В процессе работы детей заинтересовало:

- Откуда появилась книга?
- Кто придумал самую первую книгу?
- Как выглядели первые книги?
- Из чего они были сделаны?
- Для чего нужны книги?

Цель: познакомить детей с историей создания книги.

Предполагаемый результат: у детей повысится интерес к художественной литературе посредством знакомства с историей создания книги; дети научатся ценить труд взрослых, вносящих неоценимый вклад в процесс изготовления печатной книги; начнут соблюдать правила пользования книгой; попробуют себя в роли творцов при изготовлении глиняных дощечек и книжек-самоделок; экскурсия в Городскую библиотеку и участие в выставке поспособствуют расширению литературных познаний.

Проект состоял из нескольких этапов:

1 этап – ценностно-ориентированный: «Рождение проблемы»

На данном этапе происходит мотивация детей к проектной деятельности, раскрывается значимость и актуальность темы, формулируется проблема.

2 этап – конструктивный: «Планирование»

На данном этапе происходит планирование предстоящей совместной деятельности взрослого с детьми, объединение рабочих групп, поиск литературы, сбор материалов по теме проекта в различных источниках

(интернет-ресурсы, библиотека, домашняя библиотека, журналы, газетные статьи).

3 этап – практический: «Мероприятия и события»

Содержание совместной образовательной деятельности взрослого с детьми, представленное в таблице 7, охватывало определенные направления развития и образования детей (образовательные области).

Таблица 7 – Содержание совместной образовательной деятельности взрослого с детьми в рамках проекта «История создания книги»

№ п/п	Образовательная область	Содержание совместной деятельности взрослого с детьми	Задачи
1	Художественно-эстетическое развитие	1.Чтение художественной литературы: С. Маршак «Книжки про книжки», Р. Сурьянов, А. Барков «Откуда пришла книга», И. Лысцов «Как тетрадка в поле родилась», Б. Заходер «Заболела эта книжка»; 2.Изготовление книжек-самodelок: «Загадки», «Сказки»; 3. Рисование: «Закладка для книги»; «По мотивам прочитанных книг»; 4.Лепка «Глиняные дощечки».	1.Познакомить детей с историей создания и изготовления бумаги и книги посредством чтения литературы данной тематики; 2.Научить детей отражать полученный опыт в продуктивных видах деятельности; 3.Развить самостоятельность и творческое воображение.
2	Социально-коммуникативное развитие	1.Сюжетно-ролевые игры: «Библиотека», «Книжкина больница», «Книжный магазин»; 2.Дидактические игры: «Отгадывание загадок по теме проекта», «Угадай сказку по картинкам», «Сказочный переполох»; 3.Беседы: «Правила обращения с книгой», «Соблюдение правил гигиены чтения».	1.Расширить представление детей о профессии библиотекаря и продавца книг; 2.Развить у детей познавательный интерес, активность, сообразительность; 3.Познакомить с правилами обращения с книгой; 4.Воспитать бережное отношение к книгам.
3	Речевое развитие	1.Знакомство с пословицами и поговорками по теме проекта; 2.Речевые игры:	1.Познакомить детей с устным народным творчеством (пословицы, поговорки) по теме проекта; 2.Через игру развить у ребенка

		«Продолжи пословицу», «Объясни слово», «Опиши персонажа».	мышление, воображение, обогащать его эмоции.
4	Познавательное развитие	1.Видеосалон - просмотр презентации «Откуда пришла к нам книга»; 2.Беседы: «Книга – лучший друг», «Любимая книга»; 3.Занятие «Как рождается книга»; 4.Экскурсия в библиотеку «Хранилище книг»; 4.Выставка книг «Моя любимая книга».	1.Более подробно познакомить детей с историей появления книги через просмотр презентации; 2.Дать представление о роли книги в жизни человека посредством беседы; 3.Познакомить детей с понятием «библиотека», показать значимость библиотеки, познакомить детей с правилами пользования услугами библиотеки; 4.Обогатить и активизировать словарный запас детей по данной теме; 5.Развить наблюдательность и внимание; 6. Воспитать интерес и желание посещать библиотеку.

Самостоятельная деятельность детей: рассматривание иллюстраций в различных изданиях; самостоятельная продуктивная деятельность по теме проекта; сюжетно-ролевые, дидактические игры.

4 этап – заключительный: «Презентация проекта»

На заключительном этапе педагог и родители оказывают помощь в оформлении проекта, педагог подводит детей к формулировке выводов по проблеме проекта. Оформляются результаты, продукты деятельности, формулируются выводы.

Результаты проекта (продукты деятельности):

- участие в выставке «Книга вчера и сегодня», «Моя любимая книга»;
- презентация книжек-самоделок: «Загадки», «Сказки»;
- выставка детского творчества «Изготовление глиняных дощечек»; «Закладки для книг»; альбом с рисунками детей «По мотивам прочитанных книг».

Проект «Знакомство с творчеством А.С. Пушкина» был направлен на развитие у детей интереса к творчеству великого русского поэта и писателя А.С. Пушкина.

Цель: вызвать у детей интерес к личности и творчеству А.С. Пушкина.

Предполагаемый результат: Работа по расширению и углублению знаний о А.С. Пушкине позволит нам обратить внимание детей на красоту, музыкальность языка сказок, на яркие характеры героев, вызывающие неподдельный интерес и эмоции у детей (негодование, жалость, восхищение, умиление). Дети научатся понимать, что сказки Пушкина актуальны и в настоящее время, потому что на наглядных примерах и ситуациях они учат доброте, взаимопомощи, смелости и другим положительным качествам, необходимым каждому человеку. Также дети научатся слушать и понимать поэтический текст, многозначность художественного слова, улавливать и объяснять настроение стихов поэта.

1 этап – ценностно-ориентированный: «Рождение проблемы»

Главная задача первого этапа: вызвать у детей интерес к личности поэта, пробудить в детях восхищение при знакомстве с его произведениями.

2 этап – конструктивный: «Планирование»

На данном этапе происходит подбор методической, художественной, иллюстративной литературы, а также музыкального материала по теме проекта; обсуждение и выяснение возможностей и средств, необходимых для реализации данного проекта; планирование хода проекта.

3 этап – практический «Мероприятия и события»

На данном этапе происходит реализация совместной образовательной деятельности взрослого с детьми, представленная в таблице 8.

Таблица 8 – Содержание совместной образовательной деятельности взрослого с детьми в рамках проекта «Знакомство с творчеством А.С. Пушкина»

№ п/п	Образовательная область	Содержание совместной деятельности взрослого с детьми	Задачи
1	Социально-коммуникативное развитие	<p>1.Рассматривание иллюстраций к сказкам А.С. Пушкина.</p> <p>2.Дидактические игры: «Кто больше?», «Назови сказку правильно», «Объясни слово», «Кого не стало?».</p> <p>3.Игры-драматизации: «У самого синего моря», «Свет мой, зеркальце, скажи».</p>	<p>1.Развить у детей познавательный интерес, активность, сообразительность, внимание, память;</p> <p>2.Развить эмоциональную сферу ребенка, его творческие способности через игру-драматизацию.</p>
2	Речевое развитие	<p>1.Игра-фантазия «Если бы я поймал золотую рыбку».</p> <p>2.Пересказ отрывков любимых сказок А.С. Пушкина.</p> <p>3.Заучивание стихотворений автора по выбору детей.</p>	<p>1.Развить у детей воображение, творческое мышление и активность;</p> <p>2.Развить выразительность речи, память ребенка при заучивании и чтении стихотворения.</p>
3	Художественно-эстетическое развитие	<p>1.Рассказ воспитателя о А.С. Пушкине и просмотр фото Пушкина и его семьи на слайдах.</p> <p>2.Чтение сказок А.С.Пушкина: «Сказка о царе Салтане...», «Сказка о рыбаке и рыбке», «Сказка о золотом петушке», «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях», «Сказка о попе и о работнике его балде».</p> <p>3.Чтение стихотворений А.С.Пушкина: пролог к поэме «Руслан и Людмила», «Волшебница зима», «Няне», «Уж небо осенью дышало».</p> <p>4.Занятие по стихотворению «Уж небо осенью дышало».</p> <p>5.Игра-викторина «Что за прелесть эти сказки?» по произведениям А.С.Пушкина.</p> <p>6.Рисование «Что за прелесть эти сказки?», «В</p>	<p>1.Вызвать у детей интерес к личности писателя, повысить читательскую культуру ребенка;</p> <p>2.Углубить и расширить знания детей о творчестве А. С. Пушкина, воспитать умение эмоционально воспринимать образное содержание сказки, замечать и выделять изобразительно-выразительные средства, понимать их значение;</p> <p>3.Развить у детей интерес к поэзии А.С. Пушкина посредством чтения и заучивания стихов;</p> <p>4.Развить коммуникативные способности, познавательный интерес и творческое мышление;</p> <p>5.Развить элементы творчества, научить детей использовать накопленные впечатления в продуктивных видах деятельности (лепка, рисование и др.) по теме проекта.</p>

		царстве золотой рыбки». 7. Лепка – коллективное панно «Не спокойно синее море». 9. Поделки из природного материала «Аорешки не простые».	6. Воспитать умение слушать и понимать прочитанные произведения, эмоционально откликаться на них.
4	Познавательное развитие	1. Просмотр мультфильмов по сказкам А.С. Пушкина. 2. Экскурсия в библиотеку «Знакомство с произведениями А.С. Пушкина». 3. Выставка книг по произведениям А.С. Пушкина.	1. Познакомить детей с творчеством писателя через просмотр мультфильмов по сказкам Пушкина, экскурсии в библиотеку, выставку книг по произведениям писателя. 2. Привить любовь к произведениям А.С. Пушкина и желание их читать.

Самостоятельная деятельность детей: рассматривание иллюстраций в различных книгах сказок А.С. Пушкина; самостоятельная продуктивная деятельность по сказкам А.С. Пушкина (рисование героев сказок, раскраски по мотивам сказок Пушкина, лепка, аппликация, ручной труд); театрализованная деятельность.

3 этап – Заключительный: «Презентация проекта»

- оформление творческой выставки «У Лукоморья»;
- викторина «Путешествие по сказкам А.С. Пушкина»;
- конкурс чтецов «Мой Пушкин».

Самым популярным и любимым жанром дошкольников является сказка, поэтому проект «Воспитание сказкой», на наш взгляд, является наиболее близким и понятным их восприятию.

Цель: научить детей понимать эмоционально-образное содержание сказки, ее идею, показать разновидности сказочного эпоса.

Этапы проекта:

1 этап – ценностно-ориентированный: «Рождение проблемы»

На данном этапе происходила мотивация детей к проектной деятельности, раскрывалась значимость и актуальность темы, формулировалась проблема.

2 этап – конструктивный «Планирование»

Для планирования хода проекта объединялись рабочие группы, происходил поиск литературы, сбор материалов по проекту. Подбирались сказки, как авторские, так и сказки разных народов мира, изготавливались атрибуты и костюмы к играм-драматизациям.

3 этап – практический: «Мероприятия и события»

Предполагаемый результат: проект «Воспитание сказкой» покажет, что сказки являются незаменимым средством по приобщению детей дошкольного возраста к чтению, поскольку именно они помогают обогатить ребенка эмоциями, развить воображение, творческое мышление и активность, литературную речь. Выставка детского творчества и фотовыставка помогут сохранить приятные воспоминания и впечатления о проекте. Дети познакомятся с народной, авторской и бытовой сказками. В процессе реализации проекта будут уточняться знания детей о жанровых особенностях сказки, также дети научатся осознавать и объяснять смысл пословиц, поговорок, образных выражений (фразеологизмов), в словарном запасе детей появятся новые слова ранее им незнакомые.

На данном этапе происходит реализация совместной образовательной деятельности взрослого с детьми, представленная в таблице 9.

Таблица 9 – Содержание совместной образовательной деятельности взрослого с детьми в рамках проекта «Воспитание сказкой»

№ п/п	Образовательная область	Содержание совместной деятельности взрослого с детьми	Задачи
1	Художественно-эстетическое развитие	1. Чтение английской сказки «Три поросенка» в обработке С. Михалкова. Анализ фразеологизмов, пословиц; 2. Чтение бытовой сказки «У страха глаза велики»; 3. Чтение авторской сказки С. Козлова «Как Ежик с Медвежонком протирали звезды»; 4. Чтение чувашской сказки «Мышка Вострохвостик»;	1. Познакомить детей с разными видами сказок (авторская, народная, бытовая), подвести к пониманию значения пословиц и поговорок; 2. Научить детей устанавливать многообразные связи, понимать и оценивать поступки персонажей; 3. Помочь усвоению детьми нравственных категорий; 4. Обратить внимание детей на

		5.Изготовление альбома «Там, на неведомых дорожках».	язык литературного произведения, авторские и народные приемы изображения; 5.Развить творческое воображение, пополнить словарный запас детей; 6.Развивать элементы творчества при изготовлении альбома с рисунками детей по прочитанным произведениям
2	Социально-коммуникативное развитие	1.Игры: - словесная игра «Узнай по описанию», «Доскажи словечко», «Какой герой?» (отражение характерных особенностей героя) 2. Отгадывание загадок по сказкам; 3.Дидактические игры: «Угадай сказку по картинкам», «Собери пазл по сказкам».	1.Развить образное мышление и воображение; 2.Развить у детей познавательный интерес, активность, сообразительность, память.
3	Речевое развитие	1.Знакомство с пословицами и поговорками по теме проекта; 2.Речевые игры «Продолжи пословицу», «Объясни слово».	1.Продолжить знакомство с устным народным творчеством; 2.Развить связную речь, умение рассуждать.
4	Познавательное развитие	1.Мультимедийный показ сказки «Сестрица Алёнушка и братец Иванушка»; 2.Беседы: - «Что такое народные и авторские сказки?» - «Что такое зачин, присказка? Какие бывают зачины и присказки в сказках?»; 3.Составление и решение с детьми кроссвордов по русским народным сказкам.	1.Познакомить детей с русской народной сказкой через просмотр ее экранизации; 2.Развить у детей познавательный интерес, активность; 3.Обогатить словарь ребенка и расширить его литературные познания; 4.Повысить творческую активность, сообразительность, развить память.

4 этап – заключительный: «Презентация проекта»

- оформление фотовыставки по материалам проекта;
- выставка рисунков «Там, на неведомых дорожках», поделок по мотивам сказок;
- инсценировка сказок: «Заюшкина избушка», «Снегурочка» и показ детям из других групп и родителям;
- выставка книг «Сказки народов мира»;
- литературная викторина «В мире сказок».

Проект «Рассказы и сказки писателей-природоведов» посвящен творчеству писателей-натуралистов Е.И. Чарушина, В.В. Бианки, М.М. Пришвина.

Цель: познакомить детей с произведениями природоведческого содержания.

Предполагаемый результат: у детей повысится уровень знаний и представлений о природе, возрастет интерес к произведениям природоведческого содержания; данный проект позволит попробовать себя в роли художников-иллюстраторов при создании альбома «Мы – художники-иллюстраторы» по мотивам прочитанных произведений; самостоятельная художественно-речевая деятельность при создании книги «Придуманные истории» позволит детям проявить свою активность и творческие способности.

Этапы проекта:

1 этап – ценностно-ориентированный: «Рождение проблемы»

На данном этапе мы обозначили проблему, которая заключается в том, что дети плохо знакомы с произведениями природоведческого содержания. Здесь же дети подводятся к осознанию и осмыслению актуальности темы, мотива деятельности.

2 этап – конструктивный: «Планирование»

Данный этап включал в себя поиск литературы по проекту как печатного, так и электронного характера; подбирались материал для настольно-печатных, наглядно-дидактических игр и продуктивной деятельности, материал для презентаций о природе (картины и иллюстрации художников, аудиозаписи со звуками природы, фрагменты из документальных фильмов о природе); проектировалось планирование предстоящей деятельности взрослого с детьми.

3 этап – практический: «Мероприятия и события»

На данном этапе происходит реализация совместной образовательной деятельности взрослого с детьми, представленная в таблице 10.

Таблица 10 – Содержание совместной образовательной деятельности взрослого с детьми в рамках проекта «Рассказы и сказки писателей-природоведов»

№ п/п	Образовательная область	Содержание совместной деятельности взрослого с детьми	Задачи
1	Художественно-эстетическое развитие	1.Цикл занятий по произведениям: М. Пришвин «Золотой луг», В. Бианки «Лесные домишки», Е. Чарушин «Волчишко»; 2.Рассматривание книг, иллюстраций по произведениям; 3.Рисование по мотивам прочитанных произведений «Мы – художники-иллюстраторы»; 4.Лепка «Лесные домишки»; 5.Конструирование из природных материалов «Гнездо».	1.Познакомить детей с содержанием литературы природоведческого характера через цикл занятий; 2.Обогатить детей конкретными биологическими знаниями посредством чтения произведений известных писателей-натуралистов; 3.Научить детей отражать полученный опыт в продуктивных видах деятельности. 4.Воспитать бережное отношение к природе.
2	Социально-коммуникативное развитие	Игры: 1.Настольно-печатные: «Найди детеныша», «Вершки и корешки», «Классификация»; «Собери пазл»; 2.Словесные: «Угадай животное по описанию», «Когда это бывает?», «Угадай рассказ по фрагменту»; 3.Драматизация «Как муравьишка домой спешил»; 4.Сюжетно-ролевая игра «У ветеринара».	1.Развить образное мышление, сообразительность, внимание ребенка; 2. Развить эмоциональную сферу ребенка, его творческие способности посредством театрализованной деятельности; 3. Развить у ребенка коммуникативные навыки работы со сверстниками в ходе игры.
3	Речевое развитие	1.Самостоятельное придумывание сказок и рассказов природоведческого характера.	1.Развить у детей творческое воображение, мышление, связную речь, умение использовать полученные знания в творческой деятельности.
4	Познавательное развитие	1.Беседы: «Роль природы в жизни человека»; «Как животные и растения помогают человеку»; 2.Цикл презентаций о природе; 3.Просмотр фрагментов документального фильма о природе.	1.Развить интерес к беседам познавательного характера; 2.Обогатить знания детей конкретными биологическими фактами.

4 этап – заключительный: «Презентация проекта»

- оформление альбома «Мы – художники-иллюстраторы» по мотивам сказок и рассказов писателей натуралистов;
- драматизация «Как муравьишка домой спешил»;
- книга придуманных детьми сказок и рассказов «Придуманные истории».

В процессе организации работы с родителями и с целью повышения их педагогического уровня в вопросах формирования предпосылок осознанного чтения в программе предполагалась реализация тематического плана, который представлен в таблице 11.

Таблица 11 – Содержание работы с родителями

Тематика	Цель	Форма работы
«По следу Шурале «Путешествие по произведениям М. Пришвина»	Формировать у родителей представление о значимости чтения в развитии ребенка	Проектная деятельность
«Волшебный мир книги»	Рассмотреть роль книги в жизни ребенка	Родительское собрание
«Литературная мозаика в семейном кругу» «Я – читаю, ты рисуешь» «Литературный персонаж в гостях» «Как привить любовь к чтению?»	Рассмотреть практические рекомендации по формированию осознанного чтения	Консультации
«Покупая книгу, обратите внимание!» «Перечень художественной литературы» «Читаем каждый день»	Дать рекомендации по подбору и работе с детской литературой	Памятки
а) куклы б) декорации в) костюмы г) маски д) волшебные предметы	Привлекать их к участию в образовательном процессе	Изготовление атрибутов для театрализованного уголка
а) участие в сценках, играх- драматизациях б) изготовление декораций	Активизировать родителей и привлекать их к участию в образовательном процессе	Подготовка к досуговым мероприятиям

Применение на практике приёмов эффективного взаимодействия с детьми способствовало позитивному настрою всех участников образовательных отношений на дальнейшую совместную деятельность. С целью оптимизации детско-родительских отношений и для установления партнерских связей между участниками образовательного процесса мы проводили тематические викторины, конкурсы. Родители ставили театрализованные постановки, причем не только для детей определенной группы, но и других дошкольников. Это мотивировало родителей на формирование командного взаимодействия, предполагающего организацию совместной деятельности, основанную на умении договориться, найти компромиссное решение в спорных ситуациях, творчески реализоваться.

Таким образом, программа педагогической деятельности по формированию предпосылок осознанного чтения у старших дошкольников способствовала реализации педагогических условий.

2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы и их интерпретация

Констатирующий этап экспериментальной работы показал низкий уровень сформированности предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста. Вследствие этого экспериментальная работа была направлена на реализацию психолого-педагогических условий по формированию предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста на музыкальных занятиях.

Для определения эффективности реализации комплекса психолого-педагогических условий и выявления динамики уровня сформированности предпосылок осознанного чтения в ходе экспериментальной работы, нами был проведен контрольный срез и получены данные, характеризующие уровень сформированности предпосылок осознанного чтения по трем

критериям: эмоциональный, когнитивный, деятельностный. Определение уровня сформированности данных критериев на контрольном срезе осуществлялось на основе того же диагностического инструментария, что и на констатирующем этапе. Протоколы исследования представлены в приложении 3.

Рассмотрим результаты исследования. В таблице 12 и на рисунке 3 представлены результаты контрольного среза по критерию проявление эмоциональной отзывчивости на музыкальное произведение детей в экспериментальной группе.

Таблица 12 – Результаты контрольного среза по изучению первого критерия формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста

Группа	Уровни		
	Высокий (%)	Средний (%)	Низкий (%)
ЭГ	25	54,2	20,8
КГ	8,3	37,5	54,2

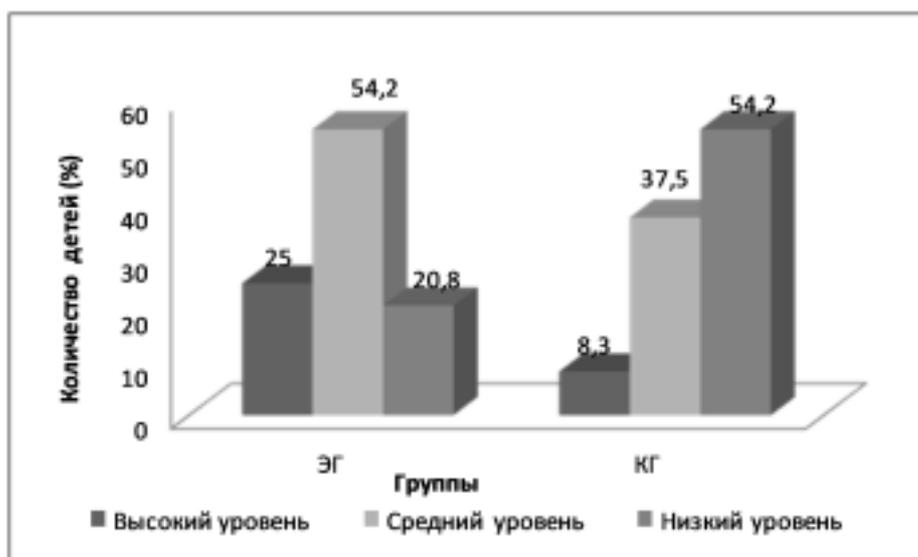


Рисунок 3 – Результаты изучения уровня первого критерия формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста в экспериментальной и контрольной группах

Исходя из полученных данных, мы делаем вывод, что проведенная работа оказала влияние на уровень проявления эмоциональной

отзывчивости на музыкальное произведение у детей старшей дошкольной группы. Это можно заметить на рисунке 4.

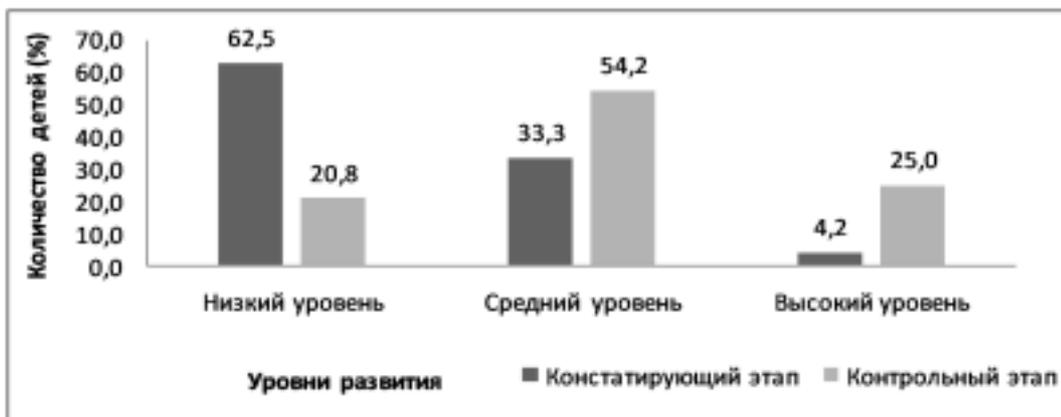


Рисунок 4 – Сравнительный анализ эффективности психолого-педагогических условий на формирование предпосылок осознанного чтения в экспериментальной группе по критерию «Эмоциональный»

Рассматривая рисунок, мы видим, что уменьшилось количество детей с низким уровнем на 41,7%, в то время как количество детей с высоким и средним уровнями увеличилось на 20,8% и 20,9% каждый соответственно. Это доказывает эффективность проведенной работы на формирующем этапе эксперимента.

Для определения значимых различий между показателями на констатирующем и контрольном этапе по критерию «Эмоциональный» нами был использован критерий Т-Вилкоксона.

В начале определим нулевую (H_0) и альтернативную (H_1) гипотезу.

Нулевой гипотезой (H_0) является положение о том, что интенсивность сдвигов в формировании эмоционального критерия предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста в направлении ее увеличения не превосходит интенсивность сдвигов в направлении ее уменьшения.

В качестве альтернативной гипотезы (H_1) принимаем следующее положение: интенсивность сдвигов в формировании эмоционального критерия предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста в направлении ее увеличения превосходит интенсивность сдвигов в направлении ее уменьшения.

Представим математическую обработку результатов опытно-экспериментальной исследования по критерию «Эмоциональный» в таблице 13.

Таблица 13 – Сравнительный анализ уровней сформированности проявления интенсивность сдвигов в формировании эмоционального критерия предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста на констатирующем и контрольном этапе

№ п/п	Уровень сформированности проявления интенсивность сдвигов в формировании эмоционального критерия предпосылок осознанного чтения		Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
	Констатирующий этап	Контрольный этап			
1	2	3	1	1	17
2	1	1	0	0	5
3	2	3	1	1	17
4	1	2	1	1	17
5	1	2	1	1	17
6	1	2	1	1	17
7	1	1	0	0	5
8	1	1	0	0	5
9	1	2	1	1	17
10	3	3	0	0	5
11	2	2	0	0	5
12	1	1	0	0	5
13	2	3	1	1	17
14	1	2	1	1	17
15	2	2	0	0	5
16	1	2	1	1	17
17	1	2	1	1	17
18	2	3	1	1	17
19	1	2	1	1	17
20	1	2	1	1	17
21	2	3	1	1	17
22	1	1	0	0	5
23	2	2	0	0	5
24	1	2	1	1	17
Сумма рангов нетипичных сдвигов ($T_{\text{эмп}}$)					45

Исходя из таблицы 13, мы видим, что $T_{\text{эмп}}=45$. Из таблицы критических значений критерия Т-Вилкоксона для выборки 24 человека

$T_{кр}$ для $p \leq 0,01$ составляем 69, в то время как $T_{кр}$ для $p \leq 0,05$ равно значению 91. Отразим зону значимости на рисунке 5.

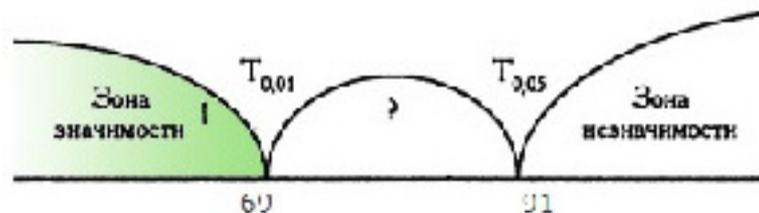


Рисунок 5 – Ось значимости по первому критерию

Таким образом, исходя из рисунка 8, мы видим, что эмпирическое значение критерия находится в зоне значимости. В связи с этим принимается альтернативная гипотеза: интенсивность сдвигов в формировании эмоционального критерия предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста в направлении ее увеличения превосходит интенсивность сдвигов в направлении ее уменьшения.

Следуя логике исследования, необходимо отследить эффективность влияния проведенной работы на следующий критерий, такой как «Когнитивный». Результаты этого исследования мы представим в таблице 14 и рисунке 6.

Таблица 14 – Результаты изучения уровня сформированности предпосылок осознанного чтения по критерию «Когнитивный» на контрольном этапе

Группа	Уровни		
	Высокий (%)	Средний (%)	Низкий (%)
ЭГ	25	58,4	16,6
КГ	8,3	37,5	54,2

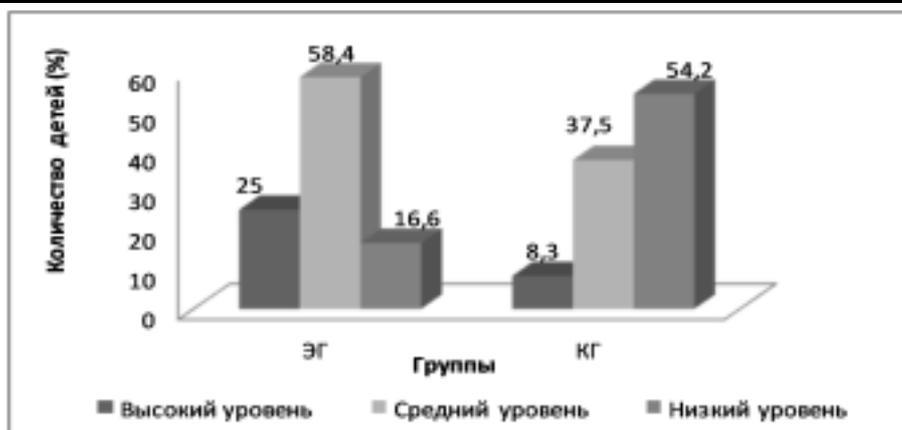


Рисунок 6 – Результаты изучения уровня сформированности предпосылок осознанного чтения по критерию «Когнитивный»

Следовательно, можно сделать вывод, что формирование предпосылок осознанного чтения по данному критерию также повысились и улучшились под действием выделенных нами и проведенных психолого-педагогических условий. Для доказательства этого факта обратимся к рисунку 7, на котором представлены сравнительные данные по рассматриваемому критерию.

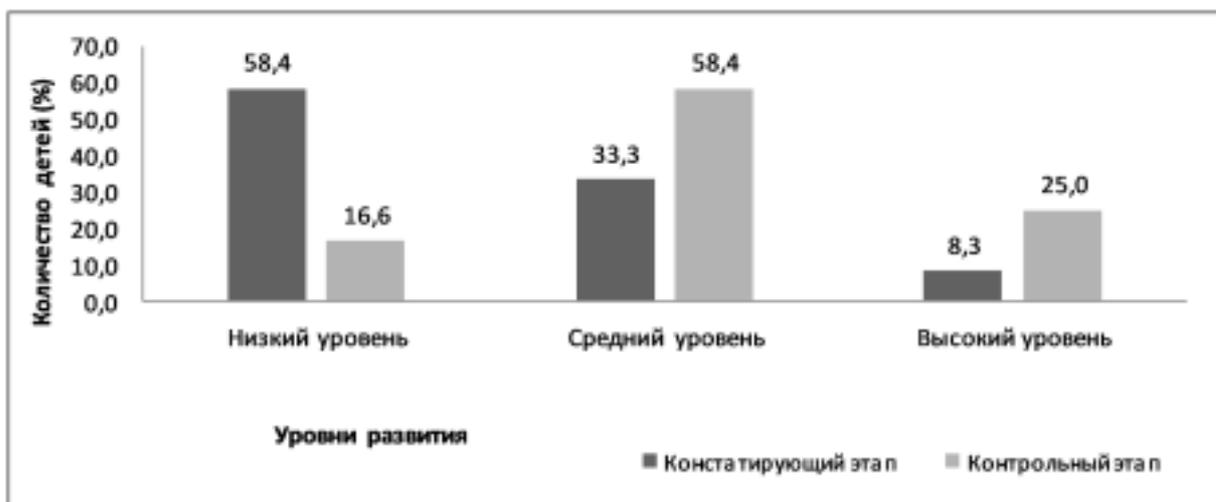


Рисунок 7 – Сравнительный анализ по критерию «Когнитивный» в системе формирования предпосылок осознанного чтения детей старшего дошкольного возраста

Исходя из полученных данных, мы видим, что с низким уровнем количество детей по когнитивному критерию снизилось на 41,8%, в то время как высокий и средний уровень повысился на 16,7% и 25,1% каждый соответственно, что говорит о том, что, не смотря на сложности с детьми низкого уровня сформированности предпосылок осознанного чтения, все же общая часть детей прогрессировала.

Для определения значимых различий между показателями на констатирующем и контрольном этапе по критерию «Когнитивный» нами был использован критерий Т-Вилкоксона.

В начале определим нулевую (H_0) и альтернативную (H_1) гипотезу.

Нулевой гипотезой (H_0) является положение о том, что интенсивность сдвигов в формировании когнитивного критерия предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста

в направлении ее увеличения не превосходит интенсивность сдвигов в направлении ее уменьшения.

В качестве альтернативной гипотезы (H_1) принимаем следующее положение: интенсивность сдвигов в формировании когнитивного критерия предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста в направлении ее увеличения превосходит интенсивность сдвигов в направлении ее уменьшения.

Представим математическую обработку результатов опытно-экспериментальной исследования по критерию «Когнитивный» в таблице 15.

Таблица 15 – Сравнительный анализ уровней сформированности эмоционального критерия предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста на констатирующем и контрольном этапе

№ п/п	Уровень сформированности эмоционального критерия предпосылок осознанного чтения		Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
	Констатирующий этап	Контрольный этап			
1	2	3	1	1	18
2	1	2	1	1	18
3	2	3	1	1	18
4	2	3	1	1	18
5	1	2	1	1	18
6	2	2	0	0	6
7	1	1	0	0	6
8	1	2	1	1	18
9	1	2	1	1	18
10	3	3	0	0	6
11	1	1	0	0	6
12	1	2	1	1	18
13	2	3	1	1	18
14	1	2	1	1	18
15	2	2	0	0	6
16	1	1	0	0	6
17	1	2	1	1	18
18	3	3	0	0	6
19	2	2	0	0	6
20	1	1	0	0	6
21	2	2	0	0	6
22	1	1	0	0	6
23	1	2	1	1	18
24	1	2	1	1	18
Сумма рангов нетипичных сдвигов ($T_{\text{эмп}}$)					66

Исходя из таблицы 15, мы видим, что $T_{эмп}=66$. Из таблицы критических значений критерия Т-Вилкоксона для выборки 24 человека $T_{кр}$ для $p \leq 0,01$ составляем 69, в то время как $T_{кр}$ для $p \leq 0,05$ равно значению 91. Отразим зону значимости на рисунке 8.

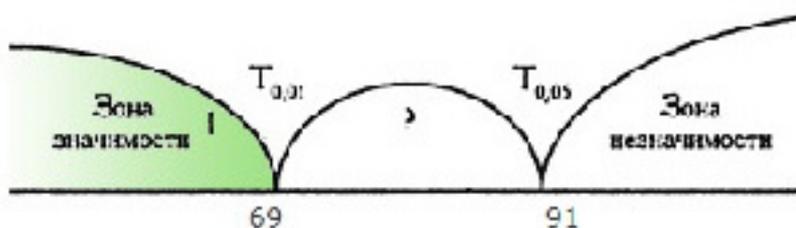


Рисунок 8 – Ось значимости по второму критерию

Таким образом, исходя из рисунка 8, мы видим, что эмпирическое значение критерия находится в зоне значимости. В связи с этим принимается альтернативная гипотеза: интенсивность сдвигов в формировании эмоционального критерия предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста в направлении ее увеличения превосходит интенсивность сдвигов в направлении ее уменьшения.

Целесообразным представляется рассмотреть третий критерий – деятельностный критерий в системе формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста. Проведя контрольный этап опытно-поисковой работы по обозначенному критерию, мы пришли к выводам, обозначенным в таблице 16 и отраженном на рисунке 9.

Таблица 16 – Результаты по критерию «Деятельностный» у детей старшего дошкольного возраста

Группа	Уровни		
	Высокий (%)	Средний (%)	Низкий (%)
ЭГ	20,8	58,4	20,8
КГ	4,2	41,6	54,2



Рисунок 9 – Результаты изучения уровня сформированности предпосылок осознанного чтения по третьему критерию на контрольном этапе

В данном случае реализация комплекса психолого-педагогических условий оказало большое влияние на деятельностный критерий формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста. Для более детального и полного представления этого влияния обратимся к рисунку 10, на котором они отражены в виде диаграммы.

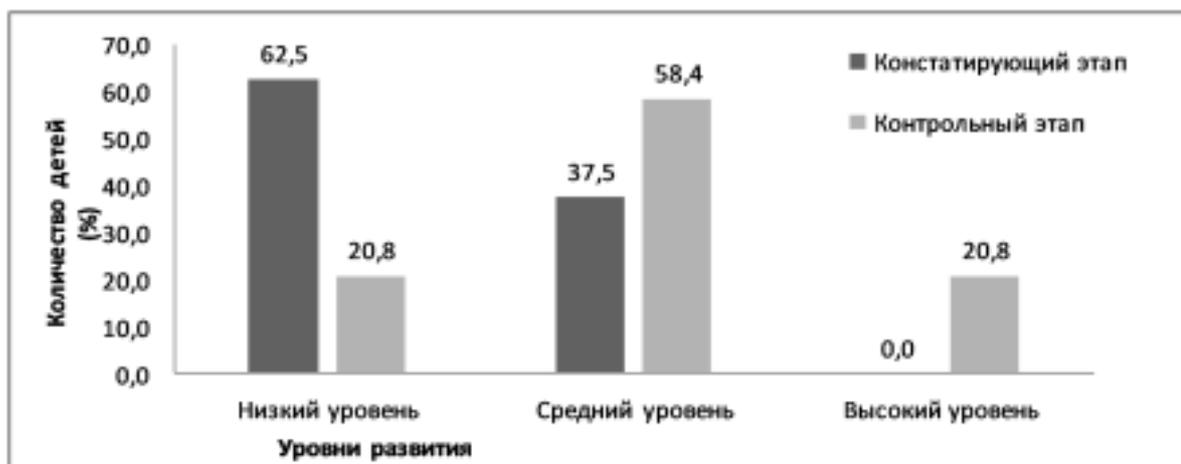


Рисунок 10 – Сравнительный анализ результатов экспериментальной работы по критерию – деятельностный

Проанализировав полученные данные по третьему критерию, мы получили изменения по количеству детей низкого уровня развития предпосылок осознанного чтения с 62,5% до 20,8%, в то время как на

среднем и высоком уровне наблюдается тенденция повышения уровня освоенности умениями на 20,9% и 20,8% соответственно.

Для определения значимых различий между показателями на констатирующем и контрольном этапе по критерию «Деятельностный» нами был использован критерий Т-Вилкоксона.

В начале определим нулевую (H_0) и альтернативную (H_1) гипотезу.

Нулевой гипотезой (H_0) является положение о том, что интенсивность сдвигов в формировании деятельностного критерия предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста в направлении ее увеличения не превосходит интенсивность сдвигов в направлении ее уменьшения.

В качестве альтернативной гипотезы (H_1) принимаем следующее положение: интенсивность сдвигов в формировании деятельностного критерия предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста в направлении ее увеличения превосходит интенсивность сдвигов в направлении ее уменьшения.

Представим математическую обработку результатов опытно-экспериментальной исследования по критерию «Деятельностный» в таблице 17.

Таблица 17 – Сравнительный анализ уровней сформированности деятельностного критерия предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста на констатирующем и контрольном этапе

№ п/п	Уровень сформированности деятельностного критерия предпосылок осознанного чтения		Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
	Констатирующий этап	Контрольный этап			
1	1	2	1	1	17
2	1	2	1	1	17
3	2	3	1	1	17
4	2	3	1	1	17
5	1	2	1	1	17
6	2	2	0	0	5
7	1	1	0	0	5
8	1	2	1	1	17

9	1	1	0	0	5
10	2	3	1	1	17
11	2	2	0	0	5
12	1	1	0	0	5
13	2	2	0	0	5
14	1	2	1	1	17
15	1	2	1	1	17
16	1	2	1	1	17
17	1	2	1	1	17
18	2	3	1	1	17
19	1	1	0	0	5
20	1	2	1	1	17
21	2	2	0	0	5
22	1	1	0	0	5
23	2	3	1	1	17
24	1	2	1	1	17
Сумма рангов нетипичных сдвигов ($T_{эмп}$)					45

Исходя из таблицы 17, мы видим, что $T_{эмп}=45$. Из таблицы критических значений критерия Т-Вилкоксона для выборки 24 человека $T_{кр}$ для $p \leq 0,01$ составляем 69, в то время как $T_{кр}$ для $p \leq 0,05$ равно значению 91. Отразим зону значимости на рисунке 11.

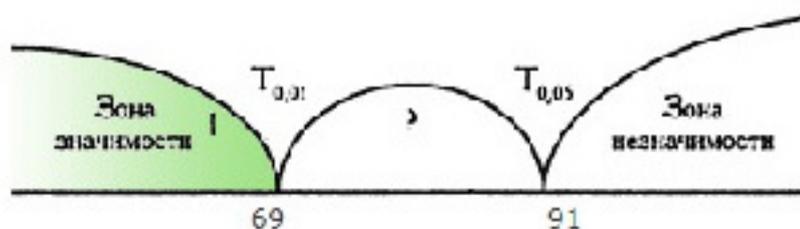


Рисунок 11 – Ось значимости по третьему критерию

Таким образом, исходя из рисунка 11, мы видим, что эмпирическое значение критерия находится в зоне значимости. В связи с этим принимается альтернативная гипотеза: интенсивность сдвигов в формировании деятельностного критерия предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста в направлении ее увеличения превосходит интенсивность сдвигов в направлении ее уменьшения.

Подводя итог вышесказанному, необходимым предоставляется рассмотреть сравнительные данные по общему уровню формирования

предпосылок осознанного чтения у детей старшей экспериментальной группы. Для того, чтобы отследить формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста под влиянием психолого-педагогических условий проведем сравнительный анализ и представим его в таблице 18 и на рисунке 12.

Таблица 18 – Сравнительный анализ результатов опытно-экспериментальной работы

Этапы эксперимента	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Констатирующий	8,3	8,3	33,3	37,5	58,4	54,5
Контрольный	16,6	8,3	62,6	41,6	20,8	50,1

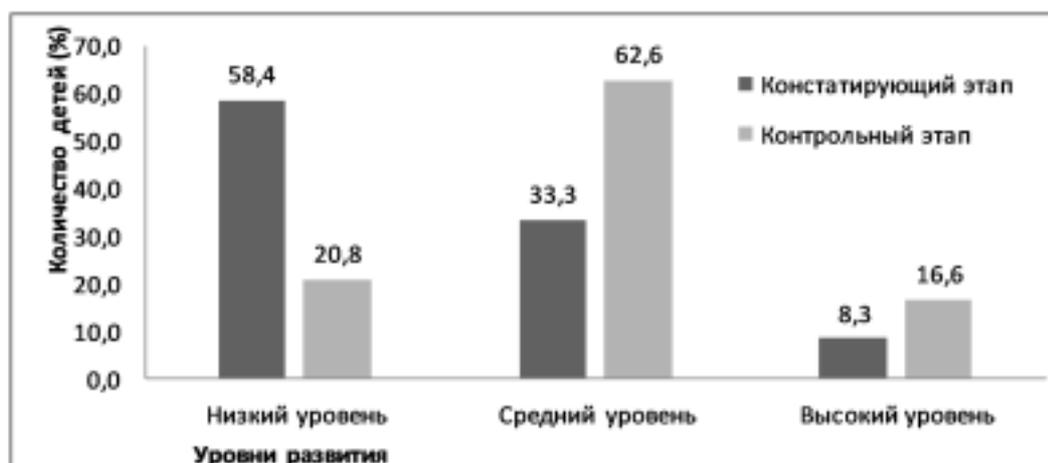


Рисунок 12 – Сравнительный анализ уровня формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста

Анализ количественных данных, приведенных в таблице 18 и рисунке 12, позволил нам сделать следующие выводы.

– к низкому уровню отнесено 20,8% детей экспериментальной группы. По сравнению с констатирующим экспериментом количество уменьшилось на 37,6%. Дети этой группы не могут назвать художественные произведения, которые ему нравятся или называют случайные (например, только что прочитанные), не могут определить жанр названного или прочитанного взрослым произведения; называют не всех героев, пропускают основные события, о которых рассказывается в

произведении. Они не проявляют заинтересованность, демонстрируют безучастие, не делятся своими впечатлениями. Данная группа детей неверно воспроизводит текст, нарушая его структуру, авторскую лексику почти не использует, собственная лексика бедна.

– к среднему уровню отнесено 62,6% детей экспериментальной группы. По сравнению с констатирующим экспериментом количество увеличилось на 29,3%. Дети этого уровня называют одно-два художественных произведения, которые ему нравятся, иногда неточно указывают название; отвечая на вопросы о понравившейся (или прочитанной) книге (произведении), определяют жанр (сказка, стихотворение, рассказ) с помощью педагога, указывают одну-две жанровые особенности; правильно называют героев, основные события, о которых рассказывается в произведении, с помощью педагога (наводящие вопросы, подсказка) могут придумать вариант развития действия (например, другое окончание сказок, что было бы, если бы герой поступил по-другому, и т.д.). Они проявляют заинтересованность, желание выразить свое отношение, оказать влияние на ситуацию, однако демонстрируют отсутствие владения способами проявления содействия, выражают свои чувства путем подражания. Данная группа детей допускает незначительные отклонения от текста, не нарушающие основной смысл произведения, не нарушают логику произведения, но значительно сокращает его объем, в пересказе использует в основном простые предложения, пересказывает с небольшими паузами, но длительные паузы отсутствуют.

– к высокому уровню отнесено 16,6% детей. По сравнению с констатирующим экспериментом количество увеличилось на 8,3%. Дети этого уровня называют несколько любимых художественных произведений, точно указывают их название, правильно определяют жанр (сказка, стихотворение, рассказ), называя несколько жанровых особенностей; правильно называют одну-две особенности других

литературных жанров (колыбельные, загадки, потешки, пословицы и поговорки). Дети правильно называют героев, основные события, о которых рассказывается в произведении, могут по просьбе педагога придумать новый подробный вариант развития действия (например, другое окончание сказки, что было бы, если бы герой поступил по-другому, и т.д.). Данная группа детей активно проявляет интерес, желание изменить, принять участие в ситуации, активно и самостоятельно выражает свои чувства и переживания в речи, действии: использует выразительные движения, мимику, пантомимику, голосовые реакции (обращение, обсуждение при восприятии ситуации), проявляет заинтересованность, правильно воспроизводит текст произведения, передаст основную мысль.

Анализ уровней показал увеличение количества испытуемых на высоком и среднем уровне и уменьшение на низком уровне. Для определения значимых различий сформированности предпосылок осознанного чтения между показателями на констатирующем и контрольном этапе нами был использован критерий Т-Вилкоксона.

В начале определим нулевую (H_0) и альтернативную (H_1) гипотезу.

Нулевой гипотезой (H_0) является положение о том, что интенсивность сдвигов в формировании предпосылок осознанного чтения детей старшего дошкольного возраста в направлении ее увеличения не превосходит интенсивность сдвигов в направлении ее уменьшения.

В качестве альтернативной гипотезы (H_1) принимаем следующее положение: интенсивность сдвигов в формировании предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста в направлении ее увеличения превосходит интенсивность сдвигов в направлении ее уменьшения.

Представим математическую обработку результатов опытно-экспериментальной исследования в таблице 19.

Таблица 19 – Сравнительный анализ уровней сформированности предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста на констатирующем и контрольном этапе

№ п/п	Уровень сформированности предпосылок осознанного чтения		Сдвиг ($t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$)	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
	Констатирующий этап	Контрольный этап			
1	5	5	0	0	5
2	3	4	1	1	15.5
3	6	7	1	1	15.5
4	5	5	0	0	5
5	3	4	1	1	15.5
6	5	6	1	1	15.5
7	3	3	0	0	5
8	3	5	2	2	23
9	3	4	1	1	15.5
10	8	8	0	0	5
11	6	6	0	0	5
12	3	3	0	0	5
13	6	6	0	0	5
14	3	4	1	1	15.5
15	5	7	2	2	23
16	3	4	1	1	15.5
17	3	5	2	2	23
18	7	8	1	1	15.5
19	3	3	0	0	5
20	3	4	1	1	15.5
21	6	7	1	1	15.5
22	3	4	1	1	15.5
23	5	6	1	1	15.5
24	3	3	0	0	5
Сумма рангов нетипичных сдвигов ($T_{\text{эмп}}$)					45

Исходя из таблицы 19, мы видим, что $T_{\text{эмп}}=45$. Из таблицы критических значений критерия Т-Вилкоксона для выборки 24 человека $T_{\text{кр}}$ для $p \leq 0,01$ составляем 69, в то время как $T_{\text{кр}}$ для $p \leq 0,05$ равно значению 91. Отразим зону значимости на рисунке 13.

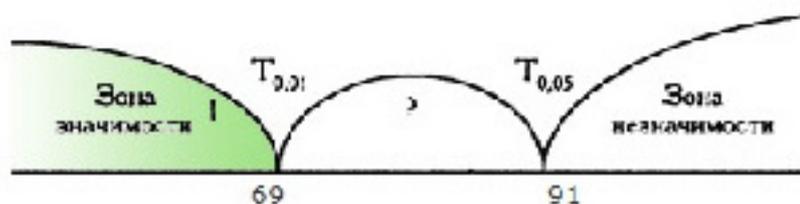


Рисунок 13 – Ось значимости формирования предпосылок осознанного чтения у старших дошкольников

Таким образом, исходя из рисунка 13, мы видим, что эмпирическое значение критерия находится в зоне значимости. В связи с этим принимается альтернативная гипотеза: интенсивность сдвигов в формировании предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста в направлении ее увеличения превосходит интенсивность сдвигов в направлении ее уменьшения.

Таким образом, контрольный срез выявил повышение уровня формирования предпосылок осознанного чтения детей, позволил установить позитивные изменения в их развитии. Следовательно, наблюдается наиболее значительный переход дошкольников с низкого на более высокие уровни сформированности предпосылок осознанного чтения благодаря внедрению комплекса педагогических условий.

Таким образом, контрольный срез выявил повышение уровня формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста, позволил установить позитивные изменения в их развитии.

Результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента для экспериментальной и контрольной групп показывают, что к концу опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе увеличилось количество детей высокого и среднего уровней соответственно на 8,3% и 29,3% и количество испытуемых с низким уровнем уменьшилось на 37,6%. Сравнение результатов в экспериментальной и контрольной группах на этапах констатирующего и

контрольного экспериментов показывает расхождение результатов этих групп на вышеназванных этапах: на этапе констатирующего эксперимента расхождение незначительное: высокий уровень на 0%, средний уровень на 4,2%, низкий уровень на 4,2%. На этапе контрольного эксперимента расхождение в результатах увеличилось: высокий – на 8,3%, средний – на 21%, низкий – на 29,3%.

Таким образом, результаты контрольного этапа исследования свидетельствуют о состоявшихся позитивных изменениях в воспитании предпосылок осознанного чтения у детей экспериментальной группы. Эти различия дают нам основания сделать необходимый вывод о том, что педагогические условия, разработанные нами, позволяют эффективно формировать предпосылки осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста.

Выводы по главе 2

Изложенные в данной главе материалы позволяют сформулировать следующие выводы, которые дают представление о всей сути содержания данной главы.

Для подтверждения гипотезы исследования была организована опытно-экспериментальная работа на базе МБДОУ «Детский сад № 410 г. Челябинска» в старшей дошкольной группе, которая проходила в три этапа.

На констатирующем этапе были подобраны и апробированы диагностические задания, которые направлены на изучение таких критериев как эмоциональный, когнитивный и деятельностный.

На констатирующем этапе большинство детей старшего дошкольного возраста находились на низком и среднем уровнях. К высокому уровню в экспериментальной и контрольной группе отнесено по 8,3% детей в каждой. К среднему уровню отнесено в

экспериментальной группе 33,3%, в контрольной – 37,5%. К низкому уровню к экспериментальной группе относятся 62,5%, а к контрольной группе – 54,2%. Результаты констатирующего этапа показывают, что формирование предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста находится на недостаточном уровне развития: необходима специальная, целенаправленная работа в этом направлении.

Результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента для экспериментальной и контрольной групп показывают, что к концу опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе увеличилось количество детей высокого и среднего уровней соответственно на 8,3% и 29,3% и количество испытуемых с низким уровнем уменьшилось на 37,6%. Сравнение результатов в экспериментальной и контрольной группах на этапах констатирующего и контрольного экспериментов показывает расхождение результатов этих групп на вышеназванных этапах: на этапе констатирующего эксперимента расхождение незначительное: высокий уровень на 0%, средний уровень на 4,2%, низкий уровень на 4,2%. На этапе контрольного эксперимента расхождение в результатах увеличилось: высокий – на 8,3%, средний – на 21%, низкий – на 29,3%.

Для определения значимых различий сформированности предпосылок осознанного чтения между показателями на констатирующем и контрольном этапе нами был использован критерий Т-Вилкоксона. Расчет критерия Т-Вилкоксона показал, что эмпирическое значение $T_{эмп}$ (45) находится в зоне значимости. Из таблицы низких значений критерия Т-Вилкоксона для выборки 24 человека $T_{кр}$ для $p \leq 0,01$ составляем 69, в то время как $T_{кр}$ для $p \leq 0,05$ равно значению 91. Это подтверждает эффективность проведенной нами работы и правомерность выдвинутой гипотезы. Все поставленные задачи были решены в полной мере.

Показатели, полученные в результате обработки, свидетельствуют о положительном изменении уровня сформированности предпосылок

осознанного чтения, что позволяет судить о подтверждении выдвинутой нами гипотезы исследования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе выполненного исследования нами была проведена теоретическая и экспериментальная работа по формированию предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста. В рамках исследования решался ряд задач.

Анализируя исследования Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, В.С. Мухиной, Р.С. Немова, С.Л. Рубинштейна, Л.Д. Столяренко, Е.А. Флериной и др., отметим, что процесс формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста понимается нами как совокупность психолого-педагогических условий, при которых достигается понимание ребенка информационной, смысловой и идейной сторон произведения. Осознанное чтение рассматривается нами как процесс непрерывного отслеживания текущих переживаний, направленный на формирование личности, умеющей воспринимать и понимать художественное произведение.

Художественное произведение привлекает ребенка не только своей яркой образной формой, но и смысловым содержанием. Старшие дошкольники, воспринимая произведение, могут дать сознательную, мотивированную оценку персонажам, используя в своих суждениях сложившиеся у них под влиянием воспитания критерии поведения человека в обществе. Успешное формирование предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста ведет к развитию наглядно-образного, словесно-логического мышления, воображения, понимания средств художественной выразительности.

За основу в нашем исследовании мы взяли аксиологический и ситуационно-задачный подходы. Аксиологический подход, вытекающий из учения о ценностях, представляет собой философско-педагогическую стратегию, показывающую пути использования педагогических ресурсов для развития личности и предлагающую перспективы совершенствования

системы образования. Отличительной чертой аксиологического подхода является то, что первоосновой воспитания и развития выступает формирование у ребенка нравственного сознания, которое предполагает раскрытие содержания и демонстрацию социальной и личностной значимости различных национальных и общечеловеческих ценностей, при этом акцентируется внимание на приоритете общечеловеческих ценностей. Аксиологический подход предполагает не только нахождение в художественном произведении ценностей высшего порядка, но и отношение к самому произведению как к ценности эстетического уровня.

Ситуационно – задачный подход призывает педагога создавать условия для положительной мотивации, обучения приёмам, методам и методикам решения учебных задач, раскрытия творческих способностей детей.

В результате анализа психолого-педагогической литературы мы выдвинули предположение, что возможно, выполнение социального заказа, определяющего высокую значимость чтения для воспитания детей старшего дошкольного возраста как будущих читателей возможно, если:

1) применить в качестве теоретико-методологической основы по формированию предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста комплекс аксиологического (ценностного) (общенаучный уровень) и ситуационно-задачного (конкретно-научный уровень) подходов, реализуемый с учетом принципов построения образовательной деятельности на основе индивидуальных способностей каждого ребёнка, психологической комфортности, активности ребенка в образовательном процессе, вариативности.

2) разработать и реализовать программно-методическое обеспечение для успешного формирования предпосылок осознанного чтения у детей старшего дошкольного возраста;

3) эффективно внедрить совокупность психолого-педагогических условий в реализации программно-методического обеспечения:

– Создание предметно-пространственной развивающей среды, ориентирующей на правильный отбор авторов и текстов для детей старшего дошкольного возраста с учетом особенностей восприятия детьми художественной литературы.

– Применение коммуникативно-ориентированного анализа трудных для понимания слов, словосочетаний, предложений, смысловых частей текста и их взаимосвязи.

– Отработка предметного плана художественного произведения и авторского замысла для уяснения идейной направленности текста.

Результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента для экспериментальной и контрольной групп показывают, что к концу опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе увеличилось количество детей высокого и среднего уровней соответственно на 8,3% и 29,3% и количество испытуемых с низким уровнем уменьшилось на 37,6%. Сравнение результатов в экспериментальной и контрольной группах на этапах констатирующего и контрольного экспериментов показывает расхождение результатов этих групп на вышеназванных этапах: на этапе констатирующего эксперимента расхождение незначительное: высокий уровень на 0%, средний уровень на 4,2%, низкий уровень на 4,2%. На этапе контрольного эксперимента расхождение в результатах увеличилось: высокий – на 8,3%, средний – на 21%, низкий – на 29,3%.

Для определения значимых различий сформированности предпосылок осознанного чтения между показателями на констатирующем и контрольном этапе нами был использован критерий Т-Вилкоксона. Расчет критерия Т-Вилкоксона показал, что эмпирическое значение $T_{эмп}$ (45) находится в зоне значимости. Из таблицы низких значений критерия Т-Вилкоксона для выборки 24 человека $T_{кр}$ для $p \leq 0,01$ составляем 69, в то время как $T_{кр}$ для $p \leq 0,05$ равно значению 91. Это подтверждает

эффективность проведенной нами работы и правомерность выдвинутой гипотезы. Все поставленные задачи были решены в полной мере.

Анализ полученных количественных и качественных результатов экспериментальной работы показал, что выдвинутая гипотеза нашла свое подтверждение, задачи решены, цель исследования достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – Москва : Искусство, 2009. – 423 с.
2. Беленький Г. И. Приобщение к искусству слова: Раздумья о преподавании литературы в школе / Г. И. Беленький. – Москва : Просвещение, 2012. – 188 с.
3. Берестов В. Д. Книги для детей: что и зачем нужно читать дошкольникам (советы руководителям детского чтения и родителям) / В. Д. Берестов // Дошкольное образование. – 2006. – № 16. – С. 7-20.
4. Венгер Л. А. О формировании познавательных способностей в процессе обучения дошкольников. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Л. А. Венгер. – Москва : Прогресс, 2001. – 483 с.
5. Веракса А. Н. Познавательное развитие в дошкольном детстве / А. Н. Веракса, Н. Е. Веракса. – Москва : Мозаика-Синтез, 2012. – 72 с.
6. Виноградова Н. Ф. Современные подходы к реализации преемственности между дошкольным и начальным звеньями системы образования / Н. Ф. Виноградова // Начальная школа. – 2000. – №1. – С. 7-1
7. Воюшина М. П. Чтение как речевая и эстетическая деятельность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://refdb.ru/look/2851815.html>
8. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика-Пресс, 2015. – 536 с.
9. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Москва : Просвещение, 2014. – 93с.
10. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – Москва : Наука, 2013. – 139 с.

11. Герасимова А. С. Энциклопедия обучения и развития дошкольника / А. С. Герасимова, О. С. Жукова, В. Г. Кузнецова. – Санкт-Петербург : Нева, 2011. – 352 с.
12. Гербова В. В. Приобщение детей к художественной литературе / В. В. Гербова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2008. – 80 с.
13. Гербова В.В. Развитие речи в детском саду: Подготовительная к школе группа / В. В. Гербова. – Москва: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2016.- 231 с.
14. Гершунский Б. С.Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – Москва : Совершенство, 2008. – 608 с.
15. Граник Г. Г. Как учить работать с книгой / Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевая. – Москва : Мой учебник, 2007. – 156 с.
16. Гризик Т. И. Мои первые сказки. Пособие по развитию связной речи детей 6-7 лет / Т. И. Гризик. – Москва : Просвещение, 2007. – 56 с.
17. Гринева М. И. Клиповое мышление во благо ученика / М. И. Гринева // Тексты новой природы в образовательном пространстве современной школы :Сб-к мат-лов VIII Междунар. науч.-практ. конф. «Педагогика текста», Санкт-Петербург, 21 октября 2016 г. [Текст] / под ред. Т. Г. Галактионовой, Е. И. Казаковой. – Санкт-Петербург : Лема, 2016. – С. 49–51.
18. Гриценко З. А. Ты детям сказку расскажи. Методика приобщения детей к чтению/ З. А. Гриценко. – Москва : Линка-пресс, 2013. – 173 с.
19. Гурович Л. М. Ребёнок и книга: пособие для воспитателя детского сада/ Л. М. Гурович, Л. Б. Береговая, В. И. Логинова В. И. Пирадова. – Санкт-Петербург : Детство-ПРЕСС, 2011. – 128 с.
20. Давыдов В. В. Возрастные возможности усвоения знаний / В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин. – Москва: Просвещение, 2006 – 442 с.

21. Данилова Г. В. «Тексты новой природы» как источник образовательного потенциала и «новой грамотности» школьников / Г. В. Данилова // Сб-к мат-лов VIII Междунар.науч.-практ. конф. «Педагогика текста», Санкт-Петербург, 21 октября 2016 г. [Текст] / под ред. Т. Г. Галактионовой, Е. И. Казаковой. – Санкт-Петербург : Лема, 2016. – С. 52–55.
22. Данилюк А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст] / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – Москва : Просвещение, 2009. – 26 с.
23. Детство: Примерная образовательная программа дошкольного образования / Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, О. В. Солнцева. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2014. – 280 с.
24. Доронова Т. Н. Игра в дошкольном возрасте / Т. Н. Доронова, О. А. Карабанова, Е. В. Соловьёва. – Москва : Воспитание дошкольников, 2012. – 128 с.
25. Елисеева М. Б. Книга в восприятии ребенка от рождения до 7 лет / М. Б. Елисеева. – Москва : Сфера, 2018. – 64 с.
26. Ефросинина Л. А. Литературное чтение. Уроки слушания / Л. А. Ефросинина. – Москва : Вентана-Граф, 2010. – 222 с.
27. Жуковская Р. И. Чтение книги в детском саду/ Р. И. Жуковская. – Москва : Учпедгиз, 2015. – 103 с.
28. Запорожец А. В. Психология восприятия ребёнком-дошкольником литературного произведения/ А. В. Запорожец // Избр. психол.тр.: в 2-х т. – Москва : Педагогика, 2016. – С.66-77.
29. Зимняя И. А. Педагогическая психология/ И. А. Зимняя. – Москва : Академия, 2007. – 280 с.
30. Ильин В. В. Аксиология / В. В. Ильин. – Москва : Изд-во МГУ им. М. В. Ломоносова, 2005. -216 с.
31. Казакова Е. И. Тексты новой природы: закономерности и технологии развития современной грамотности в условиях качественной

модернизации современного текста / Е. И. Казакова // На путях к новой школе. – 2014. – № 1. – С. 8–9.

32. Капарулина В. Н. Психологический словарь / В. Н. Капарулина, М. Н. Смирнова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003 – 333 с.

33. Караковский В. А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса / В. А. Караковский. – Москва : Новая школа, 2003. – 248 с.

34. Комплексная программа воспитания, образования и развития детей дошкольного возраста «Радуга» / Т. Н. Доронова, Т. И. Гризик и др.; под ред. Т. Н. Дороновой. – Москва : Просвещение, 2004. – 132 с.

35. Кушнир А. М. Азбука чтения: Как правильно учить читать / А. М. Кушнир // Школьные технологии. – 2006. – № 1-2. – С. 12-17.

36. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2005. – 511 с.

37. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 2005. – 304 с.

38. Львов М. Р. Ребёнок сам учится читать / М. Р. Львов // Начальная школа. – 2000. – № 4. – С. 59-62.

39. Люблинская А. А. Очерки психологического развития / А. А. Люблинская. – Москва : Просвещение, 2009. - 356с.

40. Макарова В. Н. Диагностика развития речи дошкольников: Методическое пособие / В. Н. Макарова, Е. А. Ставцева, М. Н. Едакова. – М.: Педагогическое общество России, 2007. – 80с.

41. Маклаков А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. – Санкт-Петербург : Питер, 2016. – 592 с.

42. Маранцман В. Г. Анализ литературного произведения и читательское восприятие школьников / В. Г. Маранцман. – Москва : Просвещение, 2014. – 176 с.

43. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – Москва : Просвещение, 2003. – 672 с.

44. Михайлова-Свирская Л. В. Лаборатория грамотности / Л.В. Михайлова-Свирская. – Москва: Национальное образование, 2015. – 72 с.
45. Мосунова Л. А. Обучение словесному рисованию на уроках литературного чтения / Л. А. Мосунова // Литература в школе. – 2014. – №2. – С. 77-81
46. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В. С. Мухина. – Москва: Академия, 2004. – 456 с.
47. Немов Р. С. Общая психология. В 3 томах. Том 1 Введение в психологию / Р. С. Немов. – Москва : Юрайт, 2013 – 736 с.
48. Никифорова О. И. Психология восприятия художественной литературы / О. И. Никифорова. – Москва : Книга, 2012. – 152 с.
49. Первова Г. М. Введение в детскую литературу / Г. М. Первова. – Тамбов : Изд-во Тамбов.гос. ун-та, 2009. – 155 с.
50. Первова Г. М. Формирование и развитие мотивации чтения / Г. М. Первова // Начальная школа. – 2009. – № 9. – С. 37.
51. Петровский А. В. Психология / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – Москва : Академия, 2000 – 232 с.
52. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка / Ж. Пиаже. – Санкт-Петербург : Союз, 2007. – 250 с.
53. Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника / Н. Н. Поддьяков. – Москва : АСТРЕЛЬ, 2008. – 320 с.
54. Рожина Л. Н. Развитие эмоционального мира личности / Л. Н. Рожина. – Минск : Высшая школа, 2003. – 272с.
55. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Изд-во АН СССР, 2008. – 147 с.
56. Светловская Н. Н. Как помочь детям, которые не хотят учиться читать: Практическое пособие / Н. Н. Светловская. – Москва : Аркти, 2007. – 54 с.

57. Светловская Н. Н. Обучение детей чтению: Практическая методика / Н. Н. Светловская, Т. С. Пичерол. - Москва: Академия, 2001. – 258 с.
58. Слостенин В. А. Педагогика / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – Москва : Академия, 2002. – 576 с.
59. Смирнов О. А. Приобщение к словесному искусству / О. А. Смирнова // Дошкольное воспитание. – 2015. – №9. – С. 25-32.
60. Столяренко Л. Д. Основы психологии : учеб. пособие для студентов вузов / Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2005. – 671 с.:
61. Тихеева Е. И. Развитие речи детей / Е. И. Тихеева. – Москва : Просвещение, 2002. – 144 с.
62. Томилова С. Д. Основы литературного развития ребёнка дошкольного возраста как потенциального читателя / С. Д. Томилова // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. – 2009. – №2. – С. 85-97.
63. Урунтаева Г. А. Дошкольная психология: учеб. пособие / Г. А. Урунтаева. – Москва: Академия, 2001. – 336 с.
64. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников / О. С. Ушакова. – Москва : Изд-во Института психотерапии, 2011. – 256 с.
65. Ушакова О. С. К вопросу о восприятии образности литературных произведений / О. С. Ушакова. – Москва : Педагогика, 2000. – 431 с.
66. Ушакова О. С. Знакомим дошкольника с литературой: конспекты занятий / О. С. Ушакова, Н. В. Гавриш. – Москва : Творческий центр, 2009. – 224 с.
67. Ушинский К. Д. Родное слово: книга для детей и родителей / К. Д. Ушинский. – Москва : Детская литература, 2014. – 424 с.
68. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения / К. Д. Ушинский. – Москва : Просвещение, 2008. – 557 с.

69. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»: [принят Государственной Думой 21 дек. 2012 г.: одобрен Советом Федерации 26 дек. 2012 г.]. – Москва : Омега-Л, 2014. – 134 с.

70. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования: [утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., №1155 [Текст] / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва, 2013 г.

71. Флёрина Е. А. Художественное слово дошкольнику / Е. А. Флёрина . – Москва : Учпедгиз, 2002. – 239 с.

72. Флерина Е. А. Рассказывание в дошкольной практике / Е. А. Флерина, сост.: М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва : Просвещение, 2000. – 415 с.

73. Чиндилова О. В. К проблеме восприятия художественного произведения читателями разного возраста / О. В. Чиндилова // Начальная школа: плюс до и после. – 2009. – № 7. – С. 50-54.

74. Чиндилова О. В. Чтение художественной литературы как вид деятельности старших дошкольников / О. В. Чиндилова // Начальная школа: плюс до и после. – 2010. – № 5. – С. 74-77.

75. Чиндилова О. В. Восприятие художественного текста читателями на разных этапах детства как педагогическая проблема / О. В. Чиндилова // Начальная школа: плюс до и после. – 2010. – № 7. – С. 76-79.

76. Чиндилова О. В. Чтение художественной литературы дошкольниками: подходы к пониманию и формы реализации / О. В. Чиндилова // Дошкольное воспитание. – 2011. – №1. – С.59-61.

77. Якиманская И.С. Развитие образного мышления в процессе обучения / И. С. Якиманская. – Москва : Педагогика, 2009. - 324с.

78. Яковлева В. И. Учить вдумчивому чтению / В. И. Яковлева // Начальная школа. – 1990. – № 1. – С. 20-26.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1 – Диагностический инструментарий исследования

Диагностическое задание №1

Цель: выявление эмпатийных проявлений детей в процессе сопереживания персонажам сказок, историй, рассказов.

Метод диагностики: наблюдение, беседа.

Ход исследования:

Детям читаем рассказ В. Осеевой «Почему?» и наблюдаем, как они его воспринимают, после чтения задаем вопросы:

- О ком этот рассказ?
- Кому ты больше всего сочувствуешь в нем? Почему?
- Почему мальчик не сказал всю правду сразу, а разбудил маму ночью?
- Почему мама не бранила мальчика и даже обрадовалась, что чашку разбил он, а не собака Бум?
- Почему Бума выгнали на дождь во двор, а позже впустили и обласкали?

Диагностическое задание №2

Цель: закрепление знаний детей о разных жанрах литературных произведений.

Метод диагностики: наблюдение, беседа.

Ход исследования.

В исследовании воспитатель предлагает обратиться к помощи литературного героя Незнайки.

Незнайка знает, что есть на свете много разных книг. Расскажите, какие книги вы знаете. А какие книги ваши самые любимые? Почему?

Незнайка хочет загадать вам загадку. Слушайте внимательно, получится ли у него настоящая загадка:

Я люблю свою лошадку,
Причешу ей шерстку гладко.
Гребешком приглажу хвостик

И верхом поеду в гости.

– Получилась ли у Незнайки загадка? Почему это не загадка? А что это?

– Какие стихотворения знаете вы?

Однажды Незнайка услышал 2 истории. Послушайте их внимательно и подскажите Незнайке - это отрывки из сказки или рассказа (воспитатель читает рассказ Л.Н. Толстого “Два товарища” и русскую народную сказку “Мохнатый, Крылатый, да Масляный”)

После прочтения задает вопросы:

– Как вы думаете, что это: рассказ, стихотворение или сказка? Почему?

– Что такое рассказ?

– Кто главные герои этого рассказа? Что случилось в лесу? О чем этот рассказ?

– В каких строках заключена главная мысль? Как вы думаете, стало ли стыдно сбежавшему от страха товарищу? А как бы вы поступили на его месте?

– Почему автор так назвал свое произведение? Придумайте другие названия рассказа.

Воспитатель читает ребенку русскую народную сказку «Крылатый, мохнатый, да масляный».

– Как ты думаешь, что это: рассказ, стихотворение или сказка? Почему?

– Что такое сказка?

– О ком эта сказка? Какую работу делал каждый из героев сказки?

– О чем призадумался воробей в начале сказки? Что случилось потом? Какая беда приключилась с блином? Как мышка щи варила? Что случилось с воробьем, когда он дрова колот? Чем закончилась сказка?

– Как по-другому можно назвать эту сказку? Какими словами обычно начинаются сказки?

– Придумай другое окончание этой сказке. Что было бы, если бы воробей не стал меняться работой со своими друзьями? Какими словами обычно заканчиваются сказки?

Диагностическое задание №3

Цель: Закрепить умение последовательно и выразительно пересказывать литературный текст без вопросов воспитателя.

Метод диагностики: наблюдение, беседа.

Материал: Книга Е. Чарушина «Про больших и маленьких» (с иллюстрациями автора), рисунки Е. Чарушина (иллюстративный материал) с изображением животных.

Ход исследования.

Чтение литературного произведения Е. Чарушина «Лисята».

Объяснение непонятных слов.

– Как вы понимаете слово: «шустрые», «таскают за шиворот», «ловкачи».

Вопросы по содержанию:

- Как называется это литературное произведение?
- Кто его написал?
- Что я сейчас прочитала сказку, рассказ или стихотворение?
- Кто жили у охотника?
- Какими были эти зверьки?
- Что они делали днем?
- Когда лисята просыпались?
- Что они делали до самого утра?
- Что увидел охотник, когда пришел со службы?
- Где охотник искал лисят?
- Как вы думаете, почему животные жили у охотника?
- Как можно охотиться, чтобы не убивать животных?

После ответов на вопросы дети еще раз слушают рассказ и пересказывают его по частям.

Приложение 2 – Протоколы проведения опытно-экспериментальной работы на констатирующем этапе

Таблица 1 – Сводная таблица результатов исследования в экспериментальной группе

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	Оценка уровня сформированности предпосылок осознанного чтения			Уровень сформированности предпосылок осознанного чтения
		1 критерий	2 критерий	3 критерий	
1.	Ребенок 1	2	2	1	5
2.	Ребенок 2	1	1	1	3
3.	Ребенок 3	2	2	2	6
4.	Ребенок 4	1	2	2	5
5.	Ребенок 5	1	1	1	3
6.	Ребенок 6	1	2	2	5
7.	Ребенок 7	1	1	1	3
8.	Ребенок 8	1	1	1	3
9.	Ребенок 9	1	1	1	3
10.	Ребенок 10	3	3	2	8
11.	Ребенок 11	2	2	2	6
12.	Ребенок 12	1	1	1	3
13.	Ребенок 13	2	2	2	6
14.	Ребенок 14	1	1	1	3
15.	Ребенок 15	2	2	1	5
16.	Ребенок 16	1	1	1	3
17.	Ребенок 17	1	1	1	3
18.	Ребенок 18	2	3	2	7
19.	Ребенок 19	1	1	1	3
20.	Ребенок 20	1	1	1	3
21.	Ребенок 21	2	2	2	6
22.	Ребенок 22	1	1	1	3
23.	Ребенок 23	2	1	2	5
24.	Ребенок 24	1	1	1	3

Таблица 2 – Сводная таблица результатов исследования в контрольной группе

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	Оценка уровня сформированности предпосылок осознанного чтения			Уровень сформированности предпосылок осознанного чтения
		1 критерий	2 критерий	3 критерий	
1.	Ребенок 1	2	2	1	5
2.	Ребенок 2	1	1	1	3
3.	Ребенок 3	2	2	2	6
4.	Ребенок 4	1	2	2	5
5.	Ребенок 5	1	1	1	3
6.	Ребенок 6	1	2	2	5
7.	Ребенок 7	1	1	1	3
8.	Ребенок 8	1	1	1	3
9.	Ребенок 9	2	1	2	5
10.	Ребенок 10	3	3	2	8
11.	Ребенок 11	2	2	2	6
12.	Ребенок 12	1	1	1	3
13.	Ребенок 13	2	2	2	6
14.	Ребенок 14	1	1	1	3
15.	Ребенок 15	2	2	1	5
16.	Ребенок 16	1	1	1	3
17.	Ребенок 17	1	1	1	3
18.	Ребенок 18	2	3	2	7
19.	Ребенок 19	1	1	1	3
20.	Ребенок 20	1	1	1	3
21.	Ребенок 21	2	2	2	6
22.	Ребенок 22	1	1	1	3
23.	Ребенок 23	2	1	2	5
24.	Ребенок 24	1	1	1	3

Приложение 2 – Протоколы проведения опытно-экспериментальной работы на констатирующем этапе

Таблица 3 – Сводная таблица результатов исследования в экспериментальной группе

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	Оценка уровня сформированности предпосылок осознанного чтения			Уровень сформированности предпосылок осознанного чтения
		1 критерий	2 критерий	3 критерий	
1.	Ребенок 1	3	3	2	8
2.	Ребенок 2	1	2	2	5
3.	Ребенок 3	3	3	3	9
4.	Ребенок 4	2	3	3	8
5.	Ребенок 5	2	2	2	6
6.	Ребенок 6	2	2	2	6
7.	Ребенок 7	1	1	1	3
8.	Ребенок 8	1	2	2	5
9.	Ребенок 9	2	2	1	5
10.	Ребенок 10	3	3	3	9
11.	Ребенок 11	2	1	2	5
12.	Ребенок 12	1	2	1	4
13.	Ребенок 13	3	3	2	8
14.	Ребенок 14	2	2	2	6
15.	Ребенок 15	2	2	2	6
16.	Ребенок 16	2	1	2	5
17.	Ребенок 17	2	2	2	6
18.	Ребенок 18	3	3	3	9
19.	Ребенок 19	2	2	1	5
20.	Ребенок 20	2	1	2	5
21.	Ребенок 21	3	2	2	7
22.	Ребенок 22	1	1	1	3
23.	Ребенок 23	2	2	3	5
24.	Ребенок 24	2	2	2	6

Таблица 4 – Сводная таблица результатов исследования в контрольной группе

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	Оценка уровня сформированности предпосылок осознанного чтения			Уровень сформированности предпосылок осознанного чтения
		1 критерий	2 критерий	3 критерий	
1.	Ребенок 1	2	2	1	5
2.	Ребенок 2	1	1	1	3
3.	Ребенок 3	2	2	2	6
4.	Ребенок 4	1	2	2	5
5.	Ребенок 5	1	1	1	3
6.	Ребенок 6	1	2	2	5
7.	Ребенок 7	1	2	1	4
8.	Ребенок 8	1	1	1	3
9.	Ребенок 9	2	1	2	5
10.	Ребенок 10	3	3	2	8
11.	Ребенок 11	2	2	2	6
12.	Ребенок 12	1	1	1	3
13.	Ребенок 13	2	2	2	6
14.	Ребенок 14	1	1	1	3
15.	Ребенок 15	2	2	1	5
16.	Ребенок 16	1	1	1	3
17.	Ребенок 17	1	1	1	3
18.	Ребенок 18	2	3	2	7
19.	Ребенок 19	1	1	1	3
20.	Ребенок 20	1	1	1	3
21.	Ребенок 21	2	2	2	6
22.	Ребенок 22	1	1	1	3
23.	Ребенок 23	2	1	2	5
24.	Ребенок 24	1	1	1	3

**Приложение 4 – Протоколы проведения опытно-экспериментальной
работы в экспериментальной группе на констатирующем и
контрольном этапе**

Таблица 5 – Результаты исследования по критерию «Эмоциональный» на констатирующем и контрольном этапе

№	Фамилия, имя ребенка	Эмоциональный критерий	
		Констатирующий этап	Контрольный этап
1	Ребенок 1	2	3
2	Ребенок 2	1	1
3	Ребенок 3	2	3
4	Ребенок 4	1	2
5	Ребенок 5	1	2
6	Ребенок 6	1	2
7	Ребенок 7	1	1
8	Ребенок 8	1	1
9	Ребенок 9	1	2
10	Ребенок 10	3	3
11	Ребенок 11	2	2
12	Ребенок 12	1	1
13	Ребенок 13	2	3
14	Ребенок 14	1	2
15	Ребенок 15	2	2
16	Ребенок 16	1	2
17	Ребенок 17	1	2
18	Ребенок 18	2	3
19	Ребенок 19	1	2
20	Ребенок 20	1	2
21	Ребенок 21	2	3
22	Ребенок 22	1	1
23	Ребенок 23	2	2
24	Ребенок 24	1	2

Таблица 6 – Результаты исследования по критерию «Когнитивный» на констатирующем и контрольном этапе

№	Фамилия, имя ребенка	Когнитивный критерий	
		Констатирующий этап	Контрольный этап
1	Ребенок 1	2	3
2	Ребенок 2	1	2
3	Ребенок 3	2	3
4	Ребенок 4	2	3
5	Ребенок 5	1	2
6	Ребенок 6	2	2
7	Ребенок 7	1	1
8	Ребенок 8	1	2
9	Ребенок 9	1	2
10	Ребенок 10	3	3
11	Ребенок 11	1	1
12	Ребенок 12	1	2
13	Ребенок 13	2	3
14	Ребенок 14	1	2
15	Ребенок 15	2	2
16	Ребенок 16	1	1
17	Ребенок 17	1	2
18	Ребенок 18	3	3
19	Ребенок 19	2	2
20	Ребенок 20	1	1
21	Ребенок 21	2	2
22	Ребенок 22	1	1
23	Ребенок 23	1	2
24	Ребенок 24	1	2

Таблица 7 – Результаты исследования по критерию «Деятельностный» на констатирующем и контрольном этапе

№	Фамилия, имя ребенка	Деятельностный критерий	
		Констатирующий этап	Контрольный этап
1	Ребенок 1	1	2
2	Ребенок 2	1	2
3	Ребенок 3	2	3
4	Ребенок 4	2	3
5	Ребенок 5	1	2
6	Ребенок 6	2	2
7	Ребенок 7	1	1
8	Ребенок 8	1	2
9	Ребенок 9	1	1
10	Ребенок 10	2	3
11	Ребенок 11	2	2
12	Ребенок 12	1	1
13	Ребенок 13	2	2
14	Ребенок 14	1	2
15	Ребенок 15	1	2
16	Ребенок 16	1	2
17	Ребенок 17	1	2
18	Ребенок 18	2	3
19	Ребенок 19	1	1
20	Ребенок 20	1	2
21	Ребенок 21	2	2
22	Ребенок 22	1	1
23	Ребенок 23	2	3
24	Ребенок 24	1	2

Таблица 8 – Результаты исследования по исследованию общего уровня сформированности предпосылок осознанного чтения на констатирующем и контрольном этапе

№	Фамилия, имя ребенка	Общий уровень сформированности предпосылок осознанного чтения	
		Констатирующий этап	Контрольный этап
1	Ребенок 1	5	5
2	Ребенок 2	3	4
3	Ребенок 3	6	7
4	Ребенок 4	5	5
5	Ребенок 5	3	4
6	Ребенок 6	5	6
7	Ребенок 7	3	3
8	Ребенок 8	3	5
9	Ребенок 9	3	4
10	Ребенок 10	8	8
11	Ребенок 11	6	6
12	Ребенок 12	3	3
13	Ребенок 13	6	6
14	Ребенок 14	3	4
15	Ребенок 15	5	7
16	Ребенок 16	3	4
17	Ребенок 17	3	5
18	Ребенок 18	7	8
19	Ребенок 19	3	3
20	Ребенок 20	3	4
21	Ребенок 21	6	7
22	Ребенок 22	3	4
23	Ребенок 23	5	6
24	Ребенок 24	3	3