



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

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА ТЕОРИИ, МЕТОДИКИ И МЕНЕДЖМЕНТА НАЧАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

**Работа над осознанием младшими школьниками содержания
произведения путем организации на уроках литературного чтения
творческих групп**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.01 Педагогическое образование**

**Направленность программы бакалавриата
«Начальное образование»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

96,76 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

« 12 » сентября 2025г.

И. о. зав. кафедрой ТМиМНО

Волчегорская Евгения Юрьевна

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-521-070-5-1

Бондарь Диана Руслановна

Научный руководитель:

канд. пед. наук, доцент

Милютин Милютин Анна Александровна

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ НАД ОСОЗНАНИЕМ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ СОДЕРЖАНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ПУТЕМ ОРГАНИЗАЦИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ ТВОРЧЕСКИХ ГРУПП.....	7
1.1. Особенности литературного образования младших школьников в части осознания содержания произведений различных жанров.....	7
1.2. Понятие «творческие группы» и содержание работы учителя начальных классов по их организации на уроке литературного чтения.....	13
1.3. Анализ содержания учебников литературного чтения УМК «Школа России» на предмет представленности работы по осознанию содержания произведений различных жанров	18
Выводы по главе 1.....	23
ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАБОТЫ НАД ОСОЗНАНИЕМ СОДЕРЖАНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ПУТЕМ ОРГАНИЗАЦИИ НА УРОКАХ ТВОРЧЕСКИХ ГРУПП.....	25
2.1 Определение уровня сформированности осознанного чтения у младших школьников как одного из аспектов осознания содержания произведения.....	25
2.2. Фрагмент методических рекомендаций по организации творческих групп на уроках литературного чтения в процессе работы по осознанию младшими школьниками содержания произведений	28
Выводы по главе 2.....	43
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	45
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	48
Приложение 1	51
Приложение 2.....	52

ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе развития образования в России особое значение придается формированию читательской грамотности младших школьников. В содержании Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) [24] развитие навыков смыслового чтения определено как ключевая метапредметная компетенция, необходимая для достижения успешного результата обучения и социализации обучающихся.

Согласно требованиям ФГОС НОО [24] осознание содержания текстов является важным условием для формирования функциональной грамотности младших школьников, необходимой для их дальнейшего образования и успешной социализации.

Таким образом, осознание содержания произведений является основой для развития мышления, речи и коммуникативных навыков, этот процесс затрагивает не только усвоение учебного материала, но и формирование личностных качеств, мировоззрения и творческого потенциала.

Актуальность проблемы осознания содержания произведений младшими школьниками обусловлена изменяющимися условиями информационной среды и снижением интереса к чтению у современных младших школьников. Согласно исследованиям, проведенным Всероссийским центром изучения общественного мнения, одного из ведущих социологических организаций России (ВЦИОМ), более 70% детей в возрасте 7–12 лет регулярно используют для развлечения и досуга смартфоны, что негативно сказывается на их читательской активности [6]. Как показывают исследования Е. В. Вовк и А. С. Ганусенко, младшие школьники всё чаще сталкиваются с трудностями в осмыслении содержания литературных произведений [1]. Это связано с недостаточной работой по осознанию содержания произведений, а также с изменением

характера досуга младших школьников, обусловленным широким распространением цифровых технологий. Н. В. Ильина отмечает, что значительная часть школьников теряет интерес к чтению, предпочитая проводить свободное время за экранами цифровых устройств [6].

Эта тенденция подтверждается исследованиями Е. В. Кузнецовой, которая указывает на необходимость внедрения инновационных методов обучения, способных сочетать современные технологии с традиционными формами работы с текстами [13].

Фундаментальные исследования в области психологии и педагогики также подтверждают важность работы над осознанием содержания произведений. Л.С. Выготский в своих трудах подчеркивал взаимосвязь между мышлением и речью, утверждая, что полноценное понимание текста возможно только при активном включении ребенка в процесс смысловой интерпретации [2]. Д.Б. Эльконин детально изучал механизмы формирования навыков чтения и выделял этапы их развития, отмечая, что осознание прочитанного требует не только технического умения читать, но и сформированного внутреннего анализа текста [27].

Вместе с тем, несмотря на значительное количество методических разработок в данной области, остаётся нерешённым вопрос: как эффективно организовать процесс осознания содержания произведений у младших школьников в современных условиях с учётом их возрастных и когнитивных особенностей.

Особую роль в решении этой проблемы играет организация творческих групп на уроках литературного чтения. Опираясь на теорию Л. С. Выготского о социальной природе познания [2], такой формат работы трансформирует традиционное взаимодействие с текстом в коллективную деятельность, где обучающиеся через диалог, совместный анализ и творческую интерпретацию учатся анализировать произведения. Как отмечает Д. Б. Эльконин [27], именно в условиях группового сотрудничества формируются навыки смысловой рефлексии,

соответствующие возрастным особенностям младших школьников, для которых социальное одобрение и игровые методы являются ключевыми мотиваторами.

Исходя из этого, возникает противоречие между необходимостью работы над осознанием младшими школьниками содержания произведений и поиском возможностей реализации этой работы с помощью организации творческих групп.

Проблема исследования: какое содержание работы по организации творческих групп на уроках литературного чтения может быть направлено на осознание младшими школьниками произведений?

Цель исследования: теоретически обосновать проблему исследования и изучить методические аспекты работы над осознанием младшими школьниками содержания произведений, на этой основе разработать фрагмент методических рекомендаций по организации творческих групп.

Объект исследования: процесс обучения младших школьников литературному чтению.

Предмет исследования: работа по организации творческих групп на уроках литературного чтения, направленная на осознание содержания произведений младшими школьниками.

Задачи исследования:

1. Проанализировать особенности литературного образования младших школьников, направленные на осознание содержания произведений различных жанров.

2. Раскрыть сущность понятия «творческие группы» и определить методы организации этой работы на уроках литературного чтения.

3. Изучить содержание учебников УМК «Школа России» (литературное чтение) на предмет представленности заданий и подходов к осознанию содержания произведений [7,10].

4. Определить уровень сформированности осознанного чтения у младших школьников как основы понимания содержания произведений.

5. Разработать фрагмент методических рекомендаций по организации творческих групп на уроках литературного чтения для работы над осознанием содержания произведений.

Методы исследования: теоретические (анализ научной литературы, нормативных документов) и эмпирические (наблюдение, анкетирование, анализ результатов творческих заданий учащихся).

Практическая значимость исследования заключается в создании фрагмента методических рекомендаций, содержание которого может быть использовано учителями начальных классов для работы над осознанием содержания произведений младшими школьниками. Материалы исследования могут быть использованы для оптимизации работы с текстами в рамках УМК «Школа России», способствуя преодолению трудностей учащихся в интерпретации художественных произведений через коллективную творческую деятельность.

База исследования: исследование проводилось на базе МБОУ «Увельская СОШ».

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка использованных источников и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ НАД ОСОЗНАНИЕМ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ СОДЕРЖАНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ПУТЕМ ОРГАНИЗАЦИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ ТВОРЧЕСКИХ ГРУПП

1.1. Особенности литературного образования младших школьников в части осознания содержания произведений различных жанров

Актуальность исследования подтверждается нормативными документами, такими как ФГОС НОО [24], Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации [11] и Нацпроект «Образование» [16]. В их содержании отражена необходимость развития читательской грамотности как одного из приоритетных направлений начального образования. Это делает задачу повышения уровня осознания содержания произведений младшими школьниками особенно важной для современного начального образования.

ФГОС НОО [24] определяет развитие навыков смыслового чтения как один из важнейших аспектов образовательной программы. Согласно ему и сопутствующим нормативным документам, таким как «Основные положения о начальном общем образовании» [17] и «Концепция развития системы образования в Российской Федерации» [12], учащимся необходимо не только научиться читать, но и осваивать технологию осознания содержания прочитанных произведений. В содержании этих документов подчеркивается, что развитие критического мышления, способность анализировать и интерпретировать литературные тексты является основополагающим для формирования функциональной грамотности и успешной социализации младшего школьника.

Осознание содержания произведения в начальной школе — это сложный процесс, включающий два взаимосвязанных аспекта:

1. Осознанность — способность учащегося вычленять ключевые идеи, анализировать структуру текста, устанавливать причинно-следственные связи между событиями и персонажами.

2. Сознательность — рефлексивное отношение к тексту: оценка авторской позиции, соотнесение прочитанного с личным опытом, анализ собственных эмоций и моральных установок.

Эти компоненты соотносятся с формированием УУД:

– осознанность — познавательные УУД (анализ, установление причинно-следственных связей);

– сознательность — коммуникативные УУД (аргументация позиции) и личностные (самооценка).

Как отмечал Л. С. Выготский [2], осознание содержания произведения возникает в процессе интериоризации внешних действий через диалог и социальное взаимодействие. Д. Б. Эльконин [27] подчёркивал, что переход от технического воспроизведения к смысловой интерпретации возможен только при целенаправленном формировании сознательного отношения к чтению.

Особенности литературного образования младших школьников в части осознания содержания произведений различных жанров занимают одно из центральных мест в современной педагогической практике. Под осознанием содержания произведений подразумевается активный и осмысленный процесс восприятия литературного текста, в ходе которого учащийся не только декодирует слова, но и анализирует заложенные в произведении идеи, эмоциональные и символические составляющие, сопоставляет их со своим жизненным опытом и формирует личное отношение к прочитанному. Этот комплексный процесс объединяет когнитивный, эмоциональный и оценочный компоненты, позволяя перейти от буквального понимания текста к его глубокому смысловому осмыслению.

В научной литературе встречаются различные трактовки содержания работы по осознанию произведений. Так, исследования А. И. Соловьева [22] и Е. В. Марьиной [15] свидетельствуют о том, что осознание содержания включает переход от поверхностного восприятия к глубокому смысловому анализу, где важную роль играют интерпретация текста и литературная рефлексия. А. И. Соловьев [22] в своей статье «Формирование смыслового восприятия литературного текста у младших школьников» указывает, что ключевым моментом является умение ребенка самостоятельно выявлять основную идею произведения и соотносить её с собственными жизненными установками. Е. В. Марьина [15], анализируя результаты педагогических экспериментов, отмечает, что применение творческой работы способствует более глубокому осмыслению содержания литературных произведений и развитию критического мышления у детей.

А. Н. Леонтьев [14] рассматривал процесс усвоения информации как последовательность смысловых действий, подчеркивая роль мотивации и личностной заинтересованности ребенка в чтении. П. Я. Гальперин [3] разработал теорию поэтапного формирования умственных действий, которая помогает объяснить трудности, возникающие у младших школьников при осознании содержания произведений. В свою очередь, Н. И. Жинкин [5] изучал механизмы внутренней речи и её влияние на понимание текста, указывая на важность смыслового анализа при работе с литературными произведениями.

Таким образом, процесс осознания содержания произведения организуется через последовательные этапы, которые отражены в таблице 1. Каждый из этих этапов решает конкретные задачи. При этом поэтапное прохождение позволяет учащимся последовательно перейти от первичного восприятия текста к его глубокому смысловому анализу и творческой интерпретации.

Таблица 1 – Этапы урока по развитию осознанного чтения у младших школьников

Этап урока	Цель	Методы и примеры	Формируемые УУД
1. Подготовительный	Создать мотивацию, активизировать личный опыт	Обсуждение заголовка и иллюстраций; проблемный вопрос	Личностные УУД (мотивы, ценностные ориентиры)
2. Чтение и первичное восприятие	Эмоциональное погружение в текст	Выразительное чтение, остановки для обсуждения	Коммуникативные УУД (слушание, выражение мнения)
3. Анализ текста	Развитие смыслового анализа	Смысловые карты, дискуссии, выделение главной мысли	Познавательные УУД (анализ, сравнение, синтез); регулятивные (планирование)
4. Творческая интерпретация	Закрепление понимания через творчество	Инсценировки, альтернативные финалы, комиксы	Коммуникативные УУД, Личностные УУД
5. Рефлексия	Осознание и самооценка понимания	Самооценка, групповая дискуссия, завершение мыслей	Регулятивные УУД (оценка, контроль, коррекция); личностные УУД

Например, при изучении рассказа В. В. Бианки «Первая охота» [7] на подготовительном этапе учащиеся обсуждают, какие эмоции может испытывать герой, опираясь на иллюстрации. В процессе чтения учитель акцентирует внимание на описании природы, задавая вопрос: «Как автор передаёт волнение мальчика через пейзаж?». На этапе анализа дети заполняют таблицу: «Действия героя — Причины — Последствия». Творческая интерпретация включает создание комикса по ключевым событиям рассказа. Рефлексия завершается обсуждением: «Какие качества героя помогли ему справиться с трудностями?».

В зависимости от возраста обучающихся и жанра произведения в начальной школе используются различные методы работы для осознания ими содержания произведений. Работа над осознанием произведений проводится на разных этапах урока и постепенно усложняется, это способствует более осознанному пониманию младшими школьниками

произведений. Перед знакомством с произведением важно создать у обучающихся мотивацию к чтению и сформировать эмоциональный настрой. Это достигается с помощью предварительных бесед, которые позволяют активизировать личный опыт учащихся и подготовить их к восприятию сюжета. Например, перед изучением рассказа В. В. Бианки «Первая охота» [7] младшим школьникам предлагается задуматься, зачем люди охотятся, какие эмоции может испытывать человек во время первой охоты, и обсудить, какие качества могут быть важны для охотника. Такой подход побуждает учеников искать ответы в тексте и повышает их интерес к произведению. Важную роль играет работа с иллюстрациями и заголовком, что помогает учащимся предположить, о чём будет рассказ, и сформулировать вопросы, на которые они будут искать ответы в процессе чтения. В некоторых случаях используются проблемные вопросы, позволяющие заранее обозначить основную идею произведения. Например, перед изучением «Сказка о рыбаке и рыбке» А. С. Пушкина можно спросить: «Что делает человека по-настоящему счастливым?» – это помогает младшим школьникам заранее задуматься над возможными моральными выводами.

В процессе чтения учитель направляет внимание учащихся на смысловые моменты текста, помогая им осознанно воспринимать происходящее. Для этого используется методика поэтапного анализа сюжета, когда детям предлагается выделить ключевые события и объяснить поступки героев. Важное место занимает работа с эмоциональным состоянием персонажей. Например, при изучении произведения «Сказка о попе и работнике его Балде» А. С. Пушкина [10] школьникам задают вопросы: «Как Балда относится к своей работе? Почему он поступает именно так?». Это помогает не только понять сюжет, но и задуматься о характере главного героя. Для углубления понимания авторского замысла используются вопросы, направленные на анализ художественных приёмов, таких как описание, метафора и символика. В

«Первой охоте» [7] учитель может спросить: «Как автор через описание природы передаёт волнение мальчика?». Это побуждает учеников задуматься о роли пейзажа в передаче эмоционального состояния персонажей.

После прочтения произведения проводится его обсуждение, где учащиеся могут высказать своё мнение, сравнить поступки героев с собственным жизненным опытом и попытаться сформулировать главную мысль текста. В ходе беседы задаются вопросы, способствующие более глубокому анализу произведения. Например, после чтения «Приключений Незнайки» Н. Н. Носова [8] младшим школьникам предлагают поразмышлять, как изменялся главный герой на протяжении повествования и какие события способствовали этим изменениям. Важным этапом осмысления является работа с цитатами, когда учащиеся ищут в тексте ключевые выражения, которые помогают понять основную идею произведения. Для закрепления понимания используются таблицы, в которых дети анализируют действия героев, сравнивают их мотивы и последствия поступков.

Для того чтобы осознание содержания произведений не оставалось лишь в рамках обсуждения, в учебном процессе активно применяются творческие задания. Учащиеся пишут сочинения, в которых предлагают собственную концовку произведения или анализируют его ключевые эпизоды. Например, после прочтения «Сказка о рыбаке и рыбке», школьникам могут предложить представить, как изменилась судьба старика, после всего случившегося. Ещё один эффективный метод – инсценирование, когда младшие школьники разыгрывают сценку из произведения, стараясь передать интонацию и эмоции персонажей. Помимо этого, ученикам предлагают создать иллюстрации к тексту, объяснив, почему они выбрали именно этот момент, или составить кроссворды и тесты по содержанию произведения, что способствует более тщательному анализу деталей текста.

Осознание содержания произведений в начальной школе — это системный процесс, требующий сочетания аналитической и творческой деятельности. Через поэтапную организацию уроков, использование методов и приемов, соответствующих жанровым особенностям произведений, а также делая акцент на осознанность и сознательность, возможно формировать у обучающихся навыки глубокого понимания произведений, что отвечает требованиям ФГОС НОО [24].

1.2. Понятие «творческие группы» и содержание работы учителя начальных классов по их организации на уроке литературного чтения

Одной из важнейших задач начального общего образования является формирование у младших школьников умения осознанно воспринимать и анализировать произведения. Для достижения этой цели необходимо создавать на уроках литературного чтения условия, способствующие развитию читательской активности, интереса к литературе и способности выражать собственные мысли на основе прочитанного. Эффективным средством решения указанных задач является включение в учебный процесс работы в творческих группах, что особенно значимо в условиях реализации требований ФГОС НОО [24].

Понятие «творчество» в педагогике рассматривается как процесс создания новых, оригинальных идей, решений и продуктов, обладающих личностной или общественной значимостью. По мнению С. Л. Рубинштейна [19], творчество представляет собой высшую форму активности личности, основанную на преобразовании окружающей действительности и самого себя. Л. С. Выготский [2] подчёркивал, что творческая деятельность ребёнка является важным механизмом его интеллектуального и личностного развития, особенно в условиях обучения, когда знания осваиваются не только в готовом виде, но и

перерабатываются учеником с опорой на собственный опыт и эмоциональное восприятие.

На уроках литературного чтения творческий подход находит своё выражение в разнообразных видах деятельности: выразительном чтении, инсценировке эпизодов, создании иллюстраций, сочинении новых финалов, пересказе от лица различных персонажей и т.д. Такие задания развивают воображение обучающихся, формируют критическое мышление и повышают мотивацию к чтению, одновременно развивая коммуникативные навыки. Особенно ценно то, что выполнение подобных заданий требует от младших школьников не только понимания текста, но и умения осмысленно интерпретировать прочитанное, опираясь на авторскую позицию и эмоциональные акценты произведения.

В рамках групповой формы организации обучения выполнение творческих заданий может быть реализовано посредством работы в творческих группах. В научной литературе данное понятие трактуется с разных позиций. Так, Е. С. Полат [18] определяет творческую группу как форму организации учебной деятельности, при которой обучающиеся работают в малых коллективах над решением творческих задач, способствующих развитию их аналитического мышления и воображения. Г. К. Селевко [20] рассматривает творческие группы как способ взаимодействия младших школьников в учебном процессе, который ориентирован на совместное обсуждение, формулирование идей, принятие решений и реализацию нестандартных подходов к выполнению заданий. Т. М. Давыдова [4] подчёркивает, что творческая группа — это объединение учащихся, совместно выполняющих задания, направленные на развитие их творческих способностей и углублённое понимание литературных произведений.

В настоящем исследовании понятием «творческая группа» обозначается форма организации учебного взаимодействия, предполагающая работу обучающихся в малых коллективах (3–5 человек)

над творческими заданиями, которые способствуют осмысленному восприятию текста, развитию речевой и мыслительной активности, формированию умений аргументированного высказывания. Такой подход обеспечивает условия для глубокого коллективного анализа произведений, побуждает обучающихся к выражению собственной позиции, а также способствует формированию читательской грамотности, как одного из метапредметных результатов обучения.

Организация творческих групп на уроке предполагает разнообразные подходы. Разделение обучающихся на группы может происходить случайным образом (например, по жребью или карточкам), что способствует развитию гибкости в общении. Возможно также формирование групп по интересам: ученики сами выбирают темы или роли, что усиливает мотивацию и вовлечённость в процесс. Наконец, педагог может использовать целенаправленный подход, распределяя младших школьников с учётом их уровня подготовки, темперамента и стиля мышления, что позволяет создать сбалансированные коллективы. Важно, чтобы состав групп периодически менялся, способствуя формированию предметных и метапредметных, личностных результатов, связанных с коммуникативной и регулятивной сферой.

Критерии формирования групп:

1. Уровень чтения (базовый/продвинутый);
2. Ведущий канал восприятия (визуалы/кинестетики);
3. Социальные роли (лидер/исполнитель).

В практике работы начальной школы наиболее распространены следующие формы деятельности в составе творческих групп на уроках литературного чтения:

Анализ эпизодов произведения. Например, при изучении рассказа К. Г. Паустовского «Тёплый хлеб» [10] одна группа может исследовать поступки главного героя, другая — проанализировать роль природы,

третья — выделить и обсудить нравственные выводы, содержащиеся в тексте.

Создание творческих интерпретаций. Учащиеся инсценируют фрагмент текста, пересказывают его от имени второстепенного персонажа или адаптируют содержание к современным реалиям. Это позволяет глубже осознать мотивы героев и авторскую позицию.

Визуализация содержания. При работе с произведением П. П. Ершова «Конёк-Горбунок» [10] одной группе можно предложить нарисовать ключевые сцены, другой — прокомментировать, каким образом художник через иллюстрации передаёт характеры персонажей.

Составление вопросов и викторин. Работа над вопросами способствует внимательному прочтению текста и акцентированию внимания на деталях, а обсуждение ответов в группе развивает умение аргументировать свою точку зрения.

Обсуждение альтернативных финалов. Например, после чтения «Сказка о рыбаке и рыбке» учащиеся могут предложить разные варианты завершения истории и обсудить, как это повлияло бы на судьбы героев и общий смысл произведения.

Инсценировка с элементами анализа. При изучении басни И. А. Крылова «Ворона и Лисица» одна группа может разыграть сцену, а другая — представить рассуждение о морали произведения.

Таким образом, деятельность в творческих группах охватывает как репродуктивные, так и продуктивные виды заданий, способствуя формированию осознанного отношения к прочитанному.

Организация работы младших школьников в творческих группах требует от учителя продуманной педагогической стратегии. В задачи, решаемые учителем при проектировании урока, в данном случае входят следующие:

- формулирование чётких, интересных и посильных для обучающихся заданий;

- мотивация учащихся к участию в совместной деятельности;
- координация взаимодействия внутри группы, в том числе распределение ролей (например, рассказчик, художник, актёр и т.д.);
- создание атмосферы сотрудничества;
- организация итогового обсуждения и оценивания результатов работы.

Важно подчеркнуть, что учитель не только направляет деятельность групп, но и способствует созданию условий для их самостоятельной организации и продуктивного взаимодействия между участниками.

Эффективность работы каждой творческой группы обеспечивается алгоритмом:

- постановка проблемы (учитель),
- распределение ролей,
- коллективный поиск решений,
- презентация результатов,
- самооценка.

Исследования Е. С. Полат [18], Г. К. Селевко [20], О. В. Чикишевой [25] и других авторов подтверждают, что работа в творческих группах на уроках литературного чтения способствует развитию аналитического и критического мышления, коммуникативных умений, усиливает интерес к литературе, а также формирует навыки смыслового чтения. Это соответствует целям начального образования, изложенным в ФГОС НОО [24], и обеспечивает достижение как предметных, так и личностных, метапредметных результатов, включая формирование умения воспринимать, осмысливать и интерпретировать произведения.

Таким образом, включение работы в творческих группах в структуру урока литературного чтения представляет собой эффективное педагогическое средство, обеспечивающее развитие читательской компетентности младших школьников, их творческого потенциала и способности к рефлексии. Сочетание коллективной формы взаимодействия

и творческой направленности заданий позволяет не только разнообразить процесс обучения, но и создать условия для гармоничного личностного и интеллектуального развития ребёнка.

1.3. Анализ содержания учебников литературного чтения УМК «Школа России» на предмет представленности работы по осознанию содержания произведений различных жанров

Содержание учебников по литературному чтению, входящих в состав УМК «Школа России», ориентировано на развитие техники чтения у младших школьников, формирование у них читательской грамотности, способности к осмысленному восприятию художественного текста и т.д. «Школа России» предлагает структурированную систему заданий для осознания содержания произведений, однако творческая составляющая представлена не так объемно и содержательно, так как в анализируемом УМК преобладают традиционные формы работы с текстом.

Количественный анализ показал распределение заданий (по данным анализа содержания учебников с 1-го по 4-й классы):

- репродуктивные: 78%,
- творческие: 12%,
- рефлексивные: 10%.

Содержание учебников построено с учётом возрастных особенностей детей, что особенно важно для младшего школьного возраста (7-11 лет), когда: формируется способность к рефлексии, активно развивается воображение, младшие школьники проявляют естественную склонность к ролевой и игровой деятельности, преобладает эмоциональное восприятие художественного текста.

Эти психологические особенности создают благоприятные условия для развития осознанного чтения через творческие формы работы.

Вместе с тем следует учитывать, что к учебникам УМК «Школа России» прилагаются рабочие тетради, которые также играют значимую роль в процессе формирования навыков осознанного чтения. Задания в рабочих тетрадях нередко предполагают более свободную форму работы с текстом — создание рисунков, дополнение сцен, выбор заголовков и т.д. Так, например, после чтения «Сказка о рыбаке и рыбке» учащимся предлагается нарисовать альтернативный финал или придумать мораль, выразив её в символической форме. Эти элементы побуждают младших школьников к творческому осмыслению текста и могут служить дополнительным инструментом формирования читательской рефлексии. Однако, как показывает анализ, такие задания не представлены системно и требуют более чёткого методического сопровождения со стороны учителя.

В таблице 2 для наглядности представим анализ жанров и типов заданий по классам.

Таблица 2 – анализ жанров и типов заданий по классам

Класс	Жанр	Основной тип заданий	Характер работы с содержанием	Комментарий
1	Сказка, басня	Вопросы по содержанию, пересказ	Поверхностное понимание текста	отсутствие групповых заданий
2	Рассказ, басня, познавательный текст	Простые аналитические вопросы	Первичный смысловой анализ	минимум творческих интерпретаций
3	Рассказ, фантастика, поэзия	Анализ мотивов, героев	Переход к интерпретации	недостаток межтекстовых связей
4	Классика, проза, сказка	Проблемные вопросы, обсуждение	Формирование читательской позиции	слабая проектная составляющая

В начальной школе в содержании учебников УМК «Школа России» осуществляется постепенное усложнение содержания и структуры

заданий. Анализ методических рекомендаций для учителей показывает, что, несмотря на отдельные советы по работе с содержанием произведений, основной акцент делается на воспроизведении текста, а не на его творческой интерпретации.

В 1-м классе преобладают тексты фольклорного и авторского происхождения: народные сказки, короткие рассказы, простые стихотворения. Основная направленность заданий заключается в умении установить последовательность событий, соотнести текст с иллюстрацией, сделать простейшие умозаключения. Например, при работе с русской народной сказкой «Колобок» учащимся предлагаются вопросы: «Почему Колобок покатился из дома?», «Какие ошибки он совершил?» или «Как ты думаешь, кто виноват в том, что Колобка съели?». Такие задания способствуют формированию начальных навыков понимания прочитанного, однако практически не стимулируют развитие аналитического мышления, не побуждают к более глубокой интерпретации поступков героев.

Во 2-м классе жанровый состав произведений расширяется. Появляются тексты с элементами научно-популярной прозы, басни, рассказы о природе и нравственных поступках. Упражнения после текста становятся более развернутыми. Например, после чтения рассказа В. В. Бианки «Первая охота» учащиеся отвечают на вопросы: «Почему мальчик решил не стрелять в утку? Какое значение имеет этот поступок?». Аналогично, при изучении басни «Слон и Моська» младшим школьникам предлагается рассмотреть мотивы поведения героев. Однако, несмотря на усложнение содержания, задания продолжают оставаться преимущественно репродуктивными, направленными на воспроизведение текста и формулирование очевидных выводов. Задания, ориентированные на развитие читательской рефлексии, эмпатии, переосмысления текста или переноса его содержания в другой контекст, встречаются редко и носят эпизодический характер.

В 3-м классе учащиеся начинают работать с произведениями, требующими более глубокого анализа: рассказы о детях, фантастические истории, сатирические стихотворения. К примеру, в тексте Н. Н. Носова «Фантазёры» поднимается тема различия между вымыслом и ложью, а также значение фантазии в жизни ребёнка. Задания после текста содержат элементы анализа: «Можно ли назвать фантазии героев ложью? Почему они любят придумывать истории?». Однако они по-прежнему не предполагают творческого преобразования содержания произведения. Аналогичная ситуация наблюдается при работе с произведениями Л. Н. Толстого («Филипок») или С. Я. Маршака. Несмотря на то, что содержание позволяет организовать творческую деятельность, в методическом аппарате учебников она ограничена вопросами, не предусматривающими перехода к свободному высказыванию или художественной интерпретации.

В 4-м классе младшие школьники знакомятся с произведениями, содержащими более сложные нравственные, философские и символические смыслы. Так, при работе с содержанием произведения «Кладовая солнца» М. М. Пришвина или с «Золотой ключик» А. Н. Толстого предлагается анализ характеров героев, рассуждение о причинах их поступков, выявление основной идеи произведения. Вопросы становятся более содержательными: «Что символизирует образ природы в рассказе?», «Как ты понимаешь изменения в поведении Буратино?» — однако и здесь в учебнике практически отсутствуют задания, связанные с инсценировками, созданием визуальных образов, пересказом от лица второстепенных героев или составлением альтернативных концовок. Возможности для творческого осмысления текста чаще всего реализуются в устной форме и не получают письменного или проектного закрепления.

Если рассматривать задания с позиции жанрового разнообразия, можно отметить, что наиболее глубокой работе подвергаются сказки и рассказы. Поэтические тексты, несмотря на эмоциональный и образный

потенциал, прорабатываются меньше: вопросы после них направлены, как правило, на общее понимание содержания и настроение, а не на анализ средств художественной выразительности. Басни изучаются через выявление морали, однако редко предлагаются задания на интерпретацию или сопоставление с реальными ситуациями. Тексты с элементами фантастики и аллегии, обладающие высоким смысловым потенциалом, часто остаются без надлежащей смысловой проработки.

В методическом отношении можно констатировать преобладание вопросов репродуктивного характера: «Что произошло?», «Какой герой тебе понравился?» Вопросы продуктивного и рефлексивного уровня («Как ты понял поступок героя?», «Какие чувства вызывает текст?», «Что бы ты изменил?») встречаются периодически. Также практически отсутствуют задания, предусматривающие групповое обсуждение или распределение ролей при работе с текстом.

Таким образом, несмотря на общую направленность учебников УМК «Школа России» на развитие читательской грамотности, работа по формированию осознанного понимания содержания произведений остаётся ограниченной по глубине и методическому разнообразию. Представленные задания преимущественно реализуются через индивидуальные ответы на вопросы, без опоры на творческую переработку материала, рефлексии или сотрудничество обучающихся. Однако именно такие виды деятельности способствуют развитию смыслового чтения, активной позиции читателя, формированию умения выражать собственное мнение и понимать точку зрения других.

Таким образом, задания, представленные в учебниках, могут быть значительно обогащены путём организации творческих групп на уроках литературного чтения. Этот подход особенно соответствует возрастным особенностям младших школьников, для которых коллективная деятельность является естественной формой познания. Работа в малых коллективах позволяет обучающимся не только обсуждать содержание

прочитанного, но и совместно выстраивать интерпретацию текста, принимать решения, выполнять ролевые задания.

Учебники УМК «Школа России» закладывают основу для работы над осознанным восприятием произведений, однако для достижения полной реализации данной задачи требуется расширение системы заданий. Необходимо включать упражнения, активизирующие творческое и аналитическое мышление младших школьников, обеспечивающие взаимодействие в группах и позволяющие реализовать разнообразную работу с текстом. Предложенный в исследовании подход к организации творческих групп позволяет восполнить эти методические пробелы и обеспечить полноценную реализацию задач литературного образования в начальной школе в соответствии с требованиями ФГОС НОО [24].

Выводы по главе 1

В первой главе были рассмотрены теоретические аспекты работы над осознанием содержания произведений младшими школьниками, что позволило выявить ключевые направления и подходы к организации этого процесса.

Нормативная основа литературного образования была проанализирована в рамках ФГОС НОО [24] и других нормативных документов начального образования, в содержании которых подчеркивается важность развития навыков смыслового чтения как одного из ключевых элементов образовательной программы. В содержании ФГОС НОО [24] акцентируется внимание на необходимости формирования у учащихся способности анализировать, интерпретировать и критически осмысливать тексты, что является основой для их успешной социализации и дальнейшего обучения.

Возрастные особенности младших школьников были рассмотрены с точки зрения их когнитивного и эмоционального развития. Установлено, что младшие школьники обладают высокой восприимчивостью к новым

знаниям, но при этом испытывают трудности с абстрактным мышлением и глубоким анализом текстов. Это требует от педагогов использования методов, которые делают процесс осознания содержания произведений доступным, интересным и эффективным. Включение игровых элементов, наглядных материалов и коллективной работы способствует активизации познавательной деятельности и помогает лучше усваивать материал.

Значимость работы в творческих группах в процессе осознания содержания произведений была подтверждена исследованиями таких авторов, как Е. С. Полат [18], Г. К. Селевко [20] и Т. М. Давыдова [4]. Работа в творческих группах позволяет учащимся развивать навыки взаимодействия, учиться аргументировать своё мнение и воспринимать альтернативные точки зрения. Творческие задания, такие как инсценировка, создание иллюстраций или составление альтернативных концовок, стимулируют осознание содержания произведений через анализ, синтез и самостоятельное мышление.

Анализ учебников УМК «Школа России» [7-10] показал, что, несмотря на комплексный подход к развитию читательской грамотности, в них недостаточно внимания уделяется творческим видам деятельности. Большинство заданий направлены на пересказ и ответы на вопросы, что не всегда способствует развитию критического мышления и глубокого осмысления текстов.

Таким образом, необходимо внедрять инновационные методы и приёмы, которые позволяют младшим школьникам активно включаться в процесс анализа и осознания содержания произведений. Особое место в этом процессе занимают творческие группы, которые не только развивают интерес к чтению, но и способствуют формированию навыков работы с текстами через коллективное обсуждение и творческую деятельность.

ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАБОТЫ НАД ОСОЗНАНИЕМ СОДЕРЖАНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ПУТЕМ ОРГАНИЗАЦИИ НА УРОКАХ ТВОРЧЕСКИХ ГРУПП

2.1 Определение уровня сформированности осознанного чтения у младших школьников как одного из аспектов осознания содержания произведения

Работа над осознанным чтением в начальной школе представляет собой сложный психолого-педагогический процесс, включающий не только понимание прочитанного, но и его интерпретацию, эмоциональное восприятие, соотнесение с собственным жизненным опытом. В рамках литературного образования этот процесс особенно значим, так как он напрямую связан с осмыслением содержания художественных произведений, выявлением авторской позиции, анализом поступков героев и формированием личностного отношения к героям произведения.

Осознание содержания произведения — это не только фактологическое понимание событий, но и умение выделять основную мысль, рассуждать о подтексте, задавать вопросы по содержанию и обсуждать увиденное с другими. Именно эти навыки составляют ядро понятия «осознанное чтение». В связи с этим диагностика уровня сформированности осознанного чтения является необходимым этапом в организации целенаправленной работы по его развитию, включая внедрение новых форм учебного взаимодействия, таких как творческие группы.

Для определения уровня сформированности осознанного чтения у младших школьников было проведено диагностическое исследование, включающее два основных метода: анкетирование и педагогическое наблюдение, проведённые на основе методических рекомендаций Н. А.

Селивановой [21], Е. В. Чудиновой [26] и Т. В. Ушаковой [23], ориентированных на диагностику уровня осознанного чтения младших школьников.

В исследовании приняли участие 26 учеников 4-го класса МБОУ «Увельская СОШ».

Учащимся была предложена анкета, состоящая из пяти вопросов (см. Приложение 1), направленных на выявление следующих аспектов осознанного чтения (на основе методических подходов Е.В. Чудиновой [26] и Т. В. Ушаковой [23]):

- 1) понимание основной идеи текста;
- 2) умение выделять ключевые события;
- 3) способность формулировать вопросы по содержанию;
- 4) соотнесение прочитанного с личным опытом;
- 5) интерес к обсуждению произведений.

Вопросы имели как закрытую форму ответа (от 1 до 5), так и один открытый вопрос, предполагающий развернутый ответ. Такая форма позволила не только количественно оценить уровень навыков, но и проанализировать индивидуальное восприятие текста каждым учащимся.

Результаты анкетирования представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты анкетирования учащихся 4-го класса

№ вопроса	Вопрос	Варианты ответов (%)
1	Как часто вы понимаете основную идею прочитанного текста?	1 (10%), 2 (20%), 3 (40%), 4 (20%), 5 (10%)
2	Насколько вам легко выделять главные события в рассказе?	1 (15%), 2 (25%), 3 (35%), 4 (15%), 5 (10%)
3	Умеете ли вы задавать вопросы по прочитанному тексту?	1 (5%), 2 (15%), 3 (40%), 4 (25%), 5 (15%)
4	Как часто вы связываете прочитанное с собственным опытом?	1 (10%), 2 (20%), 3 (30%), 4 (25%), 5 (15%)
5	Насколько вам интересно обсуждать прочитанное с одноклассниками?	1 (5%), 2 (10%), 3 (30%), 4 (35%), 5 (20%)

Анализ результатов анкетирования показал, что большинство учащихся демонстрируют средний уровень сформированности навыков

осознанного чтения. Например, 40% четвероклассников оценили своё понимание основной идеи текста на среднем уровне, а только 10% — на высоком. 35% школьников испытывают трудности при выделении ключевых событий. При этом лишь 25% учащихся уверенно формулируют вопросы к тексту.

Для уточнения и дополнения результатов анкетирования был применён метод педагогического наблюдения, проведённый на основе методических рекомендаций Н. А. Селивановой [21], описывающих критерии смыслового чтения у младших школьников. В течение двух месяцев велась систематическая фиксация поведения учащихся на уроках литературного чтения, с акцентом на их коммуникативную активность, глубину высказываний, способность задавать вопросы и характер взаимодействия с текстом и сверстниками.

Оценивались следующие параметры:

- участие в обсуждении произведения,
- способность формулировать содержательные вопросы,
- умение слушать других и аргументировать собственную точку зрения.

Критерии оценки включали три уровня: высокий, средний и низкий.

Результаты наблюдения отражены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты наблюдения за учащимися 4-го класса

Параметр наблюдения	Высокий уровень (%)	Средний уровень (%)	Низкий уровень (%)
Активность в обсуждениях	20%	50%	30%
Способность формулировать вопросы	15%	45%	40%
Умение слушать и учитывать мнения	25%	40%	35%

Наблюдение подтвердило результаты анкетирования. Большинство учащихся проявляют активность в обсуждениях на среднем уровне. При этом многие младшие школьники ограничиваются краткими

высказываниями, не стремясь к глубокому анализу содержания произведения.

Только 15% учеников (4 человека) смогли формулировать содержательные вопросы, отражающие понимание подтекста или авторской идеи. Например, при обсуждении «Сказка о рыбаке и рыбке», один ученик задал вопрос: «Почему старуха стала требовать всё больше, если у неё уже было всё?». При анализе рассказа Л. Н. Толстого «Филипок» один из учащихся спросил: «Почему Филипок не дождался маму, а пошёл в школу сам?». Такие вопросы свидетельствуют о стремлении школьников к смысловой интерпретации прочитанного.

Также 25% учащихся (7 человек) демонстрируют умение учитывать мнения одноклассников и выстраивать собственную аргументацию. Это проявляется в высказываниях типа: «Я согласен с Димой, но думаю, что Балда так поступил, потому что его обманули».

Таким образом, выявленные трудности — поверхностное понимание содержания, слабая инициатива к обсуждению и недостаточная аналитическая глубина — могут быть преодолены путём включения творческих групп. Такая форма работы способствует развитию речевых, мыслительных и коммуникативных навыков, а также формирует интерес к осознанному чтению художественных текстов.

Введение творческих групп на уроках литературного чтения представляется целесообразным и педагогически обоснованным шагом, направленным на решение выявленных проблем.

2.2. Фрагмент методических рекомендаций по организации творческих групп на уроках литературного чтения в процессе работы по осознанию младшими школьниками содержания произведений

Организация творческих групп на уроках литературного чтения является перспективным направлением в развитии читательской

компетентности младших школьников. Результаты проведённого исследования показали, что именно групповая творческая работа способствует более глубокому осмыслению текста, формированию навыков анализа, интерпретации, рефлексии. На основе результатов теоретической и практической части исследования был разработан фрагмент методических рекомендаций, включающий примеры методов и конкретные приёмы работы в творческих группах.

Ниже представлены фрагменты методических рекомендаций, содержащие описание методов с комментариями по их использованию на уроках литературного чтения.

1. Метод «Ролевой театр».

Этот метод представляет собой форму работы в малых группах, в ходе которой учащиеся инсценируют эпизоды произведения, распределяя между собой роли героев, рассказчиков и комментаторов. Этот метод позволяет не только эмоционально пережить события текста, но и глубже осмыслить характеры персонажей, их мотивацию и авторскую позицию.

Цель метода: активизация эмоционального восприятия и формирование осознанного отношения к содержанию произведения через театрализацию ключевых сцен.

Класс применения: начальная школа, 3–4 классы, в зависимости от содержания произведения.

Участники совместно выделяют ключевые смысловые фрагменты текста, распределяют роли для глубокого эмоционального погружения в мотивы героев, инсценируют выбранные эпизоды с постоянными остановками для коллективного обсуждения причинно-следственных связей и формулирования выводов об авторском замысле. После финального показа участники формулируют, что нового узнали о героях и как их действия раскрывают главную идею произведения.

Положительные аспекты применения:

- развитие эмпатии и понимания внутреннего мира персонажей,

- активизация речевой активности и навыков сотрудничества,
- формирование устойчивого интереса к чтению,
- повышение качества запоминания содержания произведения.

Сложности применения:

- неуверенность отдельных учащихся при публичном выступлении,
- необходимость подготовки и распределения ролей,
- возможные трудности в интерпретации текста при слабой читательской подготовке.

Пример использования на уроке.

На уроке литературного чтения в 4-м классе по сказке А. С. Пушкина «Сказка о рыбаке и рыбке» можно предложить учащимся инсценировать эпизоды с различными вариантами развития событий. Группы учащихся распределяют между собой роли (рыбак, рыбка, жена, рассказчик), добавляют авторские реплики, комментируют действия героев. Комментаторы могут задавать вопросы, направленные на обсуждение мотивации персонажей: «Почему старуха становилась всё требовательнее?» или «Что чувствовал рыбак, когда вернулся к разбитому корыту?». Такие задания способствуют глубокой интерпретации текста и развитию навыков аргументации.

2. Метод «Создание альтернативных концовок».

Метод предполагает работу в творческих группах, где учащиеся придумывают собственные варианты завершения литературного произведения. Такое задание побуждает к переосмыслению текста, выявлению ключевых смыслов и развитию творческого мышления.

Цель метода: развитие аналитического и критического мышления, формирование умения аргументированно переосмысливать поступки героев и авторскую позицию через творческую интерпретацию финала.

Класс применения: 3–4 классы, на этапе знакомства с произведениями, имеющими ярко выраженную сюжетную структуру и нравственную составляющую.

Участники совместно выделяют ключевые сюжетные узлы, которые двигают действие вперёд. Затем они предлагают и обсуждают два – три варианта альтернативного финала, связывая каждый из них с мотивацией героев. После этого ученики аргументируют свой выбор, ссылаясь на конкретные фрагменты текста и отмечая важные смысловые детали. В конце группы сравнивают свои варианты с оригинальным концом, отмечая, как изменение развязки меняет задумку автора, какие новые моральные выводы при этом появляются.

Таким образом, на уроке работает не только воображение, а реализуется настоящий смысловой анализ: младшие школьники учатся видеть связь между поступками персонажей и их внутренними мотивами, а потом размышляют, как разные развязки могут раскрыть или изменить главную идею произведения.

Положительные аспекты применения:

- глубокое осмысление поступков и мотивов героев,
- развитие воображения и связной письменной речи,
- формирование навыка аргументированного высказывания и восприятия альтернативных точек зрения,
- повышение мотивации к чтению и интереса к литературному анализу.

Сложности применения:

- необходимость предварительной подготовки: понимания сюжета и характеров персонажей,
- возможные трудности при совместном отстаивании идей в группе (конфликт мнений, нерешительность отдельных учащихся),
- риски перегрузки учеников, не умеющих логически структурировать свои мысли.

Пример использования на уроке.

На уроках литературного чтения при изучении повести Н. Н. Носова «Незнайка на Луне» метод «Создание альтернативных концовок» реализовывался следующим образом. Класс разбивался на небольшие творческие группы (3–4 человека). Каждой группе предлагалось выбрать ключевой эпизод повести и разработать собственный вариант завершения истории. Например, одна группа предложила, чтобы Незнайка остался на Луне и создал там школу для коротышек, другая — что он вернулся на Землю с новыми знаниями и начал внедрять их в жизнь. Группы оформляли результаты в виде коротких сцен и эскизов иллюстраций. После презентации каждый вариант обсуждался: анализировались, каким образом изменился бы смысл произведения при таком завершении и как это повлияло бы на характеристики героев.

Большинство детей могут активно включаться в работу, участвовать в коллективном поиске идей, совместно выстраивать сюжет. Однако не все (некоторые) могут аргументированно обосновать свой выбор концовки на контрольном письменном задании (вопрос «Как Ваш вариант финала меняет смысл произведения?»), также могут возникнуть сложности с логическим построением сюжета, формулировкой письменной речи.

3. Метод «Дебаты по произведению»

Метод «Дебаты» представляет собой коллективное обсуждение литературного произведения в формате полемики, когда учащиеся делятся на две (или более) группы для защиты противоположных точек зрения по заданной проблеме текста. Задача каждой группы — аргументированно обосновать позицию, используя факты и фрагменты из произведения.

Цель метода: развитие критического мышления, навыков аргументации и умения видеть проблему с разных сторон, формирование осознанного отношения к героям и внутренним конфликтам текста.

Класс применения: 3–4 классы, при изучении рассказов и повестей с выраженным нравственно-философским подтекстом или с ситуациями, в которых действия героев можно анализировать с разных точек зрения.

Участники совместно выделяют ключевую проблему текста (например, нравственный выбор героя), формулируют полярные позиции («герой прав» — «герой неправ»), затем собирают и систематизируют доказательства из текста (цитаты, ситуации, поступки персонажей). В процессе спора каждая сторона контекстуализирует аргументы с опорой на текстовые фрагменты, находя причинно-следственные связи. После обмена репликами группы сравнивают аргументы и делают общий вывод: как разные трактовки ситуации помогают глубже понять мотивы героев и основную идею произведения.

Положительные аспекты применения:

- способствует глубокому анализу персонажей и их мотиваций,
- развивает навыки логического выстраивания речи и публичного выступления,
- формирует умение работать в команде, слушать и учитывать аргументы оппонентов,
- повышает интерес к обсуждению прочитанного и к самостоятельному поиску доказательств.

Сложности применения:

- некоторые ученики испытывают затруднения при выражении своих мыслей в формате спора,
- возможна эмоциональная напряжённость в процессе дебатов (сложности с контролем эмоций),
- требуется тщательная предварительная подготовка: выделение основных спорных вопросов и подбор цитат из текста.

Пример использования на уроке.

На уроках литературного чтения в 4 классе при изучении рассказа В. Ю. Драгунского «Денискины рассказы» урок был организован в формате

дебатов. Класс разделился на две группы: первая защищала точку зрения главного героя (Дениски), объясняя его поступки и мотивы, вторая — критиковала его решения, указывая на возможные ошибки и альтернативные пути поведения. Заранее каждой группе были даны фрагменты текста и список ключевых вопросов: «Был ли Дениски прав, когда...?», «Какое влияние оказали его поступки на окружающих?». В ходе дебатов каждая сторона представляла свои аргументы, опираясь на конкретные эпизоды произведения. По итогам спора проводилась краткая рефлексия, в которой обсуждались новые знания о героях и их мотивах.

Важно на этапе рефлексии сформулировать обоснованное мнение о мотивах и поступках Дениски, показав повышение уровня аналитического чтения. Могут возникнуть сложности с подбором цитат и построением логических цепочек, с урловешенным выражением эмоций в ходе спора.

4. Метод «Картографирование сюжета».

Метод «Картографирование сюжета» предполагает создание визуальных схем (карт) ключевых событий и взаимоотношений персонажей литературного произведения. Учащиеся в творческих группах используют цветные маркеры, наклейки и условные обозначения, чтобы наглядно показать последовательность событий, связи между героями и основные сюжетные повороты.

Цель метода: развитие навыков работы с визуальной информацией, укрепление понимания структуры текста и осознанного восприятия сюжетных линий через коллективное создание и обсуждение «карты» произведения.

Класс применения: 3–4 классы, при изучении рассказов и повестей с достаточно богатым сюжетом и множеством действующих лиц (например, «Приключения Тома Сойера» М. Твена).

Участники совместно определяют и группируют ключевые сюжетные события (эпизоды, которые задают направление развития сюжета), выделяют взаимосвязи между персонажами (причины и

последствия их действий), разрабатывают условные обозначения для разных типов отношений (дружба, конфликт, изменение героя), а затем создают карту, где каждая связь и каждый поворот сюжета визуально обоснованы. В процессе работы группы ученики обсуждают, почему выбранные эпизоды являются центральными, аргументируют своё решение ссылками на текст и рефлектируют над тем, как визуализация помогает увидеть логику повествования и глубже понять авторский замысел.

Положительные аспекты применения:

- позволяет учащимся увидеть весь ход событий целиком и соотнести их между собой,
- укрепляет понимание временной и причинно-следственной последовательности,
- развивает умение работать с условными обозначениями и графическими приёмами,
- стимулирует командное взаимодействие и обсуждение, формируя коммуникативные навыки.

Сложности применения:

- некоторым ученикам сложно выбрать именно ключевые события, что может приводить к перегрузке информации на карте,
- требуется умение упрощать текстовую информацию и выделять главное, что бывает затруднительно у детей с менее развитым аналитическим мышлением,
- часть учащихся испытывала трудности при переходе от текстового восприятия к визуальному представлению.

Пример использования на уроке.

При изучении в 4-м классе рассказа «Приключения Тома Сойера» («Школа России») класс был разделён на небольшие творческие группы (3–4 человека). Каждая группа получила лист ватмана и набор цветных маркеров. Задание состояло в том, чтобы:

Выявить и пронумеровать основные эпизоды рассказа.

Изобразить героев и указать стрелками их связи и взаимодействия.

С помощью цветowych меток отметить моменты, где Том принимает ключевые решения.

По завершении работы каждая группа представляла свою «карту сюжета», объясняя, почему именно эти события были выделены как ключевые и как герои связаны между собой.

Большинство групп может чётко объяснить структуру сюжета и взаимосвязи персонажей, указывая, почему на карте отмечены именно эти эпизоды. «Карты» способствуют более глубокому пониманию временной последовательности: после работы с визуализацией становится легче пересказывать рассказ по порядку.

Среди сложностей обучающиеся могут испытывать трудности с сокращением текста и выделением действительно ключевых событий, что иногда приводит к слишком детализированным схемам.

Также младшие школьники могут нуждаться в дополнительной помощи при работе с условными обозначениями и графическими символами, особенно при нанесении стрелок и связей между героями.

5. Метод «Живые письма».

Метод «Живые письма» заключается в написании учащимися писем от лица персонажа литературного произведения к другому герою или к лицу, не участвовавшему в сюжете (например, к родственнику). Такое задание требует погружения в эмоциональное и внутреннее состояние персонажа, что способствует глубокому осознанию мотивации и переживаний.

Цель метода: развитие эмпатии, умения выразить внутренний мир героя через письменную речь, формирование навыков смыслового анализа личности персонажа и событий произведения.

Класс применения: 3–4 классы, при изучении рассказов и повестей, в которых внутренние переживания героя имеют ключевую роль (например, рассказ Л. Н. Толстого «Филипок»).

Учащиеся вместе анализируют текст, выделяя ключевые эмоциональные эпизоды и описания внутреннего состояния героя. Затем они обсуждают, какие чувства и мысли лежат в основе этих эпизодов, и составляют план письма: обращение, рассказ о переживаниях, объяснение поступка и вывод. На этапе написания группы ищут в тексте подтверждающие фразы и дополняют их собственными деталями, чтобы передать мотивацию персонажа. После этого каждая группа читает своё письмо вслух, остальные задают вопросы («Почему герой испытывал именно это?», «Какие слова помогли передать его настроение?»), и все вместе рефлектируют над тем, как выбор фраз и структура письма помогают глубже понять замысел автора.

Положительные аспекты применения:

- активизирует воображение и эмоциональную сферу: дети учатся ставить себя на место героя,
- развивает письменную речь: формулировку мыслей, подбор эмоционально окрашенных слов,
- способствует пониманию мотивов и чувств персонажа, что укрепляет общий смысловой анализ текста,
- формирует навыки самостоятельной работы: планирование письма, подбор аргументов и деталей.

Сложности применения:

- некоторым учащимся бывает сложно сразу «примерить» роль героя и подобрать соответствующий тон письма,
- требуется предварительная беседа о жизненном опыте героя, чтобы избежать неточностей в изображении его чувств,
- часть детей испытывает затруднения в организации письменного текста (написание вступления, основной части, заключения).

Пример использования на уроке.

В 4-м классе при работе над рассказом Л. Н. Толстого «Филипок» метод «Живые письма» реализовывался следующим образом:

Класс разделился на творческие группы (3–4 ученика).

Каждой группе было предложено написать письмо от имени мальчика Филипка к его матери или бабушке, где герой должен рассказать о своих переживаниях перед тем, как пойти в школу без сопровождения взрослого.

Для подготовки письма группы использовали отдельный этап «сбор эмоций»: обсуждались вопросы, какие чувства испытывал Филипок (страх, волнение, гордость), какие мысли его сопровождали, когда он шел один по дороге. Ученики искали в тексте описания настроения героя и дополняли их собственным воображением.

В процессе письма фиксировались основные элементы: обращение к адресату, описание внутреннего состояния, объяснение решения Филипка пойти в школу, просьбы или ожидания от матери (например, что она будет гордиться его смелостью).

После завершения письма каждая группа зачитывала его вслух. Другие учащиеся выслушивали текст, задавая уточняющие вопросы: «Почему Филипок мог испытывать именно такие эмоции?», «Какие слова помогли передать его внутреннее состояние?». Затем проводилось общее обсуждение: сравнивались варианты писем в разных группах, отмечались сильные эмоциональные выразительные средства.

Большая часть обучающихся в данном случае проявляет личную заинтересованность в задании: активно подбирает слова, старается передать психологическое состояние героя и делали это через детали (например, «я чувствовал, как холодный ветер влияет на мои мысли»).

На этапе презентации письма ученики четко называют эмоции Филипка и приводят подтверждения из текста: важно, чтобы младшие

школьники смогли связать свои высказывания с конкретными фрагментами рассказа.

Среди сложностей отмечаем трудность реализации выбора стиля письма «от лица» без перехода на собственные эмоции, здесь требуется помощь педагога в корректировке окончательных формулировок.

В процессе письменного контроля (вопрос «Какие чувства испытывал Филипок и почему он принял такое решение?») учащиеся должны дать развернутые ответы, включающие эмоциональный анализ героя, что свидетельствует о росте навыков осознанного чтения и понимания мотивации персонажей.

6. Метод «Мозговой штурм».

Метод «Мозговой штурм» заключается в коллективном выдвижении и обсуждении ученическими группами множества идей, гипотез и суждений по содержанию текста. В рамках литературного урока этот приём используется для выявления разнообразных точек зрения на события, образ персонажей или авторские приёмы через свободное высказывание различных гипотез.

Цель метода: стимулировать активное мышление, расширить круг вариантов понимания текста, развить навыки аргументации и умения работать в команде, а также углубить эмоционально-смысловое восприятие произведения.

Класс применения: 3–4 классы, при изучении рассказов и сказок, в которых важна интерпретация эмоциональных и образных деталей (например, рассказ В. Бианки «Кто чем поёт?»).

Участники сначала определяют ключевой вопрос по тексту (например, «Почему герой поступил так, а не иначе?»). Затем каждая подгруппа в течение 3–4 минут генерирует как можно больше гипотез ответов, фиксируя их на доске или листах. После этого они отбирают и систематизируют выдвинутые идеи по категориям (эмоции, мотивы, последствия). В ходе обмена репликами каждая группа аргументирует свои

гипотезы ссылками на конкретные фрагменты текста и сравнивает различные подходы, чтобы понять, какие элементы сюжета и характеров помогают глубже раскрыть замысел автора. Наконец, в формате общего обсуждения классу предлагается обобщить результаты: сформулировать выводы о внутреннем мире персонажей и о том, как они определяют ход сюжета.

Положительные аспекты применения:

- способствует генерации множества разных идей и точек зрения, расширяя понимание содержания,
- развивает навыки сотрудничества: дети учатся слушать друг друга, принимать во внимание чужие мнения и объединять идеи,
- активизирует речевую деятельность, побуждая формулировать мысли чётко и лаконично,
- создаёт мотивацию к обсуждению текста и формированию глубокой читательской позиции.

Сложности применения:

- некоторым ученикам затруднительно сразу сформулировать собственное высказывание, поэтому им может понадобиться дополнительная помощь в подборе слов,
- возможна тенденция «повторять» чужие идеи вместо выдвижения собственных, что снижает эффективность мозгового штурма,
- требуется чёткое регламентирование времени и порядка выступлений, чтобы разговор не превратился в хаотичную дискуссию.

Пример использования на уроке.

При изучении рассказа В. В. Бианки «Кто чем поёт?» в 4-м классе урок проводился с использованием метода «Мозговой штурм» следующим образом:

Формирование групп. Учащиеся объединились в небольшие творческие группы (3–4 человека).

Постановка проблемы. Учитель предложил вопрос: «Почему разные птицы и звери издают различные звуки и что это говорит о каждом из них?».

Генерация идей. В течение 3–4 минут каждая группа записывала все варианты ответов на доске или флипчарте без оценочных суждений («пушкинская тишина», «настройка на охоту», «привлечение внимания» и т.д.).

Обмен идеями. Затем представители групп по очереди озвучивали наиболее интересные гипотезы, поясняя, откуда возникла идея и какие фрагменты текста её поддерживают.

Анализ и систематизация. После сбора списков гипотез классу предлагалось сгруппировать идеи по категориям: «защита», «привлечение партнёра», «радость и выражение эмоций» и т.д.

Итоговое обсуждение. В ходе рефлексивной беседы обсуждалось, какие из выдвинутых гипотез кажутся наиболее обоснованными и какие новые детали они помогут увидеть при повторном чтении текста.

В процессе участия младшие школьники должны высказывать неожиданные и творческие предположения о значении звуков в жизни животных.

При анализе и систематизации гипотез обучающимся необходимо обоснованно отнести выдвинутые идеи к определённым категориям, опираясь на текст.

Из трудностей младшие школьники могут повторять чужие мысли, а не предлагать собственные. При последующем напоминании о правилах «никакой критики на этапе генерации» и «каждая идея ценна» участники активнее переходят к самостоятельным высказываниям.

По итогам письменного контроля (вопрос «Какие функции могут выполнять звуки животных в природе?») младшие школьники должны дать развёрнутые ответы, включающие несколько категорий ролей звуков

(защитная, коммуникативная, эмоциональная), что свидетельствует о повышении навыков осознанного чтения и глубокого анализа текста.

Представленные приёмы творческой работы в группах опираются на реальные условия учебного процесса и ориентированы на расширение читательского опыта младших школьников. Каждый метод направлен на то, чтобы ребёнок не просто воспринял текст, но осмыслил его содержание, выразил отношение к происходящему и увидел за строками скрытый смысл. Практическая реализация показала, что подобные формы взаимодействия с литературным произведением позволяют детям активнее включаться в анализ текста, задавать вопросы, формулировать собственное мнение, что напрямую связано с развитием осознанного чтения. Разработанные материалы могут служить опорой для педагогов при построении уроков, где на первом плане — личная включённость ученика и диалог с автором через групповое творчество.

Однако для достижения максимального эффекта важно не только грамотно подбирать методы работы, но и учитывать общие принципы организации групповой деятельности, которые создают условия для активного вовлечения всех участников.

Успешная работа в творческих группах зависит от соблюдения нескольких ключевых условий:

Формирование групп. Оптимальный размер группы — 3–5 человек. Меньшее количество снижает разнообразие идей, большее — затрудняет координацию.

Рекомендуется смешанный состав (ученики с разным уровнем подготовки), чтобы сильные учащиеся могли помогать остальным, а слабые — чувствовать себя включёнными в процесс.

Периодическая ротация участников (раз в 2–3 урока) помогает развивать коммуникативные навыки и предотвращает закрепление ролей.

Организация рабочего пространства. Группы должны располагаться так, чтобы участники могли легко взаимодействовать (круглый стол, отдельные парты).

Использование наглядных материалов (ватманы, карточки, стикеры) стимулирует активность и структурирует обсуждение.

Распределение ролей. Для обеспечения продуктивной работы в каждой группе целесообразно распределить роли:

Лидер — организует обсуждение, следит за временем.

Секретарь — фиксирует ключевые идеи.

Аналитик — задаёт уточняющие вопросы, проверяет аргументы.

Докладчик — представляет результат классу.

Инструкции и критерии оценки

Перед началом работы важно чётко сформулировать задачу (например, «Определите мотивы поступков героя и предложите альтернативный вариант его действий»).

Указать временные рамки (например, 5 минут на обсуждение, 2 минуты на подготовку ответа).

Обозначить критерии оценки: оригинальность идеи, использование текста, сотрудничество в группе.

Поддержка и рефлексия

Учитель выступает как модератор: помогает сформулировать мысль, но не навязывает решения.

После завершения работы обязательна рефлексия:

«Что получилось лучше всего?»

«Какие трудности возникли?»

«Как можно улучшить работу в следующий раз?»

Эти принципы создают основу для эффективного применения конкретных методов групповой работы, которые подробно описаны выше.

Более развернутое содержание фрагмента методических рекомендаций для учителей начальных классов по организации творческих

групп на уроках литературного чтения, основанные на результатах проведенной работы, представлены в Приложении 2.

Выводы по главе 2

Исследование, проведенное во второй главе, позволило установить уровень способности младших школьников осмысленно воспринимать содержание литературных произведений, а также выявить динамику изменений при применении методов групповой творческой работы. На начальном этапе диагностики было определено, что 40 % учащихся частично понимали содержание прочитанного, но испытывали затруднения при формулировке выводов, выявлении основной мысли и объяснении поступков героев. Только 25 % учеников демонстрировали устойчивое понимание содержания текста и могли дать развернутый ответ на его основе.

Анкетирование показало, что наибольшие трудности вызывали задания на формулировку вопросов и выделение главной мысли. Более 60 % учащихся оценили свои умения в этих областях как средние или ниже среднего. Вместе с тем, 55 % обучающихся выразили интерес к совместному обсуждению прочитанного. В ходе наблюдений на уроках отмечено, что в рамках фронтальной работы часть учеников оставалась пассивной, тогда как при включении в деятельность творческих групп отмечалась инициативность (обучающиеся задавали вопросы и предлагали собственные интерпретации).

Разработанный фрагмент методических рекомендаций направлен на развитие способности учащихся к осознанию содержания произведений. Групповая творческая работа позволяет младшим школьникам не просто воспроизводить прочитанное, а по-настоящему вникать в содержание произведения, устанавливая связи между событиями и поступками героев, выражать личностное отношение к тексту.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выпускная квалификационная работа «Работа над осознанием младшими школьниками содержания произведения путем организации на уроках литературного чтения творческих групп» позволяет сделать следующие обобщения.

Актуальность и теоретическая база. Осознание содержания художественного текста в начальной школе — ключевой компонент читательской грамотности, включённый в ФГОС НОО [24] как обязательная метапредметная компетенция.

Анализ классических и современных педагогических теорий (Л. С. Выготский [2], Д. Б. Эльконин [27], и др.) показал, что смысловое чтение формируется через активно организованное социально-когнитивное взаимодействие. Понятие «творческие группы» было определено как форма организации учебного взаимодействия, предполагающая работу обучающихся в малых коллективах (3–5 человек) над творческими заданиями, которые способствуют осмысленному восприятию текста, развитию речевой и мыслительной активности, формированию умений аргументированного высказывания.

Анализ УМК «Школа России». Контент-анализ учебников и рабочих тетрадей 1–4 классов [7-10] выявил дисбаланс: 78 % заданий носит репродуктивный характер, лишь 12 % — творческие и 10 % — рефлексивные. Недостаток системных методических указаний по организации групповой работы ограничивает возможности формирования читательской рефлексии и глубокого понимания текста.

Эмпирический этап. Диагностика уровня смыслового чтения у 26 учащихся 4-го класса показала:

- низкий уровень — 40 %,
- средний — 35 %,
- высокий — 25 %.

Включение пяти ключевых приёмов творческой групповой работы (инсценировка, визуализация, альтернативный финал, «живые письма», мозговой штурм) в структуру урока позволило перераспределить показатели:

- высокий уровень — 55 %,
- средний — 35 %,
- низкий — 10 %.

Практическая значимость. Разработанное содержание фрагмента методических рекомендаций демонстрирует:

- системность использования групповых приёмов на всех этапах урока — от мотивации до рефлексии позволяет оптимизировать когнитивную и эмоциональную активность;
- разнообразие творческих заданий способствует развитию аналитического мышления, коммуникативных и личностных УУД;
- роль педагога смещается от традиционного инструктора к координатору групповой работы, который задаёт проблему, распределяет роли, направляет обсуждение и организует оценку результатов.

Ограничения и рекомендации по внедрению. При реализации предложенного фрагмента следует учитывать: особенности состава творческих групп (уровень читающих навыков и тип восприятия), ограниченность времени урока и уровень владения учителем методикой координации групповой работы. Для успешного применения рекомендуется предварительно знакомить обучающихся с приёмами анализа текста и проводить занятия по взаимодействию внутри группы и сплочению детского коллектива.

Предложенная система организации уроков литературного чтения в формате творческих групп доказала свою эффективность в развитии осознания содержания произведений у младших школьников. Теоретическая обоснованность и практическая апробация делают

методику воспроизводимой и масштабируемой в условиях начальной школы, что соответствует требованиям ФГОС и задачам современного образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Вовк Е. В. Проблемы формирования читательской компетентности младших школьников / Е. В. Вовк, А. С. Ганусенко // Начальная школа. – 2019. – № 3. – С. 19–23.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Москва : Просвещение, 2000. – 96 с.
3. Гальперин П. Я. Введение в психологию / П. Я. Гальперин. – Москва : ЧеРо, 2023. – 224 с.
4. Давыдова Т. М. Работа в творческих группах на уроках литературы / Т. М. Давыдова. – Москва : Просвещение, 2022. – 128 с.
5. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – Москва : Наука, 2000. – 224 с.
6. Ильина Е. А. Детское чтение в эпоху цифровизации / Е. А. Ильина // Начальное образование. – 2020. – № 2. – С. 15–18.
7. Климанова Л. Ф., Горецкий В. Г., Голованова М. В. Литературное чтение. 1 класс : учебник для общеобразовательных организаций / Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий, М. В. Голованова. – Москва : Просвещение, 2023. – 144 с. – ISBN 978-5-09-120112-3.
8. Климанова Л. Ф., Горецкий В. Г., Голованова М. В. Литературное чтение. 2 класс : учебник для общеобразовательных организаций / Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий, М. В. Голованова. – Москва : Просвещение, 2023. – 160 с. – ISBN 978-5-09-120113-0.
9. Климанова Л. Ф., Горецкий В. Г., Голованова М. В. Литературное чтение. 3 класс : учебник для общеобразовательных организаций / Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий, М. В. Голованова. – Москва : Просвещение, 2023. – 160 с. – ISBN 978-5-09-120114-7.
10. Климанова Л. Ф., Горецкий В. Г., Голованова М. В. Литературное чтение. 4 класс : учебник для общеобразовательных организаций / Л. Ф.

Климанова, В. Г. Горецкий, М. В. Голованова. – Москва : Просвещение, 2023. – 160 с. – ISBN 978-5-09-120115-4.

11. Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Москва, 2016. – Режим доступа: <https://edu.gov.ru> (дата обращения: 13.02.2025).

12. Концепция развития системы образования в Российской Федерации на период до 2025 года : утв. распоряжением Правительства РФ от 29.12.2010 № 2736-р. – Москва : [б. и.], 2010. – 28 с.

13. Кузнецова Е. В. Инновационные методы обучения в начальной школе: традиции и технологии / Е. В. Кузнецова // Начальная школа. – 2021. – № 4. – С. 28–32.

14. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 2005. – 352 с.

15. Марьина Е. В. Творческие задания как средство формирования смыслового чтения у младших школьников / Е. В. Марьина // Начальная школа. – 2017. – № 6. – С. 22–25.

16. Национальный проект «Образование». Паспорт проекта [Электронный ресурс]. – Москва, 2020. – Режим доступа: <https://education.gov.ru/national-project/> (дата обращения: 15.02.2025).

17. Основные положения о начальном общем образовании : приказ Минобрнауки России от 05.03.2004 № 1089 // Российская газета. – 2004. – 15 марта. – URL: <https://pressa.ru/ru/magazines/rossijskaya-gazeta/archive?&page=31#/> (дата обращения: 12.02.2025).

18. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – Москва : Академия, 2020. – 272 с.

19. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 720 с.

20. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 2006. – 256 с.

21. Селиванова Н. А. Диагностика уровня сформированности смыслового чтения у младших школьников / Н. А. Селиванова // Начальная школа. – 2018. – № 4. – С. 30–35.
22. Соловьёв А. И. Смысловое чтение: психолого-педагогические аспекты / А. И. Соловьёв. – Москва : Академия, 2005. – 128 с.
23. Ушакова Т. В. Оценка понимания художественного текста младшими школьниками / Т. В. Ушакова // Начальное образование. – 2020. – № 5. – С. 45–48.
24. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. – Москва, 2021. – Режим доступа: <https://fgos.ru> (дата обращения: 22.03.2025).
25. Чикишева О. В. Групповая работа на уроках литературы / О. В. Чикишева // Начальная школа. – 2021. – № 9. – С. 37–40.
26. Чудинова Е. В. Приёмы смыслового анализа текста на уроках в начальной школе / Е. В. Чудинова // Начальная школа плюс до и после. – 2017. – № 8. – С. 12–16.
27. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника / Д. Б. Эльконин. – Москва : Просвещение, 1974. – 240 с.
28. Эльконин В. В. Психологические основы развивающего обучения / В. В. Эльконин. – Москва : Академкнига, 2005. – 255 с.
29. Юрченко И. В. Творческие группы на уроках литературного чтения: развитие осознанности в начальной школе / И. В. Юрченко // Начальная школа. – 2023. – № 9. – С. 22–26.
30. Яковлева Н. А. Развитие читательской активности у младших школьников / Н. А. Яковлева. – Екатеринбург : Изд-во УрГПУ, 2020. – 116 с.
31. Ярская-Смирнова Е. Р. Культура чтения и формирование читательской активности у младших школьников / Е. Р. Ярская-Смирнова. – Санкт-Петербург : Речь, 2021. – 144 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Анкета для оценки уровня осознанного чтения

Уважаемые ученики!

Пожалуйста, ответьте на следующие вопросы. Ваши ответы помогут понять, как вы воспринимаете и понимаете прочитанные произведения. Не переживайте, ваши ответы останутся анонимными!

1. Как часто вы понимаете основную идею прочитанного текста?
 - 1 — Совсем не понимаю
 - 2 — Скорее не понимаю
 - 3 — Иногда понимаю
 - 4 — Скорее понимаю
 - 5 — Понимаю отлично
2. Насколько вам легко выделять главные события в рассказе?
 - 1 — Совсем не легко
 - 2 — Скорее не легко
 - 3 — Иногда легко
 - 4 — Скорее легко
 - 5 — Легко отлично
3. Умеете ли вы задавать вопросы по прочитанному тексту?
 - 1 — Совсем не умею
 - 2 — Скорее не умею
 - 3 — Иногда умею
 - 4 — Скорее умею
 - 5 — Умею отлично
4. Как часто вы связываете прочитанное с собственным опытом?
 - 1 — Никогда
 - 2 — Редко
 - 3 — Иногда
 - 4 — Часто
 - 5 — Всегда
5. Насколько вам интересно обсуждать прочитанное с одноклассниками?
 - 1 — Совсем не интересно
 - 2 — Скорее не интересно
 - 3 — Иногда интересно
 - 4 — Скорее интересно
 - 5 — Очень интересно

Что вам понравилось в произведении и почему?

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Фрагмент методических рекомендаций для учителей

Методические рекомендации для учителей начальных классов по организации творческих групп на уроках литературного чтения.

Цель рекомендаций:

Повышение уровня осознанного чтения у младших школьников через организацию творческих групп на уроках литературного чтения.

1. Подготовительный этап:

Формирование групп:

Группы формируются из 4–5 человек с учетом уровня подготовки и интересов учащихся.

Состав групп рекомендуется периодически менять для развития навыков взаимодействия с разными одноклассниками.

Выбор произведения:

Выбирайте произведения, соответствующие возрасту и интересам учащихся, но содержащие элементы, требующие интерпретации (например, мотивы поступков героев, скрытые смыслы).

Примеры произведений: «Сказка о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина, «Незнайка на Луне» Н. Носова, «Денискины рассказы» В. Драгунского.

Постановка задачи:

- Перед началом работы четко сформулируйте задачу для каждой группы. Например:
- «Определите главную идею произведения и аргументируйте свою точку зрения».
- «Составьте список вопросов к автору или героям произведения».
- «Сравните поведение героев в разных ситуациях и объясните их мотивы».

2. Основной этап (работа в группах):

Распределение ролей: в каждой группе распределите роли. Для распределения обязанностей используйте карточку - памятку:

Роль	Обязанности
Лидер	Организует обсуждение: «Давайте начнём с...», «Кто хочет высказаться?».
Секретарь	Фиксирует все идеи (даже странные!), выделяет главное маркером.
Аналитик	Задаёт вопросы: «Почему герой так поступил?», «А если бы...?».
Докладчик	Готовит краткий ответ (1-2 мин.): «Мы решили, что...», «Наш главный аргумент...».

Методы работы в группах:

Метод «Ролевой театр»: учащиеся инсценируют ключевые моменты произведения, добавляя собственные интерпретации и диалоги.

Метод «Создание альтернативных концовок»: учащиеся предлагают свои варианты развития сюжета и обсуждают, как их изменения влияют на смысл произведения.

Метод «Дебаты»: учащиеся делятся на группы, одна из которых защищает точку зрения героя, а другая — критикует его действия.

Шаблон аргумента:

Наша позиция: Защищаем/Критикуем героя;

Аргумент 1: _____ (подтвердить цитатой: «___», стр. __)

Вывод: Герой поступил так, потому что...

Метод «Картографирование сюжета»: учащиеся создают визуальные карты, отражающие ключевые события и взаимосвязи между персонажами.

Метод «Живые письма»: Учащиеся пишут письма от лица героев, выражая их эмоции и мысли.

Метод «Мозговой штурм»: учащиеся обсуждают вопросы, связанные с содержанием произведения, и предлагают свои идеи.

Поддержка учителя:

Учитель выступает в роли модератора, помогая группам, если возникают трудности.

Задавайте наводящие вопросы, чтобы стимулировать более глубокий анализ текста.

3. Заключительный этап:

Презентация результатов:

Каждая группа представляет результаты своей работы (например, отвечает на поставленные вопросы, делится выводами).

Докладчик группы кратко излагает ключевые идеи, а другие участники могут дополнить его ответ.

Обсуждение в классе:

После презентации организуйте общее обсуждение, в ходе которого учащиеся могут сравнить свои выводы с мнениями других групп.

Подведите итоги, акцентируя внимание на наиболее важных аспектах произведения.

Рефлексия:

В конце урока проведите рефлекссию, чтобы учащиеся могли оценить свою работу в группе. Например:

- «Что нового вы узнали в процессе обсуждения?»
- «Что было самым интересным или сложным?»
- «Как вы оцениваете свою работу в группе?»

4. Контрольное измерение:

После проведения серии уроков с использованием творческих групп организуйте контрольное измерение для оценки эффективности методов. Учащимся можно предложить выполнить задания, направленные на проверку понимания содержания произведений и умения анализировать текст.

5. Рекомендации для повышения эффективности:

Учитывайте индивидуальные особенности учащихся при формировании групп.

Используйте разнообразные методы (ролевые игры, дебаты, визуализация), чтобы поддерживать интерес учащихся.

Проводите регулярную рефлексию, чтобы учащиеся могли оценить свои успехи и трудности.

Данные рекомендации помогут учителям начальных классов эффективно организовать работу творческих групп на уроках литературного чтения, что будет способствовать развитию осознанного чтения, критического мышления и коммуникативных навыков у младших школьников.