

ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ
«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

Страдова Александра Ивановна

**РАЗВИТИЕ ВОССОЗДАЮЩЕГО ВООБРАЖЕНИЯ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

Специальность 5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания
(русский язык)

Диссертация

на соискание учёной степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

доктор педагогических наук, профессор
Сильченкова Людмила Семёновна

Москва

2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ВОССОЗДАЮЩЕГО ВООБРАЖЕНИЯ У УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ	17
1.1. Развитие воссоздающего воображения у учащихся младших классов: история изучения вопроса	17
1.2. Воссоздающее воображение как психологический феномен.....	39
1.3. Научное описание воссоздающего воображения как читательского умения..	53
Выводы по главе 1.....	64
ГЛАВА 2. ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ВОССОЗДАЮЩЕГО ВООБРАЖЕНИЯ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: АНАЛИЗ ПРАКТИКИ СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	66
2.1. Возможности современных УМК по литературному чтению для развития воссоздающего воображения у учеников начальной школы	66
2.2. Анализ степени готовности современных учителей начальной школы к развитию воссоздающего воображения при чтении младшими школьниками художественной литературы.....	103
2.3. Анализ уровня развития воссоздающего воображения учеников младших классов при работе с художественным произведением.....	114
Выводы по главе 2.....	129
ГЛАВА 3. ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ВОССОЗДАЮЩЕГО ВООБРАЖЕНИЯ ПРИ РАБОТЕ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ	131
3.1. Концептуальные основы программы развития у младших школьников читательского воссоздающего воображения в процессе чтения художественного текста	131

3.2. Реализация программы развития у младших школьников воссоздающего воображения как читательского умения.....	143
3.3. Результаты опытно-экспериментального обучения по развитию воссоздающего воображения в начальной школе на уроках чтения.....	163
Выводы по главе 3.....	175
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	177
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	181
Приложение 1	210
Приложение 2	213
Приложение 3	223
Приложение 4	245

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Работа с художественным текстом составляет основу урока литературного чтения в начальной школе, нацеленного на приобретение обучающимися социального и эстетического опыта прошлых поколений, что определено в документах ФГОС НОО [Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа 2015]. Для этого школьнику необходимо понять, представить, вообразить, что именно пытался донести автор произведения. Именно воображение позволяет ребенку лучше усвоить необходимую информацию, проникнуть в содержание текста, понять его, а значит, развить свою читательскую деятельность. Данный факт позволяет сделать вывод о непосредственной связи познавательных процессов, воссоздающего воображения и читательских умений.

Воссоздающее воображение понимается как новый качественный продукт уже изученных впечатлений и полученного ранее опыта, результат влияния на человеческий мозг материального мира (позиция К.Д. Ушинского) и как процесс, основанный на синтезирующей деятельности головного мозга (позиция Л.С. Выготского). Применительно к читательской деятельности младшего школьника необходимо вести речь о *читательском* воссоздающем воображении – процессе возникновения у обучающегося представлений в ходе чтения текстового фрагмента художественного произведения описательного характера, позволяющего представить объективную реальность и мир художественного произведения как вторичную модель действительности. Процесс чтения в данном случае рассматривается как основа для развития воссоздающего воображения, способствующего ускорению речевого развития школьника.

Степень разработанности проблемы. Значительное влияние на методическое исследование в области развития читательского воссоздающего воображения оказали исследования психологов (работы О.В. Боровика, Л.С. Выготского, Г.Г. Граник, А.Я. Дудецкого, О.М. Дьяченко, Е.И. Игнатьева, Э. Киркпатрика, О.И. Никифоровой, О.Е. Озеровой, А.В. Петровского, А.И. Савенкова, В.А. Скоробогатова и др.).

В методической науке воссоздающему воображению также уделялось значительное внимание исследователями в области методики преподавания литературы: Н.А. Борисенко, Л.Я. Гришиной, М.Г. Качуриным, В.Г. Маранцманом, Н.Я. Мещеряковой, Н.Д. Молдавской и др. Специалисты в области методики обучения русскому языку в начальной школе также активно исследовали процесс развития воссоздающего воображения (А.А. Абдуллина, Н.Ф. Виноградова, О.В. Кияйкина, О.В. Кубасова, Г.Н. Кудина, З.Н. Новлянская, Н.Н. Светловская, Л.С. Сильченкова и др.).

Несмотря на проявленный интерес к рассматриваемой предметной области, с позиций теории и методики обучения русскому языку вопрос о развитии у младших школьников воссоздающего воображения как *читательского умения* изучен явно недостаточно. Этому аспекту была посвящена работа А.А. Абдуллиной, выполненная почти сорок лет назад, когда основной парадигмой начального образования была знаниевая [Абдуллина 1977]. Одно из последних исследований в области развития читательского воссоздающего воображения было проведено О.В. Кияйкиной [Кияйкина 2005]. Оно относилось к исследованию практики развития воссоздающего воображения учеников начальной школы в процессе изучения лирических литературных произведений и не затрагивало вопросов развития читательского воображения как особого умения.

Анализ научных работ показал, что узконаправленных работ по проблеме исследования и развития воссоздающего воображения у учеников начальных классов при работе с художественным текстом пока не появилось, что подчеркивает актуальность выбранной нами темы исследования.

Изучение теории и практики развития читательского воссоздающего воображения у младших школьников на уроках литературного чтения позволяет выделить ряд вопросов, остающихся недостаточно разработанными, что приводит к образованию следующих **противоречий**:

- между требованиями, предъявляемыми нормативными документами к процессу обучения литературному чтению в начальной школе, и недостаточным

уровнем теоретической и методической разработки конкретных способов реализации данных требований в теории и практике развития читательских умений обучающихся;

- между информационной насыщенностью современной образовательной среды и низкой сформированностью у учащихся начальной школы читательских умений, в частности читательского воссоздающего воображения, которые обеспечивают эффективность понимания и переработки информации;

- между имеющимся базисом исследования воссоздающего воображения как объекта изучения в психологии, методике обучения литературе, и отсутствием подходов к рассмотрению воссоздающего воображения как читательского умения младших школьников, развитие которого должно протекать на уроках литературного чтения в начальной школе.

Отмеченные противоречия определили актуальность нашего исследования и позволили сформулировать **проблему**: каким образом следует развивать у младших школьников читательское воссоздающее воображение на уроках литературного чтения.

Цель исследования – обоснование, разработка и опытно-экспериментальная проверка эффективности методических приемов, направленных на развитие у учеников начальных классов воссоздающего воображения как читательского умения при работе с художественным текстом.

Объектом исследования является процесс обучения младших школьников чтению.

Предмет исследования – методические условия и приемы развития у учеников начальных классов воссоздающего воображения как читательского умения при работе с художественным текстом на уроках литературного чтения.

В основу исследования положена **гипотеза**: развитие воссоздающего воображения младших школьников на уроках литературного чтения будет успешным, если:

- уточнить понятие «читательское воссоздающее воображение» с целью дифференциации понятия «воображение» в психологической и методической науках;

- определить критерии отбора литературных произведений для развития у учеников младших классов читательского воссоздающего воображения;

- установить ведущие подходы и принципы практической деятельности, направленной на развитие у учеников начальных классов читательского воссоздающего воображения при работе с художественным текстом;

- разработать критерии оценивания уровня развития у учеников начальных классов воссоздающего воображения как читательского умения;

- разработать методические основы работы по развитию читательского воссоздающего воображения у учеников младших классов на уроках литературного чтения.

Задачи диссертационного исследования:

1. Выявить и обосновать философские, психологические и собственно методические основы развития воссоздающего воображения у учеников начальных классов при работе с художественным текстом.

2. Провести анализ современных учебно-методических комплектов по литературному чтению на предмет отбора текстов для развития у младших школьников читательского воссоздающего воображения.

3. Провести диагностику степени готовности учителей начальных классов к организации работы по развитию читательского воссоздающего воображения младших школьников.

4. Дать характеристику уровню развития у учеников начальных классов воссоздающего воображения как читательского умения.

5. Разработать, научно обосновать концепцию развития у учеников начальных классов читательского воссоздающего воображения на уроках литературного чтения.

6. Разработать и апробировать программу опытно-экспериментального обучения, нацеленного на развитие у младших школьников воссоздающего воображения как читательского умения.

Теоретико-методологической основой исследования явились:

– основные философские положения о когнитивных функциях воображения (И.А. Бескова, С.А. Борчиков, А.А. Горелов, А.А. Ивин, С.Л. Катречко, Е.Н. Князева, М.М. Новосёлов, В.А.Скоробогатов, Н.М. Смирнова, Е.Н. Шульга и др.);

– методологические принципы педагогического исследования (Ю.К. Бабанский, Г.К. Селевко, А.В. Хуторской и др.);

– исследования в области психологии детей младшего школьного возраста (И.Ю. Кулагина, В.С. Мухина и др.);

– основные идеи Л.С. Выготского и его школы о связи воображения и творческой деятельности (А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.);

– данные исследований о восприятии художественного текста разными категориями читателей (Л.Г. Жабицкая, О.И. Никифорова и др.);

– положения методики литературы по развитию воссоздающего воображения читателей-подростков (Л.Я. Гришина, М.Г. Качурин, Л.И. Коновалова, В.Г. Маранцман, Н.Я. Мещерякова, и др.);

– исследования в области методики обучения русскому языку и литературному чтению в начальной школе (С.И. Абакумов, М.П. Воюшина, О.В. Кубасова, Г.М. Первова, М.А. Рыбникова, Т.В. Рыженкова, Т.В. Рыжкова, Л.С. Сильченкова, Т.С. Троицкая и др.);

– работы по вопросам формирования у младших школьников основ читательской самостоятельности (Г.М. Первова, Т.С. Пиче-оол, Н.Н. Светловская, А.Н. Хлысталова, Е.А. Швайкина и др.).

Для решения поставленных ранее задач разработан комплекс **методов исследования:**

- *теоретических:* анализ научной литературы по теме исследования;

- *социолого-педагогических*: анализ нормативных документов для начальной школы, учебной и методической литературы, разработанной для практикующих учителей младших классов; разработка методов и приемов, направленных на развитие воссоздающего воображения у учеников младших классов при работе с художественным текстом; анализ педагогического опыта, анкетирование, беседы;
- *экспериментальных*: определение критериев готовности учителя к развитию воссоздающего воображения учеников начальных классов при работе с художественным текстом; подготовка экспериментальных материалов (анкеты) для диагностирования учителей начальных классов; составление критериев уровней развития воссоздающего воображения учеников начальных классов в процессе чтения художественного произведения; разработка конспектов уроков; опытно-экспериментальное обучение;
- *статистических* методов при обработке результатов опытно-экспериментальной работы.

Теоретико-экспериментальное исследование включает в себя три **этапа**.

Первый этап (с 2010 по 2014 гг.) посвящен изучению проблемы исследования в теории и практике, анализу литературы по философии, психологии, педагогике и методике. Были поставлены цели исследования, выдвинута гипотеза. Для доказательства гипотезы были сформулированы задачи исследования. Также был проведен анализ учебно-методических комплектов по литературному чтению на предмет наличия условий для развития воссоздающего воображения при работе с художественным текстом учащихся начальных классов. Было проведено анкетирование педагогов младших классов московских школ (ГБОУ «Школа № 827», ГБОУ «Школа № 1191», ГБОУ «Школа № 2006») с целью анализа педагогической компетентности в области развития читательского воссоздающего воображения у учащихся 1-4 классов.

На *втором этапе* исследования (с 2015 по 2016 гг.) был проведен констатирующий эксперимент среди учащихся начальной школы. По результатам эксперимента были сформулированы концептуальные положения развития

воссоздающего воображения как читательского умения. На основе вышеуказанных положений, анализа научно-методической литературы и данных констатирующего эксперимента была создана программа опытно-экспериментального обучения.

На *третьем этапе* исследования (с 2016 по 2019 гг.) было проведено опытно-экспериментальное обучение среди учащихся начальных классов. В заключение исследовательской работы был проведен контрольный эксперимент, обработаны полученные результаты, изложены основные методические положения и приемы, сделаны выводы об эффективности предложенных методов.

Научную новизну исследования мы видим в следующем:

- в теоретическом обосновании, разработке и экспериментальной проверке эффективности программы развития у младших школьников на уроках литературного чтения читательского воссоздающего воображения, включающего когнитивные операции, собственно читательские умения, ведущим среди которых является умение работать с единицами описания – вычленять детали и фрагменты описания в тексте художественного произведения;
- в выявлении и характеристике основных особенностей воссоздающего воображения младших школьников как читательского умения;
- в разработке диагностирующего инструментария для выявления уровня развития читательского воссоздающего воображения у учащихся начальной школы;
- в обосновании дидактических условий для развития читательского воссоздающего воображения у учеников младших классов при работе с художественным текстом.

Мы видим **теоретическую значимость** исследования в следующем:

- уточнено понятие «читательское воссоздающее воображение» как умение ученика создавать в своем воображении адекватное авторскому представлению на основе текстового описания;
- теоретически обосновано значение развития воссоздающего воображения у младших школьников в процессе их читательского становления, доказана

целесообразность организации работы по развитию читательского воссоздающего воображения;

- представлен комплексный анализ учебных хрестоматий и методических пособий по литературному чтению для отбора текстов, обеспечивающих развитие у младших школьников воссоздающего воображения как читательского умения;
- разработаны и теоретически обоснованы критерии выявления уровня развития читательского воссоздающего воображения у учеников начальных классов (нулевой – ребенок не может воспроизвести в своей работе ни одной детали описания, указанной автором произведения; низкий – ребенок использует в своем воспроизведении 10-39% элементов описания; средний – ребенок указывает 40-80% элементов описания; высокий – ребенок использует от 81 до 100% элементов описания, выявленных в тексте).

Работа выполнена в контексте научно-методической школы Н.Н. Светловской и ее учеников (О.В. Кубасова, Г.М. Первова, Т.С. Пиче-оол, Л.С. Сильченкова, О.В. Сосновская и др.).

Практическая значимость исследования заключается в следующих аспектах:

- разработан комплекс заданий, направленных на выявление у учащихся начальных классов уровня развития воссоздающего воображения как читательского умения при работе с художественным текстом;
- осуществлен отбор текстового материала для развития воссоздающего воображения в начальных классах при работе с художественными произведениями;
- разработаны учебные и методические материалы к урокам чтения для организации качественной и целенаправленной работы по формированию у младших школьников читательского воссоздающего воображения;
- подготовлены рекомендации для учителей начальных классов по использованию в своей практике заданий, методов и приемов, направленных на развитие у учащихся воссоздающего воображения как читательского умения при работе с прозаическими литературными произведениями.

Разработанные в ходе исследования материалы могут быть использованы для совершенствования методического аппарата современных УМК по литературному чтению.

Достоверность результатов исследования обеспечивается системным подходом к изучению проблемы исследования, согласованностью выбранных методологических подходов; соразмерностью методов исследования поставленным целям и задачам; методологической обоснованностью исходных положений работы; организацией поэтапной опытно-экспериментальной проверки гипотезы, подтвердившей результативность ее положений, и возможностью ее воспроизведения в новых условиях. В опытно-экспериментальной работе приняли участие 358 обучающихся и 64 учителя: на этапе констатирующего эксперимента – 358 учеников начальной школы и 64 учителя ГБОУ «Школа № 827» города Москвы (учителя А.Ю. Деревягина, А.Н. Скобелева, Т.А. Щукина и др.), ГБОУ «Школа № 1191» города Москвы (учителя С.И. Новикова, А.И. Страдова, Т.А. Устинова и др.), ГБОУ «Школа № 2006» города Москвы (учителя П.А. Бобряшева, Н.Е. Кайнова, Н.Ю. Карасева и др.); на этапе апробации программы опытно-экспериментального обучения – 159 учеников 1-4 классов и 6 учителей.

Апробация и внедрение результатов исследования.

Разработанная программа развития воссоздающего воображения у учащихся младших классов в процессе обучения литературному чтению была апробирована в рамках личной практики преподавания чтения на базе ГБОУ «Школа № 1191» г. Москвы и экспериментального наблюдения за ходом эксперимента в опытных классах ГБОУ «Школа № 827», ГБОУ «Школа № 1191» и ГБОУ «Школа № 2006» г. Москвы.

Материалы исследования обсуждались на заседаниях Департамента методики обучения Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ (сентябрь, 2014 г.; май 2015 г.; сентябрь 2016 г.), на аспирантских семинарах кафедры (ежегодно, в период с 2014 по 2017 гг.).

Различные аспекты данного исследования были представлены в сообщениях и докладах на научно-практических конференциях:

- на Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов «Начальное филологическое образование и подготовка учителя: истоки и современность, традиции и инновации» (февраль 2014 г., ГАОУ ВО МГПУ);
- на Всероссийской научно-практической конференции «Нравственное воспитание детей и молодежи в современных условиях» (апрель 2014 г., ГАОУ ВО МГПУ);
- на Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Модернизация образования и векторы развития современного поколения» (февраль 2015 г., ГБОУ «Школа № 1191»);
- на Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов «Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте требований ФГОС НОО и ФГОС ВО» (февраль 2015 г., ГАОУ ВО МГПУ);
- на Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов «Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте педагогической инноватики» (февраль 2016 г., ГАОУ ВО МГПУ);
- на Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Модернизация образования и векторы развития современного поколения» (апрель 2016 г., ГБОУ «Школа № 1191»);
- на Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Языковое и литературное образование в современном обществе (Рамзаевские чтения)» (ноябрь 2016 г., РГПУ им. А.И. Герцена);
- на III Всероссийской научно-практической конференции «Дошкольное и начальное образование: современные проблемы и перспективы развития» (ноябрь 2016 г., ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина»);

- на Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов «Начальное филологическое образование и подготовка учителя: проблемы формирования культурной идентичности» (март 2017 г., ГАОУ ВО МГПУ);
- на IV Всероссийской научно-практической конференции «Дошкольное и начальное образование: современные проблемы и перспективы развития» (октябрь 2017 г., ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина»);
- на Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов «Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте проблемы социализации личности» (март 2018 г., ГАОУ ВО МГПУ);
- на Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов «Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте проблемы формирования у обучающихся навыков и компетенций XXI века» (февраль 2019 г., ГАОУ ВО МГПУ).

Материалы исследования использовались при изучении дисциплины «Методика преподавания русского языка» (в Институте педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ).

Концептуальные положения диссертационного исследования представлены автором в 20 публикациях, в том числе, 5 статьях, опубликованных в изданиях, рекомендованных ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ.

Положения, выносимые на защиту:

1. В структуре читательской деятельности младших школьников следует выделить *читательское воссоздающее воображение* как читательское умение, формирование которого происходит в процессе особой текстовой деятельности, предполагающей актуализацию воссоздающего воображения как познавательного процесса, протекающего при восприятии текста.

2. Процесс развития у младших школьников читательского воссоздающего воображения успешно протекает на основе деятельностного и

когнитивного подходов в образовании, а также при реализации общедидактических, частнометодических и специальных принципов обучения детей младшего школьного возраста чтению литературного произведения. К специальным относятся принципы словоцентричности развития у младших школьников читательского воссоздающего воображения, рационального сочетания репродуктивных и продуктивных учебных действий в читательской деятельности учащихся начальных классов.

3. Организация эффективной работы с учащимися начальных классов по развитию читательского воссоздающего воображения базируется на отборе литературных произведений, в основе которого находятся следующие критерии:

а) учет видовых и жанровых характеристик художественных текстов (преимущественно эпические прозаические художественные произведения);

б) включенность в текст произведения единиц описания (детали описания, текстовые описательные фрагменты), которые использует автор для создания художественного образа (портрет, пейзаж, интерьер и др.).

4. В качестве критериев выявления уровня развития воссоздающего воображения как читательского умения у учащихся начальных классов выступают:

а) активность воображения (умение воспринимать, сознавать и использовать при дальнейшем чтении текста единицы описания);

б) произвольность воображения (умение классифицировать единицы описания в соответствии с системой художественных образов произведения);

в) конкретизация художественных образов (умение использовать систему читательских приемов как метапредметного, так и предметного характера).

5. На основе учета возрастных возможностей младших школьников, особенностей формирования у учащихся письменных видов речевой деятельности, их житейского и читательского опыта целесообразно рассматривать методику развития воссоздающего воображения как двухэтапный процесс:

- на первом – подготовительном – этапе (1-2 классы начальной школы) развитие воссоздающего воображения следует рассматривать как когнитивный

процесс, тесно связанный с решением других образовательных задач в области чтения: формирование у учащихся 1-2 классов аналитических умений по выделению из текстов художественного произведения элементов описания, процесс работы над воссоздающим воображением сопрягается с отработкой отдельных качеств навыка чтения (например, правильности), построение словарно-лексической работы на уроке литературного чтения на основе текстовых описательных фрагментов и др.;

- на основном этапе (3-4 классы) происходит развитие читательского воссоздающего воображения: основной упор делается на формирование синтетических текстовых умений (на базе самостоятельно выделенных из текста художественного произведения элементов описания учащийся составляет свой мини-текст описательного характера, демонстрирующий способности его воссоздающего воображения, а также применяет данный текст в самостоятельной учебной и читательской деятельности (пересказ разного рода, трансформация исходного текста и т.д.)).

Структура и объем работы:

Диссертация состоит из введения, трех глав, выводов по каждой главе, заключения, списка использованной литературы (248 наименований) и 4 приложений. Общий объем диссертации составляет 249 страниц с учетом приложений. В тексте работы размещены 5 рисунков (из них – 5 гистограмм) и 13 таблиц.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ВОССОЗДАЮЩЕГО ВООБРАЖЕНИЯ У УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ

В первой главе представлен анализ различных позиций философов, педагогов, психологов, а также специалистов в области литературного чтения касательно темы исследования. Это способствовало определению степени освещенности проблемы в современной науке.

В главе описаны базовые понятия – «воображение», «воссоздающее воображение», «читательское воссоздающее воображение», определено значение воссоздающего воображения в учебном процессе в целом и конкретно – в процессе обучения детей работе с текстом – в ходе изучения научной литературы по теме исследования.

1.1. Развитие воссоздающего воображения у учащихся младших классов: история изучения вопроса

В данном параграфе дается обзор научно-методических работ, посвященных истории становления вопроса развития читательского воссоздающего воображения в начальных классах на уроках литературного чтения, уточняется понятийный аппарат, используемый методистами до 20-ых годов XX века, рассматриваются методы и приемы, применение которых способствует развитию воссоздающего воображения учеников начальных классов при работе с художественным текстом.

Необходимость развития у младших школьников воображения как отдельного читательского умения долгое время находилась на периферии научных методических исследований, косвенно затрагивалась в связи с решением других образовательных задач уроков чтения.

Зарождение данного феномена в отечественной методике имеет свою историю, анализируя которую, мы должны выделить конкретные этапы, а также определить основные направления педагогической работы по развитию у учеников младших классов воссоздающего воображения как читательского умения, применяемого при работе с художественным текстом на уроках литературного чтения.

В качестве *первого этапа* мы выделяем временной отрезок середины XIX – начала XX вв., который условно назовем *этапом становления приемов развития воображения*. Данный этап включает в себя несколько направлений – по создающимся в указанный период веяниям в отечественной методике.

Так, первым становится направление использования метода объяснительного чтения, для которого характерно исключительно формирование навыков понимания читаемого текста [Методика обучения русскому языку и литературному чтению 2020]. Основное время на уроке чтения уделяется отработке разных сторон навыка чтения: правильности, беглости, осознанности, выразительности. Особенно тщательно разрабатываются приемы словотолкования – объяснения значений слов и понятий, встретившихся в тексте, для чего учащимся задавалось огромное количество вопросов к читаемому тексту. В этом видится основное средство образования и воспитания учащихся начальных классов – будущих читателей, в том числе, и развитие у них воображения. К.В. Ельницкий считает, что грамотно организованное объяснительное чтение способствует приучению детей к сознательному чтению, что также развивает их душевные качества. Объяснительное требование требует максимальной концентрации на читаемом тексте, а это приучает к внимательности. Обогащение сознания младших школьников живыми образами, содержащимися в тексте, направлено на развитие детского воображения [Ельницкий 1941: 157].

Данное мнение известного в ту пору методиста К.В. Ельницкого доказывает нашу мысль о том, что проблема развития воображения ребенка-читателя не является самостоятельной задачей объяснительного чтения – оно, скорее,

предполагается как образовательный и развивающий эффект уроков объяснительного чтения.

Однако уже в пору безраздельного господства в начальной школе методики объяснительного чтения раздаются голоса против такой практики обучения детей чтению, дающие начало второму направлению. В.Я. Стоюнин указывает на тот недостаток, что большое количество вопросов и объяснений способствует угасанию первоначального живого образа, возникшего в сознании ребенка в ходе работы с текстом [Стоюнин 1876; Стоюнин 1941: 148]. Принятая в то время практика уроков объяснительного чтения, по его мнению, напрочь убивает живые читательские впечатления, возникший в душе ребенка-читателя первичный образ, не способствует развитию читательского воссоздающего воображения, а, скорее, разрушает его. Это наносит ущерб умственному развитию учащихся средствами чтения художественных произведений, наносит урон художественному воспитанию. Умственное развитие В.Я. Стоюнин видит, прежде всего, в том, чтобы чтением вызывать те самые живые впечатления, которые формировались в сознании ребенка всю его жизнь, благодаря тем образам, которые складывались посредством впечатлений, понятий и вызванных при чтении чувств [Стоюнин 1941: 148]. Данное высказывание В.Я. Стоюнина следует расценивать, по нашему мнению, едва ли не первой заметкой по поводу развития воссоздающего воображения у младших школьников как читательского умения в процессе работы с художественным текстом, правда, без употребления соответствующего термина, что вполне оправданно, потому что психология того времени трактовала тогда воображение, не дифференцируя его по видам. В.Я. Стоюнин считает, что объяснительное чтение обязано вызывать эмоциональный отклик в виде тех самых впечатлений и образов, которые могут исчезнуть, если к ним не обращаться вновь, не повторять работу с ними; если же проводить систематическую работу с образами, то они способны укрепиться в памяти и вступить во взаимодействие уже с другими образами [Там же: 148]. Сказанное позволяет сделать вывод, что в то время вопрос о развитии воссоздающего воображения как читательского умения трактуется как попытка обеспечить

учащимся напоминание знакомых образов и впечатлений, т.е. основывается исключительно на произвольных психических процессах, чем и объясняются советы В.Я. Стоюнина использовать в практике обучения учащихся начальных классов чтению соответствующие приемы: по итогам прочтения, по мнению методиста, необходимо проводить анализ не самого содержания текста, а тех впечатлений, которые этим содержанием вызваны. В.Я. Стоюнина интересовало, как представляли и – что важно – как чувствовали изображаемый предмет дети. Важно было и то, был ли знаком предмет читателям, или в процессе чтения они смогли извлечь новую информацию [Там же: 149]. Полагаем, что в данной позиции В.Я. Стоюнина можно уже увидеть и некоторые приемы, которые обеспечивают элементарное становление, фиксацию результатов воссоздающего воображения при чтении учащимися начальной школы текстов художественных произведений: вопрос о впечатлении как попытка вызывать в памяти ребенка-читателя образ изображенного предмета; задания на припоминание юным читателем своего житейского опыта; вопрос, нацеленный на установление ассоциаций между прошлыми чувственными впечатлениями ребенка и новым опытом, полученным при чтении текста художественного произведения, поскольку, по мнению ученого, большинство образов создаются в детском сознании посредством накопления жизненного опыта. Положительные эмоции и чувства навсегда остаются в памяти ребенка и находят отклик в создании образов, которые также сохраняются на долгие годы. Именно поэтому необходимо вызывать такие чувства и формировать дальнейший образ [Там же: 150].

Заметим, что В.Я. Стоюнин несколько скептически относится к пересказам, которые весьма активно практикуются на уроках объяснительного чтения, считая, что передать точно авторские чувства ребенку, имеющему ограниченный словарный запас, весьма трудно, поскольку нельзя требовать, чтобы ребенок пересказывал чужие чувства и эмоции [Там же: 150]. Другие же методисты того времени, косвенно затрагивая проблему развития воссоздающего воображения в начальной школе при работе с художественным текстом, весьма положительно отзываются о таком приеме как пересказ, правда, скорее не как о приеме развития

воображения, а как об элементе контроля и оценки стихийно сложившего умения. К.В. Ельницкий считает, что пересказ содержания произведений способствует развитию речи и умственных сил учеников. Мало того, пересказывая содержание произведения, ученик глубже уясняет его себе. Выслушав пересказ учеников, учитель имеет возможность узнать, какие стороны произведения ускользнули от их внимания и какие мысли не вполне верно поняты ими. Пользуясь этим знанием, он своими вопросами или указаниями восполняет пробелы в понимании учениками произведения [Ельницкий 1941: 162].

Третье направление педагогической работы, нацеленной на развитие читательского воссоздающего воображения учеников начальной школы при работе с художественным текстом, образуется, когда в отечественной практике начального обучения чтению намечается вектор еще большей критики приемов объяснительного чтения, которые порой убивают всякое живое впечатление учащихся от чтения ими произведений художественной литературы. Назовем здесь таких методистов как А.Я. Острогорский, Н.В. Тулупов, Г.Г. Тумим, П.М. Шестаков, с именами которых связан поиск активных, соответствующих художественной природе литературного произведения приемов работы. В качестве таких приемов многие указывают прием рисования иллюстраций к прочитанному текстовому фрагменту (И. Трояновский, Г.Г. Тумим, Г.М. Шелепин и другие). Так, И. Трояновский советует чаще применять прием графического рисования, поскольку, по мнению методиста, воплощение отвлеченных понятий и представлений в конкретные образы способствует тому, что в сознании ребенка отчетливо и прочно закрепляется все содержание прочитанного, а такая форма работы даст ребенку возможность увидеть все изображенное в тексте, тем самым даст больший эмоциональный отклик по итогам прочитанного [Трояновский 1941: 166]. Видимо, имея в виду, что изобразительная деятельность учащихся не совсем совершенна, автор советует рисовать не только учащимся, но и самому учителю, правда, делать это под диктовку учеников, хотя бы в самых простых, скорее, условных очертаниях [Там же: 167].

Некоторые методисты высказываются также в пользу выразительного чтения как приема, способного стабилизировать впечатления учащихся, вызванные непосредственным чтением художественного произведения (А. Алферов, Н.А. Корф, Г.Г. Тумим, и некоторые другие).

Поиски активных форм работы с текстом художественного произведения продолжаются в советской начальной школе. В эпоху больших экономических и политических изменений эти поиски выглядят органичным элементом кардинальных социальных перемен. Обучение чтению осуществляется по комплексно-проектной системе: выбор художественного произведения, приемы работы над которым полностью определяются комплексно-проектной темой. Литературное произведение рассматривается только как материал к тематическому содержанию комплекса. Многими педагогами используются различные творческие приемы при работе с художественным текстом, некоторые из которых уже ранее, правда, не столь широко, но применяются еще в дореволюционной начальной школе: рисование, лепка, драматизация и другие.

Следующее, четвертое направление работы, целью которой является развитие читательского воссоздающего воображения учеников начальных классов, ориентировано на становление художественного чтения и активизацию использования творческих приемов на основе прочитанного текста.

Старые учебники изгоняются из школы, и учащиеся обучаются чтению по книгам, для чего выпускаются списки идейно и политически проверенных книг и справочников. Они содержат лапидарные методические указания к урокам, однако и там можно найти некоторые заметки по поводу развития воссоздающего воображения как читательского умения при работе с художественным текстом. Вот какие рекомендации для работы на уроке чтения дает методический указатель-справочник: после чтения художественных произведений, когда главной целью является дать учащимся возможность воспринять образы и проникнуться настроением произведения, необходимо натолкнуть детей на *воспроизведение* (реконструкцию) (выделено нами – А.С.) тех образов, которые возникли у них при чтении в соответствии с запасом собственных переживаний и

наблюдений [Художественное чтение в школе первой ступени в связи с работой ГУСа по программам ГУСа 1928: 12-13]. Среди 16 перечисленных упражнений, применяемых при чтении текстов художественных произведений, есть несколько, способствующих, в том числе, и развитию воссоздающего воображения читателя младшего школьного возраста, например, выделение картин и устное рисование; зарисовки; рисунок, аппликация, макеты; драматизация и инсценировка; свободный обмен мнениями, который предоставляет возможность зафиксировать читательское восприятие, что, несомненно, оказывает положительное влияние на процесс развития воссоздающего воображения как читательского умения на уроках литературного чтения.

Параллельно известный ученый в области методики начального образования Е.Е. Соловьева выпускает свои методические рекомендации «Игра-драматизация в школе» [Соловьева 1924]. Автор трактует понятия «представление» и «игра» следующим образом: представление направлено на изображение и воздействие кого-то иного, а игра – на самого себя [Там же: с. 9]. По мнению методиста, драматизация – это результат процесса, который способствует воспроизведению воспринятой ребенком информации посредством слов, жестуляции, поз и др. [Там же: 3]. Наиболее популярными видами драматизации, используемыми в начальной школе без применения дополнительных ресурсов, считаются:

- чтение по ролям;
- чтение наизусть с приемами пантомимизации;
- чтение с использованием элементов словесного рисования;
- инсценирование с минимальным использованием вспомогательных средств (реквизита, грима, костюмов).

Автор пособия считает, что дети, принимающие участие в постановке, не должны жить жадой сцены, а должны чувствовать эмоции и переживания героев постановки. В данном ключе драматизация становится средством объединения переживаний персонажей и актеров. Мы видим в данном замечании едва ли не первую попытку воссоздания образа героя, представление его внешнего вида и

поведения, правда, без указания на то, с помощью каких методических приемов это следует делать.

Драматизации и другим видам творческих работ отводится исключительная роль в начальном филологическом образовании. Можно сказать, что она поддерживается на государственном уровне: так, в нормативных документах по русскому языку, выпущенных в 1920 г. Наркомпросом, находится самостоятельный раздел «Драматизация».

Это же направление также характеризуется тем, что методисты считают необходимым уделять внимание обучению чтению про себя, которое, как и чтение вслух, будет сопровождаться творческими упражнениями по итогам прочитанного, способствующим развитию читательского воссоздающего воображения учеников младших классов. К.Б. Бархин перечисляет упражнения, способствующие не только развитию умения читать текст про себя, но и направленные на интерпретацию прочитанного:

- подбор рисунков к тексту;
- графическое иллюстрирование;
- инсценирование и пантомимизация предложений;
- разработка сценариев [Бархин 1930].

Проведя анализ данного пособия, можно сделать вывод, что К.Б. Бархин также ставит перед собой задачу развивать читательские умения учеников начальных классов, в том числе и воссоздающее воображение как одно из них, через экстерииоризацию.

Пятым направлением в становлении методики развития читательского воссоздающего воображения учеников начальной школы при работе с художественным текстом считается творческое чтение, для которого свойственно стремление к активизации деятельности самих детей в процессе чтения. Создателем и идеологом данного направления является С.И. Абакумов, раскрывающий суть разработанного им метода в книге «Творческое чтение» [Абакумов 1925]. Основа метода заключается в следующей особенности детского сознания: необходимость выполнить какое-либо действие по результатам

деятельности – как учебной, так и читательской. Ребенок может продемонстрировать свою интерпретацию прочитанного посредством конкретного дела – иллюстрирования, шитья, лепки, создания аппликации, выпиливания и т.д. Важно то, что учитель не должен вносить свои коррективы в данную деятельность ребенка, поскольку таким образом формируется субъективное трактование прочитанного. Кроме ручного труда может использоваться разного рода интеллектуальное творчество: музыка, пение, словесные формы творчества (словесное рисование, пересказ текста, чтение наизусть, драматизация и т.д.). Такая работа способствует активизации творчества учащихся: создаются школьные стенгазеты и журналы, готовятся детские спектакли и выставки с участием учеников начальной школы.

Рисование и самих учащихся, и учителя рассматривается как эффективный творческий прием усвоения и запоминания прочитанного. Считается, что с его помощью ученик способен не только запомнить сюжет прочитанного произведения, но и воспроизвести его отдельную часть, изображенную на бумаге (а порой и создать серию иллюстраций к тексту). Рисунок не просто становится средством пересказа художественного текста, но и используется в качестве опоры при устном его воспроизведении. Безусловно, использование всех этих приемов активизирует работу важного психического процесса – воссоздающего воображения и читательского воссоздающего воображения как отдельного умения при работе с художественным текстом.

В советской методике широко применяется прием иллюстрирования на уроках чтения, учителя прослушивают курс лекций об использовании данного творческого метода, посещают тематические мастер-классы.

Уроки чтения используются для развития двух умений: техники чтения и непосредственно творческого чтения. Уроки, способствующие развитию техники чтения, позволяют детям читать тексты самостоятельно, но не предполагают наличия аналитико-синтетической работы, направленной на воссоздание образов, заключенных в художественном произведении. Произведения, по которым ведется впоследствии творческая работа, используются на уроках второго типа.

Их также называют уроками, где присутствует «объяснение без объяснения», поскольку текст читает учитель и, по мнению С.И. Абакумова, выразительное чтение способствует лучшему пониманию произведения. Кроме уроков этих двух видов, существует третий вид урока – направленный на развитие у детей умения читать про себя. В дальнейшем такие уроки подготовят учащихся к творческой работе по итогам прочитанного.

Таким образом, можно сделать промежуточный вывод, что в отечественной методической науке XIX – первой половины XX века развитие воссоздающего воображения как отдельного читательского умения не рассматривается в качестве приоритетной задачи уроков чтения. Не существует даже и соответствующих прикладных терминов – «воссоздающее воображение» или «читательское воссоздающее воображение», используются названия «воображение» и «творческое воображение», причем тождественно, без их определения и точного описания. Однако некоторые методисты того времени, тем не менее, осознают потребность развития этого умения у детей 7-10 лет и высказывают весьма ценные замечания по поводу необходимости развития у учащихся начальной школы читательского воссоздающего воображения, а также рекомендуют некоторые приемы для этой работы, например, рисование, выразительное чтение, больше опираясь на произвольность протекания психических процессов, в том числе, и воображения в начальных классах. Однако эти рекомендации крайне лапидарны и не носят систематического характера.

Второй этап берет свое начало после известных постановлений ЦК ВПК (б) о школе (1931 и 1933 гг.), когда учителя вновь обращаются к классическому классному чтению. Для достижения этой цели возникает необходимость создать новые советские учебники для учащихся начальной школы. В качестве основополагающей методической идеи используется объяснительное чтение, разработанное К.Д. Ушинским и его последователями. Почти 10 лет ведется работа над учебными хрестоматиями, и в 1943 году в отечественную начальную школу возвращается объяснительное чтение. Однако, несмотря на это, работа по развитию воссоздающего воображения читателей продолжается, и второй этап мы

называем *этапом активного создания творческих приемов по итогам прочитанного*.

Учащиеся начальных классов занимаются по учебникам «Родная речь», созданных коллективом авторов под руководством Е.Е. Соловьевой [Соловьева 1961]. В помощь учителю выпускаются различные научно-методические пособия [Щепетова 1947; Янковская-Байдина 1959; Каноныкин, Щербакова 1955]. Наиболее полно научно-методические подходы к работе над текстами художественных произведений обобщаются в пособиях для учителей начальной школы Н.П. Каноныкина и Н.А. Щербаковой [Каноныкин, Щербакова 1955].

В этом пособии сохраняется взгляд авторов методики объяснительного чтения на вопросы развития такого читательского умения как воссоздающее воображение. В пособии специально не оговаривается работа по его развитию, однако признается важность ее в структуре читательской деятельности, особенно при работе с литературным произведением, в центре которого – художественный образ, освоение которого читателями должно осуществляться адекватными способами: *основной признак литературно-художественного произведения заключается в образном показе действительности. Мысли и чувства передаются художником через обрисовку героев, их взаимоотношений, картин природы, труда, борьбы* [Каноныкин, Щербакова 1955: 194]. Читательское воссоздающее воображение квалифицируется авторами данного пособия для учителей начальной школы как «творческое воображение»: *чтение художественных произведений развивает творческое воображение учащихся. Учитель стремится к тому, чтобы дети конкретно представляли себе то, о чем читают: образы действующих лиц, обстановку действия, картины природы. Составление картинного плана, виды иллюстрирования (словесное и графическое), а также драматизация опираются на деятельность творческого воображения и способствуют его развитию* [Там же: 203].

Применение наглядных средств на уроке чтения очень высоко оценивается авторами данного пособия. Рекомендовалось применять наглядные средства на всех этапах работы как с фрагментом художественного произведения, так и с

деловой статьей, и даже на предметных уроках по естествознанию, где для освоения материала применялось чтение материала в учебнике. Рекомендуется рассматривать иллюстрации, макеты, модели или натуральные предметы перед чтением текста, чтобы отчетливее представлять себе предмет чтения, например, перед чтением рассказа А.П. Чехова «Ванька» дается совет рассмотреть картину В. Маковского «Свидание».

Методике использования иллюстраций на уроках чтения Н.П. Каноныкин и Н.А. Щербакова посвящают целый раздел «Рассматривание иллюстраций к тексту». В нем описываются некоторые приемы их использования на уроках: рассматривание иллюстраций, соотнесение иллюстраций и содержания текста, причем иногда работа с картинами-иллюстрациями и вовсе не связана с читаемым текстом, а направлена на развитие связной речи учащихся [Там же: 231-233]. Авторы не отказываются вовсе от методических поисков 20-30 годов и рекомендуют также практиковать такие виды творческих работ в связи с чтением как рисование, лепка, аппликация, драматизация, широко применявшиеся в начальной школе в первые послереволюционные годы.

Безусловно, наглядные средства чаще применяются на этапе анализа текста художественного произведения, например, рекомендуется составлять картинные планы к читаемому тексту, причем, предлагается вполне проработанный ход работы в каждом классе. Сначала под руководством учителя учащиеся выбирают из текста те отрывки, которые можно иллюстрировать, оговаривается порядок следования этих иллюстраций, потом к ним подбираются подписи, которые выносятся на доску и представляют собой уже словесный план, причем на наглядной основе. Полагаем, что данный прием можно квалифицировать как специальный прием по развитию читательского воссоздающего воображения у учеников начальных классов в процессе работы с художественным текстом на уроках литературного чтения. К сожалению, Н.П. Каноныкин и Н.А. Щербакова не приводят примера работы над конкретным художественным произведением по применению данного приема, хотя остальные методические позиции достаточно богато иллюстрированы фрагментами уроков чтения и целыми конспектами.

Правда, авторы пособия рассматривают его как прием по развитию другого учебного и читательского умения – умения составлять план читаемого произведения [Там же: 218-219].

В качестве главной задачи уроков чтения, следуя канонам объяснительного чтения, авторы провозглашают понимание смысла художественного текста. Однако в этой работе уже в качестве отдельной задачи выдвигается проблема работы читательского воссоздающего воображения у младших школьников (хотя она так и не называлась в пособии): *Воспроизведение обстановки, данной в произведении. Правильное и достаточно глубокое понимание учащимися образа литературного героя нередко требует тщательного анализа той конкретной обстановки, в которой он изображен. Черты характера героя, его мысли, чувства, поведение часто показываются автором как результат влияния на человека окружающей среды. Это обязывает к четкому раскрытию обстановки, в которой разворачиваются действия произведения* [Там же: 228]. Далее приводятся примеры конкретных литературных произведений, при работе с которыми необходимо провести такую работу по воспроизведению *материальной и общественной среды, окружающей героев произведения* [Там же: 228]: «безрадостность жизни Елески из рассказа Д.Н. Мамина-Сибиряка «Зимовье на Студеной» (развалившаяся избушка, единственный собеседник собака Музгарко, ветры, сугробы, волчий вой); бытовая обстановка в рассказе А.П. Чехова «Ванька»; исторические события главы «Гаврош» из романа В. Гюго «Отверженные».

Однако стоит отметить следующее. Такая подробная работа над образом героя литературного произведения предполагается при обобщающей беседе по произведению и исключительно в 3-4 классах начальной школы. По мнению авторов пособия, характеристика учащимися 1-2 классов героев возможна только в элементарной форме, и подробный и точный анализ характера героя детям этого возраста пока не доступен: им, по мнению методистов, не хватает жизненных представлений, чтобы правильно оценить образ героя [Там же: 221]. А вот в 3-4 классах можно предлагать учащимся собирать разные черты героев, причем

можно это делать при сопоставлении характеристик разных героев, например, при работе над образами Жилина и Костылина из рассказа Л. Толстого «Кавказский пленник».

Одним из наиболее используемых видов работы с художественным произведением, которые, по мнению авторов, способствуют развитию читательского воссоздающего воображения на уроках литературного чтения, назовем также прием выразительного чтения. Так, в разделе «Обучение выразительному чтению» говорится, что выразительное чтение способствует *воссозданию образов, заключенных в произведении* [Там же: 146], в то же время указывается, что для достижения подлинно выразительного чтения учащихся начальной школы необходимо соблюдать главное его условие: *ученик ясно и конкретно представляет себе содержание читаемого* [Там же: 147]. Нельзя не заметить противоречивости позиции авторов по поводу приема выразительного чтения как упражнения по развитию воссоздающего воображения как читательского умения при работе с содержанием художественного произведения: с одной стороны, этот прием направлен на достижение по воссозданию изображаемого с помощью выразительного чтения, а с другой стороны – читательское воссоздающее воображение является необходимым условием выразительного чтения. Упоминание этих взаимоисключающих условий, безусловно, встречается не рядом, а в связи с описанием разных методических приемов по чтению. Все это доказывает, что вопросы развития воссоздающего воображения как отдельного читательского умения не находятся в центре актуальных проблем методической науки того времени, а лишь косвенно затрагиваются в научно-методических работах.

Отдельное направление в разработке вопросов развития читательского воссоздающего воображения на втором этапе связано с подготовкой и внедрением в практику программ трехлетней начальной школы. Готовятся новые учебные хрестоматии для уроков чтения, а также пересматриваются и прорабатываются научно-методические приемы и методы работы с текстами [Адамович 1967].

Использование объяснительного чтения на уроках в начальной школе продолжается и в новых учебниках [Васильева, Горбушина, Никитина, Оморокова 1978-1979]. Задача развития у младших школьников воссоздающего воображения как читательского умения по-прежнему не формулируется в качестве одной из ведущих задач уроков литературного чтения, хотя почти в каждом пособии говорят о вдумчивом чтении текста, которое вызывает перед воображением детей образы героев [Адамович 1967: 40-41]. Отмечается, что читательское воссоздающее воображение напрямую связано с проблемой эстетического восприятия текстового фрагмента.

В научно-методических работах того времени мы находим весьма важные замечания по поводу использования наглядности на уроках чтения [Адамович 1967], [Основы методики начального обучения русскому языку 1965]. Не отрицая в целом использования визуальной наглядности в учебном процессе в начальной школе, авторы, тем не менее, указывают, что при использовании визуальной наглядности на уроках чтения следует полнее учитывать специфику художественного образа литературного произведения, которое создается с помощью языковых средств, т.е. второй сигнальной системы, отнюдь не только с помощью чувственно-наглядного опыта. Для его создания требуются определенные волевые усилия со стороны читателя, тогда как визуальный образ непосредственно воздействует на сознание ребенка при минимальном участии произвольных процессов. В.Г. Горецкий предостерегает от излишнего употребления визуальных средств, которые могут превалировать в процессах воображения и при этом мешать работе подлинно читательского воссоздающего воображения: нельзя уделять словесному образу второстепенную роль и замещать его зрительным [Основы методики начального обучения русскому языку 1965: 249].

К *третьему этапу* развития воссоздающего воображения читателей начальных классов как умения, применяемого на уроках литературного чтения, относится период второй половины XX – начала XXI вв., когда появляются научные работы, посвященные проблеме развития воссоздающего воображения в

читательской деятельности [Абдуллина 1977; Светловская 1977; Кубасова 1991; Соболева 2013]. Этот этап мы обозначим как *этап признания воссоздающего воображения составляющим читательской деятельности*.

В качестве читательского умения воссоздающее воображение впервые освещается в работе А.А. Абдуллиной [Абдуллина 1977]. Она рассматривает воссоздающее воображение как процесс, сопровождающий работу над текстом художественного произведения, последовательно переходя от одного этапа к другому: от первичного восприятия текста, на котором происходит отражение и запечатление в воображении ребенка-читателя изображенного в тексте единичного образа или картины, пока еще не совсем осознанного юным читателем. На втором этапе, по мнению А.А. Абдуллиной, должна произойти стабилизация первичного восприятия, например, с помощью рисунка ребенка. На этапе анализа А.А. Абдуллина предлагает провести работу по стабилизации первичного восприятия: *На этом этапе учителю предоставляется возможность целенаправленно руководить процессом восприятия художественного образа: учитель может различными способами выделить то или иное слово, от которого зависит полноценность восприятия, обратить внимание на те или иные признаки (черты) образа, установить соответствие между элементами созданного ребенком рисунка и художественными образами, заключенными в тексте самого произведения* [Там же: 22]. В процессах работы читательского воссоздающего воображения исследователь больше полагается на произвольность этого процесса, на использование памяти в создании воображаемых образов при чтении художественных произведений, указывает на субъективизм воссоздающего воображения читателей.

Однако специальных приемов организации целенаправленной работы над воссоздающим воображением как читательского умения учеников начальных классов при восприятии текста художественного произведения исследователь не предлагает. А.А. Абдуллина так же, как и ученые, относящиеся к первому этапу, больше рассчитывает на естественный ход протекания психических процессов, участвующих при чтении художественного текста: мышления, произвольного

воображения, представлений, памяти, на что прямо и указывает: *Деятельность воссоздающего воображения учащихся в процессе восприятия художественного текста носит специфический характер и связана с памятью <...> Для воссоздания образов важны все эти связи, а при чтении – особенно связи между словами и образами предметов, которые есть в читаемом произведении. Сохраняющиеся в памяти образы могут быть воспроизведены в новых связях, комбинациях и сочетаниях* [Там же: 21]. Как происходит объективация созданного в воображении читателя образа, насколько успешна работа по коррекции воссоздающего воображения как читательского умения учеников начальных классов, страдающего, как показывают исследования психологов, многими неточностями, искажениями, неполнотой, наконец, автор работы не описывает.

Методическая наука настойчиво продолжает поиск путей усовершенствования работы по развитию читательского воссоздающего воображения младших школьников. Мы видим, что в системе развития у учащихся начальных классов основ типа правильной читательской деятельности (Н.Н. Светловская) вопросы развития воссоздающего воображения как читательского умения младших школьников разработаны в научно-методическом плане гораздо более основательно.

Система формирования у младших школьников основ читательской самостоятельности в качестве генеральной линии взаимодействия ребенка-читателя на начальном этапе работы с книгой выдвигает путь «от содержания книги (ее текста) к внешнему оформлению» с целью формирования у них устойчивого представления о книге. Необходимо, чтобы при встрече ребенка с книгой содержание было освоено читателем как можно более полно, чтобы потом увидеть отражение содержания во внешнем оформлении книги: иллюстрациях, дополнительных пометах, заглавиях, названии книги, наконец. Ребенок, пришедший в начальную школу, имеет опыт слушания книг, реже – опыт чтения. Для решения задачи полноценного освоения содержания Н.Н. Светловская вводит в структуру занятия внеклассным чтением этико-бытовой анализ с элементами

литературоведческого анализа. Этот этап занятия и урока внеклассного чтения описывается в нескольких научно-методических работах и методических пособиях для учителей [Светловская 1977; Светловская 2001]. Отметим, что в более поздних изданиях методических пособий для учителей этот этап называется *Коллективное воссоздание прослушанного, размышления о прослушанном* [Светловская 2006; Светловская 2011].

Ведущим приемом, с помощью которого достигаются задачи данного этапа урока, профессор Н.Н. Светловская определяет давно известный и широко применяющийся в практике уроков чтения в отечественной начальной школе прием словесного рисования, значительно проработав его и обогатив необходимыми деталями. Хотя многие методисты благосклонно отзываюся о практической ценности этого приема, Н.Н. Светловская и Т.С. Пиче-оол весьма критично относятся к этой способности читателей младшего школьного возраста [Пиче-оол, Светловская 1977]. Педагогическая практика показывает, что при словесном рисовании дети, как правило, могут обозначить лишь тему рисунка, тогда как суть словесного рисования как приема, направленного на стабилизацию процесса читательского воссоздающего воображения, состоит в том, чтобы уметь анализировать детали каждого изображения, воплощать их в жизнь и связывать с сопутствующими цветами, формами и звуками [Там же: 52]. Самая типичная картина фрагмента урока чтения с применением приема словесного рисования представляется авторами пособия в следующем виде: *Дети легко выбирают предмет рисования, но без сопутствующей помощи учителя не могут описать то, как он будет выглядеть*. Например:

- *Я нарисую щенка...*
- *А какой он??*
- *Хороший...*
- *Разве можно это нарисовать? ..*
- *(Молчание)* [Там же: 51].

Н.Н. Светловская предлагает прием словесного рисования, подкрепленный поэтапным предъявлением учащимся начальной школы рисунков с постепенной

прорисовкой деталей иллюстрации по материалам услышанного произведения. Сначала на доску вывешивается чистый лист бумаги, однако, на обороте его уже имеется контурный рисунок иллюстрации, т.е. нераскрашенная картинка. В коллективной беседе выясняются пространственные, объемные, предметные детали будущей картинки. Первый урок учитель проводит, готовя учеников к оформлению возникающих представлений в целостную картину, но его материалом служат ответы учеников [Светловская 2001: 42]. После детальной словесной прорисовки учитель предлагает учащимся закрыть глаза, чтобы отчетливо представить (вообразить) нарисованную устно картинку, а сам в это время заменяет пустой лист бумаги реальной контурной картинкой, которая соответствует устному коллективному описанию. На следующем этапе начинается устное словесное раскрашивание контурного изображения, а затем также подобным образом перед глазами учеников снова появляется уже графическое раскрашенное изображение.

Думается, научно-методический подход к развитию читательского воссоздающего воображения, предложенный Н.Н. Светловской, является самым продуктивным из предложенных современной методической наукой и педагогической практикой. Этот путь развития данного читательского умения и в дальнейшем по достоинству оценивается психологами [Соболева 2013].

Сделаем краткий комментарий методических подходов к развитию воссоздающего воображения читателей младшего школьного возраста, предлагаемых Н.Н. Светловской. Особенно ценно в практике применения данного приема в системе обучения чтению Н.Н. Светловской органичное объединение данных чувственного и житейского опыта читателя младшего школьного возраста («этико-бытовой анализ») и впечатления, полученные при восприятии содержания текста художественного произведения. Одно без другого, как отмечают психологи, не может протекать. Для успешной работы читательского воссоздающего воображения необходимо наличие жизненного опыта, связанного с темой текста, запас представлений и образов в памяти и умение связать слова и образы [Соболева 2013: 52]. В предлагаемой Н.Н. Светловской практике

применения приема словесного рисования всецело соединяются все эти элементы: хотя и небольшой, житейский опыт, хранящийся в памяти юного читателя, впечатления от восприятия текста. Мы считаем, что самое важное в процессе использования данного приема состоит в том, что учащиеся приобретают опыт (практику) соединения этих элементов в своей читательской деятельности. Ребенок учится соединять свой жизненный опыт и новые впечатления от читаемого текста, т.е. приучается использовать ассоциативное мышление, которое столь необходимо в процессе читательского воссоздающего воображения. Заметим, если в читательской деятельности квалифицированного читателя этот процесс проходит в скрытой форме, то на уроках внеклассного чтения, разработанных Н.Н. Светловской, он совершается в индивидуально-коллективной работе. Каждый ребенок предлагает свои варианты «видения» образа, свой вариант чувственных представлений, однако проверяется и оценивается все это в коллективной беседе, т.е. имеют место операции коррекции, исправления ошибочных представлений. Еще психолог О.И. Никифорова отмечает, что воссоздающее воображение как читательское умение нуждается в оценочно-корректирующей работе в процессе работы ученика с художественным текстом [Никифорова 1959]. Так что методический путь по отработке читательских умений, предлагаемый Н.Н. Светловской, следует квалифицировать как научно обоснованный.

Напомним, что описанная выше практика применения этого эффективного приема по развитию читательского воссоздающего воображения не всегда находит такое продуктивное применение на уроках классного чтения, а система формирования у младших школьников основ читательской самостоятельности, к сожалению, утрачена в нашей начальной школе.

Воссоздающее воображение наряду с мышлением и эмоциональной сферой, подвергается исследованию также и в методике преподавания литературы (Л.Я. Гришина, М.Г. Качурин, В.Г. Маранцман, Н.Я. Мещерякова, Н.Д. Молдавская и другие), несмотря на то, что долгие годы считается только психическим процессом. Проведенные во второй половине XX века исследования

явились основанием для неутешительного вывода о том, что воссоздающее воображение читателей-учащихся 4-6 классов, т.е. вчерашних выпускников начальной школы, страдает многими недостатками [Гришина, Мещерякова 1987: 29-41]. Причем отмечается, что учащиеся не видят деталей описания, данных автором в тексте, не умеют вычленять эти детали и потом создавать в своем воображении целостные образы. *Не видя многого в изображенных писателем «статичных» картинах, учащиеся тем более затрудняются воссоздавать в своих представлениях различные моменты жизни героев, когда по ряду художественных деталей нужно представить себе мир чувств и переживаний в динамике, в развитии* [Там же: 33].

На наш взгляд, несформированность умения вычленять детали описания во многом объясняется отсутствием такого опыта читательской деятельности в младшем школьном возрасте. Передовой опыт развития воссоздающего воображения как читательского умения младших школьников, разработанный Н.Н. Светловской, к сожалению, тиражируется не везде.

К сожалению, методика начальной школы не может откликнуться на конструктивные идеи методистов средней школы, на их запрос в данном направлении. По крайней мере, стройной системы формирования читательских умений, опирающихся на закономерности развития воссоздающего воображения, так и не создано. В лучшем случае, в научно-методической литературе описываются некоторые приемы по развитию у младших школьников читательского воссоздающего воображения, которое по традиции продолжают называть «творческим воображением». Так, в вузовских учебниках по методике неоднократно отмечается ценность такого приема как иллюстрирование (словесное и графическое), которое имеет колоссальное значение для развития воссоздающего воображения как читательского умения учеников начальной школы и при правильном применении создает условия для воссоздания образа, содержащегося в художественном произведении [Львов, Рамзаева, Светловская 1987: 123]. Однако какие именно благоприятные условия влияют на эффективность использования данного приема в процессе формирования

читательских умений, Т.Г. Рамзаева (автор соответствующего раздела) не описывает. Причем, несколько ниже она указывает, что словесное рисование является, скорее, упражнением по методике развития связной речи младших школьников, поскольку оно требует точного подбора лексики, чтобы образ получился более насыщенным [Там же: 123].

О.В. Кубасова [Кубасова 1991: 26-31] определяет младший школьный возраст лучшим периодом для развития воображения при работе с художественным текстом. Развитие воссоздающего воображения при работе с художественным текстом способствует дальнейшему развитию творческого воображения, продуктивного вида данного процесса. Но для достижения данного результата необходимо проведение систематической и упорядоченной методической работы.

Современные исследователи в области формирования читательских умений остаются на традиционных позициях. Так, О.В. Сосновская квалифицирует известные приемы работы на уроках чтения, которые в научно-методической литературе относятся, в том числе, и к приемам развития читательского воссоздающего воображения. Обучение чтению младших школьников будет более продуктивным при использовании творческих приемов в процессе работы с художественным произведением (иллюстрирование, пересказ, драматизация) [Львов, Горецкий, Сосновская 2019: 113]. Однако тут же О.В. Сосновская замечает, что все эти виды работ творческих работ рассматриваются с позиции методики как желательные, поскольку регулярно использоваться такие приемы не могут, они носят стихийный характер [Там же: 113].

Рассмотрев историю становления вопроса развития читательского воссоздающего воображения учащихся младших классов на уроках литературного чтения, можно сделать **выводы** по данному разделу исследования:

1. Вопрос о необходимости развития у младших школьников воссоздающего воображения как отдельного читательского умения долгое время находился на периферии научных методических исследований, косвенно затрагивался в связи с решением других образовательных задач уроков чтения.

2. Исследователи и методисты вплоть до 20-ых годов XX века не используют специального термина «читательское воссоздающее воображение», называя воображением способность человека создавать собственные образы на основе существующих.

3. Вышесказанное подтверждает, что в практике обучения младших школьников чтению конца XX – начала XXI вв. также отсутствует системная работа по развитию воссоздающего воображения как читательского умения учеников начальной школы в процессе работы с художественным текстом. В практике начальной школы существует много программ и учебников, которые предполагают различные творческие работы, причем не только по итогам прочитанных произведений, но собственное авторское творчество. Однако использование творческих работ в методике не связывается с развитием читательского воссоздающего воображения.

1.2. Воссоздающее воображение как психологический феномен

Ранее мы установили, что вопрос развития читательского воссоздающего воображения при работе с художественным текстом в начальных классах не ставился в методике целенаправленно (см. подробнее об этом раздел 1.1 диссертации). Воображение для учителей и исследователей начальной школы вплоть до начала XXI века считалось процессом, возникающим спонтанно. На данном этапе работы нам было необходимо и важно осветить категорию «воображение», провести анализ научных работ по философии, педагогике и психологии, чтобы уточнить одно из ключевых понятий нашего диссертационного исследования – «воссоздающее воображение», а также выявить его роль в учебной деятельности и непосредственно в процессе чтения художественных литературных произведений.

Разум человека не может находиться в бездействии. Произвольно остановить поток мыслей и ход воображения человеку не под силу. Воображаемое предстает перед глазами человека не только в виде текстовой

информации, но и в качестве схем, образов и графических изображений. К примеру, когда человек представляет себе, как вечером он будет отдыхать в любимом кресле и читать интересную книгу.

Вопросами изучения воображения как психического познавательного процесса, его особенностей и закономерностей развития занимались многие ученые. Так среди философских трудов мы выделяем работы Г. Башляра, С.А. Борчикова, С.Л. Катречко и др. В психологической литературе понятие «воображение» упоминается в трудах следующих ученых: Л.С. Выготского, С.Ю. Головина, В.В. Давыдова, А.Я. Дудецкого, В.П. Зинченко, Е.И. Игнатьева, Э.В. Ильенкова, С.Г. Каплановой, В.А. Крутецкого, Б.Г. Мещерякова, В.С. Мухиной, Р.С. Немова, А.В. Петровского, Т. Рибо, С.Л. Рубинштейна, Б.А. Сосновского, А.Н. Турпанова, З. Фрейда, Д.Б. Эльконина и др.

В Древней Греции воображение рассматривалось в аспекте инертного идеального отражения таких же идеальных предметов действительности (Плотин). Истоками воображения называют отклик человеческого разума на события объективной реальности.

Изучение природы воображения поставило вопрос о соотношении данного процесса и мышления как наиболее родственного. Философы-идеалисты в своих трудах утверждают, что фантазия господствует над разумом (Г. Гегель, Платон и др.).

И. Кант называет воображение способностью созерцать предмет без его конкретного присутствия и определяет продуктивный и репродуктивный виды данного процесса. Под продуктивным (*exhibitio originaria*) философ понимает способность первоначального изображения предмета; к нему относятся чистые созерцания времени и пространства. Репродуктивное же воображение (*exhibitio derivative*) воссоздает в сознании человека уже имевшееся эмпирическое созерцание чего-либо, которое называется опытом.

Иными словами, можно сказать, что продуктивное воображение создает изначально чистый образ, хотя и нельзя сказать, что не существовало такого материала, который послужил бы основой для продуктивного образа.

Посредством репродуктивного воображения образ создается на основе уже существующего [Катречко 2015: 11-12].

Точка зрения И. Канта также позволяет нам осознать связь воображения с иными когнитивными процессами: мышлением, восприятием и памятью.

Г. Башляр, З. Фрейд, Т. Рибо утверждают, что воображение не является формой отражения действительности, поскольку творческое воображение прямо противоположно реальности [Башляр 2020; Рибо 2019; Фрейд 2021].

В психологической науке существует более десяти определений понятия «воображение». Л.С. Выготский называет воображением творческую деятельность, которая основана на конструирующей возможности нашего сознания [Выготский 2019: с. 5]. По мнению С.Л. Рубинштейна, воображение есть любой процесс, который протекает посредством создания образов [Рубинштейн 2019: 320]. Воображение в понимании Р.С. Немова – это процесс психики, итогом которого является формирование образов, не всегда соответствующих реальному миру и связанных с его восприятием человеком [Немов 2020: 260]. В.А. Крутецкий утверждает, что воображение – это появление таких образов предметов или явлений, которые не были восприняты человеком ранее [Крутецкий 1986: 129]. С.А. Головин придерживается мнения, что воображение является способностью человека создавать новые образы посредством видоизменения тех компонентов, что существуют в его памяти [Головин]. Е.И. Игнатъев пишет, что процесс воображения – это создание чего-либо нового путем творческой переработки уже имеющегося опыта [Игнатъев 1981: 3]. В.П. Зинченко и Б.Г. Мещеряков трактуют воображение как некую возможность человека комбинировать новые идеальные образы в процессе реформации уже существующих знаний, практических навыков, чувств и др. [Большой психологический словарь].

На основании уже существующих в психологической науке определений сделаем вывод, что под воображением понимается когнитивный процесс, несущий в себе функцию преобразования уже существующего опыта в новый и создания чистых образов.

Воображением обладает только человек как высшее разумное существо. Э.В. Ильенков поясняет, что именно воображение отличает человека от животного. Без работы воображения было бы невозможным совершить хотя бы одно научное открытие. Более того, нельзя было бы даже узнать уже знакомого человека, если бы тот изменил что-то в своей внешности. Без этой способности человек никогда не совершил бы прорыва в искусстве, не смог бы запустить ракету в космос [Ильенков 1999: 5].

По мнению исследователей, воображение – это своеобразное конструирование знаний о предмете с помощью образов еще до того, как человек успеет получить полную информацию о чем-либо. Зарождающаяся мысль человека закрепляется воображением как некоторым средством развития целостного образа. Части образа произвольно связываются друг с другом необходимыми узлами. Результатом становится приобретение новой качественной определенности в человеческом сознании. Таким образом, с физиологической точки зрения воображение – это объединение и создание образов посредством работы уже имеющихся связей в коре головного мозга индивида.

Головной мозг человека поделен на доли, что тоже имеет свое значение. Каждая доля несет ответственность за ту или иную функцию. По данным электрофизиологов очевидна связь заданий, направленных на творческое формирование личности, и средневисочной извилины. Возможно, именно эта зона способствует развитию гибкости мышления и работе воображения [Сосновский 2020: 219].

С позиции физиологии воображение основывается на формировании новых, ранее неизвестных сочетаний, из тех связей, которые уже существуют в опыте человека. Для того чтобы образовались новые связи, необходимо, чтобы те фрагменты, которые не были связаны ранее, произвели взаимодействие друг с другом в необходимый сознанию момент. Наличие второй сигнальной системы вводит в работу новый принцип нервной деятельности – отвлечение, которое также комбинирует с обобщением многочисленных сигналов, подающихся в ходе работы нервной системы. Все эти новые сигналы также включаются в процесс

анализа и синтеза. Самому воображению свойственны именно отвлечение и обобщение конкретных частных образов, и создание на их основе новых образов путем проведения анализа и синтеза.

Формирование образов воображения происходит в результате сложного процесса преобразования воспринимаемой информации в заданный временной период и тех представлений, что содержатся в памяти индивида. Основными операциями наравне с мышлением в воображении являются анализ и синтез. С помощью анализа объекты или представления о них дробятся на составные части, которые впоследствии генерируются посредством синтеза в новые целостные образы. Главное различие между мышлением и воображением заключается в том, что воображение позволяет человеку более свободно формировать новые образы, не воспроизводя их досконально, как это происходит в результате мыслительной деятельности.

Образ того или иного объекта не формируется сразу в целостном виде, а нуждается в качественной доработке. Этой доработкой и является аналитико-синтетическая работа головного мозга человека. Факт постепенного формирования образа воображения экспериментально доказан в ходе проведения ряда исследований ведущими отечественными психологами [Игнатьев 1981; Капланова 1981; Дудецкий 1997; Турпанов 1953]. Полученные в процессе исследований результаты демонстрируют наличие того факта, что при постепенном выяснении образа в самом начале в сознании проявляются наиболее существенные признаки объекта, а далее, с течением времени, отдельные детали. Работа над деталью проходит становление от более значимых к менее существенным, на которые не сразу обращается внимание, но которые также играют роль в формировании целостного образа. Вышеизложенный факт обусловлен с научной позиции законом отрицательной индукции, которым можно объяснить и сам процесс воображения: формирование образа начинается с наиболее важного и самого общего, но постепенно наполняется новыми деталями, которые добавляют образу краски и конкретики, в процессе восприятия [Сосновский 2020: 220].

Особенность физиологической основы процесса воображения связана с тем, что воображение никогда не опирается лишь на один компонент восприятия (зрительный, слуховой и др.) – эти компоненты всегда взаимодействуют друг с другом, образуют продуктивные связи и формируют таким способом истинно новый образ. Соответственно, образ воображения есть результат тщательной аналитико-синтетической работы головного мозга человека. Каждый из них является сочетанием деталей разной полноты и точности, которые не взаимосвязаны между собой.

Изучение феномена воображения доказывает его неразрывную связь с иными психическими процессами (мышление, память, восприятие).

К числу высших когнитивных процессов психологи относят мышление и воображение, поскольку их познавательная природа позволяет выявить характер деятельности человека. В работах Л.С. Выготского, А.Я. Дудецкого и других ученых отмечается зависимость развития воображения от уровня развития мышления и речи [Выготский 2019; Дудецкий 1997].

Л.С. Выготский не только описывает взаимосвязь воображения с другими познавательными процессами, но и указывает на то, что воображение и мышление являются весьма родственными процессами по общности их происхождения и строения как психологических систем [Выготский 2017]. По мнению ученого, воображение является неотъемлемым компонентом мышления, в особенности творческого, а мышление всегда включает в себя процессы прогнозирования и предвосхищения, свойственных воображению. Когда человек сталкивается с какой-либо задачей, он использует и мышление, и воображение. Для решения любой познавательной задачи необходимо иметь четкий план развития событий. Роль воображения возрастает, если задача приобретает проблемный характер и содержит в себе определенный процент неизвестного. В данной ситуации воображение полезно тем, что заполняет пробелы в информации собственными продуктами – образами. Именно поэтому можно говорить о тесной взаимосвязи воображения и мышления.

Однако мышление – целенаправленный процесс решения познавательной задачи, и его результат почти всегда можно прогнозировать. Какими будут образы, вырабатываемые воображением, предсказать невозможно.

Образы воображения появляются в процессе непосредственного восприятия окружающей действительности. И. Кант указывает на это в своей монографии «Критика чистого разума»: воображение является частью процесса восприятия, поскольку оно, с одной стороны, ограничено воспроизведением как таковым, а с другой стороны, чувства и эмоции, приобретенные в процессе восприятия, не только рождают впечатления, но и помогают им соединяться и создавать образы предметов, что свидетельствует о синтезирующей функции воображения [Катречко 2015: 511].

Однако говорить о том, что образ восприятия идентичен образу воображения в полной мере нельзя. Восприятие является процессом создания образов как результата целенаправленного воздействия стимулов из вне (реально существующих предметов и явлений) на органы чувств индивида [Петровский 1986: 249]. По мнению А.В. Петровского, воображение является процессом формирования образов при отсутствии стимуляции сенсоров человека со стороны реально существующих предметов и явлений.

Результаты восприятия, его образы почти всегда адекватно отражают окружающую действительность, они содержат максимально точную информацию о воспринимаемом объекте. Образы воображения всегда несут в себе нечто нереальное, позволяющее иначе взглянуть на объект восприятия и, в определенной степени, искажающее его. Такие образы иногда могут являться полностью результатом фантазии человека и не быть связанными с объективной реальностью [Там же: 220].

С воображением человека тесно связана его образная память. Однако говорить о полной тождественности данных процессов также нельзя, поскольку имеются существенные отличия. Память запрограммирована таким образом, что образы памяти (воспоминания) – это априори истинный продукт синтеза восприятия и процесса запоминания. В данном продукте не присутствует деталей,

которые не существовали бы ранее. Этот продукт, образ может быть искажен ввиду ошибок самой памяти, которые не являются случайными и почти всегда напрямую связаны с самим воспоминанием. Создаваемые посредством воображения образы почти всегда содержат детали и факты, которые не могли ранее находиться в памяти человека [Там же: 220]. Говоря о воссоздании образа, изложенного в художественном произведении, мы также пользуемся точкой зрения И. Канта, утверждающего, что при работе воображения появляется вполне конкретный продукт – образ, который является вполне самостоятельной сущностью, получившейся в результате работы «функции синтеза впечатлений» [Катречко: 2015: 146].

В процессе развития процесс воображения является сначала следствием, а затем – предпосылкой преобразующей деятельности. Именно поэтому по степени самостоятельности и оригинальности продуктов психологи различают два вида – воссоздающее воображение и творческое воображение, к которому относятся антиципирующее, критическое, артистическое, мечта и фантазия [Сосновский 2020: 221].

Под **воссоздающим воображением** в психологической науке подразумевается вид воображения, в процессе использования которого человек создает новые образы и идеи на основе пережитых им ранее событий, прочитанной книги, прослушанного музыкального произведения и т.д. [Там же: 222].

Творческим воображением ученые называют тот вид воображения, в процессе протекания которого в сознании индивида самостоятельно формируются уникальные образы и идеи, способные в дальнейшем представлять определенного характера ценность для других людей или общества в целом, а также быть воплощенными в оригинальные материальные продукты человеческой деятельности [Там же: 222]. Результат творческого воображения формируется в процессе различных интеллектуальных операций:

- формирования идеальных образов;
- преобразования готового интеллектуального продукта.

Антиципирующее воображение – это умение человека прогнозировать, предвосхищать те или иные события, результаты своей деятельности. Данный вид воображения необходим при разработке того или иного объекта: в процессе создания человек представляет, что может произойти в будущем с ним и/или другими людьми по завершении работы [Там же: 222].

Работа **критического воображения** направлена на поиск уже существующих несовершенств объекта и их доработку [Там же: 222].

Для работы и взаимодействия со сценическими объектами необходим такой вид воображения как **артистическое** [Там же: 222].

К особым видам и формам воображения психологи относят **мечту** [Там же: 223], суть которой заключается в самостоятельном, чаще произвольном создании идеальных образов. Одним из ее отличий от творческого воображения является то, что, мечтая, человек всегда самостоятельно создает образ желаемого, в то время как продукт творческого воображения не направлен на отражение желаний создателя. Мечта – это образное выражение сокровенных желаний и стремлений человека. Продукт мечты не всегда является предметом объективной реальности и имеет воплощение в виде художественного или музыкального произведения, научного открытия, технического изобретения и т.д.

Одним из условий нормального развития личности, связанных с воображением, является **фантазия**. Данный феномен выступает одним из самых важных способов усвоения общественного (исторического) опыта [Там же: 223].

Проведя анализ психологической литературы и выделив основные виды воображения в работах ученых, мы делаем вывод, что наиболее значимым является именно воссоздающее воображение. Оно является универсальным, т.к. широко применяется в различных видах деятельности. Одним из важнейших видов ведущей деятельности человека является учебная. В учебной деятельности воссоздающее воображение также активно используется, поскольку данный вид деятельности подразумевает частое восприятие информации в словесном виде (рассказ учителя, текст книг и т.д.). При усвоении такого рода информации

ученик должен уметь представлять описываемое и воспроизвести усвоенную информацию в соответствии с исходными параметрами.

Психологами были выделены различные **функции воображения** [Петровский 1986: 344] с учетом видов данного когнитивного процесса и его связи с иными познавательными процессами:

1. Гностическая. Воображение является способом познания окружающего мира и получения информации о нем.

2. Прогностическая. С ее помощью человек получает возможность «увидеть» некоторые события из ближайшего будущего, предугадать развитие определенных событий. В этом ему помогают представления – воспроизведение заранее пережитых чувств и эмоций.

3. Воспитательная. Воображение является средством формирования лидерских качеств, развития траектории поведения человека в различных профессиональных и бытовых ситуациях.

4. Коммуникативная. Любое произведение искусства создано под влиянием большой волны воображения – вдохновения. Создавая свое произведение, автор вступает в определенный диалог со своим будущим адресатом, желая поделиться с читателями, слушателями или зрителями своими мыслями и настроением.

5. Защитная. Данная функция особенно актуальна среди членов слабо сплоченного коллектива. Более слабый его член воображает себя более сильным, воображение позволяет ему поверить в себя и добиться определенных достижений.

Всеми указанными функциями обладает и воссоздающее воображение, поскольку данный вид воображения базируется на нашем знании о предмете и его свойствах, позволяет сделать определенные предположения на основании этих знаний, тем самым, человек может продемонстрировать сформированные у него умения и навыки, которые в дальнейшем помогут ему достичь определенных целей.

В современной психологической науке также описаны такие **свойства воображения** как сила, широта и критичность [Там же: 345].

Под **силой воображения** подразумевается то, насколько отчетливо и ярко возникают в человеческом сознании образы оригинальных композиций. Воображение человека считается сильным, если образы являются максимально отчетливыми и яркими. Соответственно тусклые и неотчетливые образы свидетельствуют о слабо развитом воображении.

Однако такое разделение воображения человека (на слабое и сильное) не может быть полностью объективным. Оно является относительным, потому что каждый индивид, в зависимости от ситуации и природы возникающих фантастических образов в его сознании, может продемонстрировать разную силу воображения. У одного и того же индивида разные образы могут быть по-разному сильными.

Сильные и яркие образы могут формироваться в сознании человека не только при собственном творчестве, но и при восприятии продуктов творчества другого человека (литературное, музыкальное произведение и т.д.). В основе формирования таких образов лежит собственно воссоздающее воображение.

А.В. Петровский считает, что сила воображения напрямую зависит от возраста индивида [Там же: 345]. Детское воображение считается в психологии более сильным, чем воображение взрослого человека, т.к. происходящие с ребенком различные фантастические ситуации всегда оказывают на него большее впечатление ввиду именно возрастных особенностей восприятия.

Широта – это свойство воображения, степень развития которого определяется количественными характеристиками и многогранностью создаваемых индивидом образов.

Данное свойство воображения непосредственно связано с жизненным опытом человека, масштабом его общей эрудиции, живыми впечатлениями и эмоциями. Большое количество красочных образов способен создать лишь тот индивид, который развит интеллектуально, а также обладает большим жизненным опытом, наполненным различными впечатлениями.

Как и сила воображения, широта способна проявляться не только в творческом процессе самостоятельного характера, но и в процессе работы воссоздающего воображения.

И в творческой деятельности, и при воспроизведении образа широта воображения определяется компетентностью человека. Правильно воссоздать образ получится при обладании индивидом достаточными знаниями в необходимой на указанный момент области.

Учитывая вышеизложенный факт, данное свойство наиболее развито у взрослых, поскольку жизненный опыт взрослого человека значительно превосходит ребенка.

Еще одним свойством воображения является его **критичность**. Данный параметр характеризуется тем, в какой мере создаваемый человеком образ соответствует реальной действительности.

По мнению А.В. Петровского, критичным будет считаться образ, фантастическая сторона которого максимально приближена его создателем к научному аспекту или даже является таковым. Соответственно, некритичным будет называться воображение человека, чьи идеи являются неосуществимыми и бесплодными на практике [Там же: 347].

Критичность является ценнейшим свойством воображения. Изначально функция воображения, как и любого другого когнитивного процесса, состоит в том, чтобы преобразовывать и совершенствовать уже существующую действительность. А достижению данных целей может способствовать только способность критически ее воспринимать и адекватно оценивать собственные идеи и замыслы по изменению объективной реальности. При диагностировании данного параметра важным будет учитывать не столько количество создаваемых человеком образов, сколько их непосредственное качество.

Касаемо воссоздающего воображения человека критичность проявляется при оценивании степени правдоподобности или ложности тех или иных воспроизводимых образов.

Степень критичности воображения, как и его широта, будет определяться уровнем знаний индивида, его жизненным опытом. Именно поэтому уместно говорить о том, что критичность воображения ребенка будет ниже, чем у взрослого человека.

Проведя анализ свойств воображения как такового, нами установлено, что воссоздающее воображение также обладает данными параметрами, поскольку оно включает в себя способность воссоздать определенные события, необходимость совершенствовать количество и разнообразие воссозданных в результате получения информации образов и приближенность собственного образа к авторскому.

В своих исследованиях психологи отмечают, что воссоздающее воображение активно применяется в учебной деятельности.

Под учебной деятельностью подразумевается тот вид человеческой деятельности, который направлен на усвоение накопленных человечеством объемов науки и культуры. Однако данные предметы являются абстрактными, требующими умения взаимодействовать.

Психологи В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин считают, что к числу основных задач младшего школьного возраста принадлежит именно формирование умения у ребенка учиться, то есть, его учебной деятельности [Давыдов, Эльконин 1986]. Наибольшее влияние на развитие данного аспекта и воображения как психического процесса оказывает поступление в школу и дальнейшее обучение в ней. Воссоздающее воображение в данной ситуации занимает позицию особого учебного и, как следствие, читательского умения, поскольку в процессе учебы в школе ребенок о многом узнает из рассказов учителя и книг, а регулярное использование педагогом существующих современных методов и приемов обучения направлено на последующее воспроизведение ребенком полученной информации.

Л.С. Выготский отмечает, что воображение ребенка разительно отличается от воображения взрослого своим своеобразием и богатством. Однако, по мнению ученого, данный факт имеет определенные противоречия, поскольку воображение

основывается на нашем жизненном опыте, а опыт ребенка намного меньше, чем у взрослого человека [Выготский 2020: 26].

По данным психолога В.С. Мухиной воссоздающее воображение учеников начальных классов имеет свои особенности: оно формируется в процессе перехода от игры, являющейся ведущей деятельностью у дошкольников, к иным видам деятельности [Мухина: 275]. Учебная деятельность является своего рода стимулом к развитию читательского воссоздающего воображения на произвольной основе, когда учитель на уроке предлагает учащимся представить ту или иную ситуацию – к примеру, описанную в книге, тем самым формируя не только умение воссоздать события, отображенные в произведении, с помощью воображения. Однако для формирования произвольности воображения, особенно воссоздающего, необходимы специальные вспомогательные модели, основанные на умениях анализировать и синтезировать информацию: чертежи, схемы, макеты, графики и др.

Выводами по данному разделу диссертационной работы являются следующие утверждения:

1. Воображение – это важный психический познавательный процесс, тесно связанный с другими познавательными процессами человека: восприятием, памятью, мышлением, которые непосредственно задействованы в читательской деятельности.

2. Без учета особенностей развития воссоздающего воображения как психического познавательного процесса невозможно говорить о воссоздающем воображении как о читательском умении младших школьников.

3. Воображение как психический процесс имеет следующие функции: гностическую, прогностическую, воспитательную, коммуникативную, защитную. Свойства воображения заключаются в его силе, широте и критичности. Теми же функциями и свойствами обладает и наиболее используемый в жизни человека вид – воссоздающее воображение. Полагаем, что указанные функции также актуальны в рамках рассмотрения воссоздающего воображения как читательского умения.

1.3. Научное описание воссоздающего воображения как читательского умения

Психологи указывают, что основой для образов, создаваемых воссоздающим воображением, служит результат восприятия или пережитых человеком впечатлений. На него также могут оказать воздействие просмотр фильма, прочтение литературного произведения и подобные события, поскольку в процессе восприятия информации такого рода человеком испытываются эмоции и чувства, впоследствии способствующие созданию новых образов в сознании и воображении. У только что созданных образов есть некая база: те образы, которые были уже созданы ранее и являются для человека знакомыми. По этой причине процесс воссоздающего воображения также носит название воспроизводящего или репродуктивного [Kirkpatrick 2020].

Е.И. Игнатъев пишет, что чтение книг предоставляет человеку прекрасные условия для развития воображения, поскольку именно в процессе чтения художественных произведений индивид посредством вчувствования представляет героев книги, воображает созданные автором события, воспроизводит пейзажи, картины интерьера и городских зарисовок [Игнатъев 1981].

Как считает В.А. Скоробогатов, чтение – это сложный результат синтеза представлений, памяти, мышления, внимания, аналогии, интуиции и т.д. Его итогом становится именно читательское воображение [Скоробогатов 2002: 166]. Объединив свойства читательского воображения, дадим определение данному феномену: **читательское воображение** – это та деятельность психики и органов чувств, которая активно протекает в сознании человека и синтезирует все те базовые виды воображения, которые сформировались у него на данном возрастном этапе, в процессе ознакомления с художественным текстом [Там же: 166].

Одним из базовых видов воображения является воссоздающее воображение. В его суть входит объединение именно таких психических явлений как ассоциация, аналогия и интуиция. В процессе читательской деятельности у

человека возникает ассоциативный ряд, который тесно связан с ранее прочитанными произведениями или собственным личным опытом, для разрешения проблемной ситуации необходимо провести аналогию с литературным произведением и предположить, чем оно может закончиться, а при этом необходима интуиция, т.е. прогнозирование. Все это демонстрирует связь воссоздающего и читательского воображения.

Тем не менее, данные понятия не являются равноценными в полной мере ввиду различных объектов познания для дальнейшего создания образа. Объектом познания читательского воображения всегда будет являться литературное произведение в любой его форме (книга, аудиокнига, чтение вслух учителем и т.д.). Образ, созданный посредством воссоздающего воображения, может быть основан на художественном тексте, но данный вид информации не является для него единственным источником. Ранее мы уже указывали, что образы воссоздающего воображения могут базироваться на любых произведениях (музыкальных, литературных, изобразительного творчества и т.д.) и на собственном жизненном опыте человека. Обращаясь к позиции Е.И. Игнатьева, предположим, что в сфере читательской деятельности существует умение, основанное непосредственно на процессе воображения, но используемое в вышеупомянутой узкой сфере – **читательское воссоздающее воображение** [Игнатьев 1981]. Однако в психологической литературе термин *читательское воссоздающее воображение* не существует. Это не является задачей психологии, ей вполне достаточно описания двух указанных выше феноменов – читательского воображения и воссоздающего воображения.

А.Г. Ковалев считает, что непосредственный процесс создания художественного произведения – это сложный процесс переработки материала, полученного в процессе наблюдений за жизнью, в целостное словесное изображение. Художественный текст, по его мнению, это яркая жизненная действительность, зашифрованная в словесном описании. В процессе чтения человек производит обратную работу, определенным образом декодируя слово и превращая его в образ [Ковалев 1960: 113]. Л.С. Сильченкова поясняет, что об

истинном понимании текста свидетельствует воссоздание только что воспринятых предложений по смыслу, а не буквальное, механическое воспроизведение. Необходимый для воспроизведения информационный материал извлекается из оперативной памяти человека, где он содержится в виде моделей реальной действительности – денотатов. Воссоздающее воображение как читательское умение – та самая сила, которая позволяет оживить словесное изображение и превратить его в живую картину действительности. Воссоздавая художественный образ, читатель, по мнению ученого, создает его, используя не только материал произведения, но и материал собственной жизни. Рассуждение и объединение личного опыта человека в новый качественный продукт происходят только в ходе правильно организованного анализа литературного произведения [Сильченкова 2015: 48].

Как отмечает В.А. Скоробогатов, если читатель ставит перед собой задачу воспроизвести образ, созданный автором художественного текста, то его собственные образы воображения должны выполнять функцию строительного материала. Этот материал впоследствии поможет воспроизводить образы. Мы видим, что такая точка зрения высказывается современной психологией [Ковалев 1960; Скоробогатов 2002].

На роль воссоздающего воображения при восприятии художественной литературы указывает Л.Г. Жабицкая [Жабицкая 1974]. Она отмечает, что умение воспроизводить картину природы посредством словесного рисования, то есть читательское воссоздающее воображение, – это не просто читательское умение, но существенный компонент читательского таланта [Там же: 32]. Причем Л.Г. Жабицкая настаивает, что воображение читателя начинает активно работать уже при восприятии художественной детали как основы создания образа литературного произведения [Там же: 38]. Считаем это важным обстоятельством в методической работе: для полноценного развития читательского воссоздающего воображения (умения воссоздать описание пейзажа, интерьера и др.) необходима серьезная аналитическая работа с текстом. Важным условием читательского восприятия становится именно активность воображения при чтении

художественного произведения и конкретно – при работе с деталью описания. Наибольшая степень развития данного умения гарантирует наиболее качественное воспроизведение образов [Там же: 40-41]. Аналитическая работа над текстом важна также и при вычленении эмоциональных знаков, потому что отсутствие эмоций приводит к неспособности запомнить и впоследствии воспроизвести созданный автором текста образ.

Крупнейшим специалистом по развитию воображения в процессе чтения художественных произведений является О.И. Никифорова. В работе «Психология восприятия художественной литературы» [Никифорова 1972] указаны различия между понятиями первичной и вторичной непосредственности восприятия, имеющие прямое отношение к читательскому воссоздающему воображению, формируя первоначальные и последующие представления, на которых в дальнейшем будут базироваться образы воображения. Психолог отмечает, что непосредственно восприятие происходит только с буквами самого текста, а именно образы художественного произведения или некоторого текстового фрагмента воспроизводятся посредством видоизменения жизненного опыта индивида [Там же: 32]. Считаю это замечание важным в аспекте нашего исследования. Для ребенка возраста 7-10 лет едва ли не преобладающей деятельностью часто является процесс первичного непосредственного восприятия: у них слаба техника чтения, несовершенны мыслительные операции. В связи с этим развитие столь важного читательского умения как воссоздающее воображение сталкивается со значительными трудностями.

О.И. Никифоровой описывается поэтапный *механизм восприятия художественного произведения* [Там же: 40]:

1 стадия. Непосредственное восприятие текста, в результате которого у учащихся воссоздаются соответствующие образы, возникает эмоционально-эстетическое их переживание. На этой стадии ведущим является именно читательское воссоздающее воображение, поскольку оно позволяет реализовать образное содержание слов в сознании читателя.

2 стадия. Понимание идейного содержания произведения в целом. В данном случае главенствующую роль играет связь читательского воссоздающего воображения с мышлением, направленная на выделение и истолкование смысла художественного компонента текста.

3 стадия. Воздействие литературного произведения на личность ребенка как итог процессов восприятия и понимания.

Таким образом, представленный выше механизм восприятия художественного произведения наглядно демонстрирует роль читательского воссоздающего воображения. Данный процесс является опорой при возникновении эмоционально-эстетической реакции в процессе чтения. Он становится опорой для развития образного мышления, необходимого для понимания авторской идеи и всего смысла текстового фрагмента. Вышеуказанные параметры качественно влияют на развитие личности ребенка. Воссоздающее воображение как одно из читательских умений в данной ситуации позволяет образу, создаваемому ребенком, пройти путь от эмоциональной реакции к дальнейшему воспроизведению и пониманию текста и, как следствие, развитию личности ребенка.

Активное читательское воссоздающее воображение также необходимо для проникновения в эстетическое содержание образа. Работа воображения читателя должна происходить не произвольно, а в направлении, регулируемом идейным содержанием образа. Л.Г. Жабицкая отмечает, что образ не должен быть очень детальным – он должен быть таким, чтобы через него читатель воспринимал идейный смысл произведения [Жабицкая 1974: 42]. Автор трактует данный феномен следующим образом: чем больше развито читательское воображение у ребенка, тем лучше оно способствует восприятию эмоциональной сферы текста и самой его идеи. При этом только лишь воображение не является единственным фактором для восприятия текста и не обеспечивает его в качественной форме. Яркое и объективное воображение читателя может сосуществовать с неверным, неадекватным восприятием мироощущения автора. Вместе с тем при неточном, бедном, субъективном воссоздании художественных образов и даже при его

отсутствии могло в какой-то мере происходить понимание идейного смысла [Там же: 44].

В хрестоматиях более раннего издания («Родная речь») школьники чаще всего сталкиваются с элементами описания в процессе чтения лирики, однако лирические произведения направлены на формирование субъективного мнения и образа, они не дают читателю той конкретики, что преподносится в процессе чтения прозаических литературных произведений. Между тем при чтении сказок младшие школьники отчетливо представляют себе героев, поскольку все могут узнать, как выглядела лиса, медведь, заяц. Все эти герои имеются в жизненном опыте читателей младшего школьного возраста. Именно поэтому Л.Г. Жабицкая пишет, что количество деталей не влияет на полноту формируемого образа: по одной-двум деталям школьники уже могут представить себе того или иного героя, пейзаж или интерьер, окружающий его [Там же: 45].

В настоящее время вопрос развития читательского воссоздающего воображения является актуальным, поскольку многие дети обладают менее широким кругозором и стандартизированным, клиповым сознанием. Мультимедийные технологии обучения становятся не только помощником при обучении, но и своего рода превалирующим источником познания, что также накладывает отпечаток на сознание современных школьников. Стоит отметить, что наличие шаблона, стандарта в сознании ребенка не обеспечивает ему глубокого проникновения в художественную ткань текста.

Кроме того, ученики начальных классов продолжают систематическую работу с разного рода текстами – в том числе, и с текстами, представленными в упражнениях по русскому языку, текстовыми задачами на уроке математики, текстами учебников окружающего мира и основ мировых религиозных культур. В процессе чтения сознание ребенка непроизвольно реализует потребность вообразить, представить, воспроизвести то, о чем в текстовой форме сообщают авторы учебного пособия. Данного рода задания также позволяют организовать работу по развитию читательских умений, в том числе, и воссоздающего воображения как одного из них.

Являясь психическим процессом, воссоздающее воображение корнями уходит во многие другие психические познавательные процессы: мышление, память, восприятие.

О.И. Никифорова подробно описывает свойства восприятия литературного произведения школьниками [Никифорова 1959: 100]. Психолог считает, что особенности процесса восприятия художественного текста связаны с мыслительной деятельностью, комбинированной с эмоционально-эстетическими переживаниями ребенка. Основой восприятия литературы О.И. Никифорова считает непосредственно технику чтения. Воображение по своему свойству имеет аналитико-синтетическую направленность, а потому основывается на развитой технике чтения и преобразуется в базу для *обдумывающего восприятия* (результат восприятия художественного произведения после первого ознакомления с текстом).

По мнению О.И. Никифоровой, чувства также играют важную роль в процессе восприятия и дальнейшего воспроизведения текста художественного произведения учениками начальной школы [Никифорова 1972: 100]. Те эмоции и чувства, которые возникли у ребенка в процессе чтения им литературного произведения, и непосредственно характер этих чувств определяют вектор дальнейшей работы воссоздающего воображения как читательского умения. Аналитико-синтетический процесс восприятия также напрямую связан с эмоциональным откликом читателя, его заинтересованностью текстом.

Для полноценного восприятия образа, созданного автором художественного произведения, по мнению О.И. Никифоровой необходимы следующие условия:

1. Качественное развитие мыслительных операций, аналитико-синтетической текстовой деятельности и самих свойств воображения, когда человек может без посторонней помощи представить изображенный автором художественного произведения образ.

2. Анализ элементов художественного произведения, которые необходимы для составления характеристики образу, созданному автором художественного произведения.

3. Сравнение и определение наличия общности между деталями художественного произведения.

4. Составление характеристики и последующий синтез деталей в целостный образ [Никифорова 1959: 102-103].

По мнению методиста Л.С. Сильченковой, ученики начальной школы не обладают тем необходимым литературным опытом ввиду отсутствия должной логического и опытного фундамента [Сильченкова 2015: 28]. Дети способны допускать пропуски и искажения при работе с авторским образом. По этой причине тот образ, который создается младшими школьниками в процессе первичного синтеза, является лапидарным и нуждается в качественной доработке, место которой определяется в соответствии с объемом произведения.

О.И. Никифорова считает, что наиболее легким заданием для детей в процессе анализа текстового фрагмента является сопоставление и связывание наглядно описанных поступков одного и того же героя, непосредственно следующих друг за другом, а также других элементов текста, связь которых дана писателем наглядно. Труднее – сопоставить элементы, связь между которыми не подчеркивается в тексте. Еще более трудно – сопоставить элементы текста, удаленные друг от друга во времени и прямо не связанные с героем. Самым трудным, по мнению О.И. Никифоровой, является сопоставление длинной цепи мыслей и переживаний героя [Никифорова 1972: 104].

При анализе работ психолога мы также столкнулись с описываемым фактом, что порой чувства и эмоции, возникающие в процессе чтения, могут затруднять и даже искажать восприятие и последующее представление о герое художественного произведения. Поскольку чувства не регламентируются текстом, ученики начальных классов способны субъективно приписывать персонажу те или иные качества, которых изначально не подразумевал в своем произведении автор. Дети не способны контролировать свои эмоции и чувства, а потому их влияние на читательское воссоздающее воображение приводит к тому, что образы, созданные автором произведения, воспринимаются читателями недостаточно гибко, в определенной степени, однобоко. Чувства, с точки зрения

О.И. Никифоровой, действуют таким образом, что ребенок в большей степени выдает свои желания по развитию сюжета за действительность, невольно нарушая и искажая при этом прогностическую функцию воображения. Мы видим в этом последующее нарушение развития читательского воссоздающего воображения при работе с текстом [Там же: 105].

Л.С. Сильченкова пишет, что данная погрешность в развитии читательского воссоздающего воображения учеников начальных классов связана с несовершенной техникой чтения, а также небольшим жизненным опытом детей 7-10 лет. Методист указывает, что воссоздающее воображение как читательское умение напрямую связано с личными воспоминаниями, эмоциями и впечатлениями ребенка. Когда ребенок читает книгу, он может обратиться к своей памяти и вспомнить подобную ситуацию в своей собственной жизни, воспроизвести свои чувства и эмоции. Таким образом, в сознании ребенка рождается определенный отклик.

Читательское воссоздающее воображение является прикладным читательским умением, а потому подобно апперцепции и возникает только после развития первичных форм воображения. В процессе чтения художественного произведения оно развивается посредством объединения необходимого в данной ситуации ряда первичных форм воображения. Итогом такого вида синтеза становится образ, создаваемый читательским воссоздающим воображением, воспроизведением созданного автором произведения образа героя, предметов его интерьера, отношения окружающих к нему и его проблеме в произведении.

Психолог А.В. Петровский отмечает, что ученики младших классов часто пропускают при чтении или же бегло просматривают именно детали описания героев, природы, городского пейзажа или интерьера [Петровский 1986: 342]. Психолог описывает «леность» протекания процессов воссоздающего воображения юных читателей: они не приучены выделять детали описания, оценивать их роль в создании художественного образа, т.е. их аналитико-синтетическая читательская деятельность нуждается в существенной корректировке, а может быть, даже в ее полноценном формировании. Думается,

последнее замечание в большей степени относится именно к младшим школьниками, которые еще только начинают читательскую деятельность. Да, детям трудно воссоздать полноценный образ героя художественного произведения, не имея представлений о его внешности, внутреннем мире, о его окружении. Само собой, представить Лису из сказки о ледяной и лубяной избушках для ребенка не составит никакого труда. Но представить, например, Лису Алису из сказки о Буратино школьнику будет уже труднее, потому что в данном произведении лиса предстает не просто как лесной житель, но как «очеловеченное» существо, которое носит одежду, имеет дефекты внешности, ходит на двух ногах и водит дружбу с таким же существом – хитрым котом Базилио.

Анализируя указанные выше работы, мы замечаем, что авторы порой используют термин *читательское воссоздающее воображение*, не придавая значения строгой дефиниции данному словосочетанию. В процессе анализа работ О.В. Соболевой мы обнаруживаем термин *читательское воссоздающее воображение*, под которым психолог понимает образы, формирующиеся при чтении текста-описания и необходимые для составления собственного образа в процессе синтетической работы [Соболева 2013: 55].

Автор учебно-методического пособия «Теоретические основы и технологии начального литературного образования» Т.В. Рыжкова выделяет отдельные сферы читательского восприятия, среди которых выделяет отдельную – **читательское воображение**. Данную сферу методист также разделяет на две части – пассивное воображение, к которому относится воссоздающее, и активное – творческое. В понимании Т.В. Рыжковой **воссоздающее воображение** – это способность конкретизировать словесный образ с помощью органов чувств и воссоздать его или его отдельные элементы [Рыжкова 2007: 21].

На основании выводов, сделанных Т.В. Рыжковой, можно выделить **критерии**, по которым мы далее будем определять уровень развития читательского воссоздающего воображения учеников начальных классов при работе с художественным текстом: уровень активности, уровень конкретизации

образа, созданного автором художественного текста, уровень подчиненности авторской идее [Там же: 22].

Можно сделать следующие **выводы** по данному разделу исследования:

1. Воссоздающее воображение, по мнению исследователей, является необходимым компонентом полноценного освоения художественного текста.

2. Психологи и методисты уже много лет ведут активную работу по изучению читательского и воссоздающего воображения, однако действующего определения читательского воссоздающего воображения как прикладного подвида воображения не существует, что существенно затрудняет создание продуктивной методики по развитию этого важного читательского умения.

3. В данном исследовании, вслед за О.В. Соболевой и Т.В. Рыжковой, мы используем определение «читательское воссоздающее воображение», понимая под ним представления, возникающие в сознании ребенка на основе прочитанного им текстового фрагмента художественного произведения, содержащего в себе элементы описания.

Выводы по главе 1

1. Читательское воссоздающее воображение бесспорно является читательским умением, направленным на полноценное восприятие и, как следствие, понимание текста художественного произведения учащимися начальной школы. Однако данная категория нуждается в специальных исследованиях, которые должны проводиться методистами совместно с психологами и специалистами в области психолингвистики, что поможет представить картину изучения феномена читательского воссоздающего воображения в полном объеме.

2. В методике обучения русскому языку вопрос развития читательского воссоздающего воображения долгое время находится на периферии, поскольку большинство методистов склоняются к тому, что данное явление развивается стихийно. Однако при этом исследователи не могут не отметить прирост уровня воображения читателей младшего школьного возраста благодаря проведению творческих работ по итогам прочитанного – графического иллюстрирования, словесного рисования, лепки, аппликации, драматизации и других.

3. Анализ методического опыта исследователей в области литературного чтения позволяет определить проблему необходимости развивать воображение в процессе чтения художественных произведений: до сих пор остаются нерешенными вопросы, связанные с реализацией системы методов и приемов, способствующих целенаправленному развитию читательского воссоздающего воображения учащихся младшего школьного возраста.

4. Анализ истории трактовки понятий «воображение» и «воссоздающее воображение» в философии, педагогике, психологии и методике обучения русскому языку позволяет определить термин «читательское воссоздающее воображение», который мы используем в нашей дальнейшей работе и рассматриваем как образы, формирующиеся в ходе работы с прозаическим литературным произведением, содержащим элементы описания, и позволяющие воссоздать целостный образ или его отдельные детали.

5. Младший школьный возраст является благоприятным периодом для развития воссоздающего воображения как отдельного читательского умения, необходимого для полноценного восприятия и понимания текста. Мы считаем, что следует учесть уже описанный в науке опыт методистов XIX-XXI вв. и на его основе разработать концептуальные положения развития читательского воссоздающего воображения с опорой на методы и приемы, которые, по нашему мнению, будут способствовать этому в большей степени.

6. На основе анализа работ по методике обучения русскому языку можно выявить критерии определения уровня развития читательского воссоздающего воображения учеников начальной школы при работе художественными произведениями: сила, широта, а также конкретизация и подчиненность авторскому замыслу воссоздаваемого образа.

7. При отборе и структурировании материала для подготовки заданий, способствующих развитию читательского воссоздающего воображения, будем использовать художественные прозаические произведения, содержащие в себе элементы описания. На основе такого текста проведем констатирующий эксперимент, а также построим дальнейшую опытно-экспериментальную деятельность.

ГЛАВА 2. ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ВОССОЗДАЮЩЕГО ВООБРАЖЕНИЯ НА УРОКАХ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: АНАЛИЗ ПРАКТИКИ СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Во второй главе представлен анализ наиболее используемых в начальной школе учебно-методических комплектов, позволяющий выявить наличие возможностей в современных учебных и методических пособиях для развития у младших школьников читательского воссоздающего воображения при работе с художественным текстом.

В данной части работы приводится описание данных констатирующего эксперимента среди учителей начальных классов, раскрывающего уровень педагогической компетентности в аспекте изучаемой темы, а также обнаруживающего недостатки педагогической работы при развитии воссоздающего воображения у младших школьников как читательского умения.

В главе также представлена характеристика полученных данных констатирующего эксперимента среди учащихся 1-4 классов, целью которого является определить уровень развития читательского воссоздающего воображения учеников начальной школы в процессе работы с художественным текстом без проведения предварительной педагогической работы.

2.1. Возможности современных УМК по литературному чтению для развития воссоздающего воображения у учеников начальной школы

В данном разделе продемонстрирован анализ современных учебно-методических комплектов по литературному чтению для четырехлетней начальной школы на предмет наличия возможностей для развития у младших школьников воссоздающего воображения как читательского умения при работе с художественными произведениями.

Целью нашей работы в этом контексте мы видим выявление прозаических текстов, содержащих конкретные элементы описания художественных образов,

способствующих, по нашему убеждению, развитию читательского воссоздающего воображения у младших школьников в процессе работы с художественными произведениями при условии проведения систематической и четко выстроенной педагогической работы.

Кроме изучения содержания самих хрестоматий, мы ознакомились с методическими рекомендациями к учебным пособиям и сравнили поставленные нами цели с целями, которые ставят перед собой авторы-составители учебно-методических комплектов (далее – УМК) путем анализа целей и задач к каждому уроку, а также заданий, которые педагог, по мнению авторов методических пособий, должен использовать при работе с детьми.

Вопрос о наличии необходимых возможностей в УМК по литературному чтению для развития читательского воссоздающего воображения у младших школьников при работе с художественными текстовыми фрагментами ранее мы отразили в нескольких публикациях [Страдова 2014; 2016; 2017], поэтому считаем необходимым остановиться на наиболее значимых моментах, которые способствовали последующей разработке программы опытно-экспериментального обучения.

Мы проанализировали наиболее используемые в современной начальной школе УМК по литературному чтению к следующим программам обучения: «Школа России», «Начальная школа 21 века», «Планета знаний», а также учебные хрестоматии и разработанные к ним методические рекомендации системы развивающего обучения Л.В. Занкова и системы обучения В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина.

Как упоминалось выше, основным параметром, при котором мы сочтем анализируемый УМК обладающим необходимыми **возможностями** для развития у младших школьников читательского воссоздающего воображения – это удовлетворительное (не менее 50%) количество литературных произведений, включающих текстовые фрагменты описательного характера: описание внешности героя произведения, пейзажа, интерьера или архитектурного сооружения, а также заданий, обращенных к данным текстовым фрагментам и

направленных на детальную работу с данным видом информации: выборочного чтения с последующей беседой о прочитанном, составление словесных картин, подробного или творческого пересказа, тестов и проверочных работ и т.д. При наличии вышеупомянутых возможностей мы сочтем и условия работы с данным УМК благоприятными. При отсутствии текстов, содержащих описательные фрагменты, или заданий, способствующих развитию воссоздающего воображения как читательского умения, условия работы с таким УМК будут признаны неблагоприятными.

В таблицах 1-3 предлагается анализ УМК по литературному чтению традиционных систем обучения. Нами приводятся данные о количестве художественных произведений, содержащих элементы описания, в учебных хрестоматиях, а также о количестве заданий, способствующих развитию читательского воссоздающего воображения, в методических рекомендациях к учебникам.

Таблица 1

Анализ возможностей УМК «Школа России» для развития читательского воссоздающего воображения учеников 1-4 классов

Класс	Возможности УМК			
	Общее количество текстов	Количество текстов, содержащих элементы описания	Общее количество заданий	Задания, способствующие развитию читательского воссоздающего воображения
1 класс	86	10	197	9
2 класс	121	23	458	31
3 класс	87	24	481	31
4 класс	61	30	294	23
Итого	355	87	1430	94

Анализ УМК «Школа России» под редакцией В.Г. Горецкого, Л.Ф. Климановой и др. показал, что из 355 литературных произведений, включенных в учебники с первого по четвертый класс, лишь 87 текстов содержат элементы описания (25% от общего количества). Считаем это количество

текстового материала недостаточным для того, чтобы читательское воссоздающее воображение развивалось без способствующей этому методической работы, то есть спонтанно, как указывали на его развитие многие методисты прошлого века (см. подробнее об этом раздел 1.1 диссертации). Более того, мы считаем, что для развития воссоздающего воображения как читательского умения при работе с данным УМК необходимы дополнительные задания и упражнения, в идеале, использование дополнительных текстовых материалов в рамках внеурочной деятельности и проведения занятий в объединениях дополнительного образования.

Несмотря на небольшое количество, учебники для первого класса включают некоторое количество текстов, способствующих развитию читательского воссоздающего воображения младших школьников на уроках чтения (из 86 текстов 10 соответствуют нашим критериям – 12% от общего количества).

В текстах, отвечающих заданным условиям, мы смогли выявить минимальное количество элементов описания героев произведения, при проведении соответствующей аналитико-синтетической работы первоклассник сможет запомнить данные детали, т.к. их количество не превышает необходимый объем оперативной памяти ребенка. Но в процессе анализа методических пособий к данному УМК мы не смогли выявить заданий, направленных на развитие воссоздающего воображения как умения читателей начальных классов, именно к этим текстам, а значит, учитель при работе с данным текстом может упустить такую важную деталь как внешний облик героя, его комната, домашнее животное и т.д. А ведь в процессе интерпретации текста данные сведения могут помочь читателю. Но в методических рекомендациях, разработанных к данному УМК Н.А. Стефаненко, содержится следующее задание: *Опишите, какой вы представляете себе Алю?* (сказка И. Токмаковой) [Стефаненко. Методические рекомендации 1 класс. 2019: 76]. Считаем, что без предварительных аналитических заданий по тексту художественного произведения первоклассникам весьма трудно составить представление о героине, описания которой в тексте, между тем, не приводится и в полной версии текста.

Хрестоматия второго класса содержит 121 художественное произведение, из которых лишь 23 обладают необходимыми качествами для развития читательского воссоздающего воображения учеников начальной школы в процессе работы с художественным текстом (19 %). Так же как и учебники первого класса, данные учебные пособия содержат краткие, лапидарные детали описания героев: *маленький серый котенок с беленькими лапками* (Л.Н. Толстой «Котенок») [Литературное чтение, 2 класс, 1 ч., Климанова 2021: 117]. Сказка В. Бианки «Сова» содержит довольно пространное описание главной героини, которое дается через повадки животного: *сова – круглая голова, прячешься от солнышка, людей боишься* [Там же: 146]. В произведении В. Драгунского цикла «Денискины рассказы» «Тайное становится явным» представлены описания внешности двух ключевых персонажей: прохожего, на которого отказавшийся есть манную кашу Денис выплеснул завтрак, и мамы мальчика, которая была крайне рассержена проступком сына: *Голову пострадавшего украшала шляпа. А шляпу венчала та злосчастная каша, лежавшая и посередине шляпы, и по краям. Каша красовалась у него и на воротнике, и плечах, и на брюках <...> Когда мама взглянула на меня, я увидел ее позеленевшие, как ягоды крыжовника, глаза. Это подтверждало, что она очень сердится на меня* [Литературное чтение, 2 класс, 2 ч., Климанова 2021: 165].

Приведенные в качестве примера описания внешнего вида животного (котенка), пострадавшего от шалости ребенка мужчины и его вещей неполны, сжаты и дают мало возможностей для развития читательского воссоздающего воображения ребенка, но при грамотной методической работе мы находим данный аспект возможным. Однако при анализе методических рекомендаций к учебникам для второго класса мы не нашли заданий, направленных на раскрытие этих деталей. Сами же учебники не содержат заданий, способствующих развитию воссоздающего воображения как читательского умения второклассников.

Такого рода задание встречается непосредственно в учебнике только в третьем классе единоразово: *Найди и прочитай описание Сивки-бурки в тексте* [Литературное чтение, 3 класс, 1 ч., Климанова 2021: 50]: *в поле появился конь-*

огонь с разноцветною шерстиною: та шерстинка у него чистого золота, а другая – серебром горит. Как тот конь скачет, так и мать-сыра земля трясется. Глаза его дьявольским огнем горят, дым столбом валит да пламя пышет отовсюду [Там же: 40]. Остальные 30 заданий в большей степени направлены на графическое иллюстрирование или пересказ от лица одного из героев произведения. Общим счетом учебник третьего класса содержит 87 произведений, но только 24 включают в себя детали описания героя, пейзажа или предметов интерьера (28% от общего количества).

Хрестоматия для учащихся четвертого класса содержит 62 произведения, из которых 30 (48%) способствуют развитию воссоздающего воображения читателей начальных классов в процессе работы с художественным текстом на уроках чтения. Приведем в качестве примера произведение В. Одоевского «Городок в табакерке», которое содержит не только описание самой музыкальной шкатулки, но и ее обитателей. Отметим, что описание обитателей также дается и через звуковое сопровождение: дядьки-молоточки стучат по мальчикам-колокольчикам: *тук-тук-тук*. Сами же молоточки выглядят *господами с тонкими ногами и длиннющими носами* [Литературное чтение, 4 класс, 1 ч., Климанова 2021: 164]. Составители учебника предлагают выпускникам начальной школы ответить на вопрос, как помогают узнать героя произведения его внешний облик и то, что он говорит. Но при этом достаточного, красочного описания автор произведения не приводит, а ребенок должен ответить, зачем же оно вовсе дано. Полагаем, что ответ на поставленный вопрос не будет полным, так же, как и описание персонажей сказки. В методических рекомендациях приведено следующее задание к данному художественному произведению: *Прочитайте описание всех героев. Подумайте, почему автор решил именно таким образом изобразить своих персонажей* [Стефаненко. Методические рекомендации 4 класс. 2019: 83].

В результате проведенного нами анализа УМК «Школа России» мы выявили, что текстов, способствующих развитию читательского воссоздающего воображения у младших школьников в процессе работы с художественным

произведением на уроках чтения, и заданий, ориентирующих учителя на развитие столь важного читательского умения, недостаточно.

Мы проанализировали задания, предложенные в учебниках к художественным текстам, а также методические рекомендации к учебникам, разработанные Н.А. Стефаненко, и определили, что из 1430 заданий и вопросов, обращенных к содержанию прочитанного, только 94 задания и вопроса могут способствовать развитию читательского воссоздающего воображения (0,07%). По нашему мнению, такое количество методического материала является недостаточным для практикующих учителей, особенно молодых специалистов, которые еще не обладают навыками целеполагания при разработке технологической карты урока и в большинстве своем полагаются на готовые сценарии, содержащиеся в методических рекомендациях.

Так, к примеру, в учебник для второго класса включено произведение С.В. Михалкова «Новогодняя быль», в котором содержится описание главной героини – елочки: *Изящная, высокая и прекрасная, изумрудного цвета пушистые веточки. Повесили на веточки шары из тонкого стекла, опутали ее тонкой паутинкой серебряной, на вершину ели надели украшение – звезду золотую* [Литературное чтение, 2 класс, 1 ч., Климанова 2021: 203-205]. Приведем вопросы, которые используют авторы учебника при работе с данным текстом:

- Почему произведение так называется?
- Найди в тексте диалог птицы и Елочки. Постарайся пересказать его своими словами [Там же: 205].

В рекомендациях, разработанных к учебнику методистами Е.А. Гореловой и Н.А. Стефаненко, среди предложенных конспектов уроков к данному произведению вообще не содержится никаких заданий, а оно, тем временем, является одним из немногих текстов, благодаря которым может развиваться читательское воссоздающее воображение учеников второго класса.

Однако в процессе анализа пояснительной записки УМК «Школа России» мы обнаруживаем, что авторы УМК ставят перед собой цель развивать читательское воссоздающее воображение. Так, например, одной из задач при

обучении детей чтению в первом классе является *понимать устройство и значение слова с помощью моделей слов, стимулирующих воссоздающее воображение читателей* [Стефаненко. Методические рекомендации 1 класс. 2019: 36]. Во втором и третьем классах одной из приоритетных задач становится *развивать воссоздающее и творческое воображение младших школьников* [Стефаненко. Методические рекомендации 3 класс. 2017: 4].

Ранее мы указывали, что читательское воссоздающее воображение является средством понимания и дальнейшей интерпретации художественного образа (см. подробнее об этом раздел 1.3 диссертации). Подтверждение нашему мнению мы находим в задаче *интерпретировать художественный образ посредством активизации воображения* [Стефаненко. Методические рекомендации 1 класс. 2019: 91]. Однако в методических рекомендациях для третьего класса авторы уточняют, что воссоздающее воображение как читательское умение способствует формированию эстетического восприятия учащихся, но только при условии работы с лирическими художественными произведениями [Стефаненко. Методические рекомендации 3 класс. 2017: 8]. Это же мнение авторы выражают и в методическом пособии к четвертому классу [Стефаненко. Методические рекомендации 1 класс. 2019: 49]. В процессе анализа методических рекомендаций УМК «Школа России» мы выявили, что авторы не ставят перед собой задачу развивать читательское воссоздающее воображение в процессе работы с прозаическими произведениями. Возможно, именно этим и обусловлено незначительное количество заданий и текстов, содержащих возможности для развития воссоздающего воображения как читательского умения учащихся начальной школы.

Анализ возможностей УМК «Начальная школа 21 века» для развития читательского воссоздающего воображения учеников 1-4 классов

Класс	Возможности УМК			
	Общее количество текстов	Количество текстов, содержащих элементы описания	Общее количество заданий	Задания, способствующие развитию читательского воссоздающего воображения
1 класс	89	22	297	36
2 класс	133	40	528	85
3 класс	56	25	37	10
4 класс	72	21	314	29
Итого	350	108	1176	160

В ходе анализа УМК «Начальная школа 21 века» (авторы Л.Ф. Ефросинина и М.И. Оморокова) нами было выявлено, что из 350 художественных текстов 108 соответствуют заданным условиям (31%). Этот показатель уже больше, чем у предыдущего УМК под редакцией Л.Ф. Климановой и др., однако такого количества текстов, по нашему разумению, по-прежнему недостаточно для произвольного развития читательского воссоздающего воображения. Мы считаем, что необходимы также дополнительные методические ресурсы (задания, упражнения, дополнительные тексты, содержащие в себе элементы описания) для качественной организации процесса развития воссоздающего воображения как читательского умения учащихся начальной школы.

Хрестоматия для учащихся первого класса включает в себя 89 произведений, 22 из которых содержат в себе возможности для развития читательского воссоздающего воображения (25%). Описания в указанных текстах даются как в прямой, так и в косвенной форме: например, в произведении «Кораблик» В. Сутеева описание кораблика дается не сразу, оно складывается из отдельных частей, которые использовали животные для постройки: *цыпленок сорвал с дерева листик, мышка принесла скорлупку от грецкого ореха, муравьишка добыл прутик, а жучок нашел веревочку. Вставили они в скорлупку прутик, привязали листочек покрепче. Получился славный кораблик!*

[Литературное чтение, 1 класс, Ефросинина, Долгих 2021: 9]. Устройство норки мышонка из рассказа В. Бианки «Лис и мышонок» мы узнаем также по частям: мышонок говорит лису, что в его норке есть спальенка, кладовочка и отнорочек [Там же: 11]. Обратим внимание, что последнее слово может вызвать у детей некоторое непонимание: первоклассники еще не знакомы с морфемным составом слова и не могут провести логическую цепочку: *отнорочек* – значит, уводит от норы. С этой целью авторы учебника дают толкование данной части норки мышонка с помощью иллюстрации, что также способствует формированию правильного, целостного образа у ребенка-читателя. По частям предлагает Е. Пермяк в рассказе «Бумажный змей» собрать игрушку для забав – летающего змея: мальчикам потребовались дранки, лист бумаги, мочало для хвоста и катушка ниток [Там же: 77]. Как и в произведении В. Бианки, приводится иллюстрация, помогающая ребенку понять смысл незнакомого слова, а также запомнить, в какой последовательности нужно склеить змея при желании воссоздать этот предмет в собственной жизни.

Но порой описания могут даже запутать читателя. К примеру, пес Полкан из рассказа К. Ушинского «Играющие собаки», хоть и оказывается добрым и дружелюбным по отношению к маленькому мопсу, в самом начале описывается автором как *большая дворовая собака с огромными лапами и мордой, угрюмая и сильная* [Там же: 14], что создает определенно устрашающее представление о данном персонаже. В. Бианки в отрывке из рассказа «Синичкин календарь» так описывает начало февраля: *яркое солнышко, которое так весело грело сверху, что даже появились на крышах сосульки, а по сосулькам потекли первые капельки* [Там же: 34]. Не только синичка Зинька, которая лишь первый год живет на свете, но и ребенок, читая данный отрывок, может поверить в долгожданный приход весны. Поэтому при работе с таким текстом необходимы соответствующие вопросы и задания, которые помогут не только правильно выделить деталь, но и включить ее в процесс воссоздания образа, а значит, понять его.

По прочтении сказки С. Михалкова «Аисты и лягушки» авторы учебника предлагают выполнить следующее задание: *Расскажи, какими ты представляешь героев?* [Там же: 50]. Дети знают, как выглядят лягушки, поэтому их описание дается автором намного меньше, чем описание аиста: две красивые длинные ноги, умеет летать, значит, есть крылья, есть клюв. В помощь первоклассникам дается иллюстрация, ориентируясь по которой, ребенок может составить детальное описание обоих животных. Данное задание также используется при работе с другими произведениями [Там же: 82-83, 90, 92, 100, 108, 110].

Также мы нашли задание: *Составь по иллюстрации сказку* [Там же: 60]. Ребенку необходимо не только детально рассмотреть иллюстрацию и запомнить все, что на ней, но и с помощью слов описать все происходящее на картинке, не нарушив ее целостности.

Из данного анализа видно, что, начиная с первого класса, авторы учебно-методического комплекта озадачены вопросом развития читательского воссоздающего воображения учащихся начальных классов в процессе работы с художественным текстом и акцентируют внимание детей на деталях описания персонажей и окружающих их объектов. Как и в УМК «Школа России», количество деталей не превышает возрастных норм, но тексты и задания подобраны таким образом, что работа с данным УМК, на наш взгляд, будет давать более продуктивные результаты без использования дополнительных средств.

В двух частях учебника для второго класса включены 133 произведения, из которых в 40 текстах представлены описания (30%). В процессе анализа нами было выявлено большое количество произведений, посвященных природе. Так, например, в рассказе Г. Скребицкого «Осень» время года предстает настоящей художницей с кистями и красками в руках: *Листья берез и кленов Осень покрыла золотом, а осиновые тонкие листочки раскраснелись, точно яблоки наливные. И осиновый лес весь этими яблоками покрылся. / Тяжелые и густые липовые ветви нарядились в золото да шелка. / Еловые и сосновые хвоинки так и остались*

изумрудами гореть. [Литературное чтение, 2 класс, 1 ч., Ефросинина, Долгих 2021: 109-111].

В произведении М. Пришвина «Недосмотренные грибы» каждый гриб представляется человечком-лесовичком: мухомор *одет в ярко-красную шляпку, из-под которой виднеются белые кружевные штанишки*, волнушка *всем мила, вся прибрана, губки вишенкой*, масленок *масленку – рознь: один округлился, как шарик, а другой как резиновый, толстенький, даже скрипит*, моховичок, *похож на заячью губку – разделила его веточка, когда тот рос*, а про старую сыроежку автор говорит так: *не гриб, а настоящая избушка – шляпка спустилась до самой земли* [Там же: 117-118]. К рассказу дается следующее задание: *Найди описания грибов. Описание какого гриба тебе понравилось больше всего? Почему? Если хочешь, нарисуй этот гриб* [Там же: 118]. Данное задание является составным: ребенку необходимо не только словесно отобразить свое отношение к прочитанному, но и зафиксировать это графически.

В двух произведениях появляется описание одного и того же героя в различных вариациях. Это описание Снегурочки – героини славянской мифологии. В хрестоматии приводятся две сказки о Снегурочке: авторская (автор В.И. Даль) и русская народная в обработке Л.Н.Толстого. В авторской сказке описание девочки дается сжато: *маленькая девочка с белой, как снежок, кожей, кругленькая, как слепленный комок из снега.* [Там же: 144]. Читая описание В. Даля, можно сделать вывод, что Снегурочка – это комочек снега, у которого есть некоторые человеческие очертания. Описание Снегурочки из русской народной сказки более развернутое: *слепили ее из снега, маленькую. Льдинки глазками стали, уголек бровками. Надели на нее сарафан, обули ножки в сапоги сафьяновые, атласной лентой косу повязали* [Там же: 152].

Для современных детей подобные описания трудны, второклассник XXI века не знает, что такое сафьян, слово «атлас» также представляет определенную семантическую трудность даже для девочек: времена изменились, ленты в косы уже не заплетают, их заменили синтетические ткани и резинки. В хрестоматии, к сожалению, нет иллюстрации к этой сказке. Полагаем, что это существенно

осложняет работу по развитию воссоздающего воображения у современных читателей младшего школьного возраста.

К рассказу Н. Носова «Заплата» предлагается выполнить следующее задание: рассказать, каким представляется читателю Бобка, и как к Бобке относится сам автор [Там же: 50]. Однако авторского описания мальчика Бобки не дается. Здесь мы говорим уже не о воссоздании, а о практически полном создании нового образа: в рассказе дается лишь описание брюк мальчика, заплата, которая *вначале вытирала на брючине засохшим грибом, а ткань по швам сжалась так, что брючина даже укоротилась*. Подобное задание встречается и в рассказе Л. Толстого «Страшный зверь»: авторы учебника предлагают описать старую мышь и мышку, хотя деталей для их описания не дается [Там же: 56]. Читатель должен лишь вспомнить, как выглядит мышь, а затем с помощью воссоздающего воображения создать субъективный образ старой мыши и молодой. В то же время дается описание двух других зверей – петуха и кошки: *петух страшный зверь, ноги черные, гребешок красный, нос скрюченный*, а у кошки *белоснежная шерстка на грудке, а лапки серенькие* [Там же: 55-56]. Отметим, что мышка называет петуха страшным зверем, а автор подразумевает, что по-настоящему страшна для мышей именно кошка, которая показалась мышке ласковой и хорошей. Ранее мы отмечали несовпадение описания внешности персонажа и его сущности в учебнике первого класса (рассказ «Играющие собаки» К.Д. Ушинского). Полагаем, что методические рекомендации должны в этих случаях давать некоторую поправку на субъективизм восприятия младших школьников. Думается, здесь весьма важными являются вопросы и задания на объективизацию персонажа.

Мы видим, что данные описания более обширны в сравнении с первым классом – даже в одном художественном произведении может быть дано несколько номинативных единиц, относящихся к разным героям или разным пейзажам. В отличие от УМК «Школа России», в учебниках для второго класса данного УМК уже содержатся задания, способствующие развитию умений

учащихся работать с текстом посредством проведения анализа и синтеза, что лежит в основе развития читательского воссоздающего воображения.

Учебники для третьего класса содержат 56 художественных произведений, 25 из которых отвечают заданным условиям: в них содержатся детали описания, способствующие развитию воссоздающего воображения младших школьников как читательского умения в процессе работы с текстом (45%). В список произведений, рекомендованных для чтения детьми третьего класса, включено много описаний животных и сказочных существ. К примеру, в произведении «Про Добрыню Никитича и Змея Горыныча» дается описание былинного персонажа – Змея: *ужасное чудище с тремя головами, да с семью хвостами. Когти страшные, медные. Сам пламенем окружен, дымом едим* [Литературное чтение, 3 класс, 1 ч., Ефросинина, Долгих, Оморокова 2021: 15]. После победы Добрыни над Змеем мы узнаем, что у Змея *черная кровь* [Там же: 18]. Рассказывается и о том, как собирал Добрыня своего верного коня Бурушку на бой со страшным Змеем: *седлает Добрыня друга своего верного. Надел на него попону, сверху укрепил войлоком. На войлок водрузил седло дорогое, заморское, драгоценной нитью вышитое, затянул все подпруги, да уздой дорогою скрепил* [Там же: 9]. Восприятие конской сбруи явно рассчитано на определенный запас знаний слушателей или читателей былины, которым современные городские школьники явно не обладают, если только они не занимаются конным спортом: *попона, подпруги, золотая узда.*

А вот описания главного героя былины – самого Добрыни – не дается. Однако при этом среди заданий, представленных в учебнике, предлагается выполнить следующее: *Расскажи, каким ты представляешь себе героя данного произведения? Чем он отличается от других?* Подобное задание дети также выполняют после прочтения сказки «Дрозд Еремеевич» [Там же: 43].

В процессе анализа можно проследить, что в текстах, содержащихся в учебниках для третьего класса, увеличивается количество единиц описания, что соответствует принципу возрастающей трудности. Ребенок 8-9 лет должен

запоминать при чтении не менее 6 номинативных единиц, что может реализовываться в рамках обучения по данному УМК.

В двух частях учебника четвертого класса представлено 72 произведения, в 21 из которых содержатся описания, позволяющие развивать у младших школьников воссоздающее воображение как читательское умение (30%), что является равноценным количеству произведений, представленным в учебнике второго класса. Однако это более объемные, серьезные произведения, в которых представлено большое количество единиц описания.

Несмотря на преимущественное выделение прозаических произведений, в которых содержатся описания внешности персонажей, предметов интерьера, природы, в данном учебнике мы выделили и драматическое произведение С. Маршака «Двенадцать месяцев».

В данной пьесе-сказке, приведенной в сокращении в учебнике для четвертого класса, с самого начала приводится описание интерьера классной комнаты королевы: *Класс Королевы расположен во дворце. На стене висит грифельная доска в раме из золота. Посреди класса стоит парта ручной работы из красного дерева. За партой на пуховой подушке, обшитой бархатом, сидит и записывает что-то пером золотого цвета юная Королева, которой еще совсем недавно минуло 14 лет. Перед Королевой расхаживает из угла в угол седовласый учитель, напоминающий старинного звездочета. Как и звездочет, учитель одет в мантию и колпак с кистями* [Литературное чтение, 4 класс, 2 ч., Ефросинина, Долгих, Оморокова 2021: 68]. Чтобы дети яснее представляли себе все описанное, авторы учебника дают сноски, поясняющие слова «звездочет» и «мантия». Стоит отметить, что описания королевы не дается, лишь в перечне героев указывается, что это «девочка, которой недавно минуло четырнадцать лет». В отрывке дается и само описание братьев-месяцев: *Двенадцать братьев: три глубоких старика, трое пожилых, трое молодых и трое – почти мальчики. Кто помоложе, сидят ближе к огню, а старики держатся от него подальше. Два старика одеты в белоснежные шубы до пят и пушистые белые шапки. Третий старик в таких же шубе и шапке, но с темными полосами. Те, что пожилые, в одежде*

коричневых оттенков. Остальные же юноши – в зеленых одеждах, расшитых цветами и птицами. [Там же: 88-89].

К сказке прилагаются задания:

• *Какими вы представляете себе падчерицу, старуху и ее дочь, девочку-королеву? Выразите свое отношение к ним при чтении пьесы.*

• *Какими вам представляются братья-месяцы?* [Там же: 101].

Однако данные задания можно понять двойственно: можно представить, как выглядели вышеуказанные персонажи, а можно описать их характеры и субъективное отношение к каждому из персонажей. Получается, что эти задания направлены не на развитие читательского воссоздающего воображения, а на постижение образа.

Несмотря на уменьшение количества самих текстов, содержащих в себе элементы описания, можно проследить, как с каждым классом меняется количество элементов описания. Учебники для первого класса содержат 22 текста, в которых имеются возможности для развития читательского воссоздающего воображения у детей 6-7 лет (2-3 детали описания). Хрестоматии же для третьего и четвертого классов включают меньшее количество текстов, но в каждом тексте обнаруживается несколько образов, созданных автором. При этом к каждому образу даются элементы описания, позволяющие представить, как выглядел тот или иной герой произведения.

Проведя анализ заданий, предложенных в учебниках к художественным текстам, а также методические рекомендации к учебникам, разработанные Л.А. Ефросининой, М.В. Долгих и М.И. Омороковой, мы определили, что из 1176 заданий и вопросов, обращенных к содержанию прочитанного, 160 нацелены на развитие читательского воссоздающего воображения (0,14%). Это значение ровно вдвое больше найденных нами заданий и упражнений в УМК «Школа России», но все еще является недостаточным для развития этого важного читательского умения в начальной школе. При этом мы заметили, что в учебниках и методических пособиях, рассчитанных для работы с учащимися 1-2 классов всего содержится 825 вопросов и заданий по итогам прочитанного, 121 из которых

могут способствовать развитию воссоздающего воображения юных читателей, а на две части учебника для третьего класса и методическое пособие к нему приходится всего 37 заданий, лишь 10 из которых способны, по нашему мнению, вызывать отклик со стороны учащихся и развивать их читательские умения. Однако в учебнике и методическом пособии для четвертого класса содержатся 314 вопросов и заданий, 29 из которых включают в себя возможности для развития читательского воссоздающего воображения на уроках литературного чтения.

В процессе углубленного анализа методических пособий, разработанных к учебникам Л.А. Ефросининой, мы обнаружили, что автор не ставит перед собой такой цели как развитие читательского воссоздающего воображения учеников начальных классов в процессе работы с художественными произведениями, но при этом в пособии для учителей, работающих в четвертом классе, мы находим следующую цитату: *в четвертом классе учащиеся обладают развитым воображением* [Ефросинина. Литературное чтение: 4 класс. Методическое пособие. 2016: 52]. Вынуждены не согласиться с мнением Л.А. Ефросининой, поскольку считаем, что без поставленной цели и подобранных соответствующих заданий и упражнений воображение ребенка развиваться не будет – не только в области воссоздания образов литературных произведений, но и в иных сферах учебной деятельности. При этом выше мы подтвердили свое мнение, указав на то, что в пособиях для третьего класса содержится катастрофически малое количество заданий к текстам, содержащимся в учебнике. Хотя в четвертом классе очевидно увеличение объема вопросов и заданий к текстам, этого все равно не будет достаточно, потому что будет необходимо не только развивать читательское воссоздающее воображение младших школьников посредством работы с предложенными текстами этого года, но и, в определенном смысле, наверстывать упущенное за прошлый год.

Анализ возможностей УМК «Планета знаний» для развития читательского
воссоздающего воображения учеников 1-4 классов

Класс	Возможности УМК			
	Общее количество текстов	Количество текстов, содержащих элементы описания	Общее количество заданий	Задания, способствующие развитию читательского воссоздающего воображения
1 класс	60	10	255	20
2 класс	111	37	433	44
3 класс	85	38	384	46
4 класс	82	32	335	17
Итого	338	117	1407	127

В ходе рассмотрения УМК по литературному чтению программы обучения «Планета знаний» автора Э.Э. Кац, мы обнаружили, что всего в учебных хрестоматиях содержатся 338 произведений, 117 из которых имеют возможности для развития читательского воссоздающего воображения учащихся начальных классов (35%). На данном этапе исследования это лучший показатель из проанализированных нами УМК, однако, тем не менее, мы считаем, что этого количества по-прежнему не хватает. Напомним, ранее мы поставили планку от 60% текстов. В работе с данным УМК учителю, по нашему мнению, также необходимы дополнительные материалы для дальнейшего развития воссоздающего воображения учащихся как читательского умения (вопросы, задания, дополнительные текстовые элементы).

Учебник первого класса состоит из двух разделов: в первом разделе содержится тренажер для отработки навыка чтения в постбукварный период, а потому тексты данной части – это, в основном, чистоговорки, скороговорки и загадки. Однако из 60 текстов, представленных в данном учебнике, 10 произведений содержат элементы описания (17%). Описания, приведенные в этих текстах, крайне малы: в произведении «Гиена и черепаха» у черепахи *коротенькие ножки*, у леопарда *красивые пятна на спине*, потому что у него *доброе сердце*, а гиена злая, поэтому у нее *на шкуре черные некрасивые полосы*

[Литературное чтение, 1 класс, Кац 2019: 79]. К данному тексту предлагается задание: *Представь, что все произошедшее тебе рассказывает черепаха. Продолжи ее рассказ* [Там же: 81]. Ребенку необходимо не только пересказать всю историю, но и понять, почему черепаха так поступила, пропустить ситуацию через себя. Полагаем, что такое задание читатель младшего школьного возраста может выполнить, если он представляет себе персонажа, от имени которого надо продолжить рассказ. В этом смысле читательское воссоздающее воображение является базовым умением для формирования коммуникативных умений.

В сказке А. Усачева «Пятно» в самом начале неизвестно, что главная героиня – маленькая собачка, мы догадываемся об этом только по словосочетаниям «лизать язычком» и «немытые лапы», образ собирается по частям. Только в середине сказки появляется словосочетание «собачка Соня». Основное описание – скатерти, которая была *белая и чистая*, а затем на ней появилось яркое вишневое пятно от варенья, и скатерть стала прекрасной вишневой скатертью. Благодаря стараниям Сони, *быстро крохотное пятнышко разрослось, превратившись в громадное пятнышко* [Там же: 102-103]. К сказке предлагаются задания: *Расскажи, как Соня перекрашивала скатерть и Нарисуй картинку о проделках Сони, но сначала представь, где находилась Соня, ее внешность, ее поведение, настроение* [Там же: 105]. Однако мы не считаем данное задание способствующим развитию именно читательского воссоздающего воображения, поскольку каждый ребенок может представить любую собачку: любой породы, окраса и внешнего вида. Напомним, что воссоздающее воображение как читательское умение строится на основе текста и элементов описания, созданных автором.

Проведя анализ учебников для второго класса, мы выявили, что из 111 произведений, представленных в общем списке, в 37 содержатся возможности для развития воссоздающего воображения учеников начальной школы как читательского умения при работе с художественным текстом (33% от общего количества).

В произведении «Песенки подо льдом» автор указывает на чудо-птицу, которая поет свои подледные песни, а в конце даже называет ее: *оляпка – водяной воробей* [Литературное чтение, 2 класс, 2 ч., Кац 2020: 14-15]. Однако среди заданий, приведенных после текста, есть такое задание: *Расскажи, как, по-твоему, выглядела птичка?* [Там же: 15]. После задания приложена иллюстрация, изображающая оляпку. Здесь ребенок может действовать несколькими способами: он может составить описание птицы, опираясь на графическую подсказку, или же рассуждать логически: слова «*водяной воробей*» – это подсказка. Значит, нужно вспомнить, как выглядит обычный воробей, но помнить, что, раз птица живет подо льдом, значит, у нее более крепкие и морозоустойчивые перья, которые не дадут замерзнуть, и клюв, который пробьет тонкий лед, чтобы птица не задохнулась. Как вариант, ребенок может создать собственную чудо-птицу, о которой писал автор, или же вспомнить, что когда-то он мог видеть оляпку, и описать ее по своей памяти.

Учебник для второго класса содержит тексты с большим количеством описаний. К примеру, в рассказе В. Драгунского «Друг детства» Дениска так описывает своего лучшего друга – плюшевого медвежонка: *из корзинки появился огромный медведь из плюша. У него был плотно набитый живот. Его шерсть была темно-коричневого цвета, но местами она облезла от времени. Глаза медвежонка были разного цвета. Один глаз даже, я уже не помню, когда, заменила пуговица. У медведя была смешная и добрая мордочка. Помню, как я любил гладить его мягкие ушки* [Литературное чтение, 2 класс, 3 ч., Кац 2020: 36-38]. По итогам прочтения авторы учебника предлагают выполнить задание: прочитать краткий пересказ рассказа, без описания медвежонка, и объяснить, понравился ли такой рассказ, или нет, и почему [Там же: 39]. В данном случае читательское воссоздающее воображение является средством усиления эмоционального фона. Без деталей описания повествование будет сухим, сжатым, ребенок вряд ли сможет прочувствовать всю нежность автора к своему старому плюшевому мишке.

Над текстами, содержащими в себе элементы описания, ведется систематическая работа в методическом аппарате учебника: даются задания, акцентирующие внимание учащихся на данных элементах, что является частью аналитико-синтетической работы над художественным произведением.

Учебник для третьего класса включает 85 художественных произведений, 38 из которых отвечают заданным условиям (45%). При сравнении количества текстов с учебником для второго класса наблюдается значительное уменьшение, однако отмечается факт, что в третьем классе автор использует более крупнообъемные литературные произведения, в которых одновременно может содержаться несколько разных описаний.

К примеру, в сказке Х.К. Андерсена «Стойкий оловянный солдатик» встречается много описаний с большим количеством элементов: про солдатиков говорится, что они *были прекрасны: боевая выправка, все в мундирах красного цвета с синими вставками, на плечах ружья приготовлены* [Литературное чтение, 3 класс, 2 ч., Кац 2020: 48]. А того самого солдатика, главного героя сказки, *создавали самым последним, и поэтому на него не хватило олова. Он стоял на единственной ноге, но стоял так же крепко, наравне со своими братьями* [Там же: 48]. В комнате, где жили солдатика, *стоял картонный дворец, глядевший сквозь свои крошечные оконца на комнаты дома. Для красоты перед дворцом положили маленькое круглое зеркало. Оно было похоже на настоящее круглое озеро, а по водной глади этого озера плыли прекрасные восковые лебеди, которые любовались своим отражением. По берегам озера росли искусственные деревца на подставках* [Там же: 48]. Однако было и нечто более прекрасное, чем дворец и озеро: *милее и самого дворца, и лебедей была необыкновенная девушка, стоявшая на одной ноге на самом пороге дворца. Она изящно вытянула руки вперед. Девушка была танцовщицей. Ее вырезали из плотного картона и облачили в тонкую юбочку из батиста и небесного цвета шарф. Грудь танцовщицы украшала большая сияющая брошка* [Там же: 49]. Как мы видим, данный текст предлагает большой объем описаний, позволяющих развивать читательское воссоздающее воображение третьеклассников. Однако тех вопросов, которые

используются авторами учебника, на наш взгляд, недостаточно: *Какими были солдатики в коробке? Какие еще игрушки находились на столе? Что они делали ночью?* [Там же: 55-56]. Ни одного вопроса, четко указывающего на работу с деталями данного произведения, мы не нашли. Когда задается вопрос «Каким был...?», дети теряются и начинают перечислять личные качества героя, а не его внешность. Мы полагаем, вопрос, касающийся внешнего вида солдата и его собратьев, необходимо ставить следующим образом: *Опиши солдатиков, которые жили в коробке. Чем отличался от своих братьев главный герой сказки?*

В рассказе К. Паустовского «Кот-ворюга» элементы описания главного действующего лица – кота – рассредоточены по всему рассказу, и только к концу прочтения можно полностью «рассмотреть» кота вместе с ловившими его ребятами: *невероятно худой, несмотря на постоянные кражи, бродячий кот ярко-рыжего, почти огненного цвета с белыми пятнами на животе, у кота было надорвано ухо и кем-то отрезан кусок испачканного в пыли хвоста. У кота были изумрудного цвета бешеные глаза* [Там же: 96, 98]. Авторы учебника предлагают нарисовать иллюстрацию к данному рассказу. Считаем необходимым уточнить данное задание: мы советуем не просто предложить детям нарисовать иллюстрацию, а изобразить графически главного героя произведения – кота, тем самым зафиксировать те элементы описания, которые распределил по тексту автор, при помощи слова.

В учебнике четвертого класса представлено 82 произведения, из которых в 32 содержатся детали описания, а это 39% от общего количества текстов. Тексты, включенные в учебник для четвертого класса, так же, как и в учебнике третьего класса, являются крупнообъемными.

В качестве примера приведем сказку Х.К. Андерсена «Соловей», в которой дается большое количество описаний разного рода: комнаты, приготовленной к торжественному приему соловья, и искусственного соловья, которого прислали императору в подарок: *Все во дворце готовились к празднику. Фарфоровые стенки дворца отражали многотысячными фонариками из чистого золота, на полу в больших расписных горшках расставили те самые драгоценные цветы с*

колокольчиками, которые звенели от каждого мельчайшего движения так, что порой и не было слышно даже голосов говоривших. Посередине тронной залы для дорогого гостя – соловья – поставили золотой шест. Все придворные были наряжены в дорогие одежды, расшитые золотой и серебряной нитью, и безотрывно следили за маленькой невзрачной птичкой [Литературное чтение, 4 класс, 3 ч., Кац 2021: 23]. Подданные японского императора передали китайскому императору короб с подарком. В том коробе лежал соловей – искусственный, но совсем как настоящий. Осыпан был тот соловей драгоценными камнями всех цветов радуги. Стоило его завести специальным ключиком, как соловей тут же начинал заливать одной из трелей настоящего соловья. К шее его была привязана ленточка с гравировкой, на которой значилось, что это скромный подарок китайскому владыке от владыки японского [Там же: 24]. Здесь автор противопоставляет живую птичку драгоценной игрушке, осыпанной камнями и созданную из металла. Читательское воссоздающее воображение выступает средством донесения идеологического содержания сказки до ребенка: настоящая птичка ближе к народу, она не является игрушкой для богатых вельмож – она путешествует по стране и находит новые мотивы для своих песенок. А игрушечный соловей так и будет петь одинаковую песню, ведь сидя в клетке, многого не узнаешь.

В учебнике к данному тексту предлагается задание: объяснить, чего не хватало в пении игрушки-соловья, и почему путешественники ставили пение живого соловья превыше всего, что также является средством работы над идеологией произведения [Там же: 31]. Однако задания, нацеленного на активизацию полученных знаний о дворце китайского императора, а также на внешние различия игрушечного соловья и настоящей птички, мы не нашли.

Анализ вопросов и заданий, предложенных в учебниках к художественным текстам, а также методических рекомендаций к учебникам, разработанные Э.Э. Кац, показал, что из 1407 заданий и вопросов только 127 могут способствовать развитию у младших школьников воссоздающего воображения как читательского умения (0,09%). Мы считаем это значение недостаточным,

поскольку количество описаний, предложенных в учебниках, позволяет учителю проводить качественную работу по развитию читательского воссоздающего воображения у учеников начальной школы в процессе работы с текстом в классе, но для этого необходимы не только тексты, как было отмечено ранее, но и задания.

После анализа двух УМК по чтению для начальной школы мы поставили вопрос, ставит ли автор-составитель УМК «Планета знаний» такую цель как развитие воссоздающего воображения как одного из частных читательских умений.

Изучив методические пособия и рабочую программу, разработанную к УМК, мы обнаружили, что разработчики ставят перед собой цель развивать воображение и творческие задатки учеников [Кац. Обучение в 1 классе по учебнику «Литературное чтение». Методическое пособие. 2016: 4]. Кроме того, авторы считают, что ребенок начнет преобразовывать окружающий мир в соответствии с пережитым и осмысленным, используя при этом воображение. Как следствие, необходимо преодолеть барьер между устной и письменной речью ребенка [Там же: 20].

При этом мы отмечаем, что в методических пособиях для первого и второго классов о развитии читательского воссоздающего воображения младших школьников на уроках литературного чтения не говорится. Лишь в пособии для третьего класса мы находим раздел «Развитие воображения, речевой творческой деятельности», в котором автор ставит перед учителем такие задачи как *развитие умения читать по ролям, инсценирование текстовых фрагментов и целых произведений, выразительное чтение стихотворений и прозаических текстов перед публикой, развитие умения словесного рисования, развитие умения пересказывать текст от лица героя, развитие умения составления собственных описательных текстов разных жанров по заданию учителя и самостоятельному замыслу* [Кац. Обучение в 4 классе по учебнику «Литературное чтение». Методическое пособие. 2016: 15].

Автор УМК также считает, что к концу четвертого класса учащиеся должны уметь:

- составлять пересказ произведения или его фрагмента в традиционной или творческой форме, пересказывать текст от лица одного из персонажей, составить продолжение истории;
- графически иллюстрировать содержание текста;
- посредством групповой работы писать сценарии и проекты [Там же: 16].

Однако в процессе анализа методических рекомендаций, разработанных Э.Э. Кац к учебникам по литературному чтению, мы обнаружили полное отсутствие вопросов и заданий, способствующих развитию читательского воссоздающего воображения. Данный факт заставляет нас задуматься, поскольку автор пособий ставит для себя цель развивать вышеупомянутый процесс, но достаточного методического материала для этого не предоставляет. Возможно, Э.Э. Кац вслед за методистами также считает, что воссоздающее воображение ребенка в процессе чтения литературных произведений будет развиваться стихийно.

Наряду с традиционными системами обучения существуют альтернативные. В таблицах 4-5 предлагается анализ УМК по литературному чтению альтернативной системы обучения Л.В. Занкова, а также системы развивающего обучения В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина. Мы приводим описание количества художественных произведений, содержащих элементы описания, в учебных хрестоматиях, и приводим примеры заданий, способствующих развитию читательского воссоздающего воображения, в методических рекомендациях к учебникам.

Анализ возможностей учебных пособий системы развивающего обучения
Л.В. Занкова для развития читательского воссоздающего воображения учеников
1-4 классов

Класс	Возможности УМК			
	Общее количество текстов	Количество текстов, содержащих элементы описания	Общее количество заданий	Задания, способствующие развитию читательского воссоздающего воображения
1 класс	92	17	215	13
2 класс	116	28	275	12
3 класс	103	34	276	22
4 класс	87	29	560	44
Итого	398	108	1326	91

Анализ учебников по литературному чтению системы развивающего обучения Л.В. Занкова под редакцией В.Ю. Свиридовой показал, что из 398 художественных произведений 108 содержат описательные фрагменты, способствующие развитию читательского воссоздающего воображения (27%). Этот показатель значительно меньше, чем в двух других УМК традиционной системы обучения, анализ которых приведен выше. Система развивающего обучения Л.В. Занкова нацелена на развитие личности каждого ребенка с помощью обучения на высоком уровне трудности. Однако, на наш взгляд, развитие такого читательского умения как воссоздающее воображение будет протекать крайне тяжело, если при таком количестве текстового материала не будет уделяться должного внимания в методическом аспекте.

В учебнике первого класса предусмотрена работа с 92 текстами, 17 из которых могут быть направлены на развитие читательского воссоздающего воображения. Однако в процентном соотношении это лишь 18% от общего количества, хотя текстовый материал, содержащийся в учебнике, является преимущественно прозаическим. Несмотря на это, детали описания не столь лапидарны, как в учебниках первых классов традиционной системы обучения. К примеру, в рассказе Н. Сладкова «Свиристели» приводится описание птицы:

интересные птицы: розовые, как утренняя дымка, хохолок на голове, крылья украшены красноватыми и золотистыми перышками [Свиридова. Литературное чтение. 1 класс 2021: 30]. Автор учебника указывает на внешний вид птицы, задавая вопрос к тексту: *Какие слова показывают, что автор любит птиц?* [Там же: 30].

А вот к произведению В. Драгунского «Друг детства», также приведенному в данном учебнике, не даются вопросы, нацеленные на воспроизведение информации, полученной о медвежонке: автор учебника спрашивает читателя лишь о том, какие строки об игрушечном медвежонке ему запомнились [Там же: 58]. Однако мы считаем, что данный вопрос показывает субъективное отношение каждого ребенка к прочитанному: кто-то действительно опишет внешний вид медвежонка, сделает акцент на его разных глазах, которые умиляют главного героя, а для кого-то самыми важными станут слова, в которых Денис выражает свою любовь к игрушке. Поэтому мы не можем объективно сделать вывод, что данный вопрос нацелен на развитие читательского воссоздающего воображения первоклассников.

К. Ушинский в своей сказке «Лиса Патрикеевна» также создает весьма объемный, яркий образ лисы: *острые беленькие зубки, заостренная мордочка, уши стоят на головке, хвост длинный и пушистый, теплая пушистая шерсть золотистого цвета, сама словно в жилет одета, а поверх жилета белый галстучек* [Там же: 113]. Но при таком обширном описании дикого животного дается всего один вопрос, который также каждый ребенок может трактовать по-своему: *Что можно узнать о лисе из этого текста?* [Там же: 113]. Поскольку в тексте дается не только описание лисы, но и ее повадок, то дети могут указать не на внешний вид животного, но и, прежде всего, на характер, который привлекает внимание и самого автора, поскольку лиса издавна ассоциируется с такими человеческими качествами как хитрость и вороватость. Мы считаем, что для достижения такой цели как развитие воссоздающего воображения младших школьников как читательского умения необходимо задавать вопросы более точно, конкретно.

Учебная хрестоматия для второго класса включает 116 литературных произведений, 28 из которых содержат необходимые возможности для развития читательского воссоздающего воображения у учеников начальной школы в процессе работы с художественным текстом. Это 24%, что является большим показателем, чем в первом классе, но все-таки недостаточно высоким для развития воссоздающего воображения читателей второго класса.

Анализируя текстовые материалы, а также задания и вопросы к ним, мы находим лишь 12 вопросов и заданий, нацеленных на работу с произведением, в котором содержатся элементы описания. Первый такой вопрос появляется только в конце первой части учебника при работе со сказкой В. Катаева «Цветик-семицветик», когда автор описывает Северный полюс: *солнце пропало, сделалась страшная ночь <...> мороз в сто градусов <...> Слезы девочки тут же застыли, как две сосульки – повисли на ее носу, точно на крыше* [Свиридова. Литературное чтение. 2 класс 1 ч. 2021: 100]. Автор учебника просит доказать, *что в описании Северного полюса видна сказочная природа текста* [Там же: 101]. Однако сказать, что вопрос до конца соответствует необходимым условиям, нельзя. В произведении не дается полного, развернутого описания, оно весьма лапидарно, но и на тех нескольких деталях, которые даются в тексте, можно сделать акцент. Например, попросить описать, что увидела девочка Женя, оказавшись на Северном полюсе.

А к произведению Л. Толстого, которое является описательным текстом, не дается никаких вопросов и заданий, позволяющих обратить внимание второклассников на красоту утреннего леса: *Драгоценные камни сверкают и мерцают на солнце всеми цветами радуги; каждая травинка похожа на длинный треугольник; сзади травинки пушистые и мягкие, как бархатные; капельки росы похожи на кристаллы* [Там же: 42].

В учебнике для третьего класса мы выявили из предложенных автором-составителем 103 литературных произведений 34 текста, содержащих возможности для развития читательского воссоздающего воображения (33%). В

основном, это произведения мифологического жанра: мифы, легенды, сказания и т.д.

В качестве примера приведем славянское сказание «Небесные великаны», в котором каждое время года олицетворяется и изображается сказителями в образе человека: *Стоило лишь взойти солнышку красному – явился из-за горы молодец пригожий на коне, да с луком тугим в руках. Куда ни падет его стрела, там зелено становится, и люди пашут землю. / В полдень солнце новым светом загорелось. Едет на коне новый молодец. На руке у него рукавица – на рукавице сокол сидит быстрокрылый. Слетел сокол с руки молодца, да полетел. Куда ни полетит, везде хлеба зреют, стада пасутся, да плоды соком наливаются. / Смеркаться стало, новый всадник показался. В руке у него рог медный. Как начнет в рог трубить, так люди урожай принимают собирать, да пир свадебный пировать. / Уж ночь на дворе, да новый всадник скачет. Только не молод он – старый старик уже. И борода его белая, и конь его бел. Куда ни махнет рукой с трезубцем, там снег падать начинает, ветер воет, с деревьев листья последние срывает* [Свиридова. Литературное чтение. 3 класс 1 ч. 2021: 119-120]. То, что всадники – не простые люди, старик – герой произведения – понимает и по тому месту, в котором он оказался: *высится гора, выше неба, а на горе той стоят села с избами, города, окруженные заборами неприступными, леса и водопады* [Там же: 119]. Позже читателю становится известно, что старик побывал не где-нибудь, а на небе, и пробыл там целый год. Автор учебника задает вопрос, который мы расцениваем как задание, направленное на воссоздание образа: *Как внешность и возраст небесных великанов помогают понять, о каком времени года идет речь?* [Там же: 121].

Но, к сожалению, также мы можем привести и отрицательный пример. В сказе П. Бажова «Серебряное копытце» даются следующие описания героев: *сиротка Даренка девчоночка махонькая и носишко пуговкой, кошка Муренка бурая, маленькая, да до того худая и облезлая, что редко кто такую в избу пустит, ободранная кошчонка* [Там же: 148]. Но наиболее ярким и красочным является описание волшебного животного – Серебряного копытца: *особенный*

козлик с передним правым копытцем из чистого серебра. Коли топнет он своим копытцем, так и появится драгоценный камень. Сколько раз топнет – столько камней и появится. Сам он невысок, не выше стола. Ножки у него тонкие, а головка небольшая, легкая. Рожки на той голове расчудесные. У обычных козликов по две веточки, а у него по пять на каждом роге. Рожки он носит, не сменяя. А вот шерстку он меняет: зимой серебристая, а летом буренькая, как у Муренки [Там же: 148-152]. Однако В.Ю. Свиридова не предлагает ни вопроса, ни задания, которые позволили бы акцентировать внимание на особенностях героев, в том числе, и волшебных животных – Серебряного копытца и кошки Муренки.

Проанализировав учебник для четвертого класса, мы выявили, что количество текстов значительно уменьшилось и составляет 87 наименований. Данный факт связан также с увеличением объема произведений. Из 87 текстов только в 29 содержатся описательные фрагменты, что равно 33%. Признаться, в начале анализа учебников системы развивающего обучения Л.В. Занкова мы ожидали более высоких результатов. Большая часть произведений также относится к мифологическому жанру.

В качестве примера обратим внимание на фрагмент из произведения М. Твена «Приключения Тома Сойера», приведенного в учебнике. В тексте описывается внешний вид друга Тома Сойера – Гека Финна: *Гекльберри был одет в лохмотья с плеча взрослых людей; его одежда была испачкана грязью всех цветов радуги и так разодрана, что рубище колыхалось на ветру. Его шляпа разваливалась на части и от этого постоянно увеличивалась в размерах; с ее поля свисал огромный обрывок в форме полумесяца; жакет, который Гек изредка надевал, был настолько велик, что доходил ему практически до пят, а пуговицы на задней части спускались ниже поясицы; брюки висели на одной ляжке и колыхались сзади, как пустой мешок, если мальчик не подворачивал брючин <...> Когда наступала весна, Гек первым снимал обувь. Когда приходила осень, он был последним, кто обувал ботинки. Ему не нужно было ни принимать душ, ни одеваться в чистую одежду [Свиридова. Литературное чтение. 4 класс, 2 ч. 2021: 147]. Несмотря на столь объемное описание, составитель учебного*

пособия не уделяет внимания фигуре одного из главных героев Твена, а переходит к содержанию фрагмента, в котором учитель наказывает Тома за то, что тот поздоровался с Гекльберри Финном: задает вопрос, как учащиеся относятся к поступку учителя и наказанию Тома за общение со сверстником [Там же: 156]. К сожалению, вынуждены констатировать практически полное отсутствие методических приемов и средств для развития читательского воссоздающего воображения учеников начальной школы.

Анализ вопросов и заданий, которые предлагает автор-составитель в учебниках при работе с художественным текстом, а также методических рекомендаций к учебникам по литературному чтению системы развивающего обучения Л.В. Занкова, показал, что из 1326 вопросов и заданий только 91 позволяют учителю проводить работу над развитием читательского воссоздающего воображения его учеников в рамках программы. В процентном соотношении этот показатель равен 0,07%, что равноценно показателю в УМК «Школа России» и указывает на необходимость использования дополнительных средств обучения.

Тем не менее, в рабочей программе В.Ю. Свиридова указывает, что литература как жанр искусства и как учебный предмет обладает возможностями для развития воображения, речи человека и способностей выразить себя в слове [Свиридова 2016: 3]. По мнению автора-составителя пособий к данному УМК литературное творчество, проявляемое детьми самостоятельно, способствует развитию речевой деятельности и занимает особое место при развитии воображения в начальной школе [Там же: 7]. Но, к нашему сожалению, В.Ю. Свиридова позднее указывает на необходимость развивать собственно творческое воображение у читателей начальной школы, а о воссоздающем не говорит. Ранее мы указывали на мнение О.В. Кубасовой, которая считает, что творческое воображение может развиваться только при условии наличия развитого воссоздающего воображения ребенка-читателя (см. подробнее раздел 1.3 диссертации). Мы также считаем, что развивать абсолютно новое свойство

психики невозможно без изначально сформированной базы, коей в данном случае выступает именно воссоздающее воображение как читательское умение.

Таблица 5

Анализ возможностей учебных пособий системы развивающего обучения В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина для развития читательского воссоздающего воображения учеников 1-4 классов

Класс	Возможности УМК			
	Общее количество текстов	Количество текстов, содержащих элементы описания	Общее количество заданий	Задания, способствующие развитию читательского воссоздающего воображения
1 класс	110	26	330	12
2 класс	171	23	513	28
3 класс	43	10	129	13
4 класс	65	12	195	24
Итого	389	71	1167	77

Анализ учебников по литературному чтению, разработанных Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской в рамках системы развивающего обучения В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина показал, что из 389 художественных произведений лишь в 71 существуют возможности для развития читательского воссоздающего воображения (18%), что является наименьшим показателем из всех проанализированных нами учебников. При таком количестве художественных произведений, на наш взгляд, должна проводиться дополнительная непрерывная методическая работа, возможно, с заимствованием материалов из других УМК, обладающих большими возможностями, чем данные учебники.

В учебной хрестоматии для первого класса большую часть текстов составляют лирические произведения. Это стихотворения А. Барто, Е. Благиной, А. Блока, И. Пивоваровой, А. Пушкина и др. Прозаические тексты, среди которых мы выявили и содержащие элементы описания героя, пейзажа, интерьера и архитектурного сооружения, малообъемны, детали в них

лапидарны. В целом, из 110 произведений только в 26 мы нашли возможности для развития читательского воссоздающего воображения, что составляет 24%.

В качестве примера укажем произведение М. Пришвина «Еж», в котором дается описание животного: *на спине иголки <...> поплыл, как маленькая свинья <...> на колючках у него яблоко* [Кудина, Новлянская, Литературное чтение, 1 класс, 1 ч. 2018: 40]. Авторы-составители учебника предлагают нарисовать иллюстрацию ежа и вспомнить, видел ли читатель когда-нибудь настоящего ежа, а затем по своим воспоминаниям описать его [Там же: 41].

В произведении «Как Маша стала большой» (автор Е. Пермяк) приводятся следующие детали описания: *девочка хочет стать взрослой, а потому носит мамину обувь, бабушкину шляпку, старается сделать такую же прическу, как и у тети, примерять украшения и даже часы, как у взрослых* [Кудина, Новлянская, Литературное чтение, 1 класс, 2 ч. 2018: 65]. Авторская мысль заключается в самом конце произведения: *носит Маша свои маленькие туфельки и платьице. Не носит украшений. Видимо, не это делает маленького человека большим* [Там же: 65]. Однако к этому произведению вопросов и заданий, способствующих развитию читательского воссоздающего воображения, мы не нашли. Авторы предлагают лишь вспомнить, были ли у детей подобные ситуации в жизни, и как они повели себя при этом.

Хрестоматия для второго класса включает в себя 171 текстовый фрагмент, 23 из которых способствуют развитию читательского воссоздающего воображения при организации соответствующей методической работы. В процентном соотношении этот показатель равен 13%, что почти вдвое меньше показателя первого класса.

Количество прозаических произведений по сравнению с первым классом, однако, увеличивается, но при этом текстов, содержащих описательные фрагменты, и заданий к ним все равно недостаточно, невзирая на то, что количество элементов описания в текстах существенно возрастает.

К примеру, в сказке Х.К. Андерсена «Ромашка» дается такое описание цветка: *она распустилась рано утром – ее серединка была желтой и круглой, как*

маленькое солнышко в окружении белоснежных лучиков-лепестков. Но была она совсем простым цветочком, который был неприметен среди остальных цветов и густой травы. Несмотря на это, ромашка тянула свои лучики к солнышку, возвышаясь на своем стебельке. Она была похожа на девочку в серебристом платье и с золотым сердечком [Кудина, Новлянская, Литературное чтение, 2 класс, 1 ч. 2018: 20]. Несмотря на столь обширное описание, заданий к тексту, кроме вопросов по содержанию и касающихся нравственности мальчиков, поймавших жаворонка, не обнаруживается.

К произведению В. Катаева «Цветик-семицветик» предлагается следующее задание: проиллюстрировать наиболее понравившийся и запомнившийся момент из сказки [Там же: 35]. Однако назвать данное задание качественной работой над деталью мы не можем, поскольку подобная формулировка направлена на субъективное восприятие ребенком произведения, и отразит ли он детали в соответствии с авторским описанием, спрогнозировать невозможно.

В процессе анализа учебника для третьего класса мы выявили 43 художественных текста, 10 из которых отвечают заданным нами требованиям (23%). В третьем классе авторы делают акцент на проведение уроков-размышлений и уроков-сочинений, которые позволяют развивать речь учащихся в процессе размышлений над идеологическим содержанием прочитанных произведений. Именно поэтому мы видим такое уменьшение количества текстов.

Тем не менее, можно привести в качестве примера анализ сказки С. Маршака «Двенадцать месяцев», в котором содержится информация о классной комнате королевы, самой правительнице и ее учителе. Ранее мы указывали описательные текстовые фрагменты при анализе УМК «Начальная школа 21 века». Авторы учебника предлагают инсценировать произведение к новогоднему празднику и распределить обязанности между детьми класса. Детям, которые будут отвечать за оформление, необходимо уделить особое внимание к деталям, созданным автором [Кудина, Новлянская, Литературное чтение, 3 класс, 2 ч. 2018: 120]. В методическом пособии для третьего класса даже стоит отдельная пометка рядом с данным уроком: *Акцентное вычитывание текста.*

Инсценирование текста [Кудина, Новлянская. Литературное чтение. Методические рекомендации. 3 класс 2017: 24]. Полагаем, что при разработке рекомендаций к серии уроков по данной пьесе авторы-составители также считают необходимым проработать каждую деталь описания.

Учебник для четвертого класса содержит 65 произведений, лишь 12 из которых способны при правильно организованной методической работе развивать читательское воссоздающее воображение. Считаем данный факт требующим пристального внимания, поскольку в процентном соотношении это 18% от общего количества. Получается, что в третьем и четвертом классе работа по развитию воссоздающего воображения детей как отдельного читательского умения практически не предполагается.

Тексты, включенные в список, крупнообъемные и требуют качественной и длительной методической работы. Однако на работу с некоторыми такими произведениями авторы-составители методического пособия и календарно-тематического планирования выделяют только один урок. К примеру, сказка «Сивка-бурка», в которой приводится описание внешнего вида волшебного коня (см. анализ УМК «Школа России»). Несмотря на фантастический облик животного, авторы-составители учебника не предлагают никакого иного задания, кроме как *Придумай свою сказку и расскажи ее в классе. Устройте с друзьями конкурс сказителей* [Кудина, Новлянская, Литературное чтение, 4 класс, 2 ч. 2018: 87]. Мы не считаем данное задание способствующим развитию читательского воссоздающего воображения у четвероклассников.

Стремясь понять логику авторов-составителей учебных хрестоматий, мы детально проанализировали методические пособия и рабочую программу к учебникам. В методическом пособии для первого класса авторы указывают, что *собственное детское авторство необходимо для развития художественного воображения* [Кудина, Новлянская. Литературное чтение. Методические рекомендации. 1 класс 2017: 4]. Считаем данный момент не относящимся к теме нашего исследования. Более того, художественное воображение будет относиться

к изобразительному искусству, а в литературе существует понятие «читательское воображение», если не разделять его на подвиды по степени самостоятельности.

В методическом пособии для учителей, работающих во втором классе, авторы вновь указывают на тот факт, что *художественное творчество необходимо ребенку для развития воображения* [Кудина, Новлянская. Литературное чтение. Методические рекомендации. 2 класс 2017: 10]. Однако позиция авторов не дает нам четко понять, подразумевается ли под этим понятием собственно литературное творчество, или акценты делаются на иллюстрации к прочитанному.

Методические пособия для третьего и четвертого класса не содержат в себе материала, который давал бы нам возможность понять, что Г.Н. Кудина и З.Н. Новлянская ставят себе цель развивать читательское воссоздающее воображение у младших школьников на уроках литературного чтения. Заданий к конкретным урокам в методических пособиях к учебникам системы развивающего обучения В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина не предлагается. Всего из 1167 вопросов и заданий только 77 соответствуют предъявленным нами требованиям. В процентном соотношении данный показатель составляет 0,07% и равен показателю УМК «Школа России».

На гистограмме (Рисунок 1) представлен сравнительный анализ всех пяти учебно-методических комплектов по литературному чтению. Мы считаем необходимым наглядно продемонстрировать, какой УМК имеет максимальные возможности для развития читательского воссоздающего воображения (тексты и задания).

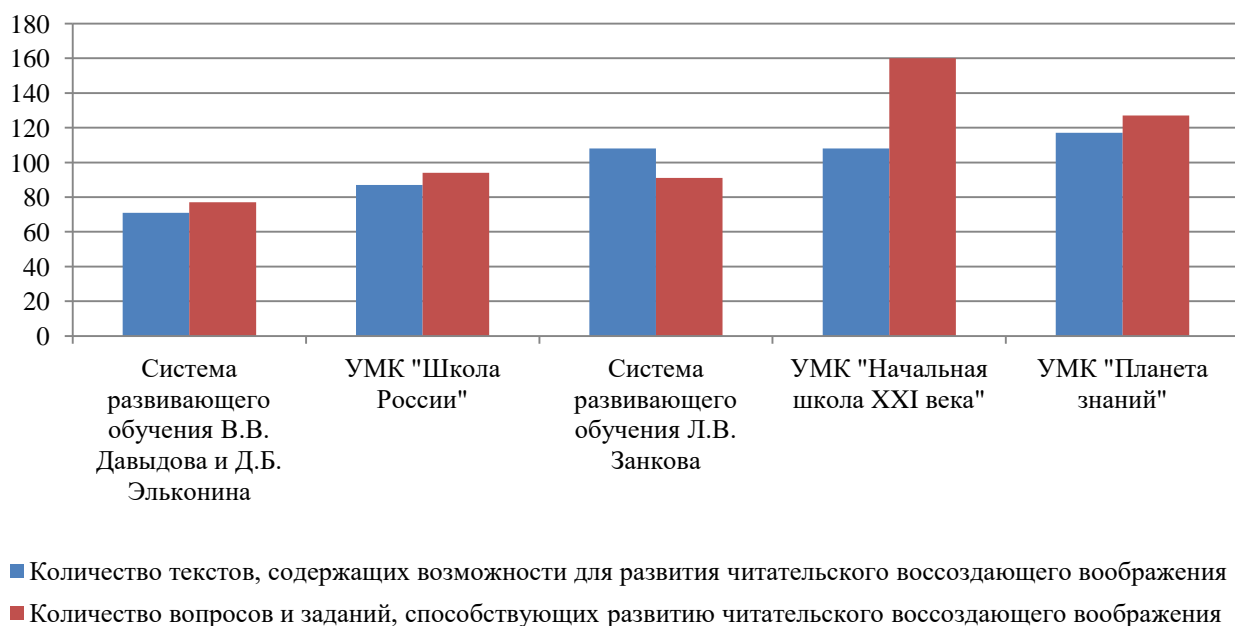


Рисунок 1. Сравнительный анализ современных УМК по чтению

Анализ пяти УМК по чтению на предмет наличия возможностей для развития у младших школьников воссоздающего воображения как читательского умения позволил сделать **выводы** по данному разделу исследования:

1. Ни один из рассмотренных УМК не имеет в достаточной мере благоприятных условий для развития читательского воссоздающего воображения у младших школьников (наличие не менее 50% текстов, содержащих элементы описания внешнего вида героя, интерьера и т.д.).

2. Наименьшим потенциалом для развития воссоздающего воображения как читательского умения обладают учебники системы развивающего обучения В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина под редакцией Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской. Они содержат наименьшее количество текстов, содержащих элементы описания внешнего вида персонажа, вопросов и заданий, акцентирующих внимание на прочитанном.

3. Наибольшими возможностями для достижения цели развития читательского воссоздающего воображения обладают учебники традиционной системы обучения УМК «Начальная школа 21 века», авторы-составители: Л.А. Ефросинина, М.И. Оморокова, и «Планета знаний» под редакцией Э.Э. Кац. В данных учебниках содержится максимальное по сравнению с остальными

учебными хрестоматиями количество текстового и дидактического материала, при систематическом использовании которого можно организовать работу по развитию читательского воссоздающего воображения учащихся без привлечения дополнительных источников.

4. В методическом аппарате учебников не всегда имеются вопросы и задания аналитического характера, нацеленные на вычленение деталей описания и дальнейшую работу с ними.

5. Современные методические рекомендации, разработанные к учебникам, лапидарны: они не предлагают заданий, направленных на развитие читательского воссоздающего воображения.

2.2. Анализ степени готовности современных учителей начальной школы к развитию воссоздающего воображения при чтении младшими школьниками художественной литературы

Мы рассмотрели теоретические аспекты вопроса развития воссоздающего воображения в учебной деятельности и непосредственно читательского воссоздающего воображения младших школьников на разных временных этапах и в разных литературных источниках. В параграфе 2.1 диссертационной работы мы определили, содержат ли современные учебно-методические комплекты по литературному чтению возможности для развития данного читательского умения. Однако вышеуказанный анализ показал, что без систематической педагогической работы читательское воссоздающее воображение развиваться не сможет, поскольку ресурсов учебных хрестоматий для этого недостаточно. Нами был организован констатирующий эксперимент, **целью** которого стало определение уровня развития представлений современных учителей начальных классов о воссоздающем воображении как о читательском умении при обучении младших школьников чтению, а также готовности педагогов к дальнейшей работе с использованием методов и приемов, способствующих развитию читательского воссоздающего воображения учащихся 1-4 классов.

Констатирующий эксперимент среди учителей начальной школы проводился в 2014-2015 учебном году на базе ГБОУ «Школа № 827», ГБОУ «Школа № 1191» и ГБОУ «Школа № 2006» г. Москвы. Общее количество сотрудников, задействованных в эксперименте, – 64. Образование всех учителей является высшим профессиональным, педагогический стаж варьируется от 1 года до 33 лет.

В задачи данного этапа констатирующего эксперимента входило:

- выявление знаний учителей начальных классов о читательском воссоздающем воображении;
- определение умения педагогов ставить перед собой цели при работе над развитием читательского воссоздающего воображения младших школьников;
- определение умения педагогов составлять выборку произведений, способствующих развитию читательского воссоздающего воображения учащихся начальных классов на уроках литературного и внеклассного чтения, ориентируясь на жанровые и родовые принадлежности художественного произведения;
- определение умения педагогов использовать виды работ, способствующих целенаправленному развитию читательского воссоздающего воображения младших школьников.

Для проведения эксперимента мы проводили анкетирование и тематические беседы с учителями современной начальной школы, а также осуществляли наблюдения в процессе посещения уроков коллег.

Анкета для учителей включает в себя две части: в первой части мы выявляли методические аспекты интересующего нас вопроса. Во второй части анкеты мы проводили проверку собственных знаний учителей начальных классов о литературных произведениях, в которых имеются возможности для развития воссоздающего воображения в читательской деятельности.

Учителям, которые принимали участие в эксперименте, были предложены следующие вопросы:

1. Дайте определение понятию «читательское воссоздающее воображение».

2. Считается ли, на Ваш взгляд, возможным развивать у учеников младших классов умение воссоздавать образы в процессе работы с художественными произведениями на уроках чтения?

3. Учащиеся какого класса, по Вашему мнению, показывают лучший уровень развития читательского воссоздающего воображения при работе с художественным текстом?

4. Художественные произведения какого рода / каких родов наиболее пригодны для развития читательского воссоздающего воображения при работе с художественным текстом на уроках чтения?

5. Какие существующие виды чтения, по Вашему мнению, наиболее способствуют развитию читательского воссоздающего воображения на уроках чтения?

6. Выберите те виды работы с текстом, которые, по Вашему мнению, наиболее способствуют развитию читательского воссоздающего воображения на уроках литературного чтения.

7. Какими, по Вашему мнению, должны быть результаты работы над развитием читательского воссоздающего воображения?

8. Приведите пример (от 2 до 5 любых произведений), которые, по Вашему мнению, наиболее способствуют развитию воссоздающего воображения читателей младшего школьного возраста на уроках чтения.

При определении уровня сформированности умения в области педагогической работы по развитию читательского воссоздающего воображения в начальной школе мы разработали следующие критерии, которыми в дальнейшем руководствовались:

- **познавательные:**

- теоретические познания о читательском воссоздающем воображении как об отдельно существующем прикладном психолингвистическом термине, который подразумевает представления, возникающие в сознании ребенка на основе прочитанного им текстового фрагмента прозаического художественного произведения, содержащего в себе элементы описания;

- практические:

- умение находить и использовать в своей речи прикладную терминологию в области методики обучения русскому языку;

- умение определять стиль художественного текста;

- умение самостоятельно находить художественные тексты, содержащие элементы описания внешнего вида героя, интерьера, пейзажа, архитектурного сооружения и т.д.;

- умение пользоваться различными методами и приемами работы, регламентируемыми нормативными документами ФГОС НОО;

- умение ставить цель при организации работы с текстом и собственно при организации работы по развитию у младших школьников воссоздающего воображения как особого читательского умения.

Базируясь на задачах констатирующего среза и изложенных выше критериях, мы смогли выделить уровни развития компетенции учителей начальных классов в области организации работы по развитию читательского воссоздающего воображения учащихся на уроках литературного чтения.

Нулевой уровень (0-15 баллов) характеризуется полным отсутствием знаний учителей начальных классов о таком феномене как читательское воссоздающее воображение, а также отсутствием умений и навыков работы по его развитию с учащимися младшего школьного возраста.

Учителя, показавшие данный результат, не ведут работу с деталями описательного текстового фрагмента, не ориентируются в современных методах и приемах работы, а также не ориентируются в нормативных документах начального общего образования ФГОС. Мы полагаем, что эта категория учителей также не владеет информацией о текстах, содержащих элементы описания, и не сможет привести соответствующие примеры в процессе анкетирования.

Низкий уровень (16-40 баллов) предполагает наличие минимальных знаний о читательском воссоздающем воображении (возможно, без применения соответствующего термина).

Учителя этой группы смогут привести хотя бы 2-3 верных ответа, опираясь на минимальные знания психологии и знания о воображении как о психическом познавательном процессе. Однако мы полагаем, что учителя этой группы могут подменять понятия и вместо использования термина «читательское воссоздающее воображение» будут подразумевать «воображение» в его общепризнанном понимании: процесс, отвечающий за формирование новых представлений в сознании человека.

Средний уровень (41-85 баллов) предполагает наличие представлений о воссоздающем воображении как об особом читательском умении и соответствующих способах его развития в процессе обучения детей чтению. Учителя этой группы свободно ориентируются в нормативных документах ФГОС НОО, однако при выборе вариантов работ с текстом будут указывать на такие виды как демонстрация картин и графическое иллюстрирование, а при выполнении задания с приведением примеров художественных произведений наряду с прозаическими и драматическими произведениями назовут лирические.

Высокий уровень (86-100 баллов) предполагает свободное ориентирование в области развития читательского воссоздающего воображения, сформированное умение в области подбора методов и приемов при работе с деталью в описательном текстовом фрагменте, а также личную осведомленность при подборе текстов, содержащих элементы описания внешнего вида героя, интерьера, пейзажа и т.д.

Правильными ответами на вопросы анкеты являются следующие:

1. Читательское воссоздающее воображение – образы, формирующиеся в ходе работы с прозаическим литературным произведением, содержащего элементы описания и позволяют воссоздать целостный образ или его детали [Соболева 2013: 55].

2. Да, развивать умение воссоздавать образы в процессе чтения художественных произведений на уроках чтения является возможным.

3. Считаем, что наиболее высоким уровнем читательского воссоздающего воображения обладают учащиеся 1 класса (см. подробнее об этом раздел 2.3 диссертации).

4. Наибольшими возможностями для развития читательского воссоздающего воображения обладают такие роды литературы как эпос и драма, поскольку лирика направлена на субъективное восприятие произведения.

5. Читательское воссоздающее воображение учащихся начальных классов на уроках литературного чтения будет развиваться, если учитель будет использовать в своей деятельности такие виды чтения, как изучающее, ознакомительное и выборочное.

6. Мы убеждены, что заучивание наизусть отрывков (или полного текста), содержащих в себе элементы описания, составление плана произведения, проведение словарно-лексической работы способствуют развитию читательского воссоздающего воображения при систематической организации данных форм и методов работы.

7. Работу по развитию читательского воссоздающего воображения можно считать успешной, если учащиеся будут уметь точно описывать предмет/явление/персонажа из книги в своей речи, свободно делать зарисовки по итогам прочитанного, а также свободно интерпретировать прочитанное.

В задании 8 (*Приведите пример (от 2 до 5 любых произведений), которые, по Вашему мнению, наиболее способствуют развитию воссоздающего воображения читателей младшего школьного возраста на уроках чтения*) мы считаем объективным не указывать точного правильного ответа, поскольку правильными будут считаться любые прозаические художественные произведения, содержащие текстовый фрагмент с описанием внешнего вида персонажа, интерьера, пейзажа или архитектурного сооружения.

Представим результаты анализа в соответствии с количеством предложенных заданий. Материалы констатирующего эксперимента среди учителей представлены в Приложении 1.

1. Из 64 педагогов, принявших участие в исследовании, 51 человек (80%) считает, что читательское воссоздающее воображение – это психический процесс, который напрямую связан с чтением как видом деятельности; лишь 1 педагог (6%) указал, что это особое читательское умение. 2 человека (12%) не смогли дать ответа на поставленный вопрос, оставив графу пустой или указав, что с подобным определением в своей деятельности не сталкивались. Анкеты данных педагогов также остались незаполненными, что, согласно нашим критериям, относится к нулевому уровню. У 1 педагога был выявлен ответ: *Думаю, что это важный учебный мотиватор* (приведено с сохранением формулировки).

2. У 100% педагогов (64 человека), заполнивших анкету, выявлено мнение, что развивать читательское воссоздающее воображение учащихся на уроках литературного чтения представляется возможным.

3. 80% анкетированных (51 педагог) полагают, что наиболее высоким уровнем читательского воссоздающего воображения обладают ученики выпускного четвертого класса. Некоторые приводят к своему мнению краткий комментарий, что *к этому моменту воображение уже должно быть сформировано в полном объеме* (формулировка сохранена). 20% опрошенных учителей начальных классов (13 человек) считают, что, напротив, читательское воссоздающее воображение будет наиболее развитым у учеников, только начинающих процесс обучения (1 класс). Ни в одной анкете мы не увидели ответа, что данное умение может быть развито в большей степени у учащихся промежуточных второго или третьего классов.

4. Современные учителя начальных классов считают лирические художественные произведения наиболее пригодными для развития читательского воссоздающего воображения (75% опрошенных). Произведения эпоса признали пригодными для работы, направленной на развитие этого важного читательского умения, только 11 учителей (17%). 6 человек (9%) отмечают, что развивать у младших школьников воссоздающее воображение как особое читательское умение возможно посредством работы с драматическими произведениями.

5. Из предложенных документами ФГОС НОО видов чтения наиболее способствующим, по мнению респондентов, развитию читательского воссоздающего воображения учеников начальных классов на уроках чтения, является изучающее (80% голосов, т.е. 51 учитель). Выборочное и просмотровое чтение выбрали одинаковое количество педагогов (по 30% – 19 педагогов). 8 учителей (13%) считают, что ознакомительное чтение также способствует развитию воссоздающего воображения как читательского умения учеников начальных классов.

6. Мы предложили педагогам выбрать те виды текстовой работы, которые, по их мнению, в большей степени развивают читательское воссоздающее воображение младших школьников. Несмотря на предварительные беседы в процессе взаимопосещения уроков и ознакомление с методическими материалами на педагогических советах в августе 2014 года, большинство анкетированных выбрали демонстрацию картин (70%). 26 человек (41%) считают проведение словарно-лексической работы на основе текста одним из видов работ, наиболее способствующих развитию воссоздающего воображения как читательского умения у учащихся. Варианты «заучивание наизусть отрывков (или полного текста), содержащих в себе элементы описания персонажа» и «составление плана произведения» набрали одинаковое количество голосов – 12 (19%).

7. На вопрос, какими должны быть результаты работы над развитием читательского воссоздающего воображения у учащихся начальных классов, мы получили следующие ответы. Большинство педагогов (80%) считают, что в результате проведения такого вида работы учащиеся должны уметь точно описывать предмет/явление/персонажа из книги в своей речи. 35 человек (55%) указали, что учащиеся должны уметь свободно делать зарисовки по итогам прочитанного. По мнению 19 учителей, выпускники начальной школы должны свободно интерпретировать прочитанное (30%), а четверо (6%) считают, что в результате работы по развитию читательского воссоздающего воображения

будущие пятиклассники смогут пропускать некоторые части за их ненужностью, вплоть до игнорирования отдельных текстовых фрагментов.

8. Как оказалось, наиболее трудным вопросом для современных учителей начальных классов является привести в качестве примера художественные произведения, способствующие развитию читательского воссоздающего воображения младших школьников. Из 64 анкетированных лишь 17 педагогов (27%) смогли справиться с данной задачей и назвать такие произведения. 25% учителей (16 человек) указали только лирические произведения в качестве материала, благодаря использованию которого становится возможным развивать такое читательское умение как воссоздающее воображение на уроках литературного чтения. Для четырех учителей – 20% – данное задание оказалось непосильным: в их анкетах данная графа не заполнена.

Полученные показатели демонстрируют, что принявшие в анкетировании учителя начальных классов московских школ нуждаются в проведении систематической курсовой работы по развитию умения формировать воссоздающее воображение как особое читательское умение на уроках чтения у учащихся 1-4 классов. К сожалению, в списке приведенных педагогами произведений преимущественно содержатся лишь материалы школьной программы, хотя в процессе анкетирования мы обозначали, что возможно использование и иных литературных произведений. Лишь два учителя – 3% – смогли назвать произведения, которые не изучаются в школе.

Можно отметить, что представление учителей начальных классов о читательском воссоздающем воображении учащихся удовлетворительно. В таблице 6 содержатся итоги нашего исследования среди педагогов.

Анализ уровня знаний учителей начальной школы о воссоздающем воображении младших школьников как об особом читательском умении (в %)

Категория	Правильные ответы
Понятие «читательское воссоздающее воображение»	85%
Возможности развития читательского воссоздающего воображения в начальной школе	90%
Уровень читательского воссоздающего воображения у учащихся младших классов	20%
Роды литературы	35%
Виды чтения, регламентированные ФГОС НОО	80%
Виды работы с текстом, способствующие развитию читательского воссоздающего воображения	80%
Итоги работы с художественным текстом, направленные на развитие читательского воссоздающего воображения	90%
Произведения, способствующие развитию читательского воссоздающего воображения	55%

Анализ данных, представленных в таблице, позволяет констатировать, что уровень сформированности представлений учителей начальных классов о воссоздающем воображении как об особом читательском умении в целом средний: около 35% педагогов на среднем уровне показали знания в области развития читательского воссоздающего воображения у младших школьников на уроках литературного чтения. Остальные 65% респондентов продемонстрировали низкий и нулевой уровень. Ни одну работу мы не можем диагностировать как принадлежащую высокому уровню. К сожалению, хотя большая часть педагогов (90%) осознает важность данного феномена в учебной и читательской деятельности, они не понимают, как направить воссоздающее воображение детей в нужное русло так, чтобы оно приобрело черты не только психического процесса, но и читательского умения.

Проведя анализ анкет учителей начальных классов на предмет определения уровня подготовки современных педагогов 1-4 классов к работе по развитию читательского воссоздающего воображения у учащихся начальных классов на уроках литературного чтения, сделаем **выводы** по данному разделу исследования:

1. Среди учителей начальных классов ГБОУ «Школа № 827», «Школа № 1191» и «Школа № 2006» г. Москвы ни один не обладает высоким уровнем сформированности необходимых представлений.

2. Под читательским воссоздающим воображением педагоги понимают психический познавательный процесс, протекающий в сознании ребенка в процессе чтения им литературных произведений.

3. Большинство педагогов уверены, что наиболее способствующим развитию читательского воссоздающего воображения родом литературы является лирика, хотя в методике неоднократно отмечалось, что данный род литературы отличается субъективностью запечатленных в произведениях образов.

4. Многие учителя начальных классов считают, что наилучшим средством для развития читательского воссоздающего воображения в процессе работы с текстовым фрагментом является демонстрация картин. Ранее на педагогическом совете, который проходил в августе на базе ГБОУ «Школа № 1191», мы указывали, что демонстрация картин не является источником для развития воссоздающего воображения читателей начальной школы, поскольку образы, созданные художником, являются субъективными и отражают то, что представляет иллюстратор в процессе чтения.

5. Наибольшую трудность для респондентов составило указать произведения, которые могут содержать возможности для развития читательского воссоздающего воображения, т.е. элементы описания внешности героя, интерьера, пейзажа и т.д. на уроках литературного чтения в начальной школе.

6. Полученные в ходе эксперимента данные позволяют вести речь о необходимости осуществления специальной методической подготовки участников опытного обучения.

2.3. Анализ уровня развития воссоздающего воображения учеников младших классов при работе с художественным произведением

Анализ учебно-методических комплектов по литературному чтению традиционной и развивающей систем обучения, а также данных констатирующего эксперимента среди педагогов младших классов показал, что феномену воссоздающего воображения как читательскому умению при работе с художественным текстом на уроках литературного чтения в начальной школе уделяется недостаточно внимания. Наряду с составителями учебников и методических рекомендаций педагоги начальных классов, принявшие участие в анкетировании в рамках констатирующего эксперимента, считают возможным развивать читательское воссоздающее воображение у младших школьников в процессе работы с художественным текстом. Однако респонденты слабо ориентируются в формах работы, способствующих развитию этого сложного читательского умения, а в рекомендациях, приведенных к учебникам, как показал анализ, содержится катастрофически малое количество вопросов и заданий, способствующих развитию воссоздающего воображения как читательского умения в процессе урока литературного чтения (см. подробнее об этом раздел 2.1 диссертации). Таким образом, делаем вывод, что существующей методической работы по развитию воссоздающего воображения у читателей младшего школьного возраста при работе с художественным текстом на уроках литературного чтения недостаточно.

Определение уже существующего уровня читательского воссоздающего воображения у учащихся 1-4 классов потребовало организации констатирующего эксперимента.

Целью констатирующего эксперимента на данном этапе мы поставили диагностику сформированности аналитико-синтетических текстовых умений читателей младших классов: выделение элементов описания внешности персонажа, а также использование данных элементов при составлении

собственного образа, определение целостности и завершенности полученного образа.

Констатирующий эксперимент среди учащихся начальных классов проводился в октябре 2015 г. на базе ГБОУ «Школа № 827», «Школа № 1191» и «Школа № 2006» г. Москвы. Всего в эксперименте приняли участие 358 учеников (159 первоклассников, 86 второклассников, 67 учащихся третьих классов, 46 четвероклассников). Процесс обучения чтению в выбранных нами образовательных учреждениях и конкретно в вышеуказанных классах осуществляется по традиционной системе обучения, учителя, работающие с классами, используют в своей работе УМК «Школа России».

Этапу констатирующего эксперимента среди учащихся начальных классов предшествовали следующие виды работ:

1) чтение литературных произведений, содержащих описательные текстовые фрагменты (описание внешности героя, пейзажа, интерьера, архитектурного сооружения);

2) анализ прочитанных произведений с акцентированием внимания на описательных текстовых фрагментах;

3) воссоздание образа посредством словесного и графического рисования.

В задачи данного этапа констатирующего эксперимента входило:

- выявление и характеристика умения младших школьников выделять в тексте элементы описания внешности героя произведения посредством слухового и зрительного восприятия;

- определение ошибок, допускаемых учащимися 1-4 классов при аналитической работе с произведением;

- характеристика причин затруднений обучающихся в ходе аналитической работы с текстом;

- оценка способности учеников графически закреплять полученные в рамках аналитической работы с текстом знания и синтезировать их в собственный образ, адекватный авторскому;

- определение умения учащихся 1 класса фиксировать когнитивную информацию текста посредством графического иллюстрирования;
- анализ умения учащихся 2-4 классов фиксировать информацию графически;
- диагностирование ошибок, совершаемых школьниками в процессе синтетической работы;
- раскрытие причин затруднений обучающихся в ходе синтетической работы.

Нами использовались такие методы и приемы работы как чтение художественного произведения, беседа о прочитанном, анализ работ учащихся по итогам прочитанного.

Учащимся был предложен следующий вид работы: прочитать текст, не содержащий в себе иллюстративного материала, но включающий элементы описания внешности персонажа, которые распределены автором по всему текстовому полотну. После прочтения текста школьники должны были выделить вышеуказанные детали и составить из них собственный образ, адекватный авторскому.

На основании критериев развития читательского воссоздающего воображения (см. подробнее об этом раздел 1.3 диссертации), мы определили четыре уровня развития читательского воссоздающего воображения:

1. **Высокий уровень:** ученик выделил все детали / допустил 1 ошибку.
2. **Средний уровень:** обучающийся допустил 2-3 неточности при выполнении работы (меньше 50% от общего количества).
3. **Низкий уровень:** при выполнении работы учащийся допустил более 3 неточностей (более 50% от общего количества).
4. **Нулевой уровень:** учащийся не понял текста и не смог выделить ни одного элемента описания.

Количество баллов, соответствующих тому или иному уровню развития читательского воссоздающего воображения, зависит напрямую от количества элементов описания, содержащихся в тексте, и дальнейшей аналитико-

синтетической текстовой работой, проведенной учащимися под руководством педагога.

Материалом для констатирующего замера послужили разные художественные произведения, потому что уровень владения техникой чтения для наших испытуемых – важный стартовый показатель. При отборе текстов мы руководствовались возрастными особенностями учащихся. Известно, что объем оперативной памяти ученика начальной школы составляет $5-6 \pm 2$ единицы информации. Поэтому произведения подбирались соответственно заявленным характеристикам. Ознакомиться с материалами констатирующего эксперимента можно в Приложении 2.

В качестве текстового материала для учащихся первого класса нами был выбран отрывок из произведения «Приключения Незнайки» (автор Н. Носов), в котором содержатся элементы описания внешнего вида Незнайки. Сама сказка начинается с описания жителей сказочного города: *их называли коротышками, потому что рост их не превышал небольшого огурца* [Носов 2021: 5]. Сам же главный герой (Незнайка) *был одет в небесно-голубую шляпу, канареечного цвета желтые брюки и морковную рубашку с ярко-зеленым галстуком* [Там же: 6].

Мы предполагали, что на основе приведенных выше элементов ребенок-первоклассник сможет представить себе Незнайку, ведь, как показывает практика, многие дети знакомы с данной сказкой.

Поскольку данная часть эксперимента проходила в начале учебного года, когда еще не начался букварный период обучения грамоте, мы попросили детей нарисовать Незнайку таким, каким они себе его представили по описанию из текста. Отметим, что не все ученики первого класса были знакомы с текстом как с особой синтаксической конструкцией. Из 159 учащихся, принявших участие в эксперименте, 12 учеников не умели читать вообще (8%). Остальные 92% умели читать на разном уровне. При этом только пятеро первоклассников ГБОУ «Школа № 1191» г. Москвы – Матвей Б., Диана Б., Саша П., Артем П. и Алиса К. – на момент поступления в первый класс умели читать целыми словами и проговаривать по слогам многосложные и незнакомые слова. Остальные

первоклассники данного учебного заведения читали лишь по слогам. Мы приняли данную особенность класса во внимание при подборе экспериментального материала и составлении критериев оценивания.

В таблице 7 представлен количественный анализ показателей читательского воссоздающего воображения учащихся первых классов в процессе работы со сказкой «Приключения Незнайки» (автор Н. Носов).

Таблица 7

Количественный анализ показателей читательского воссоздающего воображения учащихся первых классов (в %)

Выделенные элементы описания	Правильные ответы
Маленький	44%
Небесно-голубая шляпа	52%
Канареечного цвета желтые брюки	39%
Морковная рубашка	44%
Зеленый галстук	37%

Проанализировав работы учащихся первых классов, мы определили, что чаще всего при изображении Незнайки дети указывали на наличие у персонажа ярко-голубой шляпы. Мы не оценивали сами рисунки и их правильность, но, тем не менее, отметим, что некоторые дети (София Л., Николетта К.) изобразили вместо общепринятой широкополой шляпы кепку. В процессе анализа работ мы узнали, что девочки не читали произведения и не смотрели мультипликационного фильма про Незнайку, а поэтому не знали, как правильно изобразить героя.

А вот такую деталь как галстук заметили не все дети. Позднее в личной беседе выяснилось, что даже не все учащиеся первого класса знают, как выглядит данный предмет одежды.

Из 159 учащихся первых классов 14 учеников (9%) продемонстрировали высокий уровень читательского воссоздающего воображения. Мы отметили, что все четырнадцать детей выделили абсолютно все детали, которые указаны автором в тексте. Таким образом, уровень воссоздающего воображения этих четырнадцати первоклассников в процентном соотношении составляет 100%: они

способны выделять в своей работе более $\frac{3}{4}$ деталей описания. Полученные нами результаты позволили определить высокий уровень сформированности у данных детей аналитико-синтетических текстовых умений. 9% первоклассников способны самостоятельно выделить детали описания, сохранить их в памяти и в дальнейшем интерпретировать при самостоятельной работе. В большинстве случаев рисунки были составлены правдоподобно, Незнайка был изображен маленьким человечком в шляпе разных форм и размеров, рубашке с галстуком и брюках. Отметив тот факт, что в начале текста упоминалось слово «коротышка», многие дети использовали лишь одну десятую часть листа формата А4, чтобы показать размер маленького человечка Незнайки.

Однако многие дети обладают нулевым уровнем читательского воссоздающего воображения: 48 человек из 159, принявших участие, не смогли нарисовать Незнайку, а это 30% от общего количества. Эти ученики нарисовали человечков, но соответствовавших авторскому описанию выявлено не было: шляпа была зеленого или красного цвета, рубашка была желтая, а брюки черными или коричневыми. Максим Ю. даже нарисовал зеленого человечка, потому что при прослушивании сказки он запомнил фразу, что коротышки были величиной с огурец. Позже в ходе беседы было установлено, что этот ребенок не знал, кто такой Незнайка, а родители дома не читают ему книжек. Отметим, что не все дети, показавшие столь низкие результаты, не были знакомы с текстом как с синтаксической конструкцией. Например, Алиса К., которая, как мы ранее отмечали, уже на момент первого сентября умела практически бегло читать, показала такой низкий результат, потому что *просто растерялась и не знала, что нарисовать* (со слов ребенка). Однако нулевой уровень показали и те ребята, которые на момент поступления в школу не умели читать даже по слогам, т.к. им было сложнее воспринимать текст на слух и вычленять из него отдельные элементы описания.

У 34 первоклассников (21%) был выявлен низкий уровень воссоздающего воображения как читательского умения: из общего числа деталей описания эти дети смогли выделить только 1-2. Работы такого уровня содержат в себе также

рисунок человечка, но нарушена цветовая гамма, описанная Н. Носовым в литературном произведении. Особую сложность вызвал цвет рубашки и брюк. Про галстук дети, графически указавшие лишь одну деталь в описании Незнайки, забыли.

Остальные 63 человека показали средний уровень столь важного читательского умения (40%). В основном, эти дети выделили следующие детали, т.е. нарисовали: синяя шляпа, оранжевая рубашка и ботинки. Многие дети путали цвет брюк: слово «канареечные» оказалось трудным, но также в тексте было слово «желтые», служившее подсказкой для юного читателя. Мы видим не только трудность понимания, но и сложность произвольного внимания детей. Так, Диане Б. не хватило лишь одного балла, чтобы показать высокий уровень читательского воссоздающего воображения: девочка раскрасила брюки Незнайки красным цветом.

На основании полученных результатов исследования мы констатируем, что уровень читательского воссоздающего воображения учеников первых классов, принявших участие в констатирующем эксперименте, преимущественно низкий.

Конечно, воссоздающее воображение – это не только читательское умение, но и психический процесс, и он должен быть связан с другими познавательными процессами, однако аналитические умения необходимо развивать. Бывшие выпускники дошкольных учреждений в процессе посещения детского сада активно воспринимали большую часть информации на слух. Именно этим мы объясняем результат данного этапа констатирующего эксперимента: 9% первоклассников показали высокий уровень читательского воссоздающего воображения – они сумели создать (нарисовать) адекватное авторскому описанию представление о внешнем виде героя. Нельзя сбрасывать со счетов и особенности развития у первоклассников воссоздающего воображения как познавательной психической функции: у некоторых учащихся такие способности развиты больше, у других – меньше.

В качестве материала для учащихся вторых-четвертых классов мы выбрали произведение К.Г. Паустовского, в котором приводится подробное описание

главного героя – кота. Данное произведение не является крупнообъемным, поэтому мы учли разный уровень техники чтения учеников 2-4 классов и использовали полную версию текста в процессе экспериментальной работы.

Ниже укажем полный список деталей описания кота, распределенных по текстовому полю:

- 1) *невероятно худой;*
- 2) *ярко-рыжего, почти огненного цвета;*
- 3) *с белыми пятнами на животе;*
- 4) *у кота было надорвано ухо и кем-то;*
- 5) *отрезан кусок хвоста;*
- 6) *испачканного в пыли хвоста;*
- 7) *изумрудного цвета глаза;*
- 8) *бешеные глаза.*

Констатирующий эксперимент проводился следующим образом: ученикам выдали предварительно распечатанный вариант литературного произведения. Мы отвели 5 минут для самостоятельного ознакомления учащихся с текстом, после чего состоялась беседа по содержанию рассказа. В рамках беседы мы уточнили, смог ли кто-то из учащихся запомнить, как выглядел главный герой произведения – кот. После проведения беседы по содержанию учащимся была предоставлена возможность повторно ознакомиться с произведением, но перед этим мы дали установку: запомнить детали внешнего вида кота. Некоторые учащиеся воспользовались полученной возможностью несколько раз для лучшего запоминания.

По окончании прочтения текста учащимися, мы изъяли представленные ранее образцы текста и дали детям следующее задание: *описать кота – главного героя рассказа*. Нам было интересно продиагностировать уровень аналитико-синтетических способностей учеников 2-4 классов как показателя уровня развития читательского воссоздающего воображения при работе с художественным текстом, в особенности после полученных ранее результатов первоклассников.

В таблице 8 представлен количественный анализ показателей читательского воссоздающего воображения учащихся вторых-четвертых классов в процессе работы с рассказом К.Г. Паустовского «Кот-ворюга».

Таблица 8

Количественный анализ показателей читательского воссоздающего воображения учащихся вторых-четвертых классов (в %)

Выделенные элементы описания	Правильные ответы
Ярко-рыжего, почти огненного цвета	73%
Надорвано ухо	57%
Отрезан кусок хвоста	62%
Бешеные глаза	2%
Испачканный в пыли хвост	29%
Невероятно худой кот	45%
Кот с белыми пятнами на животе	11%
Изумрудные глаза	31%

Таким образом, проанализировав работы учащихся начальной школы, обучающихся по традиционной системе с использованием УМК «Школа России», мы видим, что при работе с произведением ученики не замечают большей части деталей, в их сознании остаются так называемые «яркие пятна». Это понятие включает в себя те элементы, которые отличают предмет или героя, делают его непохожим на родственные предметы или других людей/животных. В случае с учащимися 2-4 классов это оттенок шерсти: ярко-рыжий, почти огненного цвета, изумрудные (зеленые) глаза, а также дефекты внешности кота, на которые тоже обратили внимание участники эксперимента.

Проведя анализ работ 86 учеников вторых классов, мы выявили только одну ученицу школы № 1191 (Полина Б.), которая смогла выделить 6 элементов описания внешности кота, тем самым продемонстрировав высокий уровень развития воссоздающего воображения как читательского умения при работе с художественным текстом. Приведем список деталей, выделенных Полиной: *ярко-рыжий кот, кот, похожий на огонь, изумрудные глаза, оторванное ухо, отрезан*

кусок хвоста, очень худой. В своей работе девочка не указала белые пятна на животе кота и бешеные глаза. В процессе беседы Полина объяснила, что *забыла о пятнах*, а, что касается выражения глаз, *забыла само слово и не знала, каким синонимом его заменить.* Полина слышала о том, что бывают взбесившиеся животные, но, поскольку в личном опыте не сталкивалась с подобным явлением, не смогла указать данную деталь. Однако девочка сумела выделить в своей работе 75% элементов описания, которые были распределены по всему тексту. К сожалению, данный пример является единственным среди учеников вторых классов, но также он и показывает возможности второклассников: ученики начальной школы способны выделять в тексте детали описания, чтобы потом составить из них свое собственное представление.

Тем не менее, 30 учеников вторых классов – 35% – не смогли справиться с поставленной задачей: они не смогли выделить ни одной детали описания кота при работе с текстом, несмотря на полученную возможность ознакомиться с предложенным нами художественным произведением несколько раз.

Еще 48% второклассников (41 ученик) продемонстрировали низкий уровень читательского воссоздающего воображения: они смогли выделить хотя бы 1-2 детали описания кота (25% элементов). Владимир П. так охарактеризовал кота в своей работе: *зеленые глаза, расцарапанный нос, он страшно худой, как скелет.* Роман А. смог указать из всех деталей только одну – цвет кота (*рыжий*). Больше в своей работе мальчик не указал ничего.

У остальных 14 учеников вторых классов мы диагностировали средний уровень развития воссоздающего воображения как читательского умения при работе с художественным текстом (16%): эти дети способны указывать в процессе своей работы хотя бы 3-5 деталей описания персонажа. Чаще всего мы встречали следующие детали: *худой (отощавший) кот, рыжая шкура, драный кот, рваное ухо у кота.* В списке данных деталей присутствуют детали, появившиеся в результате какого-либо действия: *худой – долго не ел, драный – подрался с кем-то из дворовых животных и т.д.*

Таким образом, второклассники могут показать почти стопроцентный результат. В их работах мы определяем детали описания, количества которых достаточно, чтобы воспроизвести образ, созданный автором, максимально приближенно к оригиналу. Однако в сравнении с работами первого класса мы замечаем некоторое угасание потенциала учеников второго класса. Полагаем, что, если не развивать воссоздающее воображение читателей начальной школы, оно попросту угаснет с течением времени.

Анализ 67 работ учеников третьих классов показал, что ни один из принявших участие в констатирующем эксперименте третьеклассник не обладает высоким уровнем читательского воссоздающего воображения при работе с художественным текстом.

24 третьеклассника показали, что обладают низким уровнем воссоздающего воображения как читательского умения, в своих работах (36%). Вопреки ученикам вторых классов, работ, в которых была бы выделена лишь одна деталь описания кота, было всего две (0,03%). Преимущественно третьеклассники с низким уровнем читательского воссоздающего воображения акцентировали свое внимание на цвете самого животного и его глаз. Однако стоит отметить и тех детей, которые при низком уровне воссоздающего воображения как читательского умения смогли выделить белые пятна на животе у кота.

Количество работ учащихся третьего класса, в которых не выделено ни одной детали описания кота, в сравнении с работами второклассников, повысилось: 28 учеников не справились с поставленной задачей (42%). Считаем данную ситуацию критической относительно вопроса развития читательского воссоздающего воображения будущих выпускников начальной школы при работе с художественным текстом.

15 работ третьеклассников мы определили как соответствующие среднему уровню развития читательского воссоздающего воображения (22%). Так же, как и учащиеся вторых классов, третьеклассники выделили цвет шерсти кота, глаз и дефекты его внешности. Однако эпитет «бешеные» ни один из учеников, обладающих средним уровнем, не смог выделить в процессе синтеза.

В ходе анализа полученных работ учеников начальных классов нами была выделена такая особенность как диффузно-локальное восприятие главного героя текста, которая характерна преимущественно для учеников начальной школы. Ее смысл заключается в том, что непосредственно в ходе воссоздания образа дети стараются указать не только внешние, но и внутренние, личностные особенности героя – в данном случае, кота. Младшими школьниками были выделены такие детали как *трусливый кот, обнаглевший кот, ловкость кота, вороватость*. Ученица школы № 1191 София И. указала в своей работе, что *кот был ободраным, весь покрытый репьями, завшивевший и надоедливый*. Ученики школы № 2006, напротив, старались найти в поведении кота нечто хорошее, оправдать его воровские поступки. Павел А. считает вороватого кота *смелым, ловким и отчаянным*. Даниил Ж. указал цвет шерсти животного, но, кроме этого не указал больше никаких деталей описания, а написал в своей работе, что *кот сначала жил в царстве, а потом стал полицейским*. Иван Д. при составлении облика персонажа решил, что *кот воровал не просто так: у него были маленькие голодные котята, и он, как заботливый отец, кормил свою семью*. Мы связываем данную особенность учеников начальной школы с тем, что ввиду недостаточного жизненного опыта дети еще не способны качественно выделять нужную информацию из общего текстового поля, и их представление о персонаже не ограничивается только внешним видом персонажа – они стараются понять мотивы его поведения, трактуя текст по-своему. О подобном феномене сообщал в своих работах С.Л. Катречко, чью позицию мы представили в разделе 1.2 диссертации.

Недостаточно сформированные аналитико-синтетические текстовые умения и стали основной причиной в допущении ошибок при выполнении работы. Именно поэтому дети старались выделять моральные качества животного: справедливость при расправе с курами, наглость в ходе воровства, предприимчивость при поимке ребятами. Некоторые младшеклассники считают кота неряхой из-за его внешнего вида. Можем отметить факт того, что дети не

всегда могут запомнить необходимую информацию, а поэтому стараются додумать что-то свое, в определенном смысле, восполнить пробелы.

35 учеников третьего класса (41%) включили подобного рода детали в свои работы. Многие указывали, что *кот был ворюгой, был наглым, а потом стал милиционером*, но ни один не догадался, почему же так произошло: со временем, проведенным на улице, животное дичает ввиду отсутствия еды, заботы и ухода, и начинает воровать, борясь за свою жизнь.

Мы предположили, что результаты, показанные учениками четвертых классов, будут более высокими, поскольку задания аналитико-синтетического характера встречаются в выпускных работах Московского центра качества образования (далее – МЦКО), к которым учащихся необходимо целенаправленно готовить, так как работы такого рода являются более сложными, нежели текущие контрольные работы.

Эксперимент показал, что из 46 учащихся четвертых классов, принявших участие в эксперименте, ни один не обладает высоким уровнем читательского воссоздающего воображения. 20 учащихся показали низкий уровень столь важного читательского умения, выделив 1-2 детали из текста (43%), а это почти половина от общего числа анкетированных.

Остальные учащиеся (57%) выделили от 3 до 5 деталей описания котаворюги, тем самым продемонстрировав средний уровень воссоздающего воображения как читательского умения. Однако большинство этих учеников (76%) выделили только три детали из всего описания кота, что также указывает на снижение уровня воссоздающего воображения читателей-выпускников начальной школы.

Среди ответов учащихся наименее частотной оказалась деталь, указывающая на особенность глаз кота: «бешеные». Лишь один ребенок, Даниил К., обучающийся в 4 «А» классе ГБОУ «Школа № 2006», смог выделить ее наравне с такими деталями как *надорванное ухо, отрезанный кем-то кусок хвоста, испачканного в пыли, невероятно худой кот, огненно-рыжая шерсть*. Даниил не указал на цвет глаз кота, несмотря на то, что запомнил и проникся

трудной судьбой бродячего животного, однако именно он продемонстрировал наиболее высокий результат среди своих сверстников, набрав 5 баллов из 8 возможных, что указывает на его способность находить в тексте более 60% деталей описания. Стоит отметить, что на такую яркую деталь описания как цвет глаз кота, из 46 четвероклассников указали лишь два ученика – Никандр Б. и Олеся Л., 4 «Б» класс ГБОУ «Школа № 1191» (4%).

Также двое – Иван А., 4 «Б» класс, и Никита Б., 4 «А» класс ГБОУ «Школа № 827» – указали на подпалины на животе кота. Этот показатель ровно в 12 раз меньше, чем смогли выдать учащиеся вторых и третьих классов.

В основном, учащиеся четвертых классов выделяли три детали в описании кота: дефекты ушей и хвоста и цвет шкуры – рыжий. Указали на то, что шерсть была не просто рыжей, а огненной, Кристина К. и Ксения Р., 4 «А» класс ГБОУ «Школа № 2006».

Диффузность восприятия, которую мы отмечали среди учащихся вторых и третьих классов, сохранилась. Из 46 учащихся четвертых классов в работах 13 учеников (28%) мы отметили детали, которые выделяли и второклассники: «кот был наглым», «он все воровал и был очень вредным», «кот был полицейским». Несмотря на уменьшение использования в своих работах подобных деталей среди учащихся третьих классов, в работах четвероклассников часто встречаются элементы личного отношения детей к персонажу.

На гистограмме (Рисунок 2) представлены сравнительные результаты учащихся начальной школы, принявших участие в констатирующем эксперименте.

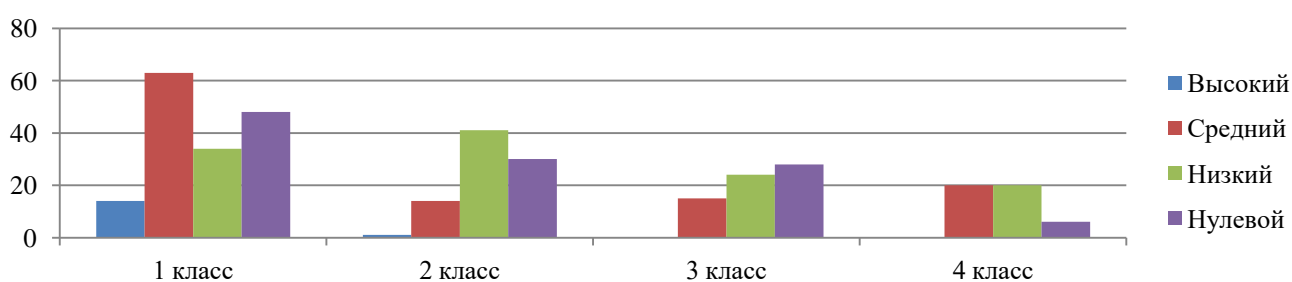


Рисунок 2. Сравнительная характеристика уровней читательского воссоздающего воображения учащихся начальной школы

Проведя анализ работ учащихся начальных классов на предмет определения уровня читательского воссоздающего воображения учеников начальной школы при работе с художественным текстом, сделаем следующие **выводы** по данному разделу исследования:

1. Ни один из учащихся третьих и четвертых классов не обладает развитым на высоком уровне читательским воссоздающим воображением.

2. Наиболее высокий уровень воссоздающего воображения как читательского умения при работе с художественным текстом продемонстрировали учащиеся первых классов. Связывая данный феномен с результатами констатирующего эксперимента среди учителей, можно объяснить, что в первых классах преподают те педагоги, которые продемонстрировали средний уровень педагогической компетенции в области работы над развитием читательского воссоздающего воображения и в своей анкете указали, что именно у первоклассников данное читательское умение развито в большей степени.

3. Однако именно первоклассники в большей степени обладают и диаметрально противоположным нулевым уровнем читательского воссоздающего воображения, что также доказывает необходимость работы над развитием этого сложного читательского умения с момента начала обучения детей в школе.

4. Наибольшую трудность для учащихся составило подробно описать того персонажа, который был создан автором. Плохо справились с заданием те дети, которые, как нами описывалось раньше, невнимательно читают или опускают подробности описания внешности персонажа. Как отмечалось ранее, потенциал детей неумолимо гаснет, и, как следствие, мы видим явное снижение столь важного читательского умения как воссоздающее воображение.

Выводы по главе 2

1. Исследование современного состояния проблемы развития читательского воссоздающего воображения на уроках литературного чтения в начальной школе позволило определить основные трудности в становлении данного умения.

2. В процессе анализа пяти современных учебно-методических комплектов по литературному чтению мы выявили, что авторы-составители ставят перед собой задачу развивать у младших школьников воссоздающее воображение при работе с художественным текстом, как в традиционной, так и в альтернативной системе обучения. Однако детальное изучение УМК продемонстрировало нам, что того количества текстов и заданий, которые содержатся в учебных хрестоматиях, и разработанных к ним методических пособий, явно не хватает, а поэтому необходима качественная дополнительная педагогическая работа по развитию данного читательского умения.

3. Полученные нами результаты констатирующего среза, в котором приняли участие 64 учителя младших классов ГБОУ «Школа № 827», «Школа № 1191», «Школа № 2006» г. Москвы свидетельствуют о низком уровне осведомленности современных педагогов о таком сложном и необходимом читательском умении как воссоздающее воображение. Это доказывает необходимость создания собственных методических рекомендаций, направленных на активизацию работы по развитию читательского воссоздающего воображения на уроках литературного чтения.

4. Констатирующий эксперимент, который мы проводили с участием учеников начальной школы, предполагал определение у детей уровня развития воссоздающего воображения как читательского умения при работе с художественными текстами. Все участники констатирующего среза обучаются по учебникам системы «Школа России» под редакцией В.Г. Горецкого, Л.Ф. Климановой и др. Для решения поставленной цели на основе разработанных критериев были определены уровни развития читательского воссоздающего

воображения учащихся. Полученные в результате эксперимента данные подтвердили наше мнение о том, что воссоздающее воображение как сложное читательское умение самостоятельно развиваться у младших школьников не может. Для этого необходима систематическая педагогическая работа, включающая в себя задания аналитико-синтетического характера.

5. В ходе констатирующего эксперимента определены основные трудности, с которыми сталкивались учащиеся в процессе выполнения работы аналитико-синтетического характера, а также дальнейшие направления педагогической работы, нацеленной на развитие читательского воссоздающего воображения.

ГЛАВА 3. ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ВОССОЗДАЮЩЕГО ВООБРАЖЕНИЯ ПРИ РАБОТЕ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТОМ

В третьей главе представлено описание программы развития у младших школьников воссоздающего воображения как читательского умения при работе с художественным текстом на уроках литературного чтения, описание программы опытно-экспериментального обучения, а также проверки ее эффективности, подведены итоги обучающего эксперимента.

3.1. Концептуальные основы программы развития у младших школьников читательского воссоздающего воображения в процессе чтения художественного текста

Анализ научных работ психологов и методистов, педагогическая практика, в том числе и собственная, а также данные констатирующего этапа эксперимента позволяют нам утверждать, что без развитого воссоздающего воображения как читательского умения понимание текста, а значит, и его полноценное восприятие невозможно в целом. Воссоздающее воображение – это целая особая сфера читательской деятельности, основанная на частных читательских умениях.

В результате анализа методических аспектов вопроса, изучения учебной литературы для начальной школы, наблюдения за педагогическим процессом, а также с учетом данных педагогического эксперимента, мы попытались составить собственное видение проблемы развития воссоздающего воображения у младших школьников как читательского умения при работе с художественным текстом на уроках литературного чтения, заключенное в созданной нами авторской концепции.

Под **концепцией обучения** понимается объединение взаимосвязанных между собой положений, упорядоченность взглядов, нацеленных на дальнейшее

развитие обучения и определяющих взгляды исследователя [Современный словарь по педагогике: 346].

При составлении концепции обучения мы отметили, что на роль воссоздающего воображения как читательского умения указывают в своих работах такие методисты как Л.Я. Гришина, М.Г. Качурин, В.Г. Маранцман, Н.Я. Мещерякова, О.В. Соболева и др. Все перечисленные выше авторы обращаются к читательскому умению воссоздавать образ, заключенный в текстовом описательном фрагменте. Однако это умение методисты описывают уже на этапе обучения детей в средней и старшей школе, а в ходе описания теоретической части нашего исследования мы не смогли ответить на вопрос, с какого момента начинает свое развитие читательское воссоздающее воображение у младших школьников в процессе работы с художественным текстом (см. подробнее об этом раздел 1.3 диссертации).

Концептуальные положения программы были созданы с опорой на характеристику воссоздающего воображения как психического процесса в целом, а также на его особенности, свойственные младшим школьникам, и на специфику воссоздающего воображения как читательского умения. Мы нашли отражение функций воссоздающего воображения (гностической, прогностической, коммуникативной, воспитательной) в описании частных читательских умений, изложенных в нормативных документах [Сосновский]. Так, на основе читательского воссоздающего воображения формируются следующие читательские умения:

- воссоздание изображенных автором литературного произведения образов и жизненных картин;
- иллюстрирование произведения посредством создания серии картинок с краткими подписями о содержании;
- развитие драматургических навыков посредством написания сценариев к внутриклассным и школьным спектаклям, работа над уже существующими драматическими произведениями для начальной школы в рамках внеклассной работы, создание мультфильмов и фильмов на основе прочитанного;

- поисковая работа, заключающаяся в нахождении слов-характеристик героя (описание его внешности, характера (по речи и поступкам));
- воспроизведение текстового фрагмента по опорным словам, схемам и моделям;
- аналитическая текстовая работа, включающая в себя поиск слов и выражений, позволяющих сформировать образ героя;
- формирование у учащихся умения трактовать художественное произведение и его фрагменты во внеурочной и творческой деятельности посредством проведения разного рода текстовых работ: чтения по ролям, драматизации; словесного (устного) рисования, различных форм работы с деформированным текстом, использования его в разных видах деятельности; воспроизведения текста в разных формах (изложение, сочинение);
- восстановление текста, дополнение его начала или окончания, пополнение фактами основной части;
- воспроизведение содержания литературного произведения с учетом жанровой специфики и типа текста; составление пересказа на основе прочитанного;
- диагностика авторского отношения к созданному герою в процессе анализа текста, дополнительных ремарок и выбора имен персонажей [Сосновский: 35-38].

Выявив связь между воссоздающим воображением как психологическим феноменом и непосредственно читательскими умениями, мы полагаем, что, учитывая возрастные особенности учащихся 1-4 классов, а также особенности протекания образовательного процесса в начальной школе, можно представить развитие читательского воссоздающего воображения как сложный двухэтапный процесс.

Этап развития воссоздающего воображения как читательского умения, для которого характерна высокая доля собственно познавательных (когнитивных) операций из-за несформированного у учащихся 1-2 классов в полной мере навыка чтения, небольшого социального опыта, не отработанных еще процессов

ассоциации, мы условно обозначили первым, **подготовительным** этапом опытно-экспериментальной работы. Основные условия для успешного протекания этого этапа таковы:

- воссоздающее воображение в большей мере мыслится как познавательная функция;
- развитие воссоздающего воображения как читательского умения на данном этапе тесно связано с отработкой технической стороны навыка чтения – в первую очередь, правильности, а беглость чтения проявляется уже как результат этой работы;
- при проведении словарно-лексической работы на этом этапе целесообразно сосредоточить внимание на денотативной лексике текста художественного произведения, даже если некоторые из этих слов учащиеся употребляли в своей устной речи, но они испытывают значительные трудности при идентификации их в тексте при чтении.

На втором, **основном** этапе развития воссоздающего воображения мы рассматриваем данный феномен непосредственно как читательское умение, потому что учащиеся 3-4 классов имеют следующие читательские характеристики. У всех учащихся навык чтения достиг порогового уровня [Оморокова 2005; Светловская 1993; Сильченкова 2017], дальнейшее развитие получили их познавательные процессы [Люблинская 1962; Матюшкин 2003; Савенков 2021], наработан определенный читательский опыт, расширился их читательский кругозор.

В связи с этим мы считаем, что основное внимание на этом этапе следует уделить навыкам формирования аналитического чтения как приема вычленения деталей описания. Аналитическое чтение в данном аспекте – это умение младшего школьника найти необходимую информацию, содержащую детали описания образа, вычленить ее из общего текстового поля. Для этого используются приемы поиска элементов описания персонажа, интерьера, пейзажа по заданию учителя, и, на более поздних этапах, самостоятельный анализ описательного текстового фрагмента.

В этой части концепции воссоздающее воображение рассматривается как уже начавшее формироваться собственно читательское умение.

Рассмотрим условия, необходимые для достижения поставленной задачи. В качестве первого условия мы выдвигаем наличие у читателя младшего школьного возраста гибкого навыка чтения – умения применять чтение в соответствии с учебной и непосредственно читательской задачей. Считается, что в третьем и четвертом классах ученики способны читать текст с необходимой скоростью для синхронного восприятия написанного. Уже после единовременного прочтения ребенок способен уверенно ориентироваться в произведении и соотносить текстовый материал с графическим, находить необходимый отрывок в процессе выборочного чтения, отвечать на вопросы по содержанию.

В качестве второго условия для развития у учащихся начальной школы читательского воссоздающего воображения, можно выделить наличие в достаточном количестве учебного материала – текстов литературных произведений, в которых содержатся детали описания героев, интерьера, пейзажа и т.д., а также заданий, направленных на работу с вышеуказанными деталями. В процессе анализа современных учебников по чтению (см. подробнее об этом раздел 2.1 диссертации) мы смогли выявить хрестоматии, содержащие необходимые возможности.

Третьим условием мы определяем предоставление возможности юному читателю создать определенный продукт как результат аналитико-синтетической деятельности (текстовой работы) в виде целостной характеристики образа (героя, пейзажа, интерьера). Этот продукт учащиеся смогут использовать при включении описания в собственный текст по итогам прочитанного: различного вида пересказы и творческие работы на основе читаемого текста.

В процессе работы, нацеленной на развитие воссоздающего воображения как читательского умения, применяются следующие подходы:

- системно-деятельностный;
- когнитивный.

Отбор материала, методов и приемов для развития читательского воссоздающего воображения осуществлялся с опорой на следующие **принципы обучения**, сформулированные в главе 1:

1. **Общедидактические:** научности, доступности, систематичности и последовательности в обучении, комбинировании разных методов и средств обучения во взаимосвязи с поставленными задачами и содержанием, комбинировании разного рода форм обучения, организации искусственных условий для хода обучения, связи теории с практикой, творческой активности обучающихся;

2. **Частнометодические:** коммуникативности, учета родного языка, контрастивности;

3. **Специальные:** комплексного подхода к диагностике и коррекции нарушений, педагогического оптимизма, ранней педагогической помощи, необходимости специального педагогического руководства, словоцентричности как рационального сочетания репродуктивных и продуктивных учебных действий в читательской деятельности учащихся начальных классов.

При составлении программы опытно-экспериментального обучения мы руководствовались такими **методами обучения** как наблюдение за учащимися в процессе работы с художественным текстом, беседы с учащимися и педагогами, тестирование и анкетирование учащихся, а также изучение продуктов творческой и учебной деятельности.

Важным аспектом в работе по развитию читательского воссоздающего воображения считаем применение таких **средств и приемов обучения**:

1) подбор текстов, содержащих элементы описания, и их использование в процессе проведения уроков;

2) использование заданий для словарно-лексической работы, включающей лексемы-описания:

- «Прочитай целыми словами»;
- «Подбери синонимы»;
- «Подбери антонимы»;

- «Выбери слова, относящиеся к герою»;
- «Разгадай ребус»;
- «Разгадай кроссворд»;

3) аналитическая работа с текстом, включающая выделение элементов описания персонажа, интерьера, пейзажа и т.д.;

4) синтетическая текстовая работа, включающая следующие виды работ:

- составление рассказа о персонаже;
- составление картинного плана;
- пересказ на основе плана от первого/третьего лица с использованием выделенных элементов описания;

- словесное рисование;

- графическое иллюстрирование;

- аппликация;

- лепка;

- драматизация;

- выполнение тестовых заданий на основе прочитанного текста и с использованием выделенных элементов описания;

- составление кроссвордов учащимися;

- составление ребусов учащимися.

На основе описанных нами концептуальных положений была составлена программа опытно-экспериментального обучения. В ходе подготовки программы предстояло решить следующие **задачи**:

- выявить в учебниках по чтению наличие возможностей для развития читательского воссоздающего воображения в процессе работы с художественным произведением у учащихся;

- рассмотреть необходимость и вероятность использования дополнительных заданий, способствующих развитию воссоздающего воображения у младших школьников как читательского умения;

- создать базу дополнительных заданий, направленных на развитие читательского воссоздающего воображения при работе с литературными произведениями в начальной школе;

- развивать у учащихся навыки правильного и осознанного чтения с ориентированием на развитие воссоздающего воображения как особого читательского умения при работе с литературными произведениями;

- построить процесс проведения словарно-лексической работы с детьми по принципу идентификации;

- проводить систематическую работу по освоению фактуальным видом текстовой информации учащимися;

- создавать целостное представление у учащихся о художественном образе на основе аналитико-синтетической текстовой деятельности;

- развивать у младших школьников навык овладения подтекстовой информацией с помощью воссоздающего воображения как читательского умения.

В качестве материала для реализации программы мы использовали литературные произведения, собранные в учебно-методическом комплекте «Школа России» под редакцией В.Г. Горецкого и Л.Ф. Климановой, который является наиболее распространенным в начальной школе. При анализе учебно-методических хрестоматий (см. подробнее раздел 2.1 диссертации) мы указывали на незначительное количество заданий и приемов, которых будет недостаточно для стихийного развития читательского воссоздающего воображения учащихся при работе с данным учебно-методическим комплектом. Мы разработали и включили в программу 87 уроков на основе художественных произведений, содержащих, на наш взгляд, хотя бы минимальные возможности для достижения поставленной цели.

Представим в таблице 9 часть программы экспериментального обучения литературному чтению для учащихся 1-4 классов. Ознакомиться с полной версией программы можно в Приложении 3.

Фрагмент программы опытно-экспериментального обучения

№ п/п	Автор, название произведения	Страница	Жанр	Детали описания	Задание, предложенное в учебнике	Задание, предложенное педагогом
2 класс. Литературное чтение, 1 часть						
1	Л. Толстой. Старый дед и внучек	110	Басня	<i>Дед уже не мог ходить, ничего не видел, жевать было нечем</i>	Заданий нет	1. Найди описание старика. Прочитай его еще раз. Подбери синонимы: «ноги не ходили» – «не двигался», «глаза не видели» – «слепой», «уши не слышали» – «глухой», «зубов не было» – «беззубый». Какие эмоции ты испытываешь при чтении описания деда? 2. Тест: дед был: – бодрый, – слепой, – глухой, – глупый, – бегающий, – недвижим.
2	Л. Толстой. Филиппок	112	Рассказ	<i>(Филиппок) надел старую отцовскую шапку, учитель в красном шарфе</i>	Перескажи текст по вопросам.	Какого цвета был шарф учителя: – белого, – синего, – лазурного, – красного.
3	Л. Толстой. Котенок	117	Рассказ	<i>(Котенок) серый с белыми лапками</i>	Каким автор изображает мальчика Васю? Опиши его. Придумай рассказ от лица Васи.	Найди и прочитай, как выглядел котенок.

4	Б. Житков. Храбрый утенок	139	Сказ- ка	<i>Большая стрекоза, с поломанным крылом</i>	Как утята справились со стрекозой? Расскажи. Как тебе кажется, возможна ли подобная ситуация в человеческом мире? Придумай рассказ, в котором главным героем будет мальчик Алеша.	С каким крылом утенок оставил стрекозу: – с поломанным, – с потрепанным, – с разорванным.
5	В. Бианки. Музыкант	142	Рас- сказ	<i>Гроза разбила дерево, стоявшее на опушке. Теперь оно было испещрено длинными щепами.</i>	Опиши, как медведь играет на сломанном дереве. Перескажи текст по вопросам.	Что послужило медведю «музыкальным инструментом»: – собранная трава, – разбитое грозой дерево, – гитара, брошенная кем-то
6	В. Бианки. Сова	146	Сказ- ка	<i>...сова – круглая голова, прячешься от солнышка, людей боишься</i>	Заданий в учебнике нет. Можно: опиши сову, пользуясь опорными словами в тексте. Почему человек так к ней обращается? Придумай рассказ о цепи питания и влиянии ее нарушения на природу.	Перечитай, как обращается к сове человек, и подумай, как выглядела сова: – с квадратной головой и яркой окраски, – круглая голова с подвижной шеей и темной окраской перьев, – круглая голова, длинная шея и яркая окраска перьев.
7	Два Мороза	198	Сказ- ка	<i>Крестьянин: полушубок на нем старый и изодранный, шапка вовсе плохая, рукавицы все в дырках Купец: шуба медвежья,</i>	Заданий в учебнике нет	1. Прочитай описание крестьянина. Подчеркни прилагательные в описании его одежды. Можно ли сказать, что эти слова – синонимы?

				<i>шапка лисья, сапоги волчьи.</i>		Почему? 2. Определи, о ком так говорится: – Шуба медвежья, шапка лисья, сапоги волчьи (купец); – Полушубок старый и изодранный, шапка совсем плохая, рукавицы все в дырках (крестьянин).
8	С. Михалков. Новогодняя быль	203	Сказка	<i>Изящная, высокая и прекрасная, ветви густые, изумрудные, на ветвях висят хрупкие шары из стекла, а вся ель опутана тонким серебром, как паутинкой, а на макушку водрузили большую звезду золотистого цвета</i>	Заданий в учебнике нет	Опиши, как выглядела Елочка, когда была еще совсем молоденькой? Как она стала выглядеть на праздник? Как она выглядела, когда стала уже взрослой и могучей Елью?
3 класс. Литературное чтение, 1 часть						
1	Рукописные книги Древней Руси	6	Статья	<i>Каждая глава и страница книги были украшены рисунками ручной работы; книга была большой и увесистой; обложка создавалась на основе деревянных досок, обтягивалась кожей или тканью; обложки украшались драгоценными</i>	Составь сообщение по теме «Рукописные книги – произведение искусства», пользуясь вопросами.	Найди описание рукописных книг. Сравни древние книги с теми, которые существуют сейчас. Назови сходства и различия.

				<i>каменьями; отдельные листы книги люди шивали вручную.</i>		
2	Первопечатник Иван Федоров	8	Статья	<i>Царь: Царь сидит за столом посреди палат на троне. Его руки сжимают золотой скипетр с драгоценными камнями. Глаза строгие, недоверчивые. Губы сжаты в тонкую нить. Книга: печатная, тяжелая, в прочном кожаном переплете, на первой странице сидит человек между двумя колоннами, напечатана четко, ясно, заглавные буквы напечатаны красной краской, строчные черной. Заставица: перед каждой частью, узорчатая, на черном поле изображены травы и деревья, среди деревьев кедровые шишки.</i>	Заданий в учебнике нет.	Как выглядел царь? Найди в тексте и опиши. Как выглядела первая напечатанная книга? Что в ней было интересного?
3	Л. Толстой. Какая бывает роса на траве	162	Рассказ	<i>Драгоценные камни сверкают и мерцают на солнце всеми цветами радуги;</i>	Заданий в учебнике нет.	1. Какие цвета встречаются в отблесках росы: - белый, фиолетовый,

				<i>каждая травинка похожа на длинный треугольник; сзади травинки пушистые и мягкие, как бархатные; капельки росы похожи на кристаллы</i>		розовый, - синий, желтый, красный, - красный, розовый, серебристый. 2. Как выглядит листок травы: - круглый и гладкий, - треугольный и мохнатый, - квадратный и мокрый.
4	Д. Мамин-Сибиряк. Храбрый заяц	183	Сказка	<i>Длинные уши, раскосые глаза, куцый хвост</i>	Расскажи, что необыкновенного произошло дальше с героем сказки.	Найди описание зайца. Подумай, почему автор выделил его среди других зайцев.

Как видно из таблицы 9, согласованность методического материала, предложенного авторами учебника, а также тех вопросов и заданий, которые предлагаем мы, позволяет организовать системное и целенаправленное развитие читательского воссоздающего воображения в процессе обучения младших школьников чтению, разработать гибкую и вариативную программу развития базовых читательских умений и отдельно – воссоздающего воображения как сложного умения, объединяющего в себе те самые базовые умения и навыки. Созданная нами программа учитывает уровень сформированности основных читательских умений и читательского воссоздающего воображения учащихся младших классов, полученный нами в ходе анализа данных констатирующего эксперимента.

3.2. Реализация программы развития у младших школьников воссоздающего воображения как читательского умения

Обучающий эксперимент проводился нами совместно с учителями младших классов московских школ ГБОУ «Школа № 827», «Школа № 1191» и «Школа № 2006» в период с 2015 по 2019 гг. Всего в эксперименте приняли

участие 159 учеников начальной школы (6 классов). Все участники эксперимента полностью прошли программу обучения, рассчитанную по своей продолжительности на 4 года (1-4 класса).

Опытно-экспериментальное обучение позволило проверить следующие **положения** диссертационного исследования:

1. Процесс развития у младших школьников читательского воссоздающего воображения успешно протекает на основе деятельностного и когнитивного подходов в образовании, а также при реализации общедидактических, частнометодических и специальных принципов обучения детей младшего школьного возраста чтению литературного произведения. К специальным относятся принципы словоцентричности развития у младших школьников читательского воссоздающего воображения, рационального сочетания репродуктивных и продуктивных учебных действий в читательской деятельности учащихся начальных классов.

2. Организация эффективной работы с учащимися начальных классов по развитию читательского воссоздающего воображения базируется на отборе литературных произведений, в основе которого находятся следующие критерии:

а) учет видовых и жанровых характеристик художественных текстов (преимущественно эпические прозаические художественные произведения);

б) включенность в текст произведения единиц описания (детали описания, текстовые описательные фрагменты), которые использует автор для создания художественного образа (портрет, пейзаж, интерьер и др.).

3. В качестве критериев выявления уровня развития воссоздающего воображения как читательского умения у учащихся начальных классов выступают:

а) активность воображения (умение воспринимать, сознавать и использовать при дальнейшем чтении текста единицы описания);

б) произвольность воображения (умение классифицировать единицы описания в соответствии с системой художественных образов произведения);

в) конкретизация художественных образов (умение использовать систему читательских приемов как метапредметного, так и предметного характера).

4. На основе учета возрастных возможностей младших школьников, особенностей формирования письменных видов речевой деятельности, их житейского и читательского опыта целесообразно рассматривать методику развития воссоздающего воображения как двухэтапный процесс:

- на первом – подготовительном – этапе (1-2 классы начальной школы) развитие воссоздающего воображения следует рассматривать как когнитивный процесс, тесно связанный с решением других образовательных задач в области чтения: формирование у учащихся 1-2 классов аналитических умений по выделению из текстов художественного произведения элементов описания, процесс работы над воссоздающим воображением сопрягается с отработкой отдельных качеств навыка чтения (например, правильности), построение словарно-лексической работы на уроке литературного чтения на основе текстовых описательных фрагментов и др.;

- на основном этапе (3-4 классы) происходит развитие читательского воссоздающего воображения: основной упор делается на формирование синтетических текстовых умений (на базе самостоятельно выделенных из текста художественного произведения элементов описания учащийся составляет свой мини-текст описательного характера, демонстрирующий способности его воссоздающего воображения, а также применяет данный текст в самостоятельной учебной и читательской деятельности (пересказ разного рода, трансформация исходного текста и т.д.)).

Целью обучающего эксперимента являлась апробация разработанной программы обучения литературному чтению с применением методов и приемов развития читательского воссоздающего воображения учащихся начальной школы на уроках чтения и опытная проверка выдвинутой нами гипотезы. В процессе организации опытно-экспериментального обучения потребовалось решение следующих **задач**:

- 1) составление программы развития читательского воссоздающего воображения младших школьников на уроках литературного чтения;
- 2) разработка дидактического материала, направленного на развитие читательского воссоздающего воображения младших школьников на уроках литературного чтения;
- 3) подготовка и проведение с учащимися диагностических работ;
- 4) использование предлагаемой системы обучения в личной практике преподавания литературного чтения на базе ГБОУ «Школа № 1191» г. Москвы и наблюдение за ходом эксперимента в других экспериментальных классах ГБОУ «Школа № 827» и ГБОУ «Школа № 2006» г. Москвы;
- 5) статистическая обработка и анализ промежуточных и итоговых результатов.

Сценарии отдельных уроков и внеклассных мероприятий, разработанные нами, были использованы учителями в их дальнейшей работе, а также рекомендованы в рамках проведения серии вебинаров и семинаров издательским домом «Первое сентября». Полученные в ходе разработки и проведения уроков материалы учитывались нами при анализе результатов эксперимента на завершающем этапе создания диссертационной работы.

Процесс обучения во всех экспериментальных и контрольных классах реализовывался на основе федерального компонента Стандарта начального образования (1-4 класс – 5 академических часов в неделю). При проведении опытного обучения были использованы учебники под редакцией В.Г. Горецкого, Л.Ф. Климановой и др.

Опытное обучение проводилось в рамках основного обучения детей чтению и освоения ими курса «Литературное чтение». Составленная нами программа опытно-экспериментального обучения (см. подробнее раздел 3.1 диссертации) предполагает усиление педагогической работы над деталью, но отдельных дополнительных занятий, направленных на развитие читательского воссоздающего воображения, не предусматривает. Результаты педагогической работы были также неоднократно наглядно продемонстрированы автором работы

при проведении развивающих занятий в рамках Дней открытых дверей в ГБОУ «Школа № 1191» 28.03.2015 г., 17.11.2015 г., 26.03.2013 г., 25.03.2017 г., 25.11.2017 г. и 23.03.2019 г.

Реализация разработанной программы опытно-экспериментального обучения осуществлялась с опорой на предложенный нами комплекс методов, приемов и упражнений (см. подробнее раздел 3.1 диссертации).

Указанные упражнения включались в каждый урок на разных этапах: подготовка к восприятию произведения, сообщение темы урока, словарно-лексическая работа, первичное целостное восприятие произведения, повторное чтение текста, закрепление и обобщение изученного материала, рефлексия, этап задания на дом. Задания предлагались учащимся как в процессе фронтальной работы, так и в рамках самостоятельной работы внутри класса и задания на дом.

Особое место в опытном обучении занимали задания, направленные на расширение лексического запаса ребенка: упражнения, связанные с подбором синонимов и антонимов к изначально содержащимся в тексте словам, задания вида «Разгадай кроссворд» или «Расшифруй ребус», поскольку данные виды работ редко используются современными учителями начальных классов: из 64 опрошенных учителей (стаж работы от 1 года до 33 лет) только 9 человек применяют на уроках данные упражнения при условии, что *на это хватает времени урока* (формулировка сохранена – А.С.). В процессе беседы с коллегами по итогам посещения уроков и анкетирования (см. подробнее раздел 2.2 диссертационного исследования) мы установили, что учителя начальных классов ведут работу над содержательным компонентом урока, но при этом следуют строгому и однообразному алгоритму, который включает в себя чтение произведения и обсуждение вопросов по содержанию. Словарно-лексическая работа проводится в формате объяснения, дети не открывают для себя новых знаний, не устанавливают этимологических связей между словами, не подбирают однокоренных слов, потому что *так проще* (формулировка сохранена – А.С.).

Введение в образовательный процесс новых для обучающихся упражнений, направленных на работу с текстом, потребовало от детей систематического

решения познавательных задач в условиях традиционного формата урока литературного чтения. Отметим, что предложенные виды работ также способствовали активизации познавательного процесса детей ввиду своей новизны.

На подготовительном этапе эксперимента мы акцентировали внимание на становлении отдельных качеств навыка чтения учащихся и, как следствие, расширения их лексического запаса. Ранее мы указывали, что обладающий сформированным на достаточном уровне навыком чтения и словарным запасом ребенок легче может оперировать в своей речи и своем сознании образами, создаваемыми на основе прочитанного. На данном этапе предпочтение отдавалось упражнениям, направленным на развитие собственно техники чтения учащихся, а также заданиям предупреждающего и закрепляющего характера, способствующим дальнейшему формированию образа при повторном, в том числе, и самостоятельном чтении.

Проиллюстрируем это коротким примером из педагогической практики. В процессе работы со сказкой «Два Мороза» мы предложили учащимся следующие упражнения по технике чтения. Упражнения проводились после первичного восприятия и краткого анализа (2-3 вопроса) перед самостоятельным чтением второклассниками текста сказки:

1. Читай внимательно, вспоминай, кто во что был одет: *шуба – шубейка – полушубок*.

2. Составь пары слов. Кто был так одет?

медвежья сапоги

лисья шуба

волчья шапка

3. Вспомни, как автор описывает полушубок крестьянина. Подбери к слову «полушубок» нужные характеристики:

Полушубок: тёплый, новый, рваный, старый, волчий, лисий, худой.

4. Вспомни, как автор описывает шубу купца. Подбери к слову «шуба» нужные характеристики:

Шуба: новая, старая, медвежья, волчья, теплая, худая.

Выполняя эти технические упражнения, дети прочитывают слова несколько раз, отрабатывая правильность чтения, готовятся к самостоятельному восприятию текста. Мы снимаем тем самым у них возможные технические трудности. Однако упражнения составлены на таком материале, который заставляет ребенка-читателя быть внимательным к описанию героев, их внешности, а значит, и их характеров.

Отметим особенность проведения словарно-лексической работы на этом этапе развития у младших школьников воссоздающего воображения как читательского умения. Методика начального обучения родному языку выработала много приемов лексической работы на уроке чтения [Львов 2000; Методика обучения русскому языку и литературному чтению, 2020]. Мы использовали имеющиеся методические приемы в своей практике: например, слова «рваный» и «худой» из предыдущего примера являются синонимами. На это целесообразно обратить внимание второклассников, что мы и сделали: посоветовали использовать эти слова синонимично: шапка худая, т.е. рваная; полушубок рваный, т.е. худой.

Однако, как описывают исследователи, на этом этапе становления ребенка-читателя словарно-лексическая работа имеет некоторые особенности. Порой детям нужно пояснять слова, хорошо им знакомые по практике устной речи, но часто не узнаваемые ими в текстах художественных произведений. Такие явления были квалифицированы методистами как процессы идентификации при чтении как вторичной текстовой деятельности [Сильченкова 2015]. Для нашего исследования особого внимания требуют те лексемы текста, которые относятся к описанию образа (персонажа, пейзажа, интерьера). Так, например, слова, описывающие постепенное изменение внешнего облика старухи, интерьера ее жилища, поэтапное изменение морского пейзажа из «Сказки о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина мы специально выбирали, перечитывали, объясняли, а также использовали иллюстративный материал в качестве дополнительного средства передачи информации. Ведь многие слова относятся к устаревшей лексике,

причем некоторые из них к историзмам, а не только к архаизмам. Кроме собственно словарной работы с такими единицами, мы акцентировали внимание и на процессах идентификации, например, лексема «столбовая дворянка» дети истолковали как «маленький двор со столбами», «дворянка у столба». Или еще пример: при чтении сказки «Золотые яблоки» словосочетание «вороной конь» учащиеся второго класса истолковали как «конь, которого своровали». Такие случаи уже были описаны в научно-методической литературе [Там же]. Наша педагогическая практика подтверждает это.

Начиная с 3-его года обучения (сентябрь-май 2018 г.) в работу с художественными произведениями включались более сложные упражнения, направленные на углубление работы по развитию воссоздающего воображения учеников начальных классов как умения, применяемого при чтении литературных произведений.

По итогам проведения обучающего эксперимента мы выявили, что наиболее трудным для учащихся является фиксация тех элементов описания, которые им субъективно кажутся наименее значительными. На примере констатирующего эксперимента можно выделить слово «бешеные» в описании kota-ворюги (напомним, его в своих работах выделили только 3 ученика из 358, принявших участие в констатирующем срезе). То, что кот ранее не принадлежал никому, и сам по себе был диким животным, у детей сомнения не вызывало, а вот то, что его глаза были бешеными, то есть, в них отсутствовали свойственные домашним животным ласка и преданность, дети практически не упомянули. С такими же трудностями столкнулись дети при работе с произведениями, в которых было много описательных фрагментов (особенно подробных).

К примеру, тестирование по результатам прочтения литературного произведения «Растрепанный воробей» показало, что большинство учащихся в полной мере овладели содержанием текста и способны применять свои знания в дальнейшей деятельности. Однако были и те учащиеся, которые упустили некоторые детали – как указанные напрямую в тексте, так и зафиксированные в процессе обсуждения. 14 из 159 третьеклассников (9%) при выполнении теста

указали, что ворона жила в ящике. Возможно, нечастотное слово «ларек» было не до конца осмыслено детьми.

При этом хотим отметить исключительный уровень правильных ответов на те вопросы, содержание которых касалось героев или ключевых предметов, задействованных в тексте (букетика). Так, например, абсолютное большинство учащихся (100%) указало, что мама девочки работала в Большом театре, что букетик был сделан из тонкого стекла, а украла его именно ворона.

В качестве одного из условий, необходимых для развития воссоздающего воображения как сложного читательского умения, мы определили предоставление возможности ребенку создать определенный продукт как результат аналитико-синтетической текстовой работы в виде целостной характеристики образа (см. подробнее раздел 3.1 диссертации).

В качестве примера из личной педагогической практики можем привести работу с рассказом А.И. Куприна «Слон». По итогам прочтения данного литературного произведения с третьеклассниками была проведена беседа по содержанию текста. В ходе данной беседы был поставлен вопрос: *Как получилось, что игрушечный слоник не помог главной героине выздороветь, а помогла лишь встреча с настоящим слоном?* Для объективизации напомним события, описанные автором. Маленькая девочка по имени Надя тяжело болеет. У девочки диагностирована полная потеря интереса к жизни, т.е. тяжелая форма депрессии. Чтобы спасти девочку, врач советует родителям выполнять любые ее желания. Но болезнь настолько тяжела, что Наде совершенно ничего не хочется, о чем она постоянно говорит и чем расстраивает своих родителей. Но вот однажды Надя просыпается с просьбой привести к ней слона. Отчаявшийся отец сначала пытается принести дочери игрушечного слона, на которого девочка даже не обращает внимания, а потом приводит настоящего циркового слона, который и становится тем самым чудом, благодаря которому Надя возвращается к привычной жизни.

Для ответа на поставленный учителем вопрос третьеклассникам необходимо выполнить аналитико-синтетическую работу: сравнить описания двух разных слонов: слоника игрушечного и слона настоящего.

Отметим, что описание игрушечного слоника *очень красочное, вызывает желание поиграть с ним* (ответы детей – А.С.): *...плюшевый слон серебристого цвета <...> активно двигал головой и шевелил хвостом <...> на спине алое седло, к которому пришили палатку ярко-желтого цвета с тремя куклами. <...> Когда слоника завели ключом, он начал медленно ходить по столу, чинно переступая своими плюшевыми ногами и покачивая головой из стороны в сторону* [Литературное чтение, 3 класс, 2 ч., Климанова 2021: 27-28]. Как мы уже отметили выше, девочка не заинтересована игрушкой.

Описание живого слона приведено автором весьма объемно, вызывает эмоциональный отклик не только у самой героини рассказа, но и у учеников: *высота слона составляет 3 аршина и 4 вершка, длина же его равна четырем аршинам <...> вес слона составляет 112 пудов <...> Слон неспешно ступает по середине улицы. На нем попона из белой ткани. Он важно качает головой и то сворачивает, то разворачивает хобот <...> Когда Надя увидела слона на картинке впервые, то она не могла и представить, насколько громадным будет животное. Он едва помещался в дверной проем в высоту, а в длину занимал целую половину обеденной комнаты. Толстые, как столбы, ноги были покрыты грубой кожей с тяжелыми складками. Хвост намного длиннее, чем у игрушечного слона, заканчивался неким подобием помела. На голове у слона Надя заметила большие шишки. Его уши были похожи на два огромных свисших вниз листа. Глаза же, наоборот, были совсем крошечными, но в них читались ум и доброта. Клыки слону предусмотрительно стесали. Хобот был похож на длинного и гибкого удава, который заканчивался двумя ноздрями с подвижным пальцем между ними. Если удав вытянется, то достанет до самого окна <...> Надя была впечатлена и обескуражена огромными размерами животного <...> Слон очень осторожно, точно боясь сломать, взял Надю за хрупкие пальчики и пожал их, здороваясь с девочкой. Сделал он это намного нежнее, чем врач Михаил Петрович. Когда слон*

пожимал Наде руку, его глаза ласково прищурились, будто смеялись <...> Вытянув хобот, слон подул Наде в лицо струями теплого воздуха. Волосы девочки разлетелись в стороны, точно пух <...> похожая на мохнатый треугольник, губа [Там же: 32-36].

Чтобы найти все детали описания двух слонов, ученикам третьего класса потребовалось немало времени. Дети также смогли заметить, что описание живого слона не дано статично: новые и новые детали раскрываются в процессе знакомства Нади со слонем Томми: *когда пожимал руку, маленькие глаза ласково прищурились; дует струями теплого воздуха, от которого волосы разлетаются, как пух; шевелилась забавная, похожая на мохнатый треугольник, нижняя губа; свежая булка шуршала о его сухую кожу.* Кроме того, от детей не ускользает и факт того, насколько живым является общение Нади и слона: своим теплым дыханием Томми словно возвращает уже угасающей от страшной болезни девочке жизнь, заставляет ту почувствовать вкус жизни, увидеть ее краски. Наверное, именно поэтому рассказ заканчивается на столь оптимистичной ноте: Надя просит передать слону Томми, что она уже совсем выздоровела.

Проведение столь насыщенной аналитико-синтетической работы, нацеленной на сравнение двух персонажей текста, способствовало тому, что ученики смогли ответить на поставленный ранее вопрос: *Игрушки – это средство для игры, но не для общения. Надя была уже довольно взрослой девочкой, и ей был нужен друг, а с игрушками, какими бы красивыми они ни были, дружбы не получится. Именно поэтому ей понравился Томми. Он смог не только поиграть с ней, но и стать для нее другом, собеседником.*

В рамках закрепления знаний о прочитанном тексте нами было предложено составить пересказ от лица заболевшей девочки, для которой папа совершил настоящее чудо: привел в дом живого слона.

Ниже приведены наиболее интересные пересказы участников опытного обучения. Нельзя не отметить особую активность мальчиков, которые тоже захотели рассказать свою историю одноклассникам от лица заболевшей девочки Нади. Речевые особенности текста сохранены.

Я была больна равнодушием к жизни. Ко мне каждый день ходил врач, Михаил Петрович. Он со мной разговаривал, и родители услышали, что мне нужно побольше радоваться, и что они должны покупать мне все, чего я захочу. Однажды мне приснился сон, где у меня был свой собственный слон. Когда я проснулась, я сказала папе, что хочу слона. Папа сходил в магазин и купил мне слона, только игрушечного. Такой слон мне не был нужен. Потом папа пошел в зверинец и на время одолжил слона. Он привел его, когда я спала. Потом я встала, и мама отвезла меня на кухню на коляске. Я увидела слона и обрадовалась. Он был серый, у него была сморщенная кожа, маленькие глаза, хобот, как длинная змея, хвост тоже длинный, ноги были не очень большие, а сам он был размером с нашу кухню. Потом я встала, и мы начали пить чай. Я познакомилась со слоном. Его звали Томми. Я обрадовалась, что мой сон сбылся. (Яна П.)

Здравствуйте, я девочка Надя. Я была в глубокой депрессии. Мне ничего не нравилось, я лежала в постели и просто смотрела в потолок. Мне было скучно. Но однажды я увидела сон про слона. Когда я проснулась, я поняла, что это был сон, но я попросила папу, чтобы он купил мне слона. И он купил мне игрушечного слона, но мне он не понравился. Я попросила купить настоящего слона. Папа поехал в зверинец и попросил слона для меня. Когда я спала, его привели. Слон зашел в комнату. Мои волосы разлетались от его дыхания. У него была серая кожа, немного сморщенная. Хобот длинный, как змея, нос тоже, глаза маленькие. Я обрадовалась. Мы познакомились со слоном. Его звали Томми. Мы пили чай с тортиком. Девочка Надя выздоровела, а я теперь тоже хочу себе настоящего слона. (Камиль А.)

Меня зовут Надя. Я болела глубокой депрессией. Врачи ходили ко мне каждый день, но не знали, что делать. Потом врач, которого я давно знаю, Михаил Петрович, сказал моим родителям, что нужно делать: меня нужно

радовать, делать все, что я захочу, и покупать все, что я захочу. Но мне ничего не хотелось. Я просто лежала и смотрела в потолок. Потом я заснула и увидела сон. В нем был слон. Он был серый. Потом я проснулась и попросила у родителей слона. Папа поехал в магазин игрушек и купил мне игрушечного слона. Он кивал головой и умел ходить, но мне нужен был настоящий слон. Потом папа поехал в зверинец, посмотрел там представление, и после представления ночью, когда я спала, мне привели слона. Потом я проснулась, а слон уже был. Я спросила: «Мама, а слон пришел?» Мама ответила: «Да, пришел, но он велел тебе съесть яйцо всмятку и умыться перед встречей». Когда яйцо было съедено, я умылась и почистила зубы, и мы пошли к слону. Меня повезли на коляске, в которой возили, когда я была еще совсем маленькой. Потом я увидела слона. У него была кожа в складку, ноги как столбы, нос как длинная змея и длинный хвост. На конце хвоста что-то, как помело. Мы с ним попили чай с кусочками пирога. Потом мы поиграли. Потом принесли обед. Я ела суп с курицей, а он ел разные овощи. После обеда мы расстались. Когда я проснулась, я выздоровела, и меня стали водить к слону в гости в зверинец. (Владислав П.)

4

Меня зовут Надя. Однажды я заболела. Мне ничего не хотелось. Мне было так скучно! Ко мне каждый день приходили врачи. Они меня слушали, а потом уходили к маме и говорили ей что-то. Потом мама, когда врачи ушли, спросила, не хочу ли я чего-нибудь сладкого. Но я ответила «нет», мне ничего не хотелось. Я болела депрессией. Однажды я спала, и мне приснился сон про слона. Мы с ним играли. Обычно мне не снятся такие сны. Мне снится тоже что-то скучное, черно-белое, но тут мне приснился слон. Когда я проснулась, я спросила у мамы: «Можно мне слона?» И мама сказала: «Конечно, можно, Наденька». Она побежала куда-то. Папа уехал и вернулся с игрушечным слоном. Он был как настоящий. Он ходил, шевелил головой, а на спине у него сидели три человека. Но мне этот слон не понравился: мне хотелось живого слона, а этот был ненастоящий. Но, чтобы не огорчать папу, я сказала: «Спасибо, папочка, он очень красивый, но я хотела живого слона, а этот не живой». Папе стало жалко

меня. Он куда-то убежал, а потом следующим утром, когда я проснулась, я узнала, что папа привез мне слона! Я спросила у мамы: «А слон большой?» Мама ответила: «Большой». Я спросила: «А он смешной?» Мама сказала: «Чутьочку». Она посадила меня в детскую коляску, и я поехала в комнату. Там я увидела настоящего слона. Он был чуть ниже дверей, кожа у него была шершавая, а ноги как столбы. Я спросила: «Как Вас зовут?» Со мной говорил его хозяин, немец. Он сказал: «Его зовут Томми». Я была рада познакомиться с Томми, и мы начали играть. Я даже смогла пообедать вместе с ним и даже не заметила, как уснула. Когда я проснулась, то попросила сказать Томми, что я наконец-то выздоровела. (Диана Б.)

Как видно по приведенным примерам, дети стремятся запоминать детали, чтобы сделать свое повествование более красочным. Желания приукрасить, видоизменить начальный вариант текста, практически не прослеживалось у учащихся третьего класса. Вместо этого дети старались запомнить даже те моменты, которые, на первый взгляд, могут не показаться ключевыми. К примеру, Камиль А. запомнил и указал в своем пересказе, что от дыхания слона волосы Нади разлетались во все стороны, а Диана Б. практически точно описала не только настоящего, но и игрушечного слоника. Мы отметили также и повышение уровня устной речи детей: она стала более связной, учащиеся стали чаще пользоваться словами, которые узнали в процессе чтения нового произведения, при пересказе читатели экспериментальных классов также старались добавлять в свое повествование и диалоги с другими героями. Считаем это качественным новообразованием в результате развития читательского воссоздающего воображения.

Приведем фрагменты конспектов уроков, проведенных в рамках опытно-экспериментального обучения. Материалы обучающего эксперимента, включающие полные конспекты уроков, представлены в Приложении 4.

Урок во 2 классе на тему «Произведение С.В. Михалкова «Новогодняя быль» (Таблица 10).

Предметные цели урока: формировать навык выразительного чтения и умение пересказывать текст с использованием лексики из произведения, учить детей определять идею произведения (главную мысль), продолжить учить детей образовывать однокоренные слова разных частей речи посредством словарно-лексической работы с произведением, развивать навык охарактеризовывать героев, опираясь на текст произведения, отличать текстовое описание от иллюстративного материала в учебнике.

Формируемые читательские умения: умение ориентироваться в тексте и находить элементы описания героя произведения, воссоздающее воображение как читательское умение, умение постигать авторскую позицию на протяжении чтения всего художественного произведения, развивать аналитико-синтетические текстовые умения.

Таблица 10

Фрагмент урока «Произведение С.В. Михалкова «Новогодняя быль»

Этап	Деятельность учителя	Достижимые результаты	
		Предметные	УУД
Словарно-лексическая работа	<p>Прочитайте цепочки слов. Некоторые из них встретятся вам в тексте при чтении (слова записаны на доске). <i>Ель – ёлка – ёлочка – ельник – еловый – елочная (игрушка).</i> <i>Лес – лесок – лесной – лесник – лесничий – перелесок.</i> Прочитайте внимательно слова, записанные на доске. Вспомните, о ком так говорится. <i>Стройно – стройная – стройненький.</i> <i>Красота – красивая – красавица.</i> <i>Малыш – маленькая – малютка – малюсенький.</i> Составьте пары слов. Прочитайте правильно (пары</p>	<p>Развивать навык беглого чтения с пониманием художественного текста непосредственно в процессе чтения; развивать навык выразительного чтения с отражением настроения автора; развивать навык правильного чтения с интонированием прочитанного; развивать навык ориентирования в учебной книге; развивать круг чтения и находить книги на</p>	<p><i>Коммуникативные:</i> умение полно и точно отражать мысли; владение разными формами речи - как монологической, так и диалогической - в процессе взаимодействия с учителем и одноклассниками с полным соблюдением современных языковых правил и норм.</p>

	<p>слов записаны на доске). <i>маленькая – ель</i> <i>незнакомая – елочка</i> <i>высокая, стройная – лесничий</i> <i>пушистые – сорока</i> <i>старый - ветви</i> Вспомните, как автор описывает маленькую елочку. Воспользуйтесь словами, записанными на доске. <i>Елочка маленькая, невысокая, без иголок, пушистая, толстый ствол, стройная, зеленая, заснеженная, большая, старенькая.</i></p>	<p>подобную тему.</p>	
<p>Повторное чтение и анализ текста</p>	<p>Беседа по вопросам: <i>Как выглядела елочка? Приведите цитаты из текста. Как стала выглядеть елочка, когда ее украсил лесничий? Найдите подтверждение своему мнению в тексте. Как выглядела ель в конце произведения? Аргументируйте свой ответ.</i></p>	<p>Уметь давать характеристику героям литературного произведения, их поступкам; пользоваться аналитико-синтетическими текстовыми умениями при работе с произведением.</p>	<p><i>Познавательные:</i> уметь осмыслить цель чтения, выбирать необходимый вид чтения при проведении аналитико-синтетической текстовой работы; определять стиль и жанр литературного произведения; уметь анализировать признаки текста, выделять существенное и несущественное; уметь производить синтез - достраивать деформированный текст, строить логические цепочки. <i>Коммуникативные:</i> уметь выражать свои мысли и эмоции по содержанию прочитанного в соответствии с современными языковыми нормами, владеть разными формами речи - как монологической, так и диалогической.</p>
<p>Закрепление</p>	<p>Формирование умения сопоставлять авторское описание персонажа и</p>	<p>Уметь осуществлять переход при восприятии</p>	<p><i>Познавательные:</i> систематизация полученной</p>

	<p>иллюстрацию, приведенную художниками в учебнике. <i>Найдите в тексте описание елочки и сравните его с иллюстрацией в учебнике. Составьте таблицу. В первой колонке укажите элементы описания, приведенные в тексте, а во второй колонке опишите, как выглядит елочка на картинке.</i></p> <p>1. Описание: <i>Маленькая, стройная, красивая елочка, с пушистыми зелеными ветвями.</i></p> <p>2. Иллюстрация: <i>Высокая елочка, тонкий изогнутый ствол, мало веточек, пушистые зеленые ветви, широко раскрытые от удивления глаза и рот, под ней растут грибы.</i></p> <p><i>Сравните описания, приведенные в обеих колонках, и постарайтесь понять, соответствует ли иллюстрация описанию, приведенному в учебнике.</i></p>	<p>художественного произведения от событий к пониманию главной мысли текста; уметь подбирать произведение фольклора к главной мысли или заголовку текста; в процессе работы с текстом пользоваться разными видами чтения; понимать авторскую позицию относительно того или иного героя, находить подтверждение своему мнению в тексте.</p>	<p>информации; умение построить свое высказывание с соблюдением современных норм русского языка; умение обосновать свое мнение, выбрать критерии при обосновании; умение логически построить умозаключение и обосновать свою позицию. <i>Коммуникативные:</i> умение полно и точно выразить свое мнение в соответствии с поставленной учителем задачей; владеть разными формами речи - как монологической, так и диалогической.</p>
<p>Домашнее задание</p>	<p><i>Составьте текст от имени одного из героев произведения или от имени любого лесного жителя, который наблюдал за развивающимися в тексте событиями. Используйте элементы описания, данные автором текста. Представьте свое произведение в классе.</i></p>	<p>Уметь составить собственное сообщение на основе прочитанного, выражая отношение к прочитанному и используя при этом жанровую принадлежность произведения.</p>	<p><i>Познавательные:</i> оценивание хода работы и результата деятельности; умение самостоятельно формулировать проблему; составлять алгоритм при решении нестандартных заданий творческого характера. <i>Регулятивные:</i> осуществление контроля посредством сравнения результата собственной работы с заданным образцом с целью обнаружения расхождений с образцом.</p>

Урок в 4 классе на тему «Произведение В.Ф. Одоевского «Городок в табакерке» (Таблица 11).

Предметные цели урока: формировать у младших школьников навык выразительного чтения и умение пересказывать с использованием лексики произведения, учить детей определять идею произведения (главную мысль), продолжить учить детей образовывать однокоренные слова разных частей речи посредством словарно-лексической работы с произведением, учить определять авторское отношение к герою через его описание, познакомиться с описанием музыкальной шкатулки через жанр научной сказки.

Формируемые читательские умения: умение ориентироваться в тексте и находить элементы описания героя произведения, воссоздающее воображение как читательское умение, умение постигать авторскую позицию на протяжении чтения всего художественного произведения, развивать аналитико-синтетические текстовые умения.

Таблица 11

Фрагмент урока «Произведение В.Ф. Одоевского «Городок в табакерке»

Этап	Деятельность учителя	Достижимые результаты	
		Предметные	УУД
Словарно-лексическая работа	<p>Прочитайте предложения, записанные на доске.</p> <p>Подберите правильные характеристики каждого героя или предмета.</p> <p><i>Табакерка однотонная, блёклая, пёстренькая, из слоновой кости, из черепахи, из пластика, без украшений, много башенок, украшения золотые, медные, бронзовые, серебряные.</i></p> <p><i>Колокольчик в синей юбочке, в стальных штанишках, в стальной юбочке, с золотой головкой, с медной головкой.</i></p> <p><i>Молоточки на коротких ножках, на толстых ножницах, на тонких ножках, с узкими короткими носами, с</i></p>	<p>Развивать навык правильного, беглого, выразительного и осознанного чтения; выражать эмоциональное отношение к героям произведения посредством интонирования при чтении вслух; развивать умение правильно интонировать в процессе чтения произведения: определять логические ударения в предложениях, расставлять паузы и</p>	<p><i>Коммуникативные:</i> умение полно и точно отражать мысли; владение разными формами речи - как монологической, так и диалогической - в процессе взаимодействия с учителем и одноклассниками с полным соблюдением современных языковых правил и норм.</p>

	<p><i>предлинными носами.</i> <i>Валик в платье, в носках, в халате, по бокам иголки, шпильки, крючки, бока ничем не покрыты.</i> <i>Пружинка живет в домике, в теремке, в золотом шатре с жемчужной бахромой, в иглу, на крыше аисты, золотой флюгер, мельница.</i> Составьте пары слов из тех, что записаны на доске, и прочитайте правильно. <i>черепаховая – бахрома</i> <i>золотое – юбочка</i> <i>стальная – табакерка</i> <i>предлинный – солнышко</i> <i>тонкие – нос</i> <i>жемчужная – ножки</i> Подберите синонимы к словам, записанным на доске. <i>Стальной – ...</i> <i>Учтиво – ...</i> <i>Пёстрый – ...</i> <i>Набольший – ...</i> <i>Вертится – ...</i> Подберите антонимы к словам, записанным на доске. <i>Маленький – ...</i> <i>Прекрасный – ...</i> <i>Светлый – ...</i> <i>Тоненький – ...</i> <i>Предлинный – ...</i> <i>Предобрый – ...</i> <i>Переворачиваться – ...</i> <i>Свернётся – ...</i> <i>Проснулся – ...</i></p>	<p>выбирать темп чтения.</p>	
<p>Повторное чтение и анализ текста</p>	<p>Беседа по вопросам: <i>Как во сне Миши герои Городка в Табакерке? Как на самом деле выглядят все эти предметы в музыкальной шкатулке?</i> <i>Найдите цитаты в тексте, которые подтверждают ваше мнение.</i></p>	<p>В процессе аналитической работы подбирать лексику из текста, отражающую отношение автора к происходящему в произведении, находить лексику, направленную на формирование эстетических и нравственных качеств личности, уметь производить оценку</p>	<p><i>Познавательные:</i> систематизация полученной информации; умение построить свое высказывание с соблюдением современных норм русского языка; умение обосновать свое мнение, выбрать критерии при обосновании; умение логически построить умозаключение и</p>

		данных качеств у героев литературного произведения, в том числе, посредством сравнения героя с другими. Развивать умение задавать проблемные вопросы к произведению, находить подтверждение в тексте своему мнению и проблеме, озвученной в тексте автором.	обосновать свою позицию. <i>Коммуникативные:</i> умение полно и точно выразить свое мнение в соответствии с поставленной учителем задачей; владеть разными формами речи - как монологической, так и диалогической.
Закрепление	Словесное рисование шкатулки и городка внутри нее на основе элементов описания, выявленных в тексте.	Производить анализ героя произведения, раскрываемый автором в процессе написания художественного текста, уметь давать характеристику его нравственным и эстетическим качествам, соотносить свое мнение с позицией автора. Уметь доказать отношение автора к герою посредством подбора соответствующей лексики из текста, а также уметь доказать свое мнение также посредством выделения слов, подтверждающих мнение, из текста. Развивать представления о вечных темах: добре и зле, конфликте отцов и детей, любви и ненависти, анализировать событийную цепь в тексте.	<i>Познавательные:</i> систематизация полученной информации; умение построить свое высказывание с соблюдением современных норм русского языка; умение обосновать свое мнение, выбрать критерии при обосновании; умение логически построить умозаключение и обосновать свою позицию. <i>Коммуникативные:</i> умение полно и точно выразить свое мнение в соответствии с поставленной учителем задачей; владеть разными формами речи - как монологической, так и диалогической.
Домашнее задание	Формирование умения воссоздавать описание персонажа по элементам,	Уметь составить собственное сообщение на основе	<i>Познавательные:</i> оценивание хода работы и результата

	<p>приведенным автором, и создавать свой образ, идентичный авторскому. <i>Найдите в тексте описание Колокольчика/Молоточков/Валика/Пружинки. На основе этих описаний составьте рассказ об одном из персонажей шкатулки и расскажите его от первого лица.</i></p>	<p>прочитанного, выражая отношение к прочитанному и используя при этом жанровую принадлежность произведения.</p>	<p>деятельности; умение самостоятельно формулировать проблему; составлять алгоритм при решении нестандартных заданий творческого характера. <i>Регулятивные:</i> осуществление контроля посредством сравнения результата собственной работы с заданным образцом с целью обнаружения расхождений с образцом.</p>
--	---	--	--

Проведя данную работу в течение нескольких лет, можно отметить, что учащиеся двух классов с большей охотой стали читать литературные произведения, самостоятельно находить в них элементы описания и использовать новые лексические единицы в своей речи. Повысилась активность детей на уроках литературного чтения, дети стали пробовать себя в литературном творчестве – писать короткие рассказы и даже стихи, успешно готовить проекты и выступать с ними на конференциях, в том числе, и городских.

Считаем, что результаты проведения опытно-экспериментального обучения необходимо проверить с помощью контрольного замера.

3.3. Результаты опытно-экспериментального обучения по развитию воссоздающего воображения в начальной школе на уроках чтения

Для определения результативности обучающего эксперимента нами был проведен контрольный эксперимент. Согласно программе опытно-экспериментального обучения, разработанной на два этапа, контрольный эксперимент также был проведен дважды: промежуточный этап – по окончании подготовительного этапа во вторых классах (апрель 2017 г.), итоговый этап – после проведения основного этапа опытно-экспериментального обучения в

четвертых классах (апрель 2019 г.). Полученные в экспериментальных классах (далее – ЭК) результаты были сопоставлены с результатами контрольных классов (далее – КК). Общее количество обучающихся, участвовавших в контрольном эксперименте, составило 290 человек.

При организации контрольного эксперимента были поставлены следующие **задачи**:

- разработать набор заданий, направленных на диагностику развития читательского воссоздающего воображения у учащихся вторых и четвертых классов, а также подтверждение эффективности системы по развитию данного читательского умения;
- проведение контрольной проверки сформированности навыка проведения аналитико-синтетической текстовой работы с описательным текстовым фрагментом художественного произведения;
- выполнение сравнительной характеристики результатов обучения с целью выявления эффективности разработанной системы развития читательского воссоздающего воображения на уроках литературного чтения в младших классах.

Контрольный срез осуществлялся посредством проведения диагностики с помощью разработанных нами ранее методов и приемов, включающих в себя чтение художественного произведения, включающего элементы описания героя, распределенные в тексте, беседа по прочитанному с последующим анализом элементов описания и дальнейшим синтезом целостного образа, адекватного авторскому, а также изучение работ учащихся по итогам прочитанного. Материалы контрольного эксперимента представлены в Приложении 2.

Общая оценка уровня читательского воссоздающего воображения учащихся 2-х и 4-х классов проводилась по ранее разработанным критериям и определенным нами уровням (см. подробнее раздел 2.3 диссертации).

При проведении данной части контрольного эксперимента мы использовали прием графического иллюстрирования, а также прием творческого пересказа, который выявил, кто из учащихся способен не только передать информацию не только графически, но и в словесной форме.

Для организации и проведения промежуточного этапа контрольного эксперимента мы выбрали сказку В. Орлова «Как Малышу нашли маму», в которой содержалось сразу два зашифрованных образа: Малыша и его мамы. Понять, кем были герои произведения, можно было только с помощью проведения самостоятельной аналитико-синтетической работы: выделения элементов описания персонажей и составления из них целостного образа: *Заблудился в лесу Малыш – на худеньких ножках и весь в ярких крапинках, у нее (мамы) рожки.*

Примечательно, что в конце произведения автор сам задает вопрос: кем же была мама Малыша. По ходу произведения дети сталкиваются с лишними элементами описания, которые «помогают» запутаться юному читателю: по мнению лесных жителей, мама Малыша могла быть *с хвостиком, в полосочку, лохматая, с длинными ушами, зеленая, с перьями.*

Однако и тех деталей, что выделил автор для подсказки, достаточно квалифицированному читателю младшего школьного возраста, чтобы понять, кем был сам Малыш, а кем была его мама. Считаем, что выбранный текст подходит для анализа динамики развития читательского воссоздающего воображения учащихся младших классов.

Ниже приводится список деталей описания олененка и оленихи, которые содержатся в сказке:

- 1) *на худеньких ножках;*
- 2) *в ярких крапинках;*
- 3) *рожки на голове.*

Мы также добавили еще одно задание: дети должны были понять, кем были Малыш и его мама. Продемонстрировать это ученики должны были через графическое иллюстрирование героев, в рисунках должны быть отражены детали описания, а также их собственный житейский опыт, например, мама-олениха на рисунке все же больше должна походить именно на оленя, а не на иное животное, близкое по внешнему виду. Еще один балл учащиеся получали за составленный устный рассказ о героях, который был бы адекватен авторскому описанию.

Устные рассказы мы фиксировали с помощью аудиозаписывающих устройств. Таким образом, максимальное количество баллов, которое учащиеся могли получить в результате успешного выполнения задания – 5 баллов.

Для проведения работы второклассникам выдавались листы с напечатанным на них текстом сказки. После самостоятельного ознакомления с текстом ученики должны были ответить на несколько вопросов по содержанию, одним из которых был вопрос, нацеленный на анализ внешнего вида героев. После беседы по содержанию сказки ученики повторно читали текст с установкой на запоминание внешности Малыша и его мамы и приступали к аналитико-синтетической работе.

Представим полученные нами в итоге промежуточной экспериментальной работы результаты в помещенной ниже таблице 12.

Таблица 12

Анализ уровня развития читательского воссоздающего воображения учащихся экспериментальных и контрольных классов (промежуточные результаты, 2 класс, в %)

Результаты работы Группа учащихся	Выделены элементы описания			Определены животные	Учащиеся смогли составить рассказ
	Худенькие ножки	Яркие крапинки	Рожки у мамы		
ЭК	74	81,4	76	72	57,4
КК	61,5	38,5	69	48	27

Из 159 учащихся экспериментальных классов 32 ученика (20%) продемонстрировали высокий уровень читательского воссоздающего воображения по итогам подготовительного этапа опытно-экспериментального обучения. Отметим, что четырнадцать из них еще на этапе констатирующего эксперимента продемонстрировали высокие результаты. Гораздо интереснее для нас был тот факт, что дети, показавшие на первом этапе низкий уровень воссоздающего воображения, пройдя курс опытно-экспериментального обучения, сумели повысить свой уровень данного читательского умения не просто на 1-2 балла, а сразу на пять. Это Камиль А. и Алиса К. Остальные дети, показавшие

высокие результаты на этом этапе экспериментальной работы, повысили свой уровень читательского воссоздающего воображения со среднего до высокого.

Почти всем учащимся удалось справиться с заданием аналитико-синтетического текстового характера: составить рассказ, в котором бы описывалось, кто заблудился, как выглядел олененок, кого он искал, и как выглядела его мама. Приведем в качестве примера рассказ Алисы К., показавшей низкий результат на констатирующем эксперименте: *Заблудился олененок. Он искал маму. Он выглядел с тоненькими ножками, с пятнышками и коричневый. А его мама была такой же, как он, только с рожками. Жители леса помогли маме и малышу найти друг друга* (сохраняем речевые формулы автора работы – А.С.).

Из 131 учащихся контрольных классов лишь 10 сумели показать высокий уровень читательского воссоздающего воображения, что составило 8%. Кроме этих детей, еще двадцать семь учеников (21%) сумели внимательно прочитать текст и понять, что потерявшимся малышом оказался именно олененок, причем один из них – ребенок с низким уровнем читательского воссоздающего воображения.

Остальные 94 человека (72%), принявшие участие в эксперименте, так и не смогли понять, кем был потерявшийся малыш. 67 из 94 указали в своих работах, что потерялся теленок и искал свою маму – корову. Остальные 27 решили, что потерявшимся малышом был маленький жираф. Уже этот факт говорит о том, что не все дети умеют внимательно читать текст, вычленять элементы описания и соотносить факты, описанные автором, с реальной жизнью: автор четко указал, что малыш заблудился в лесу, а затем дал его описание. Изображая жирафа с коричневыми пятнами или теленка с черными и белыми пятнами, ученики демонстрировали невнимательность, проявленную к весьма важным деталям.

Несмотря на неправильно составленные образы Малыша и его мамы, некоторым учащимся удалось сочинить рассказ и про заблудившегося теленка: *Потерялся маленький теленок. Он искал свою маму. Мама была пятнистой и с длинными рожками. Малыш нашел свою маму* (Александр Г.).

Для 51 учащегося (39%) контрольного класса поставленная задача оказалась непосильной. Они продемонстрировали нулевой уровень читательского воссоздающего воображения, не сумев изобразить Малыша на тонких ножках с пятнышками и описать его и его маму. Мы считаем это очень низким показателем на момент окончания второго класса.

44 второклассника – 34% – показали низкий уровень читательского воссоздающего воображения, выделив всего 1-2 детали в описании. При этом трое из сорока четырех сумели составить рассказ о том, как потерялся маленький жирафик. В качестве примера приведем рассказ, который составила Екатерина С.: *Маленький жирафик потерялся в лесу. Он выглядел желтым с коричневыми пятнышками. Он искал маму и нашел ее.* Сарана Д., показавшая также низкий результат, смогла выделить лишь одну деталь: у мамы были рожки. Рассказа о том, как жираф смог найти свою маму, у нее не получилось: девочка просто перечислила по пунктам вопросы учителя, которые запомнила в ходе обсуждения.

На гистограмме (Рисунок 3) представлены сравнительные результаты итогов работы экспериментальных и контрольных классов, подведенных на промежуточном этапе контрольного среза:

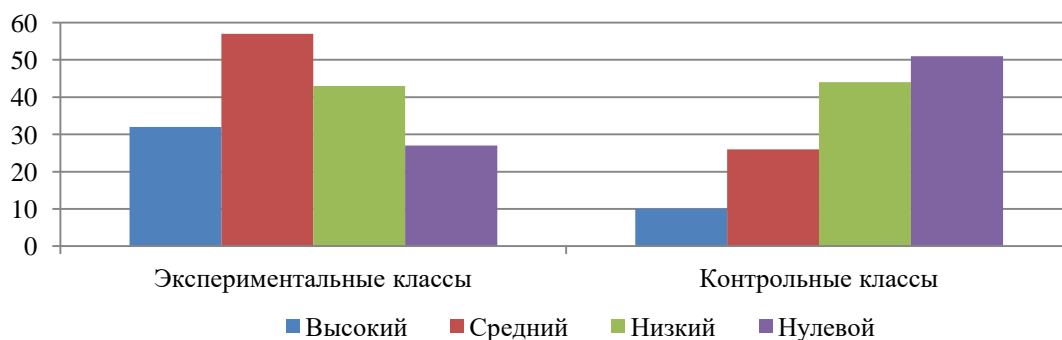


Рисунок 3. Сравнение результатов экспериментальных и контрольных классов на промежуточном этапе контрольного эксперимента

Подводя итоги промежуточного этапа контрольного эксперимента, выявлено, что у учащихся контрольных классов уровень читательского воссоздающего воображения на момент окончания второго класса преимущественно средний.

Возвращаясь к результатам экспериментальных классов после проведения контрольного эксперимента и сравнения его результатов с первым этапом, мы смогли сделать следующие выводы: после систематической и целенаправленной работы по развитию читательского воссоздающего воображения у младших школьников при работе с художественным текстом на уроках литературного чтения, уровень данного умения у 10 учащихся повысился с низкого на средний уровень, у 18 – с низкого и среднего на высокий. Стоит отметить, что некоторые учащиеся, изначально показавшие высокий уровень читательского воссоздающего воображения, также продемонстрировали положительную динамику: их способность воспроизводить описание персонажа улучшилась до такой степени, что они сумели составить качественный рассказ и включить в него все найденные и указанные на рисунке элементы описания.

Проанализировав результаты промежуточного этапа эксперимента, можно сказать, что предложенные задания способствовали совершенствованию уровня восприятия художественного текста у учащихся 2 класса. Следовательно, данная часть разработанной нами программы по развитию читательского воссоздающего воображения оказалась продуктивной.

Следующий, итоговый этап контрольного эксперимента был проведен в апреле 2019 года – после окончания второго этапа опытно-экспериментального обучения. Целью этой части этой части эксперимента было проверить уровень развития у учащихся умения воссоздания при чтении художественного текста образа персонажа, адекватного авторскому. Суть эксперимента, так же как и в конце первого этапа, заключалась в следующем: детям необходимо было прочитать текстовый фрагмент, в котором содержались детали описания внешнего вида героя, и воссоздать в своих работах его облик.

Для проведения итогового этапа контрольного эксперимента мы выбрали отрывок из произведения М.Твена «Приключения Тома Сойера», в котором содержится красочное описание Гекльберри Финна: *...был одет в лохмотья, доставшиеся ему от взрослых людей; одежда была испачкана грязью всех цветов радуги и так изодрана, что рубище колыхалось на ветру. Его огромная шляпа*

разваливалась на части; с полей шляпы свисал обрывок-полумесяц; кофта, которую Гек изредка надевал, была настолько велика, что почти волочилась по земле, а пуговицы на задней части спускались ниже поясницы; брюки висели на одной лямке и колыхались сзади мешком, если мальчик не подворачивал брючин <...> Когда наступала весна, Гек первым скидывал с себя обувь. Когда приходила осень, он был последним в городе, кто обувался.

Полный перечень элементов внешнего вида героя насчитывает 7 элементов:

- 1) *был одет в лохмотья, доставшиеся ему от взрослых людей;*
- 2) *одежда была испачкана грязью всех цветов радуги;*
- 3) *рубашка колыхалась на ветру;*
- 4) *огромная шляпа разваливалась на части; с полей шляпы свисал обрывок-полумесяц;*
- 5) *кофта была настолько велика, что почти волочилась по земле, а пуговицы на задней части спускались ниже поясницы;*
- 6) *брюки висели на одной лямке и колыхались сзади мешком, если мальчик не подворачивал брючин;*
- 7) *весной первым скидывал с себя обувь; осенью он был последним в городе, кто обувался, т.е. ходил босиком или в стоптанной чужой обуви.*

На основе приведенных выше частей описания читатель, обладающий необходимой компетенцией в нужной мере, сможет точно воспроизвести внешний вид описанного героя. Отметим, что на констатирующем этапе мы выбирали текст «Кот-ворюга», содержащий в себе 8 описаний, однако они ограничивались словосочетаниями, в то время как в данном текстовом фрагменте представлены 7 развернутых описаний-предложений, в том числе, и сложных.

Полученные нами результаты экспериментальной работы на итоговом этапе представим в таблице 13.

Анализ уровня читательского воссоздающего воображения учащихся экспериментальных и контрольных классов (итоговые результаты, 4 класс, в %)

Группа учащихся	ЭК	КК
Выделенные элементы описания		
был одет в лохмотья, доставшиеся ему от взрослых людей	94,4	83
одежда была испачкана грязью всех цветов радуги	63	36,5
рубище колыхалось на ветру	74	48
огромная шляпа разваливалась на части	72,2	46,1
кофта была настолько велика, что почти волочилась по земле, а пуговицы на задней части спускались ниже поясицы	91	58
брюки висели на одной лямке и колыхались сзади мешком, если мальчик не подворачивал брючин	78	61,5
весной первым скидывал с себя обувь	87	71

Из 159 учащихся четвертых экспериментальных классов 68 учеников (43%) обладают высоким уровнем читательского воссоздающего воображения. При этом 39 из них смогли выделить все 7 деталей описания персонажа. Считаем этот факт замечательным результатом, которого мы достигли в конце апробации программы по развитию данного читательского умения.

Многие дети при описании Гекльберри Финна выделяли следующие детали: *ходил в обносках, носил старую и рваную одежду, был грязным, носил разодранную шляпу, носил длинные штаны, у него был длинный пиджак, неопрятный, на штанах была одна подтяжка (застежка), ходил без обуви.* Уровень воссоздающего воображения как читательского умения у учащихся четвертых экспериментальных классов составляет более 85%: они смогли выделить более $\frac{3}{4}$ деталей описания внешности героя. Младшие школьники, прошедшие курс опытно-экспериментального обучения, демонстрируют хорошие

аналитико-синтетические способности при работе с художественным текстом, объем их оперативной памяти является достаточным и соответствует возрастным требованиям.

При этом все-таки 39 детей, принявших участие в эксперименте, показали низкий и нулевой уровень развития этого важного читательского умения: из 7 деталей описания героя они выделили только 3 (28% от общего количества).

Развитое на среднем уровне читательское воссоздающее воображение отмечается у 52 четвероклассников (33%). В основном, эти дети выделили следующие детали: *штаны, которые падали с Гека, штаны висели на одной лямке, шляпа была рваной и большой, жакет был ему (Геку) прямо до пят, он ходил босиком, был грязным, разноцветные пятна на одежде.*

Лишь 12 учеников контрольных классов из 131 участвовавших показали высокий результат при работе с выбранным текстовым фрагментом. В процентном соотношении их число составляет 9%. Отметим, что только один ребенок – Владислав Е. – смог найти все семь деталей описания Гекльберри Финна. Остальные одиннадцать человек смогли воспроизвести в своем описании только шесть деталей.

95 человек из 131 (73%) обладают низким и нулевыми уровнями читательского воссоздающего воображения к моменту окончания четвертого класса. Не считаем это положительным результатом для учащихся, готовящихся к переходу в среднюю школу и к изучению курса литературы. Думается, это побочный результат естественного развития воссоздающего воображения как познавательного процесса в целом, отнюдь не этого важного читательского умения.

Получив такие данные по контрольным классам, приведем сравнительные результаты итогов экспериментальных и контрольных классов на гистограмме (Рисунок 4):

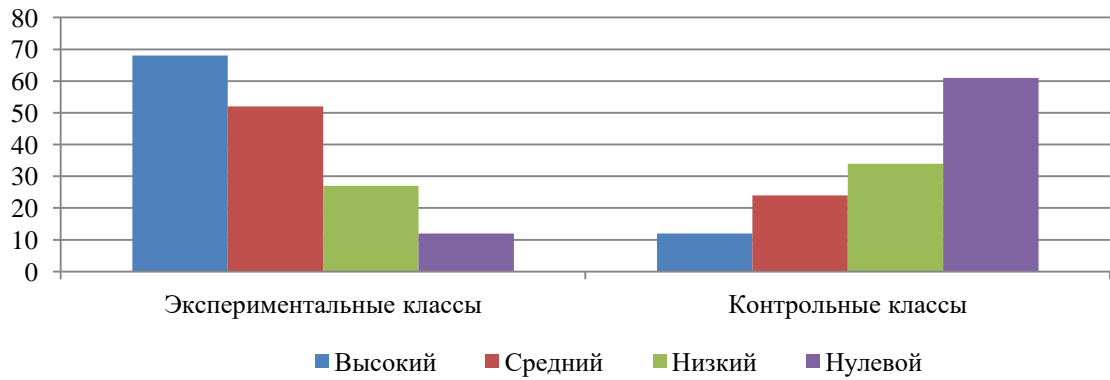


Рисунок 4. Сравнение результатов экспериментальных и контрольных классов на итоговом этапе контрольного эксперимента

В целом можно сделать следующий вывод о том, что без целенаправленной работы над воссоздающим воображением как психическим процессом у младших школьников невозможно развитие важного читательского умения – читательского воссоздающего воображения. Это снижает и дальнейшие учебные (исследовательские, когнитивные) возможности воссоздающего воображения школьника как познавательного процесса в целом.

Как видно на рисунке 5, состояние читательского воссоздающего воображения в экспериментальных классах значительно изменилось по сравнению с данными констатирующего эксперимента:

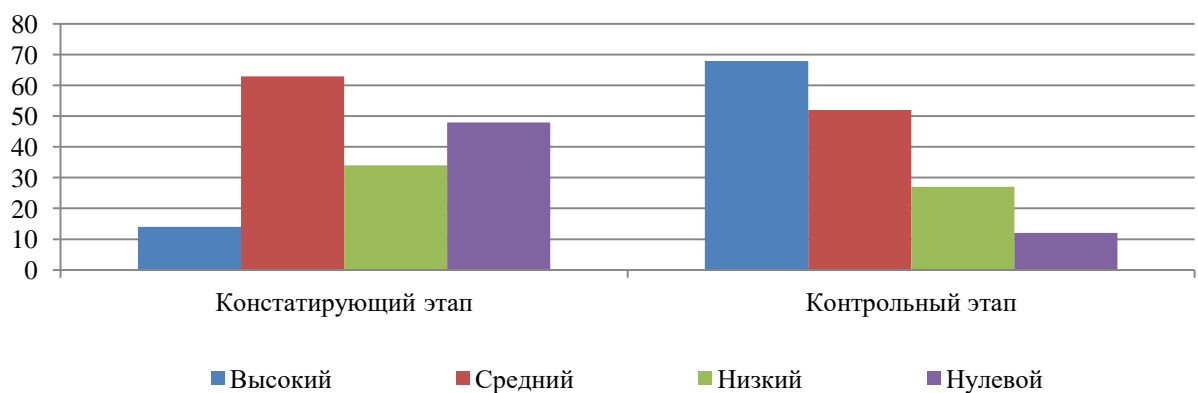


Рисунок 5. Сравнение результатов экспериментальных классов

Выводы. Результаты контрольного эксперимента показали, что разработанная нами программа по развитию читательского воссоздающего воображения у учеников начальных классов при работе с художественным текстом доказала свою эффективность на обоих этапах опытно-экспериментального обучения. Данные контрольных срезовых работ позволяют подтвердить выдвинутую ранее гипотезу.

Выводы по главе 3

1. Перед проведением обучающего эксперимента мы поставили цель доказать на практике правильность выдвинутой гипотезы, т.е. то, что разработанная нами система обучения младших школьников чтению с использованием дополнительных методов и приемов, стимулирующих работу читательского воссоздающего воображения, эффективна.

2. Предложенный комплекс вопросов, заданий и упражнений, вписанный в систему обучения литературному чтению, направлен на развитие базовых навыков чтения, расширение лексического запаса учащихся, а также на усиление работы над деталью при работе с художественным произведением.

3. Разработанная программа развития воссоздающего воображения младших школьников как сложного читательского умения включала два этапа: 1 этап: подготовительный, 1-2 классы; 2 этап: основной, 3-4 классы.

4. На подготовительном этапе опытно-экспериментальное обучение было направлено на проведение словарно-лексической работы с акцентом на элементы описания, зафиксированные в тексте. Такой вид работы позволяет не только дополнительно развивать базовые навыки чтения у младших школьников, но и способствует усилению внимания детей при работе с деталью, что способствует развитию воссоздающего воображения непосредственно как психического процесса.

5. На основном этапе процесс опытного обучения был построен на аналитико-синтетической работе с текстом. В процессе данного вида работы учащиеся постигали различные уровни информации (фактуальный, когнитивный, контекстуальный), что способствовало дальнейшему развитию воссоздающего воображения уже как сложного читательского умения.

6. Использование различных методов, приемов и средств обучения (подбор текстов, содержащих элементы описания, и их использование в процессе проведения уроков; использование заданий для словарно-лексической работы, включающей лексемы-описания; аналитическая работа с текстом, включающая

выделение элементов описания персонажа, интерьера, пейзажа и т.д.; синтетическая текстовая работа) позволяет учителю развивать базовые навыки чтения, а также способствует дальнейшему развитию читательского воссоздающего воображения в процессе систематической аналитико-синтетической текстовой деятельности.

7. Опытнo-экспериментальное обучение проходило в период с 2015 по 2019 гг. и было организовано в рамках основных уроков литературного чтения на базе ГБОУ «Школа № 827», «Школа № 1191» и «Школа № 2006» г. Москвы. Разработанная нами программа обучающего эксперимента была сопряжена с основной программой обучения младших школьников чтению и не предполагала увеличения объема программы или ее усложнения. В эксперименте приняли участие 6 начальных классов, общее число участников составляет 159 человек. В состав контрольной группы входили 290 учащихся 2-4 классов.

8. Результаты проведенного контрольного среза подтверждают эффективность разработанной программы, направленной на развитие такого важного читательского умения младших школьников как воссоздающее воображение. При анализе работ учащихся отмечен существенный рост данного умения и общее улучшение качества работы на уроках литературного чтения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящая диссертационная работа посвящена проблеме развития читательского воссоздающего воображения при обучении литературному чтению в начальной школе. Изложим выводы, полученные в результате исследования.

В современных образовательных условиях развитие умения работать над деталью с дальнейшей перспективой воссоздания и постижения образа, согласно авторскому замыслу, является актуальным. На основе развитого читательского воссоздающего воображения формируются частные читательские умения, также представленные в Примерной программе ФГОС НОО по литературному чтению: нахождение слов и выражений в тексте, позволяющих составить рассказ о герое; воспроизведение словесных художественных образов и картин жизни, изображенных автором; создание серии картинок к прочитанному с краткими текстами, иллюстрирующими фрагмент произведения; воссоздание текстового фрагмента по ключевым словам, схемам, моделям и т.д. Мы определили, что для достижения вышеуказанных результатов необходимо проведение систематической аналитико-синтетической работы с художественным текстом на уроках литературного чтения, но вопрос о необходимости использования этого вида работы, а также дополнительных методов и приемов обучения, возник относительно недавно, в конце XX века [Светловская 1977]. Не поддавался сомнению методистов тот факт, что воображение развивается спонтанно при чтении книг. Именно поэтому мы наблюдали практически полное отсутствие методической литературы, которой мы могли бы воспользоваться при разработке авторской концепции и составлении программы опытно-экспериментального обучения.

Тем не менее, целесообразность развития воссоздающего воображения как читательского умения младших школьников объясняется постепенным усложнением текстового материала в учебных хрестоматиях: при анализе современных УМК по литературному чтению мы постоянно наблюдали, как меняется количество произведений в учебниках класс от класса, но увеличивается

их объем, а также объем деталей описания, содержащихся в вышеуказанных произведениях. Данный факт позволяет нам утверждать, что объем работы над деталью так же, как и сама деталь, должен возрасти. Мы доказали, что, как следствие, при проведении систематической работы читательское воссоздающее воображение будет активно развиваться.

В первой главе диссертации представлен анализ работ философов, педагогов, психологов, а также специалистов в области литературного чтения по теме исследования; изучена история вопроса развития воссоздающего воображения в процессе работы с художественными произведениями; определено значение процесса воссоздающего воображения в учебной деятельности в целом и при обучении литературному чтению младших школьников на основе анализа нормативных документов ФГОС НОО по литературному чтению; дано определение виду воображения, используемому в читательской деятельности – «читательское воссоздающее воображение».

Вторая глава посвящена исследованию состояния обучения литературному чтению в начальной школе; произведен анализ пяти современных учебно-методических комплектов по литературному чтению традиционной и альтернативной систем обучения; определены ключевые возможности и основные недостатки существующих УМК; подведены итоги констатирующего эксперимента среди учителей и учащихся начальных классов.

В третьей главе представлены концептуальные положения, программа и описание опытно-экспериментальной работы в начальной школе; произведен отбор произведений, способствующих развитию читательского воссоздающего воображения; составлен комплекс методов и приемов, направленных на систематическую аналитико-синтетическую работу с текстом для развития дальнейшего читательского воссоздающего воображения учащихся; экспериментально проверена эффективность предложенных методов; подведены итоги опытно-экспериментального обучения.

Процесс разработки системы, направленной на развитие воссоздающего воображения как читательского умения учеников начальных классов, потребовала

исследования вопросов о значении в образовательной деятельности воссоздающего воображения как психического познавательного процесса, его функций, на основе которых будут развиваться частные читательские умения, представленные в нормативных документах [Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа 2015: 35-38].

Необходимым условием для развития читательского воссоздающего воображения как отдельного вида воображения, применяемого в образовательной и конкретно читательской деятельности, является проведение систематической работы, направленной на акцентирование элементов описания, содержащихся в художественном произведении: внешнего вида героя, интерьера, пейзажа, архитектурного или скульптурного сооружения. Для организации качественной работы такого вида современному учителю необходимо не только ориентироваться в учебном материале, но и в методическом. Мы определили, что ресурсов, предложенных авторами-составителями УМК по литературному чтению, недостаточно, а поэтому учителям необходимо проявить заинтересованность данным феноменом и при подготовке к уроку дополнять технологическую карту заданиями, направленными на активизацию читательского воссоздающего воображения учеников. Однако результаты констатирующего эксперимента среди учителей показали, что современные педагогические кадры слабо ориентируются в проблеме воссоздающего воображения как читательского умения, а значит, с трудом могут предоставить своим учащимся возможности для его развития.

Нами был разработан комплекс методов и приемов, направленных на развитие воссоздающего воображения у младших школьников как сложного читательского умения. Все эти методы мы регулярно применяли в процессе проведения опытно-экспериментального обучения.

В диссертации представлено описание опыта проведения уроков литературного чтения с использованием дополнительных методов и приемов обучения.

Эффективность разработанной программы опытно-экспериментального обучения и предложенного нами комплекса методов подтверждена в ходе эксперимента. Нами отмечены положительные сдвиги в развитии читательского воссоздающего воображения учащихся 1-4 классов, умение выявлять в тексте элементы описания и применять их в своей дальнейшей речевой и творческой деятельности. Кроме того, мы отметили повышение мотивации учащихся, а также интерес к чтению литературы.

В ходе работы над диссертационным исследованием нами были решены поставленные ранее задачи и подтверждена выдвинутая гипотеза исследования.

К перспективам дальнейшего исследования можно отнести теоретическое обоснование и разработку методики развития читательского воссоздающего воображения, включающую составление новых методических рекомендаций для учителей начальных классов к существующим УМК по литературному чтению с использованием предложенных нами методов и приемов, а также проведение серии семинаров и вебинаров в рамках курсов повышения квалификации для педагогов начальной школы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абакумов С. И. Творческое чтение: опыт методики чтения художественных произведений в школах начального типа / С. И. Абакумов. – Ленинград : Брокгауз-Ефрон, 1925. – 136 с. – Текст : непосредственный.
2. Абдуллин А. Р. Культура и символ / А. Р. Абдуллин. – Уфа : Гилем, 1999. – 217 с. – Текст : непосредственный
3. Абдуллина А. А. Формирование умения воссоздавать художественные образы в процессе чтения литературных произведений: 1-3 кл.: специальность 13.00.02 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Абдуллина Альбина Антоновна. – Науч.-исслед. ин-т содерж. и методов обучения АПН СССР. – Москва, 1977. – 232 с. – Текст : непосредственный
4. Адамович Е. А., Яковлева В. И. Чтение в начальных классах / Е. А. Адамович, В. И. Яковлева. – Москва : Просвещение, 1967. – 264 с. – Текст : непосредственный
5. Адольф В. А. Профессиональная компетентность современного учителя / В. А. Адольф. – Красноярск: Красноярский гос. университет, 1998. – 309 с. – Текст : непосредственный
6. Асмус В. Ф. Собрание сочинений (в семи томах). От Аристотеля до Витгенштейна / В. Ф. Асмус. – Т. 7. – Москва : ЛЕНАНД, 2015. – 944 с. – Текст : непосредственный
7. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский, Г. Н. Филонов и др. – Москва : Педагогика, 1989. – 558 с. – Текст : непосредственный
8. Бархин К. Б. Методика тихого чтения в связи с задачами по развитию речи: для преподавателей первой ступени / К. Б. Бархин. – Москва: Работник просвещения, 1930. – 87 с. – Текст: непосредственный

9. Башляр Г. Поэтика пространства / Г. Башляр. – Москва: АД Маргинем Пресс. Музей современного искусства «Гараж», сор. 2020. – 318 с. – Текст : непосредственный
10. Беленькая Л. Е. Ребенок и книга: о читателе восьми-девяти лет / Л. Е. Беленькая. – 2-е изд. – Москва : ВЦХТ («Я вхожу в мир искусств»), 2005. – 144 с. – Текст : непосредственный
11. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – Текст : электронный // электронная библиотека. – URL: <http://psychological.slovaronline.com> (дата обращения: 23.01.2018).
12. Борисенко Н. А. Система структурных компонентов учебника нового типа по русскому языку, направленных на развитие воссоздающего воображения / Н. А. Борисенко. – Текст : непосредственный // Психодидактика современного учебника: преемственность традиций и векторы развития: сб. научн. ст. – Москва: Мнемозина, 2019. – С. 75-86.
13. Боровик О. В. Развитие воображения. Методические рекомендации / О. В. Боровик. – Москва : ООО «ЦГЛ «РОН», 2000. – 112 с. – Текст: непосредственный
14. Воображение 4+. ФГОС ДО / С. Е. Гаврина, Н. Л. Кутявина, И. Г. Топоркова, С. В. Щербинина. – Москва : Экзамен, 2016. – 24 с. – Текст : непосредственный
15. Воображение в свете философских рефлексий: Кантовская способность воображения / С. Л. Катречко. – Текст: непосредственный // Воображение в свете философских рефлексий: Коллективная монография. – 2-е изд. – Москва : Фонд «ЦГИ», 2015. – 471 с.
16. Вопросы мышления детей [Текст] / А. А. Люблинская. – Текст : непосредственный // Вопросы мышления детей : сборник статей // Отв. ред. А. А. Люблинская. – Ленинград, 1962. – 247 с.
17. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. / Л.С. Выготский. – Москва : Перспектива, 2020. – 126 с. – Текст : непосредственный

18. Выготский Л. С. Проблема культурного развития ребенка / Л. С. Выготский. – Текст : электронный // Педология. – 1928. – № 1. – С. 5-13. – URL: http://pedlib.ru/Books/1/0041/1_0041-1.shtml (дата обращения: 02.10.2017).
19. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – Москва : ЭКСМО, 2019. — 288 с. – Текст : непосредственный
20. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – Москва : Ленанд, 2019. – 144 с. – Текст : непосредственный
21. Глоцер В. И. Дети пишут стихи / В. И. Глоцер. – Москва: Просвещение, 1964. – 254 с. – Текст : непосредственный
22. Головин С. Ю. Словарь практического психолога – Текст : электронный // электронная библиотека. – URL: <http://986.slovaronline.com> (дата обращения: 05.02.2018).
23. Гостев А. А. Психология вторичного образа / А. А. Гостев. – Москва : Институт психологии РАН, 2007. – 512 с. – Текст : непосредственный
24. Граник Г.Г. Как учить работать с книгой / Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевая. – Москва : Мой учебник, 2007. – 256 с. – Текст : непосредственный
25. Гришина Л.Я. Развитие воссоздающего воображения на начальном этапе литературного образования [Текст] : (IV класс) : специальность 13.00.02 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Людмила Яковлевна Гришина. – Акад. пед. наук СССР. Науч.-исслед. ин-т содержания и методов обучения. – Москва, 1972. – 232 с. – Текст : непосредственный
26. Гришина Л.Я. Формирование активной гражданской позиции учащихся на уроках литературы в 4-7 классах. Книга для учителя / Л. Я. Гришина, Н. Я. Мещерякова. – Москва : Просвещение, 1987. – 160 с. – Текст : непосредственный
27. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с. – Текст : непосредственный

28. Деятельностный подход к литературному развитию школьников / З. Н. Новлянская, Г. Н. Кудина. – Москва : Авторский клуб, 2015. – 68 с. – Текст : непосредственный
29. Дудецкий А. Я. Психология воображения (фантазии) / А. Я. Дудецкий, Е. А. Лустина. – Смоленск : Изд-во СГУ, 1997. – 88 с. – Текст : непосредственный
30. Дьяченко О. М. Развиваем воображение. 5–7 лет / О. М. Дьяченко. – Москва : Карапуз, 2001. – 16 с. – Текст : непосредственный
31. Ельницкий К. В. Объяснительное чтение / Хрестоматия из истории методов преподавания русского языка в начальной школе. Сост. П. О. Афанасьев. – Москва : Учпедгиз, 1941. – 204 с. – Текст : непосредственный
32. Ерошина Ю. Г. Эстетический аспект читательской деятельности младшего школьника / Ю. Г. Ерошина. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2012. – № 11. – С. 46-50.
33. Ефросинина Л.А. Литературное чтение: 1 класс: учебник / Л. А. Ефросинина, М. В. Долгих. – Москва : Вентана-Граф, 2021. – 144 с. – Текст : непосредственный
34. Ефросинина Л. А. Литературное чтение: 2 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений: в 2 ч. Ч. 1 / Л. А. Ефросинина, М. В. Долгих – Москва : Вентана-Граф, 2021. – 176 с. – Текст : непосредственный
35. Ефросинина Л. А. Литературное чтение: 2 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений: в 2 ч. Ч. 2 / Л. А. Ефросинина, М. В. Долгих. – Москва : Вентана-Граф, 2021. – 176 с. – Текст : непосредственный
36. Ефросинина Л. А. Литературное чтение: 3 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений: в 2 ч. Ч. 1 / Л. А. Ефросинина, М. В. Долгих, М. И. Оморокова. – Москва : Вентана-Граф, 2021. – 192 с. – Текст : непосредственный
37. Ефросинина Л. А. Литературное чтение: 3 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений: в 2 ч. Ч. 2 / Л. А. Ефросинина, М. В. Долгих, М. И. Оморокова. – Москва : Вентана-Граф, 2021. – 192 с. – Текст : непосредственный

38. Ефросинина Л. А. Литературное чтение: 4 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений: в 2 ч. Ч. 1 / Л. А. Ефросинина, М. В. Долгих, М. И. Оморокова. – Москва : Вентана-Граф, 2021. – 192 с. – Текст : непосредственный
39. Ефросинина Л. А. Литературное чтение: 4 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений: в 2 ч. Ч. 2 / Л. А. Ефросинина, М. В. Долгих, М. И. Оморокова. – Москва : Вентана-Граф, 2021. – 192 с. – Текст : непосредственный
40. Ефросинина Л. А. Литературное чтение: 1 класс: методическое пособие / Л. А. Ефросинина. – Москва : Вентана-Граф, 2016. – 192 с. – Текст : непосредственный
41. Ефросинина Л. А. Литературное чтение: 2 класс: методическое пособие / Л. А. Ефросинина. – Москва : Вентана-Граф, 2016. – 304 с. – Текст : непосредственный
42. Ефросинина Л. А. Литературное чтение: 3 класс: методическое пособие / Л. А. Ефросинина. – Москва : Вентана-Граф, 2016. – 288 с. – Текст : непосредственный
43. Ефросинина Л. А. Литературное чтение: 4 класс: методическое пособие / Л. А. Ефросинина. – Москва : Вентана-Граф, 2016. – 304 с. – Текст : непосредственный
44. Жабицкая Л. Г. Восприятие художественной литературы и личность / Л. Г. Жабицкая. – Кишинев : Штиинца, 1974. – 134 с. – Текст : непосредственный
45. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин; Р. Г. Котова, А. И. Новикова. – Москва : Наука, 1982. – 159 с. – Текст : непосредственный
46. Завязкин О. В. Увлекательно готовимся к школе / О. В. Завязкин. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2018. – 144 с. – Текст : непосредственный
47. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. / И. А. Зимняя. – 2-е изд., дополненное, переработанное – Москва : Издательская корпорация «Логос», 2018. – 384 с. – Текст : непосредственный

48. Иванова Г. А. Психология чтения школьников / Г. А. Иванова, И. И. Тихомирова. – Москва : РШБА, 2016. – 328 с. – Текст : непосредственный
49. Игнатъев Е. И. Воображение и его развитие в творческой деятельности человека / Е. И. Игнатъев. – Москва : Знание, 1981. – 32 с. – Текст : непосредственный
50. Исагулов З. И. Воображение и его роль в литературно-художественном творчестве / З. И. Исагулов. – Алма-Ата, 1971. – 34 с. – Текст : непосредственный
51. Ильенков Э. В. Личность и творчество / Э. В. Ильенков. – Москва : Яз. рус. культ., 1999. – 261 с. – Текст : непосредственный
52. Каноныкин Н. П. Методика преподавания русского языка в начальной школе. Пособие для учителей начальной школы / Н. П. Каноныкин, Н. А. Щербакова. – Изд. 5-е, переработанное. – Ленинград : Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, Ленинградское отделение, 1955. – 644 с. – Текст : непосредственный
53. Кант И. Критика чистого разума / И. Кант. – Москва: Азбука, 2020. – 768 с. – Текст : непосредственный
54. Капланова С. Г. От замысла и натуры к законченному произведению: Суриков, Врубель, Петров-Водкин / С. Г. Капланова. – Москва : Изобразительное искусство, 1981. – 215 с. – Текст : непосредственный
55. Качурин М. Г. О читательском воображении / М. Г. Качурин. – Текст : непосредственный // Развитие творческой активности школьников в процессе преподавания литературы. Сборник научных работ. – Ленинград, 1977. – С. 8-17 – Текст : непосредственный
56. Кац Э. Э. Литературное чтение. 1 класс : учебник / Э. Э. Кац. – Москва : Дрофа; Астрель, 2019. – 144 с. – Текст : непосредственный
57. Кац Э. Э. Литературное чтение. 2 класс : учебник в 2 ч. Ч. 1 / Э. Э. Кац. – Москва : Дрофа; Астрель, 2020. – 160 с. – Текст : непосредственный
58. Кац Э. Э. Литературное чтение. 2 класс : учебник в 2 ч. Ч. 2 / Э. Э. Кац. – Москва : Дрофа; Астрель, 2020. – 176 с. – Текст : непосредственный

59. Кац Э. Э. Литературное чтение. 3 класс : учебник в 3 ч. Ч. 1 / Э. Э. Кац. – Москва : Дрофа; Астрель, 2020. – 128 с. – Текст : непосредственный
60. Кац Э. Э. Литературное чтение. 3 класс : учебник в 3 ч. Ч. 2 / Э. Э. Кац. – Москва : Дрофа; Астрель, 2020. – 128 с. – Текст : непосредственный
61. Кац Э. Э. Литературное чтение. 3 класс : учебник в 3 ч. Ч. 3 / Э. Э. Кац. – Москва : Дрофа; Астрель, 2020. – 96 с. – Текст : непосредственный
62. Кац Э. Э. Литературное чтение. 4 класс : учебник в 3 ч. Ч. 1 / Э. Э. Кац. – Москва : Дрофа; Астрель, 2021. – 128 с. – Текст : непосредственный
63. Кац Э. Э. Литературное чтение. 4 класс : учебник в 3 ч. Ч. 2 / Э. Э. Кац. – Москва : Дрофа; Астрель, 2021. – 128 с. – Текст : непосредственный
64. Кац Э. Э. Литературное чтение. 4 класс : учебник в 3 ч. Ч. 3 / Э. Э. Кац. – Москва : Дрофа; Астрель, 2021. – 128 с. – Текст : непосредственный
65. Кац Э. Э. Литературное чтение: программа: 1-4 классы / Э. Э. Кац. – Москва : Дрофа; Астрель, 2017. – 74 с. – Текст : непосредственный
66. Кац Э. Э. Обучение в 1 классе по учебнику «Литературное чтение». Методическое пособие / Э. Э. Кац. – Москва : Астрель, 2016. – 100 с. – Текст : непосредственный
67. Кац Э. Э. Обучение во 2 классе по учебнику «Литературное чтение». Методическое пособие / Э. Э. Кац. – Москва : Астрель, 2016. – 160 с. – Текст : непосредственный
68. Кац Э. Э. Обучение в 3 классе по учебнику «Литературное чтение». Методическое пособие / Э. Э. Кац. – Москва : Астрель, 2016. – 128 с. – Текст : непосредственный
69. Кац Э. Э. Обучение в 4 классе по учебнику «Литературное чтение». Методическое пособие / Э. Э. Кац. – Москва : Астрель, 2016. – 128 с. – Текст : непосредственный
70. Кияйкина О. В. Развитие воссоздающего читательского воображения младших школьников при изучении лирики : специальность 13.00.02 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Кияйкина Ольга Владимировна. – ГОУ ВПО «Российский

государственный педагогический университет им. А.И. Герцена». – Санкт-Петербург, 2005. – 239 с. – Текст : непосредственный

71. Колганова Н. Е. Понятие о компетентном читателе / Н. Е. Колганова, Г. М. Первова. – Текст : электронный // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы: сборник материалов 4 Всероссийской научно-практической конференции. – Тамбов, 2012. – С. 186-191. – URL: <https://nshkola.ru/storage/archive/1403774281-1290672329.pdf> (дата обращения: 02.10.2016)

72. Коновалова Л. И. Развитие читательского воображения школьников. Учебное пособие / Л. И. Коновалова. – Чита: Издательство Читинского педагогического университета, 1992. – 185 с. – Текст : непосредственный

73. Крутецкий В. А. Психология: учебник для педагогических училищ / В. А. Крутецкий. – Москва : Просвещение, 1986. – 336 с. – Текст : непосредственный

74. Кубасова О. В. Развитие воссоздающего воображения на уроках чтения / О. В. Кубасова. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 1991. – № 9. – С. 26-31.

75. Кудина Г. Н. Литература как предмет эстетического цикла: методическое пособие к учебнику-тетради для 1 класса трехлетней и 2 класса четырехлетней начальной школы / Г. Н. Кудина, З. Н. Новлянская. – Москва : ИНТОР, 1998. – 206 с. – Текст : непосредственный

76. Кудина Г. Н. Литературное чтение. 1 класс: учебное пособие для общеобразовательных организаций: учебник в 2 ч. Ч.1 / Г. Н. Кудина, З. Н. Новлянская. – Москва : Просвещение, 2018. – 140 с. – Текст : непосредственный

77. Кудина Г. Н. Литературное чтение. 1 класс: учебное пособие для общеобразовательных организаций: учебник в 2 ч. Ч.2 / Г. Н. Кудина, З. Н. Новлянская. – Москва : Просвещение, 2018. – 125 с. – Текст : непосредственный

78. Кудина Г. Н. Литературное чтение. 2 класс: учебное пособие для общеобразовательных организаций: учебник в 2 ч. Ч.1 / Г. Н. Кудина,

З. Н. Новлянская. – Москва : Просвещение, 2018. – 159 с. – Текст : непосредственный

79. Кудина Г. Н. Литературное чтение. 2 класс: учебное пособие для общеобразовательных организаций: учебник в 2 ч. Ч.2 / Г. Н. Кудина,

З. Н. Новлянская. – Москва : Просвещение, 2018. – 159 с. – Текст : непосредственный

80. Кудина Г. Н. Литературное чтение. 3 класс: учебное пособие для общеобразовательных организаций: учебник в 2 ч. Ч.1 / Г. Н. Кудина,

З. Н. Новлянская. – Москва : Просвещение, 2018. – 158 с. – Текст : непосредственный

81. Кудина Г. Н. Литературное чтение. 3 класс: учебное пособие для общеобразовательных организаций: учебник в 2 ч. Ч.2 / Г. Н. Кудина,

З. Н. Новлянская. – Москва : Просвещение, 2018. – 158 с. – Текст : непосредственный

82. Кудина Г. Н. Литературное чтение. 4 класс: учебное пособие для общеобразовательных организаций: учебник в 2 ч. Ч.1 / Г. Н. Кудина,

З. Н. Новлянская. – Москва : Просвещение, 2018. – 158 с. – Текст : непосредственный

83. Кудина Г. Н. Литературное чтение. 4 класс: учебное пособие для общеобразовательных организаций: учебник в 2 ч. Ч.2 / Г. Н. Кудина,

З. Н. Новлянская. – Москва : Просвещение, 2018. – 158 с. – Текст : непосредственный

84. Кудина Г. Н., Новлянская З. Н. Литературное чтение. Методические рекомендации. 1 класс: учебное пособие для общеобразовательных организаций /

Г. Н. Кудина, З. Н. Новлянская. – Москва : Просвещение, 2017. – 43 с. – Текст : непосредственный

85. Кудина Г. Н., Новлянская З. Н. Литературное чтение. Методические рекомендации. 2 класс: учебное пособие для общеобразовательных организаций /

Г. Н. Кудина, З. Н. Новлянская. – Москва : Просвещение, 2017. – 68 с. – Текст : непосредственный

86. Кудина Г. Н., Новлянская З. Н. Литературное чтение. Методические рекомендации. 3 класс: учебное пособие для общеобразовательных организаций / Г. Н. Кудина, З. Н. Новлянская. – Москва : Просвещение, 2017. – 55 с. – Текст : непосредственный
87. Кудина Г. Н., Новлянская З. Н. Литературное чтение. Методические рекомендации. 4 класс: учебное пособие для общеобразовательных организаций / Г. Н. Кудина, З. Н. Новлянская. – Москва : Просвещение, 2017. – 60 с. – Текст : непосредственный
88. Кудина Г. Н. Как развивать художественное восприятие у школьников / Г. Н. Кудина, А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская. – Москва : Знание, 1988. – 80 с. – Текст : непосредственный
89. Кулагина И. Ю. Психология развития и возрастная психология: учебное пособие для вузов / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – 3-е изд. – Москва : Академический проект, 2019. – 420 с. – Текст : непосредственный
90. Левин В. А. Когда маленький школьник становится большим читателем / В. А. Левин. – Москва : Лайда, 1994. – 191 с. – Текст : непосредственный
91. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – 3-е изд., доп. – Москва : Смысл, 2007. – 511 с. – Текст : непосредственный
92. Литературное чтение. 1 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений с аудиоприл. на электрон. носителе. В 2 ч. Ч 1 / Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий, М. В. Голованова и др. – Москва : Просвещение, 2021. – 80 с. – Текст : непосредственный
93. Литературное чтение. 1 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений с аудиоприл. на электрон. носителе. В 2 ч. Ч 2 / Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий, М. В. Голованова и др. – Москва : Просвещение, 2021. – 79 с. – Текст : непосредственный
94. Литературное чтение. 2 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений с аудиоприл. на электрон. носителе. В 2 ч. Ч 1 / Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий, М. В. Голованова и др. – Москва : Просвещение, 2021. – 160 с. – Текст :

непосредственный

95. Литературное чтение. 2 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений с аудиоприл. на электрон. носителе. В 2 ч. Ч 2 / Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий, М. В. Голованова и др. – Москва : Просвещение, 2021. – 160 с. – Текст : непосредственный

96. Литературное чтение. 3 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений с аудиоприл. на электрон. носителе. В 2 ч. Ч 1 / Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий, М. В. Голованова и др. – Москва : Просвещение, 2021. – 160 с. – Текст : непосредственный

97. Литературное чтение. 3 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений с аудиоприл. на электрон. носителе. В 2 ч. Ч 2 / Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий, М. В. Голованова и др. – Москва : Просвещение, 2021. – 160 с. – Текст : непосредственный

98. Литературное чтение. 4 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений с аудиоприл. на электрон. носителе. В 2 ч. Ч 1 / Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий, М. В. Голованова и др. – Москва : Просвещение, 2021. – 160 с. – Текст : непосредственный

99. Литературное чтение. 4 класс. Учеб. для общеобразоват. учреждений с аудиоприл. на электрон. носителе. В 2 ч. Ч 2 / Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий, М. В. Голованова и др. – Москва : Просвещение, 2021. – 160 с. – Текст : непосредственный

100. Львов М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах / М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева, Н. Н. Светловская. – Москва : Просвещение, 1987. – 415 с. – Текст : непосредственный

101. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – Москва : Издательский центр «Академия», 2019. – 464 с. – Текст : непосредственный

102. Львов М. Р. Основы теории речи: Учеб. пособие для студентов пед. вузов / М. Р. Львов. – Москва : Издательский центр «Академия», 2000. – 245 с. – Текст : непосредственный

103. Маранцман В. Г. Читательское восприятие как комплексная проблема науки / В. Г. Марацман. – Текст : непосредственный // Развитие творческой активности школьников в процессе преподавания литературы. Сборник научных работ. – Москва, 1977. – С. 18-33.
104. Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество. / М. А. Матюшкин. – Москва : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «Модек», 2003 (ФГУП ИПФ Воронеж). – 718 с. – Текст : непосредственный
105. Методика обучения литературе в начальной школе: учебник для студ. высш. учеб. заведений / М. П. Воюшина, С. А. Кислинская, Е. В. Лебедева, И. Р. Николаева. – Москва : Издательский центр «Академия», 2010. – 288 с. – Текст : непосредственный
106. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т. И. Зиновьевой. – Москва : Юрайт, 2020. – 468 с. – Текст : непосредственный
107. Мещерякова Н. Я. Нравственное воспитание учащихся на уроках литературы в 4-5 классе / Н. Я. Мещерякова. – Москва : Просвещение, 1975. – 159 с. – Текст : непосредственный
108. Мещерякова Н. Я. Нравственное воспитание учащихся на уроках литературы в 6-7 классе (Пути постижения читателями-подростками идейно-нравственной позиции автора) / Н. Я. Мещерякова. – Москва : Просвещение, 1984. – 159 с. – Текст : непосредственный
109. Мещерякова Н. Я. О формировании читательских умений на уроках литературы / Л. Я. Гришина, Н. Я. Мещерякова. – Текст : непосредственный // Литература в школе. – Москва, 1976. – № 3. – С. 29-41.
110. Мещерякова Н. Я. Формирование активной гражданской позиции учащихся на уроках литературы в 4-7 классах: Кн. для учителя / Л. Я. Гришина, Н. Я. Мещерякова. – Москва : Просвещение, 1987. – 160 с. – Текст : непосредственный
111. Молдавская Н. Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения / Н. Д. Молдавская. – Москва : Педагогика, 1976. – 224 с. – Текст :

непосредственный

112. Мосунова Л. А. Психология чтения художественной литературы: учеб. пособие / Л. А. Мосунова. – Москва : МГУП имени Ивана Федорова, 2012. – 170 с. – Текст : непосредственный

113. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития. – Текст : электронный // сайт «Библиотека Гумер – психология». – URL: http://gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/muhina/index.php (дата обращения: 09.10.2017).

114. Немов Р. С. Общие основы психологии / Р. С. Немов. – 5 изд. – Т. 1. – Москва : Владос, 2020. – 688 с. – Текст : непосредственный

115. Никифорова О. И. Восприятие художественной литературы школьниками / О. И. Никифорова. – Москва : Книга, 1959. – 188 с. – Текст : непосредственный

116. Никифорова О. И. Психология восприятия художественной литературы / О. И. Никифорова. – Москва : Книга, 1972. – 152 с. – Текст : непосредственный

117. Носов Н. Н. Приключения Незнайки и его друзей / Н. Н. Носов. – Москва : Махаон, 2021. – 184 с. – Текст : непосредственный

118. Овчинников Г. С. Развитие воображения в обучении младших школьников / Г. С. Овчинников. – Свердловск: СГПИ, 1990. – 69 с. – Текст : непосредственный

119. Озерова О. Е. Школа развития. Развитие творческого мышления и воображения у детей. Игры и упражнения / О. Е. Озерова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. – 192 с. – Текст : непосредственный

120. Оморокова М. И. Основы обучения чтению младших школьников : учеб. пособие для студентов пед. вузов, обучающихся по специальности «Педагогика и методика нач. образования» / М. И. Оморокова. – Москва : Вентана-Граф, 2005. – 127 с. – Текст : непосредственный

121. Основы методики начального обучения русскому языку / Под ред. Н. С. Рождественского. – Москва : Просвещение, 1965. – 534 с. – Текст : непосредственный

122. Первова Г. М. Детская литература в начальных классах / Г. М. Первова. – Москва : Инфра-М, 2021. – 190 с. – Текст : непосредственный

123. Первова Г. М. Проблемы восприятия литературы детьми / Г. М. Первова. – Текст : непосредственный // Введение в детскую литературу: монография. – Тамбов, 2005. – С.121-131.
124. Первова Г. М. Читательская компетентность младших школьников / Г. М. Первова. – Текст : электронный // Сборник материалов из опыта работы областной экспериментальной площадки МОУ лицей № 29 г. Тамбова: Инновационная начальная школа. – Тамбов, 2008. – С. 193-197. – URL: https://elibrary.ru/author_items.asp?authorid=406129 (дата обращения: 20.03.2018).
125. Первова Г. М. Формирование и развитие мотивации чтения / Г. М. Первова. – Текст : электронный // Начальная школа. – 2009. – № 9. – С. 37-42. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=13002718> (дата обращения 20.03.2018).
126. Петровский А. В. Общая психология / А. В. Петровский. – Москва : Просвещение, 1986. – 479 с. – Текст : непосредственный
127. Пиче-оол Т. С. Как читать детские книги на уроках чтения / Т. С. Пиче-оол. – Текст : электронный // Начальная школа. – 2001. – № 4. – С. 5-37. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28132999> (дата обращения: 25.04.2019).
128. Пиче-оол, Т. С. Чего не нужно делать учителю, если он хочет научить младшего школьника самостоятельному творческому чтению / Т. С. Пиче-оол. – Текст : электронный // Известия института педагогики и психологии образования. – Москва : МГПУ, 2017. – № 3. – С. 64-68. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30499265> (дата обращения: 25.04.2019).
129. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / Е. С. Савинов. – Москва : Просвещение, 2010. – 275 с. – Текст : непосредственный
130. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / Е. С. Савинов. – Москва : Просвещение, 2015. – 338 с. – Текст : непосредственный
131. Психология в 2 частях. Часть 1. Общая психология. Учебник для академического бакалавриата / Под редакцией Б. А. Сосновского. – М.: Юрайт, 2020. – 480 с. – Текст : непосредственный

132. Рибо Т.А. Творческое воображение / Т. А. Рибо. – Санкт-Петербург: Ленанд, 2019. – 328 с. – Текст : непосредственный
133. Родная речь: Книга для чтения в первом классе / Сост. М. С. Васильева, Л. А. Горбушина, Е. И. Никитина, М. И. Оморокова. – 7-е изд. – Москва : Просвещение, 1978. – 208 с. – Текст : непосредственный
134. Родная речь: Книга для чтения во втором классе / Сост. М. С. Васильева, Л. А. Горбушина, Е. И. Никитина, М. И. Оморокова. – 7-е изд. – Москва : Просвещение, 1979. – 271 с. – Текст : непосредственный
135. Родная речь: Книга для чтения в третьем классе / Сост. М. С. Васильева, Л. А. Горбушина, Е. И. Никитина, М. И. Оморокова. – 5-е изд. – Москва : Просвещение, 1978. – 384 с. – Текст : непосредственный
136. Рожина Л. Н. Психология восприятия литературного героя школьниками (II-VII классы) / Л. Н. Рожина. – Москва : Педагогика, 1977. – 176 с. – Текст : непосредственный
137. Романовская З. И. Чтение и развитие младших школьников: Приобщение детей к художественной литературе как искусству / З. И. Романовская. – Москва : Педагогика, 1982. – 128 с. – Текст : непосредственный
138. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва : АСТ, 2019. – 960 с. – Текст : непосредственный
139. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения: Пособие для учителя. / М. А. Рыбникова. – Текст : электронный. – 4-е изд., испр. – Москва : Просвещение, 1985. – 288 с. – URL: <http://litres.ru/mariya-aleksandrovna-r/ocherki-po-metodike-literaturnogo-chteniya-42541947/> (дата обращения: 17.04.2020).
140. Рыженкова Т. В. Синтаксис словосочетания и простого предложения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки бакалавра «Педагогическое образование» / Т. В. Рыженкова. – Москва : МПГУ, 2014. – 79 с. – Текст : непосредственный
141. Рыжкова Т. В. Теоретические основы и технологии начального литературного образования: учебник для студ. высш. учеб. заведений / Т. В. Рыжкова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2007. – 416 с. –

Текст : непосредственный

142. Савенков А. И. Ваш ребенок талантлив: Детская одаренность и домашнее обучение / А. И. Савенков. – Ярославль: Академия развития, 2002. – 352 с. –

Текст : непосредственный

143. Савенков А. И. Психология детской одаренности / А. И. Савенков. – Москва : Юрайт, 2021. – 335 с. – Текст : непосредственный

144. Светловская Н. Н. Внеклассное чтение в первом классе в период обучения грамоте (Системы 1-3 и 1-4) / Н. Н. Светловская, Т. С. Пиче-оол. – Москва, 1999. – 287 с. – Текст : непосредственный

145. Светловская Н. Н. Детская книга и детское чтение в современной начальной школе / Н. Н. Светловская, Т. С. Пиче-оол // Учебное пособие для студентов педагогических вузов. – Москва : МГПУ, 2011. – 232 с. – Текст : непосредственный

146. Светловская Н. Н. Детская литература в современной начальной школе / Н. Н. Светловская, Т. С. Пиче-оол. – 2 изд. – Москва : Юрайт, 2020. – 193 с. – Текст : непосредственный

147. Светловская Н. Н. Как помочь детям, которые не хотят учиться читать: практическое пособие / Н. Н. Светловская, Т. С. Пиче-оол. – Москва : Изд-во АРКТИ, 2007. – 54 с. – Текст : непосредственный

148. Светловская Н. Н. Методика внеклассного чтения / Н. Н. Светловская. – Москва : Просвещение, 1977. – 207 с. – Текст : непосредственный

149. Светловская Н. Н., Пиче-оол Т. С. Обучение детей чтению / Н. Н. Светловская, Т. С. Пиче-оол. – Москва : ИЦ Академия, 2001. – 285 с. – Текст : непосредственный

150. Светловская Н. Н. Основы науки о читателе: теория формирования типа правильной читательской деятельности / Н. Н. Светловская. – Москва : NB Магистр, 1993. – 180 с. – Текст : непосредственный

151. Светловская Н. Н. Учим читать книги: метод. пособие к урокам чтения для учителя нач. кл. шк. любого типа: первый год обучения / Н. Н. Светловская, Т. С. Пиче-оол. – Москва : Жизнь и мысль: Моск. учеб., 2006. – 192 с. – Текст :

непосредственный

152. Свиридова В. Ю. Литературное чтение: учебник для 1 класса / В. Ю. Свиридова. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2021. – 144 с. –

Текст : непосредственный

153. Свиридова В. Ю. Литературное чтение: учебник для 2 класса: в 2 ч. Ч.1. / В. Ю. Свиридова. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2021. –160 с. – Текст :

непосредственный

154. Свиридова В. Ю. Литературное чтение: учебник для 2 класса: в 2 ч. Ч.2. / В. Ю. Свиридова. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2021. –176 с. – Текст :

непосредственный

155. Свиридова В. Ю. Литературное чтение: учебник для 3 класса: в 2 ч. Ч.1. / В. Ю. Свиридова. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2021. –192 с. – Текст :

непосредственный

156. Свиридова В. Ю. Литературное чтение: учебник для 3 класса: в 2 ч. Ч.2. / В. Ю. Свиридова. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2021. – 192 с. –

Текст : непосредственный

157. Свиридова В. Ю. Литературное чтение: учебник для 4 класса: в 2 ч. Ч.1. / В. Ю. Свиридова. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2021. –192 с. – Текст :

непосредственный

158. Свиридова В. Ю. Литературное чтение: учебник для 4 класса: в 2 ч. Ч.2. / В. Ю. Свиридова. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2021. –176 с. – Текст :

непосредственный

159. Свиридова В. Ю. Методические рекомендации к курсу «Литературное чтение». 1 класс: программа курса, планирование, концепция и структура учебника, вариант тематического планирования, комментариев к главам учебника, дополнительный материал для учителя / В. Ю. Свиридова. – 2-е изд. – Самара : Изд. дом «Федоров»: Изд-во «Учебная литература», 2012. – 154 с. – Текст :

непосредственный

160. Свиридова В. Ю. Методические рекомендации к курсу «Литературное чтение». 2 класс: программа курса, планирование, концепция и структура

учебника, вариант тематического планирования, комментариев к главам учебника, дополнительный материал для учителя / В. Ю. Свиридова. – 2-е изд. – Самара : Изд. дом «Федоров»: Изд-во «Учебная литература», 2012. – 183 с. – Текст : непосредственный

161. Свиридова В. Ю. Методические рекомендации к курсу «Литературное чтение». 3 класс: программа курса, планирование, концепция и структура учебника, вариант тематического планирования, комментариев к главам учебника, дополнительный материал для учителя / В. Ю. Свиридова. – 2-е изд. – Самара : Изд. дом «Федоров»: Изд-во «Учебная литература», 2012. – 176 с. – Текст : непосредственный

162. Свиридова В. Ю. Методические рекомендации к курсу «Литературное чтение». 4 класс: программа курса, планирование, концепция и структура учебника, вариант тематического планирования, комментариев к главам учебника, дополнительный материал для учителя / В. Ю. Свиридова. – 2-е изд. – Самара : Изд. дом «Федоров»: Изд-во «Учебная литература», 2012. – 189 с. – Текст : непосредственный

163. Свиридова В. Ю. Рабочая программа к линии УМК В. Ю. Свиридовой. Литературное чтение. 1-4 классы / В. Ю. Свиридова. – Москва : Развивающее обучение, 2016. – 59 с. – Текст : непосредственный

164. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий в 2 томах / Г. К. Селевко. – Т. 1. – Москва : RUGRAM, 2019. – 818 с. – Текст : непосредственный

165. Семенов А. Н. Как разбудить воображение? Школьное сочинение по литературе: методическое пособие для учителя / А. Н. Семенов. – Москва : Мнемозина, 2016. – 200 с. – Текст : непосредственный

166. Сильченкова Л. С. Идентификация и интерпретация как формы вторичной текстовой деятельности младших школьников / Л. С. Сильченкова. – Текст : непосредственный // Филологическая наука и школа: диалог и сотрудничество: Сборник трудов по материалам V Международной научно-практической конференции. В 2 ч. Ч.1: Теория и практика и практика анализа художественного

текста. Чтение и актуальные проблемы литературного образования в школе и вузе. – Москва : МИОО, 2013. – С. 225–232.

167. Сильченкова Л. С. Методика работы с крупнообъемными литературно-художественными произведениями в начальной школе: учебно-методическое пособие / Л. С. Сильченкова. – Москва : МГПУ, 2015. – 100 с. – Текст : непосредственный

168. Сильченкова Л. С. Научные основы анализа художественного текста в начальной школе / Л. С. Сильченкова. – Текст : электронный // Филологическая наука и школа: диалог и сотрудничество. Сборник трудов по материалам VII Всероссийской научно-практической конференции. – Москва : Флинта, 2015. – С. 213-221. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24783589> (дата обращения: 23.11.2019).

169. Сильченкова Л. С. Психология формирования механизма чтения / Л. С. Сильченкова. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2010. – № 7. – С. 74-80.

170. Сильченкова Л. С. Формирование у младших школьников навыка осознанного чтения / Л. С. Сильченкова. – Текст : электронный // Сборник научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Языковое и литературное образование в современном обществе», 16-17 ноября 2016 г. – Санкт-Петербург: ВВМ, 2016. – С. 71-79. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27456988> (дата обращения: 20.12.2017).

171. Сильченкова Л. С. Формирование метапредметной и предметной читательских компетенций младших школьников / Л. С. Сильченкова, Т. Н. Кочеткова. – Текст : электронный // Начальная школа. – 2014. – № 12. – С. 29-33. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29931601> (дата обращения: 14.06.2018).

172. Сильченкова Л. С. Воссоздающее воображение как ключевая читательская компетенция / Л. С. Сильченкова, А. И. Страдова. – Текст : непосредственный // Формирование культурной идентичности обучающихся в процессе филологического образования: сборник научных трудов. – Москва : МГПУ,

2018. – С. 309-319.

173. Сильченкова Л. С. Воссоздающее воображение как познавательный процесс и читательская компетенция / Л. С. Сильченкова, А. И. Страдова. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 2019. – № 3. – С. 19-24.

174. Скоробогатов В. А. Феномен воображения: Философия для педагогики и психологии: учебное пособие / В. А. Скоробогатов, Л. И. Коновалова. – 2-е изд., испр. и доп. – Санкт-Петербург : Союз, 2002. – 183 с. – Текст : непосредственный

175. Соболева О. В. Беседы о чтении, или Как научить детей понимать текст: Методическое пособие для учителя начальных классов / О. В. Соболева. – Москва: Баласс, 2013. – 144 с. – Текст : непосредственный

176. Соболева, О. В. Психодидактическая концепция понимания текста школьниками на начальном этапе обучения: специальность 19.00.07 : диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук : 19.00.07 / Ольга Владимировна Соболева. – ФГБОУ ВО «Курский государственный университет». – Курск, 2010. – 304 с. – Текст : непосредственный

177. Современный словарь по педагогике / Сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : «Современное слово», 2001. – 928 с. – Текст : непосредственный

178. Соловьева Е. Е. Игра-драматизация в школе / Е. Е. Соловьева. – Москва : Пг., 1924. – 32 с. – Текст : непосредственный

179. Соловьева Е. Е. Родная речь. Книга для чтения в 1 классе / Е. Е. Соловьева, Л. А. Карпинская, Н. Н. Щепетова. – Москва : Просвещение, 1961. – 160 с. – Текст : непосредственный

180. Сосновская О. В. Теория литературы и практика читательской деятельности : учебник / О. В. Сосновская. – Москва : ИЦ Академия, 2008. – 108 с. – Текст : непосредственный

181. Станчек Н. А. Письменные творческие задания по литературе / Н. А. Станчек. – Текст : непосредственный // Развитие творческой активности школьников в процессе преподавания литературы. Сборник научных работ. – Ленинград, 1977. – С. 46-80.

182. Стефаненко Н. А. Литературное чтение. Методические рекомендации. 1

класс: учеб. пособие для общеобразоват. организаций / Н. А. Стефаненко, Е. А. Горелова. – 3 изд. – Москва : Просвещение, 2019. – 110 с. – Текст : непосредственный

183. Стефаненко Н. А. Литературное чтение. Методические рекомендации. 2 класс: учеб. пособие для общеобразоват. организаций / Н. А. Стефаненко, Е. А. Горелова. – 3 изд. – Москва : Просвещение, 2017. – 127 с. – Текст : непосредственный

184. Стефаненко Н. А. Литературное чтение. Методические рекомендации. 3 класс: учеб. пособие для общеобразоват. организаций / Н. А. Стефаненко, Е. А. Горелова. – 2 изд. – Москва : Просвещение, 2017. – 96 с. – Текст : непосредственный

185. Стефаненко Н. А. Литературное чтение. Методические рекомендации. 4 класс: учеб. пособие для общеобразоват. организаций / Н. А. Стефаненко, Е. А. Горелова. – 3 изд. – Москва : Просвещение, 2019. – 189 с. – Текст : непосредственный

186. Стоюнин В. Я. Руководство для преподавателей русского языка в младших классах / В. Я. Стоюнин. – Санкт-Петербург, 1876. – 251 с. – Текст : непосредственный

187. Стоюнин В. Я. Руководство для преподавателей русского языка в младших классах / Хрестоматия из истории методов преподавания русского языка в начальной школе. Сост. П. О. Афанасьев. – Москва : Учпедгиз, 1941. – 364 с. – Текст : непосредственный

188. Страдова А. И. Анализ уровня сформированности воссоздающего воображения как читательской компетенции младших школьников / А. И. Страдова. – Текст : непосредственный // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте педагогической инноватики: Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов, 18 февраля 2016 г. – Москва: Экон-Информ, 2016. – С. 387-392.

189. Страдова А. И. Аналитико-синтетические текстовые умения как основа

формирования воссоздающего воображения младших школьников / А. И. Страдова. – Текст : непосредственный // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте требований ФГОС НОО и ФГОС ВО: Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов, 19 февраля 2015 г. – Москва: Экон-Информ, 2015. – С. 358-364.

190. Страдова А. И. Возможности формирования у младших школьников воссоздающего воображения при работе с текстами литературных хрестоматий / А. И. Страдова. – Текст : непосредственный // Начальное филологическое образование и подготовка учителя: истоки и современность, традиции и инновации: Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов, 20 февраля 2014 г. – Москва: Экон-Информ, 2014. – С. 331-335.

191. Страдова А. И. Возможности современных УМК по литературному чтению для формирования воссоздающего воображения у младших школьников / А. И. Страдова. – Текст : непосредственный // Сборник научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Языковое и литературное образование в современном обществе», 16-17 ноября 2016 г. – Санкт-Петербург: ВВМ, 2016. – С. 233-241.

192. Страдова А. И. Воссоздающее воображение как читательская компетенция младших школьников / А. И. Страдова. – Текст : непосредственный // Дошкольное и начальное образование: современные проблемы и перспективы развития: материалы III Всероссийской научно-практической конференции, 23 ноября 2016 г. – Тамбов: Орион, 2016. – С. 52-59.

193. Страдова А. И. Воссоздающее воображение младших школьников как читательская компетенция / А. И. Страдова. – Текст : непосредственный // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте проблемы формирования у обучающихся навыков и компетенций XXI века: Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов, 28 февраля 2019 г. – Москва: Экон-Информ, 2019. –

С. 387-392.

194. Страдова А. И. Особенности формирования воссоздающего воображения в начальной школе как ключевой читательской компетенции / А. И. Страдова. – Текст : непосредственный // Успехи современной науки и образования. – 2018. – № 3. – С. 48-52.

195. Страдова А. И. Педагогические особенности формирования воссоздающего воображения у читателей начальной школы / А. И. Страдова. – Текст : непосредственный // Modern Humanities Success. – 2019. – № 3. – С. 28-35.

196. Страдова А. И. Проблемы формирования воссоздающего воображения у читателей младшего школьного возраста / А. И. Страдова. – Текст : непосредственный // Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции «Дошкольное и начальное образование: современные проблемы и перспективы развития», 27 октября 2017 г. – Тамбов: Орион, 2017. – С. 210-214.

197. Страдова А. И. Процесс формирования читательского воображения как фактор социализации личности ребенка / А. И. Страдова. – Текст : непосредственный // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте проблемы социализации личности: Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов, 1 марта 2018 г. – Москва: Экон-Информ, 2019. – С. 380-385.

198. Страдова А. И. Уровень сформированности воссоздающего воображения как читательской компетенции младших школьников / А. И. Страдова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». – 2017. – № 1. – С. 121-128.

199. Страдова А. И. Формирование воссоздающего воображения младших школьников на уроках литературного чтения / А. И. Страдова. – Текст : непосредственный // Успехи современной науки и образования. – 2016. – Т. 5. – № 11. – С. 86-90.

200. Страдова А. И. Формирование воссоздающего воображения младших школьников в процессе работы над фольклорными произведениями / А. И. Страдова. – Текст : непосредственный // Начальное филологическое

образование и подготовка учителя: проблемы формирования культурной идентичности: Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов, 2 марта 2017 г. – Москва: Экон-Информ, 2017. – С. 406-410.

201. Страдова А. И. Формирование у младших школьников воссоздающего воображения в ходе работы с художественным текстом / А. И. Страдова. – Текст : непосредственный // Модернизация образования и векторы развития современного поколения: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 26 февраля 2015 г. – Ч.1. – Москва-Шадринск: Шадринский дом печати, 2015. – С. 101-108.

202. Страдова А. И. Формирование лидерских качеств учащихся в процессе работы над художественным текстом / Л. С. Сильченкова, А. И. Страдова. – Текст : непосредственный // Модернизация образования и векторы развития современного поколения: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 7 апреля 2016 г. – Москва-Шадринск: Шадринский дом печати, 2016. – С. 64-67.

203. Страдова А. И. Формирование у младших школьников воссоздающего воображения как читательской компетенции / А. И. Страдова. – Текст : непосредственный // Школа будущего. – 2017. – № 1. – С. 71-75.

204. Страдова А. И. Формирование у младших школьников чувства ответственности на уроках литературного чтения / А. И. Страдова. – Текст : непосредственный // Нравственное воспитание детей и молодежи в современных условиях. Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов, 12 декабря 2013 г. – Москва: Экон-информ, 2014. – С. 501-505.

205. Троицкая Т. С. Литературное чтение: Мы и наши игры: 1 кл. (1-4): Учебник / Т. С. Троицкая, О. Е. Петухова. – Москва : Мнемозина, 2001. – 79 с. – Текст : непосредственный

206. Трояновский И. И. Педагогические этюды / Хрестоматия из истории методов преподавания русского языка в начальной школе. Сост.

- П. О. Афанасьев. – Москва : Учпедгиз, 1941. – 228 с. – Текст : непосредственный
207. Турпанов А. Н. Психологический анализ формирования представлений у учащихся 5 класса (на материале географии): специальность 13.00.00 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук : 13.00.00 / Афанасий Николаевич Турпанов. – Московский педагогический государственный институт им. В.И. Ленина. – Москва, 1953. – 24 с. – Текст : непосредственный
208. Фрейд З. Малое собрание сочинений / З. Фрейд. – Москва : Азбука, 2021. – 608 с. – Текст : непосредственный
209. Хлысталова А. Н. Методика литературного развития младших школьников при обучении чтению малых фольклорных жанров: специальность 13.00.02 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Алла Николаевна Хлысталова. – Московский педагогический государственный институт им. В.И. Ленина. – Москва, 1991. – 204 с. – Текст : непосредственный
210. Художественное чтение в школе первой ступени в связи с работой ГУСа по программам ГУСа / Сост. С. А. Лопатиной. – Москва: Работник просвещения, 1928. – 100 с. – Текст : непосредственный
211. Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие / А. В. Хуторской. – Москва: Эйдос, 2013. – 73 с. – Текст : непосредственный
212. Цукарь А. Я. Уроки развития воображения / А. Я. Цукарь. – Москва : Рольф, 2000. – 208 с. – Текст : непосредственный
213. Шелепин Г. М. Объяснительное чтение, соединенное с рисованием, в начальной школе / Г. М. Шелепин. – Москва : Педагогика, 1907. – 184 с. – Текст : непосредственный
214. Швайкина Е. А. Методика работы над произведениями русской поэзии XIX в. на уроках чтения в начальных классах: специальность 13.00.02 : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Елена Александровна Швайкина. – Московский педагогический государственный

- институт им. В.И. Ленина. – Москва, 1994. – 284 с. – Текст : непосредственный
215. Щепетова Н. Н. Методика чтения в начальной школе : Пособие для учителей / Н. Н. Щепетова. – Москва : Учпедгиз, 1947. – 207 с. – Текст : непосредственный
216. Яковлева Е. Л. Психология развития творческого потенциала личности / Е. Л. Яковлева. – Москва : МПСУ, 1997. – 224 с. – Текст : непосредственный
217. Янковская-Байдина А. В. Объяснительное чтение художественных произведений в IV классе. – Москва : Учпедгиз, 1959. – 156 с. – Текст : непосредственный
218. Bro Trasmundi S. Reading: How readers beger imagination / S. Bro Trasmundi, S.J. Cowley. – DOI: 10.3389/FPSYG.2020.531682 // *Frontiers in Psychology*. – 2020. – URL: <http://frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.531682/full#ref12> (дата обращения: 02.12.2020). – Текст : электронный
219. Cárdenas R. Critical reading. Definitions, experiences and possibilities / R. Cárdenas, C. Cubides, M. Rojas. – DOI: 10.3389/FPSYG.2021.723281 // *Frontiers in Psychology*. – 2021. – URL: <https://frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.723281/full> (дата обращения: 07.08.2021). – Текст : электронный
220. Cheong C.M. Primary school teachers: conceptions of reading comprehension processes and its formulation / C.M. Cheong, G.Y. Li, J. Wu, G. Zhu. – DOI: 10.3389/FPSYG.2020.00615 // *Frontiers in Psychology*. – 2021. – URL: <http://frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.00615/> (дата обращения: 27.02.2021). – Текст : электронный
221. Collin R. Literary study as an education in moral perception and imagination. – URL: http://researchgate.net/publication/353829066_Literary_study_as_an_education_in_moral_perception_and_imagination (дата обращения: 10.08.2021). – Текст : электронный
222. Cuffari E.C. Linguistic bodies: The continuity between life and language / E.C. Cuffari, H. De Jaegher, E.A. Di Paolo. – Cambridge: Cambridge, MA : Mit Press, 2018. – 399 p. – Текст : непосредственный

223. Dehaene S. Reading in the brain: The new science of how we read / S. Dehaene. – The USA : Penguin Putnan Inc., 2010. – 400 p. – Текст : непосредственный
224. Dobrovolskaya M.G. The role of international words in development of erudition / M.G. Dobrovolskaya. – DOI: 10.18454/RULB.2020.22.2.13 // Russian Linguistic Bulletin. – 2020. – № 2 (22). – pp. 54-59. – Текст : непосредственный
225. Durson W.E. The development of reading skill. School success for kids with dyslexia and other reading difficults / E.W. Durson. – The USA : Routledge, 2021. – 256 p. – Текст : непосредственный
226. Graham S. Through the looking glass: reflections of a writing scholar / S. Graham. – DOI: 10.14507/er.v28.3209 // Education Review. Acquiend wisdom series. – 2021. – № 28. – pp. 1-21. – Текст : непосредственный
227. Hong H. Using imagination to bridge children's learning of literacy and science: A dialogic approach / H. Hong, J. L. Jennings, K. Keith, R. Moran. – DOI: 10.18357/jcs.v42i1.16883 // Journal of Childhood Studies. – 2017. – 42 (1). – pp. 11-22. – Текст : непосредственный
228. Horne H. H. The psychological principles of education: a study in the science of education / Herman Harrell Horne. – London : Forgotten Books, 2017. – 466 p. – Текст : непосредственный
229. How Reading improves Imagination. – Текст : электронный. – URL: <http://blog.getbookly.com/2020/08/19/how-reading-improves-imagination/> (дата обращения: 12.01.2021).
230. Interpreting Fiction: English for Postgraduates / сост. К.Ю. Вавилова, Е.Е. Флигинских. – Йошкар-Ола : Марийский государственный университет, 2021. – 139 с. – Текст : непосредственный
231. Järvillehto T. The role of anticipation in reading in distributed language / T. Järvillehto, K. Koskela, V.-M. Nurkkala, ed. S.J. Cowley. – DOI: 10.1075/p&c.17.3.02jar // John Benjamins Publishing Company. – 2011. – pp. 15-31. – Текст : непосредственный
232. Kirkpatrick Edwin A. Imagination and its place in education / E.A. Kirkpatrick. –

Boston : Nobel Press. – 2020. – 232 p. – Текст : непосредственный

233. Kiziltas Y. Retraction: Reading attitudes of 4th grade students in primary school: an evaluation on different school levels / Yusuf Kiziltas. – DOI: 10.7827/TurkishStudies.14352 // Journal of Pedagogical research. – 2018. – № 2 (3). – pp. 222-234. – Текст : непосредственный

234. Lare M.-P. Re-Imagining Aspirations / M.-P. Lare. – Australia : New perspectives on Education for Democracy. – 2021. – pp. 37-50. – Текст : непосредственный

235. Malone J. Teaching and developing reading skills / J. Malone. – DOI: 10.1093/ccz031 // ELT Journal. – 2019. – № 73 (4). – pp. 492-494. – Текст : непосредственный

236. Mason M. Reading as an imaginative act / M. Mason, A. McGraw // English in Australia. – 2017. – № 52 (2). – pp. 9-19. – Текст : непосредственный

237. McGee K. List of important reading skills for primary students. – Текст : электронный. – URL: <http://theclassroom.com/list-important-reading-skills-primary-students-11439.html> (дата обращения: 03.04.2019).

238. Ovalis C. Learning reading skills: Problems and Solutions / C. Ovalis. – DOI:10.33578/jpfkip.v10i3.8159 // Primary Jurnal Pendidikan Guru Scholah Dasar. – № 10 (3). – 2021. – URL: http://researchgate.net/publication/352137248_Learning_Reading_Skills_Problems_and_Solution (дата обращения: 15.06.2021). – Текст : электронный

239. Pelttari C. Imagination and literacy instruction: a content analysis of literature within literacy-related publications / Carole Pelttari. – DOI: 10.20360/G20027. // Language and Literacy. – 2017. – № 18 (3). – pp. 106-122. – Текст : непосредственный

240. Pennington M. Why reading books still matters: the power of literature in digital times / M. Pennington, R. Waxler. – The USA : Routledge, 2017. – 258 p. – Текст : непосредственный

241. Reid L. Imagination and Representation in Graphic novels / Louann Reid // The Journal of the Assembly for Expanded Perspectives on Learning. – 2011. – Vol. 16. –

- Article 3. – URL: <http://trace.tennessee.edu/jaepl/vol16/iss1/3> (дата обращения: 20.09.2018). – Текст : электронный
242. Rezaeian M. Teaching and enchanting. / M. Rezaeian // Journal of Rafsanjan University of Medical Sciences. – Vol. 16. – Iss. 1. – Article 4. – 2017. – URL: <http://journal.rums.ac.ir/article-1-3785-en.html> (дата обращения: 09.10.2018). – Текст : электронный
243. Rivena D. Stirring students' imagination. – Текст : электронный. – URL: http://edutopia.org/article/stirring_students_imaginations (дата обращения: 20.03.2020).
244. Stradova A.I. The problem of the Formation of Recreational Imagination by Primary school readers / L.S. Silchenkova, A.I. Stradova // Primary Education. – 2019. – Vol. 5. – URL: http://naukaru.ru/en/nauka/issue/1971/view#about_issue (дата обращения: 01.09.2019). – Текст : электронный
245. Toyne J. The value and impact of reading imaginative literature / J. Toyne, B. Usherwood. – DOI: 10.1177/096100060203400104 // Journal of Librarianship and Information Science. – 2012. – № 34 (1). – pp. 33-41. – Текст : непосредственный
246. Wani A.K. Why being a good reader is imperative? – Текст : электронный. – URL: http://researchgate.net/publication/352815424_Why_being_a_good_reader_is_imperative (дата обращения: 13.07.2021).
247. Wedasuwari I.A.M. The implementation of literary literacy in literary studio learning / I.A.M. Wedasuwari // International Journal of Education and Pedagogy. – 2020. – № 2 (2). – pp. 90-97. – Текст : непосредственный
248. Yeazek B. Literature, the reader and the imagination. – Текст : электронный. – URL: http://researchgate.net/publication/35578960_Literature_the_reader_and_the_imagination (дата обращения: 31.05.2020).

ПРИЛОЖЕНИЯ**Приложение 1. Материал для проведения констатирующего эксперимента
среди учителей начальных классов**

Анкета «Методические средства, способствующие развитию у младших школьников умения воспроизводить образ, созданный автором художественного произведения»

1. Уровень Вашего образования: _____
2. Ваш педагогический стаж: _____
3. Дайте определение понятию «читательское воссоздающее воображение»:

4. Считается ли, на Ваш взгляд, возможным развивать у учеников младших классов умение воссоздавать образы в процессе работы с художественными произведениями на уроках чтения? ДА / НЕТ
5. Учащиеся какого класса, по Вашему мнению, показывают лучший уровень развития читательского воссоздающего воображения при работе с художественным текстом?
 - В 1;
 - Во 2;
 - В 3;
 - В 4.
6. Художественные произведения какого рода / каких родов наиболее пригодны для развития читательского воссоздающего воображения при работе с художественным текстом на уроках чтения?
 - Эпос;
 - Лирика;
 - Драма.

7. Какие существующие виды чтения, по Вашему мнению, наиболее способствуют развитию читательского воссоздающего воображения на уроках чтения?

- Изучающее;
- Ознакомительное;
- Просмотровое;
- Выборочное.

8. Выберите те виды работы с текстом, которые, по Вашему мнению, наиболее способствуют развитию читательского воссоздающего воображения на уроках литературного чтения:

- заучивание наизусть отрывков (или полного текста), содержащих в себе элементы описания предмета/персонажа/пейзажа/интерьера;
- составление плана произведения;
- проведение словарно-лексической работы с текстом художественного произведения;
- демонстрация картин-иллюстраций к произведению.

9. Какими, по Вашему мнению, должны быть результаты работы над развитием читательского воссоздающего воображения?

- Учащиеся должны уметь точно описывать предмет/явление/персонажа из книги в своей речи;
- Учащиеся должны уметь свободно делать зарисовки по итогам прочитанного;
- Учащиеся должны свободно интерпретировать прочитанное;
- Учащиеся могут пропускать некоторые фрагменты за их ненужностью, вплоть до игнорирования отдельных элементов текста.

10. Приведите пример (от 2 до 5 любых произведений), которые, по Вашему мнению, наиболее способствуют развитию воссоздающего воображения читателей младшего школьного возраста на уроках чтения:

1) _____;

2) _____;

- 3) _____;
- 4) _____;
- 5) _____.

Приложение 2. Дидактический материал для проведения констатирующего и контрольного эксперимента среди учащихся начальных классов

Материал для проведения констатирующего эксперимента в 1 классе

Для проведения эксперимента необходимы:

- Текст (читает учитель)
- Бумага (Лист формата А4)
- Цветные карандаши, фломастеры или краски (на выбор)

Прочитайте текст учащимся два раза. Ученики должны запомнить описание главного героя.

Давным-давно на берегу одной крохотной речки, по берегам которой росли огурцы, жили-были сказочные человечки, коротышки. Их называли так, потому что они и в самом деле были маленькие-маленькие, не больше огурца. Коротышки были самыми разными. Были одеты в самые разноцветные рубашки и платица. И все они были чем-то знамениты. Были среди них и ученые, и врачи, и поэты... Но был среди них такой малыш-коротышка, которого звали Незнайкой. Его называли так, потому что тот ничего не знал.

Незнайка носил небесно-голубого цвета шляпу, канареечного же цвета желтые яркие брюки и морковную рубашку с зеленым галстуком. Ему нравилось быть одетым во все яркое и броское. Вырядившись, точно экзотическая птица, Незнайка уходил проказничать...

После чтения текста необходимо дать детям задание:
«Вспомните, как выглядел Незнайка, и нарисуйте его».

Для анализа работы пользуемся следующими **критериями**.

В тексте содержатся детали описания Незнайки:

- Маленький
- Небесно-голубая шляпа
- Канареечного цвета желтые брюки
 - Морковная рубашка
 - Зеленый галстук

В соответствии с этим Вы можете проанализировать работы детей Вашего класса и определить уровень их воображения:

Высокий уровень: ученик выделил все детали / допустил 1 ошибку.

Средний уровень: обучающийся допустил 2-3 неточности при выполнении работы (меньше половины от общего количества).

Низкий уровень: при выполнении работы учащийся допустил более 3 неточностей (более половины от общего количества).

Нулевой уровень: учащийся не понял текста и не смог выделить ни одного элемента описания.

Материал для проведения констатирующего эксперимента
во 2-4 классах

Для проведения эксперимента необходимы:

- Текст (читают дети самостоятельно)
- Бумага (тетрадный лист или половинки листа А4)
- Ручка

Учащиеся читают текст два раза и запоминают описание главного героя.

Это было невыносимо. Мы полностью потеряли надежду и расстроились из-за очередной выходки этого кота. Его никто не мог поймать. Свой разбой он совершал по ночам, а прятался так легко и качественно, что невозможно было выследить его логово. Только через неделю мы узнали, что у него обрезано ухо и обрублен грязный хвост. Мы дали ему кличку Ворюга за бандитские замашки.

Воровал кот абсолютно все, что ему хотелось. Доходило даже до хлеба. Но самым удивительным был тот случай, когда ему удалось найти и испортить металлическую банку, куда мы собрали червей для рыбалки. Разумеется, черви коту нужны не были, но зато их нашли куры. Потом куры валялись на солнце, объевшись червей, и стонали. Конечно, мы ругались и на кота, и на кур, но толку от этого не было никакого. Рыбалка была сорвана...

Для того, чтобы хотя бы найти убежище кота, у нас ушел целый месяц. В этом нам помогали ребята из деревни, которым кот уже тоже порядком насолил. Однажды утром мальчики прибежали к нам и, с трудом переводя дух, поведали, как видели кота, бегущего во всю прыть через огороды с куканом, куда мы нанизали пойманных на речке окуней. Это было настоящее воровство. Мы тогда поймали целых десять отменных окуней. Эта проделка кота была последней каплей в чаше нашего терпения. Мы приняли твердое решение поймать рыжего негодяя и отлупить за все.

Долго нам ждать не пришлось. Кот угодил в ловушку вечером того же дня. По своему обыкновению он попытался стащить со стола кусок колбасы и полез с ним на верхушку дерева. Заметив его, мы тут же начали трясти дерево. Кусок колбасы выпал из зубов кота и угодил на голову нашему товарищу. Пытаясь нас запугать, кот бешено смотрел на нас и неистово подвывал. Понимая, что на нас это не действует, рыжий преступник решил на отчаянный поступок. Он спрыгнул с дерева с невероятным воплем, шлепнулся на землю, но тут же отскочил от нее, как резиновый мячик, и сбежал в направлении подвала дома.

Небольшого размера дом стоял в старом, никому не нужном саду. В том саду росли дикie яблоки, которые каждое утро будили нас, падая и стуча о тесовую крышу дома. Внутри него было много старых вещей: удочек, охотничьих гильз, яблок и сухих листьев с той же яблони. Мы проводили в доме только ночи – днем

мы гуляли по деревне, рыбачили и купались в протоках и озерах. Нагулявшись и порядком замерзнув, мы разводили костры, на которых жарили пойманную рыбу. К водоемам вели никем не срезанные поля луговых цветов, которые были уже выше нас ростом. Когда мы прокладывали себе тропинки, головки цветов приветливо качались для нас и осыпали наши плечи душистой золотой пылью. Мы возвращались домой уже после заката солнца изрядно уставшие, но невероятно счастливые, загорелые и поймавшие немало рыбы, и каждый раз наше возвращение начиналось с историй о новых воровских подвигах кота. И вот этот бродяга все же попался. Из подвала не было выхода, кроме как обратно. Бежать ему было некуда.

Мы преградили коту путь сетью для ловли рыбы и замерли в ожидании. Но кот оказался хитрее нас. Он не выходил из своего убежища и угрожающе выл в подвале, будто горный дух. Казалось, еще чуть-чуть, и он сорвет себе голос, но вой не прекращался. Так прошло несколько часов, и уже дело шло ко сну, но мы не могли уйти спать, пока в подвале продолжал вопить кот, что уже порядком начало нас раздражать.

В ход пошло наше секретное оружие. Мы позвали сына деревенского сапожника, который был известен среди мальчишек как самый бесстрашный и хваткий. Он и получил почетное задание схватить кота. Сын сапожника взял тонкую нить, к концу которой привязал одну из пойманных нами рыбин, и бросил ее в подвал через щель. В ту же минуту устрашающие звуки закончились. Звук был лишь один: щелканье зубов кота, который схватил желанную добычу. Поняв, что животное попало в ловушку, сын сапожника потянул за нить и, несмотря на то, что кот отчаянно упирался всеми четырьмя лапами, мальчик был сильнее и вытащил разбойника на всеобщее обозрение. Он взял воршику за шкурку и наконец-то дал нам взглянуть на виновника всех наших несчастий, как следует.

Это был невероятно худой, несмотря на постоянные набеги, кот ярко-рыжего, почти огненного цвета с белыми пятнами на впадом животе. Уши он предусмотрительно прижал к голове, а хвост подобрал под себя, боясь, что его снова покалечат. Глаза кот закрыл, точно действительно боялся за свою жизнь и судьбу.

После того, как мы закончили рассматривать бродягу, один из товарищей поинтересовался:

- Что будем с ним делать?

- Его надо отлупить! – выпалил я.

- Это не выход, - парировал сын сапожника. – Это его не исправит. Он всю жизнь такой. Надо иначе воспитывать. Нужно его хорошенько накормить.

Все это время глаза у кота были плотно прикрыты, точно он никак не мог понять, какая же судьба ему уготована. Мы послушали дельного совета и решили поступить с котом, как с дорогим гостем. Приготовили мы для него поистине царский ужин: принесли ему свинину, пойманную сегодня рыбу, творожные оладьи, молоко и сметану. Ужинал наш бродяга не меньше часа, после чего едва мог передвигать лапами и уселся на крыльце, начав довольно вылизываться. Его довольные изумрудные глаза были похожи на две маленькие, но очень нахальные звездочки. Закончив вылизываться, кот пошел дальше: он начал тереться головой о дощатый пол, чем вызвал наш испуг. Мы по-настоящему испугались, что он протрет себе шерсть на макушке. Но все обошлось благополучно. Ворюга улегся калачиком и, поймав свой хвост, подложил его себе под голову.

Мы поняли, что теперь кот останется жить у нас и никуда не денется. И в самом деле, он остался жить с нами, а на следующий день даже совершил своего рода подвиг. Наши куры окончательно потеряли совесть и пробрались в сад, где стояли тарелки с гречневой кашей. Толкаясь и бранясь между собой, они начали клевать кашу прямо из тарелок на глазах у нашего новоиспеченного друга. Кот, не сумев сдержаться от такой наглости, незаметно подкрался к птицам и с довольным воплем выпрыгнул прямо перед ними. Испугавшись такого поведения, куры слетели со стола и разбежались в разные стороны, теряя перья и сбивая все на своем пути.

Впереди своих сообщниц бежал, истошно крича, большой петух, который будил нас по утрам. Его кот настиг первым. Он бежал за своей жертвой и поддавал петуху по спине передней лапой. Кот изрядно потрепал петуха, которому потом было даже плохо после такой погони. Петух лежал на земле и стонал от пережитого потрясения. Его пришлось окатить холодной водой из ведра, чтобы привести в сознание. Но этого хватило, чтобы куры раз и навсегда прекратили воровать у нас. Стоило им завидеть кота, как они с громким кудахтаньем убегали и прятались, кто куда.

С тех пор кот стал полноправным хозяином территории дома. Он охранял ее, а в благодарность за наше с ним обращение терся своей головой о наши ноги и руки. Поскольку кот исправился, мы переименовали его в Милиционера. Надеемся, что настоящие милиционеры на нас за это не обидятся.

После чтения текста необходимо дать детям задание:

«Вспомните, как выглядел кот, и запишите».

При выполнении работы текст с парты убирается.

Для анализа работы пользуемся следующими **критериями**.

В тексте содержатся детали описания кота:

- невероятно худой;

- ярко-рыжего, почти огненного цвета;
 - с белыми пятнами на животе;
- у кота было надорвано ухо и кем-то;
 - отрезан кусок хвоста;
 - испачканного в пыли хвоста;
 - изумрудного цвета глаза;
 - бешеные глаза.

В соответствии с этим Вы можете проанализировать работы детей Вашего класса и определить уровень их воображения:

Высокий уровень: ученик выделил все детали / допустил 1 ошибку.

Средний уровень: обучающийся допустил 2-3 неточности при выполнении работы (меньше половины от общего количества).

Низкий уровень: при выполнении работы учащийся допустил более 3 неточностей (более половины от общего количества).

Нулевой уровень: учащийся не понял текста и не смог выделить ни одного элемента описания.

*Материал для проведения контрольного эксперимента
во 2 классе (промежуточная диагностика в конце второго года обучения)*

Для проведения эксперимента необходимы:

- Текст (читают дети самостоятельно)
 - Бумага (лист формата А4)
- Цветные карандаши, фломастеры или краски (на выбор)

Учащиеся читают текст два раза. Перед чтением необходимо дать учащимся установку на запоминание.

Потерялся в лесу Малыш – с худенькими ножками и в яркую крапинку. Потерялся и плачет громко и печально:

- Мама! Мама!

Испугались все мамы, что в лесу живут.

Вылезла из дупла белочка.

Высунулась из норы барсучиха.

Приковыляла из берлоги медведица.

Выглянула из-за пенька зайчиха.

Из болота лягушка зеленая прискакала.

Успокаивают они Малыша, слезки ему вытирают, а он никак не успокаивается:

- Мама! Мамочка!

- Ну чего ты рыдаешь? – возмутилась сорока. – А ну глянь, кругом сколько мам! Я ведь тоже мама! Выбери, какую хочешь!

- А моя мама не такая! – еще горше плачет Малыш.

- А какая? – спросила белочка. – У нее хвостик пушистый?

- Нет, не пушистый!

- Может, у нее полосочки есть? – спросила барсучиха.

- Нету у нее полосочек!

- Может, она мохнатенькая? – спросила медведица.

- Нет!

- А ушки длинные? – спросила зайчиха.

- Нет! – плачет Малыш.

- А может, она зеленая? – проквакала лягушка.

- Нет! – вдруг Малыш заулыбался.

- Знаю-знаю! – застрекотала сорока. – У нее перышки есть!

- Да ты что! – засмеялся Малыш. – Ничего себе мама! Где же ты такую видела? С пушистым хвостиком, полосками, мохнатую, да с длинными ушами и зеленую в перышках!

И другие мамы тоже начали смеяться, представив себе такую маму.

- У моей мамы рожки на голове! – гордо объявил Малыш.

- Знаем твою маму! – обрадовались другие мамы. – Как хорошо, когда ребенок знает, как его мама выглядит!

И они легко нашли его маму. А ты догадался, кого?

После чтения текста необходимо дать детям задание:
«Вспомните, как выглядел Малыш и его мама, и нарисуйте их обоих».
При выполнении работы текст с парты убирается.

Для анализа работы пользуемся следующими **критериями**.

В тексте содержатся детали описания олененка и его мамы:

- на худеньких ножках;
- в ярких крапинках;
- рожки на голове.

Также учащиеся должны:

- Догадаться, кем были животные, и правильно их нарисовать;
- Составить устный рассказ о Малыше и о его маме с указанием, кем были животные.

•

В соответствии с этим Вы можете проанализировать работы детей Вашего класса и определить уровень их воображения:

Высокий уровень: ученик выделил все детали / допустил 1 ошибку.

Средний уровень: обучающийся допустил 2-3 неточности при выполнении работы (меньше половины от общего количества).

Низкий уровень: при выполнении работы учащийся допустил более 3 неточностей (более половины от общего количества).

Нулевой уровень: учащийся не понял текста и не смог выделить ни одного элемента описания.

*Материал для проведения контрольного эксперимента
в 4 классе (итоговая диагностика)*

Для проведения эксперимента необходимы:

- Текст (читают дети самостоятельно)
- Бумага (тетрадный лист или половинки листа А4)
 - Ручка

Учащиеся читают текст два раза. Перед чтением необходимо дать учащимся установку на запоминание.

...был одет в лохмотья, доставшиеся ему от взрослых людей; одежда была испачкана грязью всех цветов радуги и так изодрана, что рубище колыхалось на ветру. Его огромная шляпа разваливалась на части; с полей шляпы свисал обрывок-полумесяц; кофта, которую Гек изредка надевал, была настолько велика, что почти волочилась по земле, а пуговицы на задней части спускались ниже поясицы; брюки висели на одной лямке и колыхались сзади мешком, если мальчик не подворачивал брючин <...> Когда наступала весна, Гек первым скидывал с себя обувь. Когда приходила осень, он был последним в городе, кто обувался.

После чтения текста необходимо дать детям задание:
«Вспомните, как выглядел Гекльберри Финн, и запишите».

При выполнении работы текст с парты убирается.

Для анализа работы пользуемся следующими **критериями**.

В тексте содержатся детали описания мальчика:

- *был одет в лохмотья, доставшиеся ему от взрослых людей;*
 - *одежда была испачкана грязью всех цветов радуги;*
 - *рубище колыхалось на ветру;*
- *огромная шляпа разваливалась на части; с полей шляпы свисал обрывок-полумесяц;*
- *кофта была настолько велика, что почти волочилась по земле, а пуговицы на задней части спускались ниже поясицы;*

- *брюки висели на одной лямке и колыхались сзади мешком, если мальчик не подворачивал брючин;*
- *весной первым скидывал с себя обувь; осенью он был последним в городе, кто обувался.*

В соответствии с этим Вы можете проанализировать работы детей Вашего класса и определить уровень их воображения:

Высокий уровень: ученик выделил все детали / допустил 1 ошибку.

Средний уровень: обучающийся допустил 2-3 неточности при выполнении работы (меньше половины от общего количества).

Низкий уровень: при выполнении работы учащийся допустил более 3 неточностей (более половины от общего количества).

Нулевой уровень: учащийся не понял текста и не смог выделить ни одного элемента описания.

Приложение 3. Программа опытно-экспериментального обучения

Программа развития читательского воссоздающего воображения на подготовительном этапе

№ п/п	Автор, название произведения	Страница	Жанр	Детали описания	Задание	Приемы
1 класс. Азбука, 1 часть						
1	Земляника	114	Рассказ	<i>алая, большая, сочная, сладкая, розоватая, небольшая, дикая, растет в лесу и в саду</i>	Заданий в учебнике нет	1. Прочитай в тексте, как описывают землянику девочки. 2. Как описала землянику Валя? Выбери правильный ответ: - не крупная, - большая, - розовая, - малиновая, - синяя, - кислая.
1 класс. Азбука, 2 часть						
2	М.М. Пришвин. Предмайское утро	102	Рассказ	<i>Темные березы, густые почки, первая зелень</i>	Что можно увидеть, если понаблюдать за природой в один из майских дней? Опиши.	1. Тест: выберите, какого цвета были березы: - коричневого, - шоколадного, - белого. 2. Найди в тексте и прочитай, что говорит М.М. Пришвин о зелени.
1 класс. Литературное чтение, 1 часть						
3	Русская народная сказка «Теремок» (в обработке Е. Чарушина)	33	Сказка	<i>Теремок не низок, не высок.</i>	Продолжи рассказывать сказку. Какой конец можешь предложить ты? Придумай свой вариант.	Перечитай описание теремка в тексте. Постарайся объяснить, почему все звери смогли влезть в теремок, а

					Разыграй с друзьями по ролям один из эпизодов сказки.	медведь нет. Докажи свое мнение.
1 класс. Литературное чтение, 2 часть						
4	М. Пляцковский. Ослик-помощник	22	Сказка	<i>кролик надел передник и рукавицы</i>	Заданий в учебнике нет	1. Перечитай, как кролик готовился к постройке дома. На кого он был похож? Чего ему не хватало? 2. Тест: что надел кролик перед постройкой дома: - платье и бусы; - передник и рукавицы; - медицинский халат.
5	М. Пляцковский. Сердитый дог Буль	48	Сказка	<i>Дог – большой и сильный. Утенок – крошечный и слабенький.</i>	Заданий в учебнике нет	1. Тест: каким был дог Буль: - маленьким и слабеньким; - большим и вредным; - большим и сильным. 2. Тест: каким был утенок Крячик: - большим и сильным, - большим и уютным, - крошечным и слабеньким.
6	Д. Тихомиров. Находка	50	Рассказ	<i>Крошечный, слепенький, кожа с морщинками</i>	Заданий в учебнике нет	1. Найди и перечитай, как выглядел щенок, когда его нашли. 2. Прочитай цепочку однокоренных слов. Объясни значение каждого слова и докажи, что автор выбрал

						правильное: Ослеп – слепой – слепенький.
7	В. Осеева. Плохо	60	Рас- сказ	<i>Маленький взъерошенный котенок</i>	Как бы ты повел себя на месте мальчиков?	1. Перечитай описание котенка. Можно ли связать внешний вид котенка с его эмоциями от встречи с собакой? Докажи. 2. Тест: как выглядел котенок: - маленький с бантиком, - с пушистой шерстью, - маленький и взъерошенный.
8	Н. Сладков. Лисица и Еж	73	Сказк а	<i>Еж с колючками, некрасивый, несъедобный (как следствие того, что колючек много)</i>	Заданий в учебнике нет.	Тест: как выглядел еж: - пушистый, - с колючками, - некрасивый, - прелестный.
9	С. Аксаков. Гнездо	74	По- весть	<i>Маленькие- маленькие пестрые яички, голенькие детеныши, огромные рты, маленькие птички</i>	Представь себя писателем. Придумай небольшой рассказ.	Подбери подходящее по смыслу слово: 1. Маленькие- маленькие пестрые... (хвостики, яички, ушки, глазки) 2. Голенькие... (морж, детеныши, вишенки, котята) 3. Огромные... (рыбы, чашки, рты, кот)
2 класс. Литературное чтение, 1 часть						
10	Л. Толстой. Старый дед и внучек	110	Басня	<i>Дед уже не мог ходить, ничего не видел, жевать было нечем</i>	Заданий нет	1. Найди описание старика. Прочитай его еще раз.

						<p>Подбери синонимы: «ноги не ходили» – «не двигался», «глаза не видели» – «слепой», «уши не слышали» – «глухой», «зубов не было» – «беззубый».</p> <p>Какие эмоции ты испытываешь при чтении описания деда?</p> <p>2. Тест: дед был:</p> <ul style="list-style-type: none"> – бодрый, – слепой, – глухой, – глупый, – бегающий, – недвижим.
11	Л. Толстой. Филиппок	112	Рассказ	<i>(Филиппок) надел старую отцовскую шапку, учитель в красном шарфе</i>	Перескажи текст по вопросам.	Какого цвета был шарф учителя: <ul style="list-style-type: none"> – белого, – синего, – лазурного, – красного.
12	Л. Толстой. Котенок	117	Рассказ	<i>(Котенок) серый с белыми лапками</i>	Каким автор изображает мальчика Васю? Опиши его. Придумай рассказ от лица Васи.	Найди и прочитай, как выглядел котенок.
13	Б. Житков. Храбрый утенок	139	Сказка	<i>Большая стрекоза, с поломанным крылом</i>	Как утята справились со стрекозой? Расскажи. Как тебе кажется, возможна ли подобная ситуация в человеческом мире? Придумай рассказ, в котором главным героем будет мальчик Алеша.	С каким крылом утенок оставил стрекозу: <ul style="list-style-type: none"> – с поломанным, – с потрепанным, – с разорванным.

14	В. Бианки. Музыкант	142	Рас- сказ	<i>Молния ударила в дерево, стоявшее на опушке. Теперь оно было испещрено длинными щепами.</i>	Опиши, как медведь играет на сломанном дереве. Перескажи текст по вопросам.	На чем играл медведь? – на травинке – на разбитом дереве, – на балалайке, брошенной кем– то
15	В. Бианки. Сова	146	Сказ- ка	<i>...сова – круглая голова, прячешься от солнышка, людей боишься</i>	Заданий в учебнике нет. Можно: опиши сову, пользуясь опорными словами в тексте. Почему человек так к ней обращается? Придумай рассказ о цепи питания и влиянии ее нарушения на природу.	Перечитай, как обращается к сове человек, и подумай, как выглядела сова: – с квадратной головой и яркой окраски, – круглая голова с подвижной шеей и темной окраской перьев, – круглая голова, длинная шея и яркая окраска перьев.
16	Два Мороза	198	Сказ- ка	<i>Крестьянин: полушубок на нем старый и изодранный, шапка вовсе плохая, рукавицы все в дырках Купец: шуба медвежья, шапка лисья, сапоги волчьи.</i>	Заданий в учебнике нет	1. Прочитай описание крестьянина. Подчеркни прилагательные в описании его одежды. Можно ли сказать, что эти слова – синонимы? Почему? 2. Определи, о ком так говорится: – Шуба медвежья, шапка лисья, сапоги волчьи (купец); – Полушубок старый и изодранный, шапка совсем плохая, рукавицы все в дырках (крестьянин).
17	С. Михалков. Новогодняя	203	Сказ- ка	<i>Изящная, высокая,</i>	Заданий в учебнике нет	Как выглядела Елочка в

	быль			<i>прекрасная, ветви густые, изумрудные, хрупкие шары из стекла, опутана серебряной паутинкой, на макушке большая золотая звезда.</i>		юности? Как она стала выглядеть на праздник? Как она выглядела, когда стала уже взрослой и могучей Елью?
2 класс. Литературное чтение, 2 часть						
18	Н. Носов. Затейники	50	Рас- сказ	<i>стационали с кровати одеяло и завесили им стол, там темно-темно</i>	Перескажи текст по плану.	Опиши, как выглядел домик, который построили ребята. Почему в нем было страшно?
19	Н. Носов. Живая шляпа	54	Рас- сказ	<i>Серый хвост</i>	Перескажи текст по плану.	Какого цвета был котенок? - серого, - белого, - трехцветный.
20	Н. Булгаков. Анна, не грусти!	79	Рас- сказ	<i>В сереньком халате, личико совсем домашнее, кудрявые белые волосы.</i>	Перескажи текст от лица Кати.	Найди и перечитай описание Кати. Почему Анне стало жалко подругу?
21	В. Осеева. Волшебное слово	86	Рас- сказ	<i>Старичок: маленький, с окладистой бородой Павлик: красное, хмурое лицо. Бабушка: красное морщинистое лицо</i>	Как вел себя Павлик раньше? Обрати внимание на опорные слова. Перескажи текст от лица Павлика.	1. Как выглядел старичок: - маленький и худой, - маленький с длинной бородой, - большой и лысый. 2. Найди, как выглядел Павлик. Почему у него было такое лицо? 3. У бабушки Павлика было: - красное, морщинистое лицо, - белое лицо с румянами, - грустное и морщинистое

						лицо.
22	В. Осеева. Почему	96	Рас- сказ	Папа: <i>доброе, веселое лицо</i> Папина чашка: <i>розовые черепки, золотой ободок</i> Мама: <i>лицо порозовело, даже шея и уши</i> Бум: <i>холодный шершавый язык, мокрая шерсть</i>	Расскажи о произошедшем от лица главного героя – мальчика.	Найди и перечитай описания папы мальчика, его мамы, собаки Бума, разбитой чашки.
23	В. Драгунский. Тайное становится явным	161	Рас- сказ	<i>Голову пострадавшего украшала шляпа. А шляпу украшала та злосчастная каша, лежавшая и посередине шляпы, и по краям. Каша красовалась у него и на воротнике, и плечах, и на брюках <...></i> <i>Когда мама взглянула на меня, я увидел ее позеленевшие, как ягоды крыжовника, глаза. Это подтверждало, что она очень сердится на меня</i>	Заданий в учебнике нет.	Как выглядела мама Дениса? Почему сын испугался ее глаз? Как выглядел дяденька, которого Денис случайно облил кашей?
24	Г.Х. Андерсен. Принцесса на горошине	197	Сказ- ка	Принцесса: <i>Дождь ручьями стекал по ее волосам, одежде и обуви, струи воды вытекали из-под каблуков</i>	Заданий в учебнике нет.	Вспомни, как выглядела принцесса, когда попала в дом принца? Подумай, как она могла выглядеть, когда ее приютили? Как она выглядела на свадьбе? В королевском

						дворце?
--	--	--	--	--	--	---------

Программа развития читательского воссоздающего воображения на основном этапе

№ п/п	Автор, название произведения	Страница	Жанр	Деталь описания	Задание	Приемы
3 класс. Литературное чтение, 1 часть						
1	Рукописные книги Древней Руси	6	Статья	<i>Каждая глава и страница книги были украшены рисунками ручной работы; книга была большой и увесистой; обложка создавалась на основе деревянных досок, обтягивалась кожей или тканью; обложки украшались драгоценными камнями; отдельные листы книги люди сшивали вручную.</i>	Составь сообщение по теме «Рукописные книги – произведение искусства», пользуясь вопросами.	Найди описание рукописных книг. Сравни древние книги с теми, которые существуют сейчас. Назови сходства и различия.
2	Первопечатник Иван Федоров	8	Статья	<i>Царь: Царь сидит за столом посреди палат на троне. Его руки сжимают золотой скипетр с драгоценными камнями. Глаза строгие, недоверчивые. Губы сжаты в тонкую нить. Книга: печатная, тяжелая, в</i>	Заданий в учебнике нет.	Как выглядел царь? Найди в тексте и опиши. Как выглядела первая напечатанная книга? Что в ней было интересного?

				<p><i>прочном кожаном переплете, на первой странице сидит человек между двумя колоннами, напечатана четко, ясно, заглавные буквы напечатаны красной краской, строчные черной. Заставица: перед каждой частью, узорчатая, на черном поле изображены травы и деревья, среди деревьев кедровые шишки.</i></p>		
3	Л. Толстой. Какая бывает роса на траве	162	Рас- сказ	<p><i>Драгоценные камни сверкают и мерцают на солнце всеми цветами радуги; каждая травинка похожа на длинный треугольник; сзади травинки пушистые и мягкие, как бархатные; капельки росы похожи на кристаллы</i></p>	Заданий в учебнике нет.	<p>1. Какие цвета встречаются в отблесках росы: - белый, фиолетовый, розовый, - синий, желтый, красный, - красный, розовый, серебристый. 2. Как выглядит листок травы: - круглый и гладкий, - треугольный и мохнатый, - квадратный и мокрый.</p>
4	Д. Мамин- Сибиряк. Храбрый заяц	183	Сказ- ка	<p><i>Длинные уши, раскосые глаза, куцый хвост</i></p>	Расскажи, что необыкновен- ного произошло дальше с героем сказки.	Найди описание зайца. Подумай, почему автор выделил его среди других зайцев.
3 класс. Литературное чтение, 2 часть						

5	К. Паустовский. Растрепанный воробей	12	Сказка <u>Дом Маши:</u> <i>старинные часы, висевшие на стене, были украшены наковальней с настоящим кузнецом, который был выкован из железа и размерами не превышал оловянного солдатика; весь час кузнец стоял с поднятыми руками и готовился ударить по наковальне; в маминной комнате на столе распустились прекрасные алые цветы; воробей Пашка сел на бронзовый бюст Ивана Крылова, но тот был слишком скользким...</i> <u>Театр:</u> <i>Огромное здание с высокими колоннами из цельного камня. Под самое небо вздымалась крыша, на которой возвышались четыре лошади из чугуна. Их держал за узду крепкий и сильный человек с лавровым венком на голове</i> <u>Букетик:</u> <i>выдутый из тончайшего стекла букетик цветов крохотного размера</i> <u>Жилище вороны:</u> <i>забитый на зиму ларек из-под мороженого; в щелях ларька были спрятаны сокровища, которые ворона где-то украла; в самом ларьке было темно,</i>	Заданий в учебнике нет.	Опиши, как выглядел дом, в котором жила Маша. Как выглядело логово Вороны? Как выглядел сам Пашка? Тест: Прочитай описание театра, в котором танцевала мама Маши. Подумай, к какому театру подходит это описание: - Большой театр; - Театр имени Ермоловой; - Малый театр. Подбери синонимы: Торопливый – Храбрый – Мокрый – Сердитый – Растрепанный –
---	---	----	--	-------------------------	---

				<p><i>единственным белым пятном был сломанный ящик на полу</i></p> <p><u>Пашка:</u> <i>маленький растрепанный воробей, маленький пушистый снаряд;</i></p> <p><u>Маша:</u> <i>белый фартучек;</i></p> <p><u>Петровна:</u> <i>коричневая атласная шаль;</i></p> <p><u>Золушка:</u> <i>худенькая и красивая в стареньком сером платье, хрустальная туфелька</i></p> <p><u>Капельдинеры:</u> <i>стоят в коридорах с пучками программ в руках и большими черными биноклями.</i></p>		
6	А. Куприн. Слоны	25	Рассказ	<p><u>Доктор:</u> <i>высокий, седой, в золотых очках;</i></p> <p><u>Мама:</u> <i>большие, усталые, заплаканные глаза;</i></p> <p><u>Надя:</u> <i>неподвижные, невеселые глаза, худеет с каждым днем, печальная, маленькие бледные ручки;</i></p> <p><u>Игрушка:</u> <i>...плюшевый слон серебристого цвета <...> активно двигал головой и шевелил хвостом <...> на спине алое седло, к которому пришили палатку ярко-желтого цвета с тремя куклами. <...> Когда слоника завели ключом, он начал медленно ходить по столу,</i></p>	Составь план и перескажи текст от лица девочки Нади.	<p>Подбери синонимы: Крошечный – Усталый – Невеселый –</p> <p>Сопоставь описание игрушки слона и слоника Томми. Чем они похожи, а чем отличаются? Почему Надя не захотела играть с игрушкой?</p>

			<p>чинно переступая своими плюшевыми ногами и покачивая головой из стороны в сторону</p> <p><u>Слон:</u> высота слона составляет 3 аршина и 4 вершка, длина же его равна четырем аршинам <...> вес слона составляет 112 пудов <...> Слон чинно ступает по середине улицы. На нем попона из белой ткани. Он важно качает головой и то сворачивает, то разворачивает хобот <...> Когда Надя увидела слона на картинке впервые, то она не могла и представить, насколько громадным будет животное. Он едва помещался в дверной проем в высоту, а в длину занимал целую половину обеденной комнаты. Толстые, как столбы, ноги были покрыты грубой кожей с тяжелыми складками. Хвост намного длиннее, чем у игрушечного слона, заканчивался неким подобием помела. На голове у слона Надя заметила большие шишки. Его уши были похожи на два огромных свисших вниз листа. Глаза же, наоборот, были</p>	
--	--	--	--	--

				<p><i>совсем крошечными, но в них читались ум и доброта. Клыки слону предусмотрительно стесали. Хобот был похож на длинного и гибкого удава, который заканчивался двумя ноздрями с подвижным пальцем между ними. Если удав вытянется, то достанет до самого окна <...> Надя была впечатлена и обескуражена огромными размерами животного <...> Слон очень осторожно, точно боясь сломать, взял Надю за хрупкие пальчики и пожал их, здороваясь с девочкой. Сделал он это намного нежнее, чем врач Михаил Петрович. Когда слон пожимал Наде руку, его глаза ласково прищурились, будто смеялись <...> Вытянув хобот, слон подул Наде в лицо струями теплого воздуха. Волосы девочки разлетелись в стороны, точно пух <...> похожая на мохнатый треугольник, губа</i></p>		
7	В. Бианки. Мышонок Пик	73	Сказка	<p><u>Кораблики</u>: <i>вырезал их ножиком из толстой сосновой коры;</i> <u>Мышонок</u>: <i>малюсенький,</i></p>	Представь, что ты попал в путешествие вместе с мышонком. Опиши своими	Подбери синонимы: Прямой – Малюсенький – Желтый – Крупная –

				<i>желторотый, розовый ротик, ушко в крови, хвост длинный, гибкий и цепкий;</i> <u>Жулан:</u> <i>птичка с розовыми перышками на груди, серая головка, кирпичного цвета спинка, нос крючком</i>	словами, что происходило во время него.	Подбери антонимы: Прямой – Крошечный – Твердая – Легкий – Гибкий – Почему автор называет жулана «соловьем-разбойником»?
8	Б. Житков. Про обезьянку	83	Повесть	<u>Обезьянка:</u> <i>Небольшое животное, когда встает на задние лапки, то вытягивается чуть выше. На личике морщинки, как у старушки, хотя глазки еще совсем блестящие. Сама рыжего цвета, а лапки черные, будто надел кто-то на нее перчатки кожаные. Одеты в синий жилет; нет хвоста; в зеленом платьице стал похож на девочку из интерната</i> <u>Дама:</u> <i>на голове очень пышная прическа, все волосы закручены локонами, на шее кулон – маленькое круглое зеркальце</i>	Заданий в учебнике нет.	Подготовь описание Яшки. Какие слова помогают тебе понять, как он выглядел? Все ли они были тебе понятны?
9	В. Драгунский. Он живой и светится	102	Рассказ	<i>Коробочка из-под спичек; крохотный бледный огонек зеленого цвета, похожий на далекую, маленькую звездочку</i>	Заданий в учебнике нет.	Как выглядел светлячок? Что очаровало маму Дениса?
10	Храбрый Персей	190	Миф	<u>Горгона:</u> <i>...крылатая женщина. Там, где у живых людей были волосы, у Медузы</i>	Заданий в учебнике нет.	Опиши, как выглядели герои данного произведения. Чем их описание

				<p>были страшные змеи. Они постоянно шипели и извивались. Медуза грустно смотрела в глаза всем людям, и мгновенно те превращались в камень, крылья сверкали, как радуга, у нее было прекрасное, печальное, задумчивое молодое лицо;</p> <p><u>Персей:</u> медный щит - круглый, блестящий и гладкий, крылатые сандалии;</p> <p><u>Андромеда:</u> На берегу стояла озаренная солнечными лучами скала, к которой крепкими цепями была прикована рыдающая девушка</p>		отличается от описаний, данных в сказках и рассказах?
11	Г.Х. Андерсен. Гадкий утенок	200	Сказка	<p><u>Природа:</u> летом в полях золотыми колосьями красовалась рожь, а овес был зелен. Сено скошили и сложили стогами. Видно было на лугу прекрасного аиста с длинными ногами, который разговаривал на чистом египетском языке: он узнал его от своих предков. Вдалеке виднелся густой и темный лес с глубокими озерами. Усадьба была окружена солнечными лучами и дальними канавами с водой. От самых стен до ближайшей</p>	Представь то место, где утка высидела своих утят.	Сравни описание утенка до превращения в лебедя и после ононого. Есть ли элементы сходства между гадким утенком и прекрасной птицей?

				<p>канавы земля заросла высочайшими лопухами, в которых могли прятаться дети. В этих самых лопухах и высиживала птенцов утка...</p> <p><u>Утенок:</u> какой же он был большой и гадкий, несуразный», неуклюжие крылышки, он уже был не гадким грязным утенком, а прекрасным белоснежным лебедем;</p> <p><u>Старая утка:</u> испанской породы, на лапке красный лоскуток;</p> <p><u>Лебеди:</u> чудесные большие птицы, все белые как снег, с длинными гибкими шеями, широкие могучие крылья.</p>		
4 класс. Литературное чтение, 1 часть						
12	Три поездки Ильи Муромца. Текст в пересказе И. Кар- науховой	17	Былин а	<p><u>Королевишна:</u> Стоит терем златоглавый с серебряными воротами посреди поляны, кровать дубовая, искусно вырезанная, по краям столбы позолоченные, перина чистый пух, езде цветы вытканы диковинные</p> <p><u>Богатство:</u> невероятно громадный камень без веса и меры, на нем выточено, что быть тому</p>	Перескажи былину от лица главного героя.	<p>Подбери синонимы: Златоверхий – Тесовый – Точеный – Несметные –</p> <p>Подбери антонимы: Большой – Глубокий – Богатство –</p> <p>Найди описание терема королевишны и того, как Илья Муромец говорит про себя. Почему</p>

				<i>богатым, кто его с места сдвинет; под тем камнем тайник глубокий, где и спрятаны богатства несметные</i>		Илья понял, что его обманывают?
13	В. Одоевский. Городок в табакерке	156	Сказка	<u>Табакерка:</u> <i>Дивная шкатулка из панциря черепахи, вся пестрая. На крышке создан кем-то город. И домики там, и башенки, и ворота, как настоящие. Все маленькое, а из золота сделанное. По краям городка того дерева растут, тоже из золота, а листочки на них серебряные. Вот выходит солнышко, и светло на небе, и в городке светло, и деревья играют светом солнечным. Как спряталось солнышко за горизонт, так и ночь глухая наступила, стало в городке темно. Появился месяц, прошел по небу, озарил своим тусклым светом городок и весь его пейзаж; Весь потолок выстлан разноцветной бумагой; Дороги городка вымощены разноцветными камушками, по небу солнышко розовое плывет, светится, домики освещает. Домики пречудесные,</i>	Подумай и расскажи, как Одоевский смог превратить описание табакерки в сказочный городок? Расскажи от лица мальчика Миши о его путешествии в городок Динь-динь.	Найди описание колокольчиков, молоточков, валика и пружинки. Подумай, какое средство художественной изобразительности могло быть использовано автором при их создании. Подумай и расскажи, как выглядели эти предметы на самом деле. Подбери синонимы: Пестренькая – Затеплилась – Крытые – Разноцветный – Предлинный – Подбери антонимы: Пестренькая – Сияет – Разноцветный – Маленький – Тоненький – Предлинный – Свернется –

				<p>из металла сделанные, вместо крыши ракушки настоящие, а под каждой ракушкой сидит мальчик- колокольчик</p> <p><u>Колокольчик:</u> Настоящий мальчик, только головка из чистого золота, одет в юбочку металлическую</p> <p><u>Молоточки:</u> Джентльмены с очень худыми ногами и очень длинными носами</p> <p><u>Валик:</u> На диване в халате, вертится непрерывно. На халате том разные крючки, зацепки, и много их. Как только зацепит молоток, так тот и бьет по колокольчику</p> <p><u>Пружинка:</u> Дом из золота как восточный шатер с жемчугами, а сверху флюгер крутится, как у мельницы лопасти; под шатром тем лежит пружинка золотая, которая то скручивается, то разворачивается назад, словно змея</p>		
14	В. Гар- шин. Сказка о жабе и розе	169	Сказка	<p><u>Цветник:</u> Куст, где расцвела прекрасная роза, принадлежал маленькому круглому цветнику, расположенному перед самым домом. Сейчас он находился в крайне плохом</p>	Заданий в учебнике нет.	Сравни описание жабы и розы. Составь таблицу, в первой колонке которой будут элементы описания розы, а во второй – жабы. Подумай,

			<p><i>состоянии. Его запустили, никто за ним не ухаживал. Сорняки окончательно взяли верх над цветами и густо распространились по всем старым клумбам, где уже никто не трудился. Деревянная ограда с колышками совсем иссохла, а колышки растащили деревенские мальчишки, чтобы играть или отбиваться от злых собак.</i></p> <p><i>И все же цветник по-прежнему был прекрасен. Он был заполнен зеленью хмеля, белыми цветами мышиного гороха, желтыми коровьяками и чертополохом, который так пышно разросся, что казался целыми листьями. Крапива, росшая в цветнике, конечно, жглась, но не смогла причинить вреда тому единственному прекрасному цветку, что распустился этим ранним утром...</i></p> <p><u>Роза:</u> <i>Роса оставила свои поцелуи на нежных лепестках цветка; солнечный свет ласкал ее лепестки своей розовой нежностью</i></p> <p><u>Жаба:</u> <i>Плоское брюхо,</i></p>		<p>почему автор называет свое произведение сказкой.</p> <p>Рассмотри иллюстрацию на странице 175. Какой момент на ней изображен? Прочитай его еще раз и постарайся найти отличия между словесным и графическим изображением.</p>
--	--	--	---	--	--

				<p><i>жирная и старая жаба, глаза закрыты</i> <i>отвратительными перепонками, бока покрыты грязными бородавками, лапы липкие и мерзкие</i> <u>Мальчик:</u> <i>Небольшой мальчик с огромными глазами, большой головой на маленьком худом теле, слабый и недвижимый, серьезное и неподвижное лицо</i></p>		
4 класс. Литературное чтение, 2 часть						
15	Б. Житков. Как я ловил человечко в	38	Повесть	<p><u>Пароходик:</u> <i>Маленький, есть труба желтого цвета, есть мачты с веревочными лестницами, домик на корме, медное колесо, напoлирована, руль, винт, два якоря, лакированные черные подставки</i> <u>Человечки:</u> <i>Не больше спички</i></p>	Найди описание пароходика в тексте. Опиши его своими словами.	Найди в тексте описание пароходика. Составь такое описание для магазина, в котором мог бы продаваться этот пароходик, чтобы покупателю обязательно захотелось его купить.
16	А. Куприн. Барбос и Жулька	85	Рассказ	<p><u>Барбос:</u> <i>Небольшого роста, крепко сложенный, длинная шерсть, кудрявая, неухоженный, покрыт репьями, от грязи шерсть превращалась в засохшие сосульки, потрепанные уши</i> <u>Жулька:</u> <i>Маленькая собачка, тонкие ножки, блестящая черная шерсть, желтые пятна на груди, умные глаза</i></p>	Заданий в учебнике нет.	Сопоставь описания Барбоса и Жульки. Чем были похожи собаки? Чем они отличались?

17	Дж. Свифт. Путешествия Гулливера	160	Сказка	<i>крошечный человек, лук со стрелами, колчан, невысокий</i>	Подумай, как автору удалось показать, что в стране лилипутов Гулливер был великаном?	Подумай, чем похожи были между собой Гулливер и лилипуты? Чем они отличались? Какое средство художественной изобразительности было использовано при этом?
18	Г.Х. Андерсен. Русалочка	167	Сказка	<u>Русалочка:</u> <i>Очень красивая, нежная розовая кожа, темно-синие глаза, вместо ног длинный рыбий хвост, венчик из белых лилий, на хвосте восемь устриц</i> <u>Принц:</u> <i>Молодой человек с большими черными глазами, высокий лоб</i>	Самостоятельно составь рассказ о русалочке по плану: где она жила, какой была, какая история произошла с ней.	Прочитай еще раз описание русалочки. Чем она походила на обыкновенных людей? Что в ней было особенного? Что мешало ей занять свое место среди людей? Подбери антонимы: Чистая – Глубокие – Высокий – Как выглядела русалочка? - чистая кожа, темные глаза, густые брови, - чистая кожа, глубокие синие глаза, венчик из белых цветов - морщинистая кожа, длинные ресницы, красные цветы в волосах.
19	С. Лагерлеф. В Назарете	209	Библийская история	<u>Иисус:</u> <i>мальчик пяти лет, радостный, веселый ребенок, белокурая головка;</i> <u>Иуда:</u> <i>чрезвычайно</i>	Заданий в учебнике нет.	Найди и сравни описания Иисуса и Иуды. Подумай, какой прием использовала автор для

			<i>уродливый ребенок с рыжими жесткими волосами; лицо в синяках и царапинах, платье изорвано от ежедневных драк, большого роста</i>		описания Иуды? Почему автор не расширила описание Иисуса?
--	--	--	---	--	---

**Приложение 4. Фрагмент конспекта урока литературного чтения,
проведенного по программе опытно-экспериментального обучения**

Класс: 2

Учебник: «Литературное чтение. 2 класс. 1 часть»

Тема урока: Л.Н. Толстой «Филипок»

Задачи:

1. Образовательная – ввести в круг детского чтения новое литературное произведение; включить учащихся в эмоционально–творческую деятельность, связанную с читаемым произведением; проводить словарно-лексическую работу в ходе работы над художественным произведением;
2. Развивающая – формировать навык правильного и осознанного чтения; развивать умение выражать свои мысли; развивать воссоздающее воображение при чтении художественного произведения;
3. Воспитательная – воспитывать этические и моральные качества.

Ход урока.

1. Сообщение темы урока



Ребус к уроку «Л.Н. Толстой “Филипок”»

Учитель: Какое слово у нас получилось?

Арина Д.: Школа!

Учитель: О чем же мы прочтем сегодня на уроке?

Соня В.: О школе.

Учитель: Всегда ли школа была такой, как сейчас?

Борис С.: Нет, раньше все было иначе.

Учитель: Все ли могли ходить в школу?

Ваня С.: Нет, могли ходить только дети богатых родителей, простым детям нельзя было учиться.

Учитель: Сегодня мы познакомимся с произведением Льва Николаевича Толстого, который основал школу для простых крестьянских детей, и в одном из своих произведений он написал о таком простом мальчике, которого звали Филипок.

2. Чтение и анализ текста (первичный)

Учитель: Каков жанр данного произведения?

Арсений М.: Рассказ, потому что все может происходить на самом деле.

Учитель: Какие эмоции вызвал у вас этот текст?

Алиса К.: Мне было смешно. Филипок такой забавный, он хотел учиться и хвастался, чтобы его скорее взяли в школу. А хвастаться еще рано – надо показать, что умеешь.

3. Словарная работа

Учитель: Давайте составим пары слов и вспомним, кто из героев был так одет.

старая отцовская

шарф

красный

шапка

Арина Д.: Старая отцовская шапка – ее взял с собой Филипок. Своей шапки он не смог найти.

Илья Я.: Красный шарф – в него был одет учитель в школе.

Учитель: Вспомните, где находилась школа, в которую ходили ребята, и выберите нужные слова:

за деревней, за горами, за лесами, за селом, возле церкви, возле храма, возле розового куста.

Илья К.: Школа находилась за селом, возле церкви.

Учитель: Прочитайте правильно два слова и объясните их значения: слобода – свобода. Какое слово использует автор в тексте?

Матвей Б.: Свобода – это когда ты вольный, ты можешь делать все, что угодно.

Историзм «слобода» вызвал затруднение у второклассников. Для его объяснения был использован толковый словарь в конце учебника.

Учитель: А теперь прочитайте следующую пару слов и объясните их смысл: пострел – поспел.

Яна П.: Поспел – это значит успел куда-то, а пострел... вот раньше сторожа стреляли в людей солью, чтобы те не воровали, как в рассказе про огурцы, которые мальчик украл, и они бежали куда-то, как ужаленные.

Для правильного толкования слова «постреленок» также был использован толковый словарик учебника.

Учитель: Прочитайте слова правильно и растолкуйте их: сени – сани.

Алиса К.: Сани – это как санки, только больше, в них раньше люди зимой ездили. А сени – это как у нас в школе предбанник перед входом, люди входили, снимали с себя уличную обувь, чтобы не пачкать пол.

Для правильного толкования слова «сенцы» также был использован толковый словарь в конце учебника.

4. Чтение и повторный анализ текста

Учитель: Кого зовут Филипком?

Денис К.: Мальчика.

Учитель: Чего же он хотел?

Даня П.: Он хотел учиться.

Учитель: Почему его не пускали в школу?

Камиль А.: Он был еще слишком маленьким.

Учитель: Как поступил Филипок?

Эмилия М.: Он ушел сам, не спросив разрешения у родителей.

Учитель: А кто есть в каждой школе, без кого не обходится ни один урок?

Дети: Учитель!

Учитель: Найдите в тексте описание школьного учителя Филипка.

Гор О.: «...учитель в красном шарфе ходил посередине».

Учитель: Как отреагировал учитель на появление Филипка?

Арина Д.: Он очень удивился и постарался понять, откуда взялся этот мальчик.

Учитель: А как повел себя сам мальчик?

Ваня С.: Он заплакал.

Учитель: Чем заканчивается рассказ?

Эмилия М.: Филипок начал ходить в школу вместе со своим братом.

5. Закрепление

Учитель: Прочитайте предложения, записанные на доске. Выберите правильные действия каждого героя.

На доске:

Собаки выскочили, закричали, заругались, залаяли, побежали.

Филипок побежал, кричал, споткнулся, подпрыгнул, упал.

Учитель бегал, прыгал, ходил, зашептал, закричал, затараторил.

Наре Н.: Собаки выскочили и залаяли.

Диана Б.: Филипок побежал, кричал, споткнулся и упал.

Илья К.: Учитель ходил и закричал.

В качестве дополнительного задания на закрепление и самоконтроль детям было предложено ответить на тестовые вопросы. Подчеркнем правильные варианты ответов.

Выберите правильный вариант ответа:

1. Филипок остался дома:

а) один

б) с мамой

в) с бабушкой

2. Филипок надел:

а) старые рукавицы

б) дедушкины валенки

в) старую шапку отца

3. Филипок упал, потому что...

а) испугался собаки

б) испугался учителя

в) мама отругала за то,
что он сбежал из дома
без спроса

4. У учителя школы был:

а) красный колпак

б) белый костюм

в) красный шарф

5. После этого случая...

а) Филипка заперли

дома

б) Филипок стал ходить

в школу

в) Филипка сильно

наказали