**ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ,**

**КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ**

**МЛАДШИХ КЛАССОВ**

**ВВЕДЕНИЕ**

Вступивший в силу ФГОС НОО второго поколения ориентирует учителей строить процесс обучения таким образом, чтобы он был направлен на воспитание и развитие личности обучающегося с учётом его возрастных особенностей. Решение этой проблемы связано с выбором методов обучения младших школьников, базирующихся на передовых идеях детской психологии.

И здесь на помощь учителям должна прийти игра – одна из древнейших, но не менее актуальных технологий обучения. Игра позволяет интенсифицировать процессы формирования духовного мира учащихся, их читательского опыта, развитие их коммуникативной, культуроведческой и регионоведческой компетенций, способности к самостоятельному литературному творчеству и т. п. Она дополняет традиционные формы обучения и способствует активизации процесса обучения. Исходя из этого, особое значение приобретают игровые формы обучения и воспитания детей.

Занимательность игры делает однообразную деятельность положительно окрашенной по запоминанию, повторению, закреплению или усвоению информации. Данное действие включает психические процессы и функции ребёнка.

Проблему игровой деятельности разрабатывали в России К.Д. Ушинский, П.П. Блонский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, в зарубежной педагогике и психологии – З. Фрейд, Ж. Пиаже и др. В их трудах исследована и обоснована роль игры в онтогенезе личности, в развитии основных психических функций, в самоуправлении и саморегулировании личности, в усвоении и использовании человеком общественного опыта.

В Большом энциклопедическом словаре игра определяется как вид непродуктивной деятельности, мотив которой заключается не в её результатах, а в самом процессе. Также отмечено, что она имеет большое значение в воспитании, обучении, развитии детей как средство психологической подготовки к будущим жизненным ситуациям.

Игра способствует применению знаний в новой ситуации. Материал, который усваивается учениками, проходит через своеобразную практику, вносит разнообразие и интерес в учебный процесс. В игре проявляются более полно и порой внезапно способности человека.

Проблема чтения находится в настоящее время в зоне пристального внимания, активно предпринимаются меры с целью противодействия снижению интереса к чтению, исходя из понимания его роли для развития общества. Ведь чтение – это не только тот предмет, которым надо успешно овладеть ребёнку, но и предмет, посредством которого он будет осваивать другие дисциплины.

Актуальность этой проблемы заключается в том, что чтение играет важную роль в формировании личности и нравственном её воспитании, способствует развитию смыслового восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения ребёнка. Читательский интерес является одним из факторов развития познавательной активности, а значит, имеет большое значение в формировании грамотного человека.

Современный ученик перенасыщен информацией, которая даётся в готовом виде, не требующая осмысления. В мире расширяется предметно-информационная среда: интернет, радио, телевидение обрушивают огромный объём сведений. Одна из задач школы является развитие отбора получаемой информации в соответствии с поставленной задачей и самостоятельной оценки. Игра – одна из форм обучения, развивающая подобные умения. Она способствует практическому применению знаний, полученных на уроке.

В этой связи тема исследования представляется актуальнойдля педагогической науки в условиях обновления системы начального образования.

Важно совершенствовать систему литературного чтения путём включения игровых технологий, способствующих развитию читательских умений младших школьников, в частности первоклассников. Поэтому педагоги в той или иной степени используют игровые технологии в своей деятельности. В 1 класс большинство детей приходит с несформированным произвольным компонентом деятельности. У них возникает сложность в принятии какой-либо задачи. Трудность также заключается в поиске решения. Дети данного возраста подвержены высокой степени утомляемости. Следовательно, учителям необходимо включать в свою работу с детьми методы активизации внимания, снятия напряжения.

Игра является одним из активно используемых в начальных классах на уроках литературного чтения методов, его применение позволяет активизировать процесс развития у учащихся коммуникативных навыков, учебно-информационных и учебно-организационных умений..

Все выше изложенные факты, которые учитывают актуальность и недостаточную разработанность данной проблемы, её значение для теории и практики начального образования, определили тему выпускной квалификационной работы «Игровые технологии на уроках литературного чтения как средство развития читательских умений учащихся младших классов».

Объектом исследования является процесс развития читательских умений младших школьников.

Предмет исследования – игровые технологии, применяемые для развития читательских умений учащихся младших классов на уроках литературного чтения.

Цель исследования: выявление и обоснование применения игровых технологий на уроках литературного чтения, способствующих развитию читательских умений детей младшего школьного возраста.

Для достижения указанной цели определены следующие задачи:

* изучить и проанализировать фундаментальную литературу по исследуемому вопросу и определить степень его изученности;
* выявить роль и место игровых технологий на уроках литературного чтения в начальной школе;
* рассмотреть прикладные аспекты включения игровых технологий в систему литературного чтения младшего школьника;
* разработать и апробировать систему упражнений, способствующих развитию творческих способностей учащихся младших классов на уроках литературного чтения;
* подготовить и провести экспериментальное исследование читательских умений младших школьников, направленное на подтверждение выдвинутой гипотезы;
* разработать практические рекомендации по развитию читательских умений учащихся младших классов посредством игровых технологий.

Гипотеза исследования: систематическое использование игровых технологий на уроках литературного чтения способствует развитию читательских умений учащихся.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы применялись следующие методы исследования:

* теоретические: изучение, анализ и обобщение психолого-педагогической, научно-методической литературы по теме исследования;
* эмпирические: экспериментальное исследование, методы качественной, количественной обработки результатов и графического анализа данных.

Научная значимость работы: обоснование применения игрового подхода на уроках литературного чтения.

Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании путей развития читательских умений младших школьников средствами уроков литературного чтения.

Практическая значимость исследования состоит в том, что полученные в результате исследования выводы и практические материалы могут быть использованы в школьной практике по развитию читательских умений младших школьников.

**ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ**

**1.1. Система литературного чтения в современной начальной школе**

Учить детей хорошо читать – одна из важнейших задач школы. Еще В.А. Сухомлинский отмечал, что без высокой культуры чтения нет ни школы, ни настоящего образования, плохое чтение – грязное окно, сквозь которое ничего не видно.

Чтение настолько сложный процесс, что суть его невозможно определить однозначно. Организация литературного чтения – своеобразная наука, которой педагог должен обязательно овладеть. Она требует терпения, вдумчивых поисков, дифференциальных подходов к воспитанникам. Здесь действуют различные факторы:

* общая подготовка рёбенка к школе, его физическое, умственное и речевое развитие;
* конкретность мышления;
* уровень сформированности техники чтения;
* совершенство или несовершенство методики организации литературного чтения.

Но главное – мастерство и подготовленность учителя. Достаточное владение материалом, знание закономерностей развития ученика определённого класса, особенностей, восприятия ими литературных текстов позволяет творчески организовать литературное чтение.

Качество организации литературного чтения влияет и на процесс обучения. Ведь производительный урок, как правило, наполнен разнообразными учебными ситуациями. Он должен вызывать у учащихся вопросы и сомнения, удивление и захват, а не осторожность и недоверие. Всё это не только помогает ученикам понять то, что изучается, но и наталкивает на то, что они не понимают, учит формировать знания, намечать пути освоения непознанного.

Учитывая это, подготовка литературного чтения не может ограничиваться только продумыванием плана каждого занятия. Сутью литературного чтения является именно умение прочитать неизвестный текст, разобраться в нём. Уже с первых дней освоения техникой литературного чтения учащиеся должны осознать, что читать – это значит думать, пытаться понять написанное, переосмыслить и воспроизвести. Достичь этого возможно только путём постоянных упражнений.

Дети приходят в 1 класс с различным уровнем подготовки к чтению. Поэтому ввести каждого ученика в активную деятельность на занятиях литературного чтения, довести основы темы в сформированные понятия, а в конечном итоге и крепкие навыки – есть главная задача литературного чтения в начальной школе.

Заставить учиться невозможно, обучением нужно захватить. И это справедливо. Сотрудничество между учителем и учеником на занятиях по литературному чтению возможно лишь при условии, что ученик захочет выполнять то, что хочет учитель. Одинаковый подход к школьникам на всех этапах занятий не результативен, поскольку они по-разному воспринимают материал. Поэтому важно акцентировать внимание на разноплановости каждой личности, создать эффективные учебные ситуации, не допускать усталости, снижения ученического интереса к активной познавательной деятельности.

Очень важно использовать на уроках литературного чтения личностно-ориентированный подход. Основная цель личностно-ориентированного обучения заключается в том, чтобы помочь растущему человеку раскрыть и развить свои способности, обеспечить ему возможность самореализации, подготовить его к процессу самопознания и самосовершенствования [11, с. 208].

Важнейшем направлением на уроках литературного чтения является – формирование потребности ребёнка в чтении, как средстве познания, развития и самовоспитания. Чтение должно помочь ребёнку почувствовать произведение сделать «своё открытие», которое заставит его задуматься о нравственных категориях: добре и зле, дружбе и вражде, любви и ненависти, а также радости, веселье, гордости, грусти, печали, нежности, раздражении и восхищении. Если ребёнок задумается о своих поступках, то, возможно, у него возникнет потребность в изменении себя, в самовоспитании.

Учебники «Литературное чтение» содержат произведения, направленные на развитие и самовоспитание личности детей. Важно уметь акцентировать их внимание на возможности изменения себя и приобретения положительных качеств личности. Если в 1 и 2 классах дети учатся сочувствовать и сопереживать героям произведений, то в 3-4 классах проводятся уроки – «встречи с героем». Роль героя можно дать ученику с недостаточным развитием какого-либо нравственного качества, присущего именно этому литературному герою. Ребёнок должен прочитать произведение и ответить на уроке на вопросы детей. «Вхождение» в роль имеет большое психологическое воздействие на ребёнка и способствует возникновению потребности изменить себя.

Для отслеживания самостоятельного чтения ребёнка в процессе обучения используются «Дневники читателей», форма которых от класса к классу усложняется. Своеобразной формой учёта самостоятельного чтения становятся уроки-отчёты. Группа детей готовится к уроку, читая произведения по одной теме или произведения одного автора, а затем на уроке отчитывается по своим заданиям. Например: дети готовят в трёх группах чтение книг Х.К. Андерсена и составляют аннотации после самостоятельного прочтения книги. А на уроке заслушиваются и обсуждаются в группах эти составленные аннотации.

Самостоятельная работа на уроке длится не более 20 минут, а затем, учащимся предлагается представить образ своёго героя, раскрыв не только положительные черты его характера, но и отрицательные, а также понять отношение писателя к нему, выразить своё личное отношение.

Для формирования глубокого понимания текста и специфики литературной формы на уроках литературного чтения используются разные виды анализа текста: стилистический, проблемный, анализ развития действия, анализ художественных образов.

При проведении проблемного анализа произведения, следует помнить о том, что, считаясь с наивным реализмом детей-читателей, проблемную ситуацию нужно строить с опорой на событийную основу произведения, на нравственные столкновения. Проблемный анализ необходимо начинать с постановки проблемного вопроса.

Стремление к самосовершенствованию личности возникает у ребёнка в процессе его развития. Поэтому в направлении формирования стремления к самосовершенствованию личности задача учителя – научить детей понимать, что только в сознательном стремлении к лучшему – истинное счастье. На уроке литературного чтения следует создавать такие ситуации, когда ребёнку нужно самому выбирать, решать, искать выход, напрягать ум, тренировать свои способности. Учителю следует научить ребёнка собственной технологии работы, ориентируя ученика не только на результат учёбы, но и на процессуальную сторону учения: Как ты рассуждал? Что делал для этого? Какие действия совершал? Каким планом пользовался? Совместно с учителем обсуждается, что не получилось, что хотелось бы изменить в своих знаниях, чем может помочь учитель. У ребёнка возникает желание изменить себя.

Таким образом, ученик – активный творец, анализирующий свои интеллектуальные действия (включающие пробные и ошибочные) при решении учебной задачи. Такая рефлексия рекомендуется как в конце выполнения заданий, так и при подведении итогов урока в 1 и 2 классах. В 3 и 4 классах, когда стремление к самосовершенствованию становится потребностью, ученик уже сам может определять свои учебные проблемы и искать пути их решения. В этом ребёнку помогает карточка самооценки. Необходимо работать над выразительностью, над планом, над пересказом, над правильностью чтения [32, с. 219]. При работе с карточкой ребёнок оценивает свои знания и ищет, над чем надо поработать дополнительно, определяя тем самым путь своего самосовершенствования.

Уже в начальной школе учителю следует развивать в детях способность регулировать своё поведение, предупреждать и снижать тревожность, страхи, повышать уверенность в себе.

Для этого на уроках литературного чтения можно использовать веер настроений, на котором изображены лица людей, выражающие разные эмоции. Он используется, как для определения настроения детей в начале и в конце урока, так и для определения их настроения в качестве реакции на поступки тех или иных литературных героев.

Важно уже в начальной школе учить детей определять задачу своего чтения. С этой целью возможно использовать пособие «Цветик-семицветик» – лепестки этого «цветка» являются теми задачами, которые необходимо выполнить на уроке чтения. В начале урока детям предлагается выбрать нужные «лепестки», тем самым определить задачи своей работы на уроке. Задача урока литературного чтения становится личностно значимой для ребёнка.

Задачи на лепестках соответствуют программным требованиям к каждому классу. Каждый «лепесток» имеет свой цвет – это даёт возможность учителю зрительно определить, какие задания следует использовать на уроке, чтобы помочь учащимся в реализации поставленных ими задач. Большую помощь оказывает тетрадь, а также набор специальных упражнений на карточках, помеченных для удобства нахождения тем же цветом, что и «лепестки» цветка. Для решения каждой задачи у учителя должна быть подобрана своя система упражнений. Если несколько человек выбирают одну и ту же задачу, можно предложить им по выбору поработать в группе, в паре или индивидуально, то есть самому выбрать ситуацию, в которой удобнее работать.

При подведении итогов внимание детей вновь обращается к «цветку». Если задача на уроке выполнена, то «лепесток» убирается. Это позволяет учителю увидеть, смог ли ребёнок выполнить поставленную им самим задачу.

Личностно-ориентированный подход без творческого осмысления приобретенных знаний, без творческого осмысления произведения невозможен, требуется поддержание и развитие индивидуальности каждого ребёнка, и создание условий для формирования творческой личности [11, с. 208].

Учителю важно показать детям, что «всё нужно делать творчески, иначе зачем?» Необходимо показать, что творчество делает жизнь увлекательнее, интереснее, ярче. Творческое, нестандартное отношение нужно всегда, чем бы человек ни занимался. Поэтому важно развивать способность творчески осмысливать произведение. Для этого учителя на уроках литературного чтения должны использовать следующие приёмы:

* приём «Измени сюжет» – измени сюжет произведения, измени время событий, расскажи наоборот, введи нового героя и т. д.;
* приём «Шифровка» – зашифруй главную мысль произведения, заменяя слова антонимами;
* приём «Продолжение» – придумай несколько вариантов продолжения произведения;
* приём «Ваш вариант» можно использовать и для прозаических произведений: рассказов, повестей и т. д. одного автора или нескольких по одной теме (в группах детям предлагается из «волшебных мешочков» достать фрагменты сказки и по ним составить свою) [15, с. 182-187].

Учитель может дать детям задание: необходимо сначала наметить сюжет, а затем составить рассказ. Важно, чтобы дети глубоко прочувствовали характеры героев и проявление характеров в их поступках.

Использование всех вышеперечисленных приёмов, заданий, упражнений на уроках литературного чтения не только формируют читательские умения, но и направлены на развитие личности ребёнка. Работа в данном направлении должна вестись постоянно, так как представляется актуальной и перспективной.

Таким образом, литературное чтение – один из основных предметов в системе начального образования. Он формирует функциональную грамотность, способствует общему развитию и воспитанию ребёнка. Успешность изучения курса литературного чтения обеспечивает результативность обучения по другим предметам начальной школы.

**1.2. Психолого-педагогическая характеристика ребёнка младшего школьного возраста как читателя**

Период младшего школьного возраста, совпадает с обучением в начальной школе, устанавливается с шести-семи до десяти-одиннадцати лет. В данный возрастной период происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие младшего школьника, которое обеспечивает возможность систематического обучения в школе.

Начало обучения в школе приводит к изменению социальной ситуации развития младшего школьника. Теперь ребёнок представляет собой общественный субъект, имеющий социально важные обязанности, за выполнение которых ребёнок будет получать общественную оценку. В период младшего школьного возраста складывается новый тип отношений с окружающими. Авторитет взрослых начинает утрачиваться и к завершению этого возрастного периода большее значение для школьника играют ровесники.

Основной деятельностью на данном возрастном этапе является учёба, которая определяет важные изменения, которые происходят в развитии психики ребёнка в младшем школьном возрасте. В рамках учебной деятельности начинают складываться психологические новообразования, которые характеризуют более важные достижения в развитии детей младшего школьного возраста и являются основой, которая обеспечивает развитие ребёнка на следующем возрастном этапе. Мотивация к учёбе, сильная в 1-ом классе, снижается. У ребёнка падает интерес к учёбе, так как у детей уже есть завоёванная общественная позиция и им нечего достигать. Чтобы этого не произошло, учебная деятельность должна иметь новую лично значимую мотивацию. Главная роль учёбы в развитии младшего школьника не исключает того, что ребёнок активно включён и в другие виды деятельности, в ходе которых совершенствуются и закрепляются его новые достижения.

Л.С. Выготский считал, что с началом обучения мышление выходит в центр сознательной деятельности детей. Развитие словесно-логического рассуждающего мышления, которое происходит в ходе усвоения знаний, перестраивает и все другие познавательные процессы:, память в период младшего школьного возраста становится мыслящей, а восприятие – думающим [5, с. 310].

На протяжении данного возрастного периода в развитии внимания ребёнка происходят значимые изменения, идёт быстрое развитие всех его свойств: в два раза увеличивается объём внимания, его устойчивость, развиваются навыки переключения и распределения. К девяти-десяти годам ребёнок уже способен долго сохранять внимание и выполнять произвольно заданную программу действий [7, с. 648].

В период младшего школьного возраста память ребёнка претерпевает значительные изменения. Суть этих изменений в том, что память младшего школьника приобретает произвольность, становится сознательно регулируемой и опосредованной.

Период младшего школьного возраста является благоприятным для становления высших форм произвольного запоминания. Целенаправленная развивающая работа по овладению мнемической деятельностью в период младшего школьного возраста является наиболее эффективной. Выделяют следующие мнемические приёмы организации запоминаемого материала:

* группировка;
* выделение опорных пунктов;
* составление плана;
* классификация, структурирование;
* схематизация;
* установление аналогий;
* мнемотехнические приёмы;
* перекодирование;
* достраивание запоминаемого материала;
* серийная организация ассоциации;
* повторение [20, с. 94-104].

Отмеченные особенности мыслительной деятельности младших школьников являются причинами неуспеваемости определённого числа учащихся. Неумение преодолеть возникшие при этом трудности в обучении могут приводить к отказу от активной мыслительной деятельности. Ребёнок начинает использовать разные неадекватные приёмы выполнения учебных заданий, которые психологи называют «обходными путями», к их числу относится механическое заучивание материала без его понимания. Ребёнок воспроизводит текст почти наизусть, дословно, но при этом он не может дать ответ на вопросы по тексту. Ещё одним обходным путём является выполнение нового задания тем же способом, каким выполнялось другое задание ранее. Кроме того, ребёнок с недостатками мыслительного процесса при устном ответе пользуется подсказкой, старается списать у сверстников [16, с. 182-187].

В период младшего школьного возраста появляется и другое важное новообразование – произвольное поведение. Дети становятся самостоятельными, сами выбирают, как им поступить в определённых ситуациях. В основе этого вида поведения ребёнка лежат нравственные мотивы, которые формируются в младшем школьном возрасте. Дети впитывают в себя моральные ценности, стараются следовать определённым правилам и законам. Часто это связано с эгоистическими мотивами, и желаниями быть одобрёнными взрослыми или укрепить свою личностную позицию в группе сверстников. Их поведение, так или иначе, связано с основным мотивом, который доминирует на данном возрастном этапе – мотивом достижения успеха.

Именно в период младшего школьного возраста дети переживают свою уникальность, осознают себя личностью, стремятся к совершенству. Это находит своё отражение во всех сферах жизни младшего школьника, в том числе и во взаимоотношениях со сверстниками. Ребёнок находит новые групповые формы активности, занятий. Он старается по началу вести себя так, как принято в этой группе, подчинятся законам и правилам. Потом начинается стремление к лидерству, к превосходству среди сверстников. В младшем школьном возрасте дружеские отношения более интенсивные, но менее прочные. Ребёнок учится умению приобретать друзей и находить общий язык с разными детьми. Предполагается, что способность к формированию близких дружеских отношений в некоторой степени определяется эмоциональными связями, которые устанавливаются у детей в течение первых пяти лет их жизни.

Ребёнок стремится к совершенствованию техники тех видов деятельности, которые приняты и ценятся в привлекательной для него компании, чтобы выделиться в её среде, добиться успеха.

Способность к сопереживанию получает своё развитие в условиях школьного обучения потому, что дети участвуют в новых деловых отношениях, невольно они вынуждены сравнивать себя с другими детьми – с их успехами, достижениями, поведением, и младшие школьники просто вынуждены учиться развивать свои способности и качества.

Процесс чтения также имеет свои особенности у детей младшего школьного возраста.

Трудность выделения главного, существенного отчётливо проявляется в 1-ом из основных видов учебной деятельности детей младшего школьного возраста – в пересказе текста. А.И. Липкина, которая исследовала особенности устного пересказа у детей младшего школьного возраста, заметила, что краткий пересказ даётся ребёнку значительно труднее, чем подробный. Рассказать кратко – это значит выделить основное, отделить его от деталей, а именно этого младшие школьники ещё не могут [23 , с. 7-11].

Для младшего школьника определённую трудность представляет понимание читаемого текста. Его затрудняет отсутствие интонации, мимики, жеста. В то же время школьник ещё не знает всех приёмов (усилительные слова, знаки препинания, порядок слов, построение фразы), которые помогают понять поведение героев, отношение автора к ним.

Звуковой анализ и синтез, навык беглого, плавного чтения, развитие сложных мыслительных процессов, позволяющих уловить богатство смыслового и идейного содержания, всё это способствует овладению чтением. «Понимающее» чтение даётся не сразу. Прежде всего, помогает выразительное чтение вслух учителем, а затем и самими учениками, письменный текст дополняется живой интонацией, выражающей переживание, эмоциональное отношение к прочитанному.

Особый интерес представляет переход от громкого чтения к чтению про себя, т.е. интериоризация чтения. В результате исследования Б.Ф. Бабаева и Л.С. Житченко обнаружено несколько форм речевого поведения детей:

* развернутый шёпот – совершенно отчётливое и полное проговаривание слов и фраз с уменьшением громкости;
* редуцированный шёпот – проговаривание отдельных слогов слова при торможении остальных, озвучиваются слоги, на которых ученик считает нужным сделать ударение, заметно снижается активность органов артикуляции;
* беззвучное шевеление губ – действие инерции внешнеречевого проговаривания, но без участия голоса;
* невокализованное вздрагивание губ, возникающее, как правило, в начале чтения и исчезающее по прочтении первых фраз;
* чтение одними глазами, приближающееся по внешним показателям к молчаливому чтению старших детей и взрослых [2, с. 315].

У первоклассников не обнаружено какой-либо преобладающей формы речевого поведения. То же самое наблюдается у второклассников. У учащихся 3 класса совершенно очевиден переход к чтению про себя без сколько-нибудь выраженных внешних его проявлений.

Исследование показывает, что чтение шёпотом не является переходом от громкого к молчаливому. По скорости, способу артикуляции оно полностью совпадает с громким, отличаясь от него только чисто физическим признаком, как сила звука. В таком чтении не появляется никаких новых качеств, никаких структурных изменении по сравнению с громким чтением – оно не является внутренне необходимым, диктуемым самой письменной речью.

Большой интерес с точки зрения перехода от громкого к молчаливому чтению, представляет редуцированный шёпот. Он соответствует тому уровню громкого чтения, когда оно совершается уже полными словами, т. е. когда единицей речевого восприятия становится не слог, а слово. На этом уровне ребёнок начинает оперировать воспринятыми в тексте словесными образами с опорой на внешне речевое произношение отдельных элементов. Это подтверждается тем, что чтение при беззвучном шевелении губ, следующее сразу же за редуцированным шёпотом, соответствует фразовому, т. е. относительно беглому громкому чтению. На этом уровне скорость молчаливого чтения заметно возрастает по сравнению со скоростью громкого чтения за счёт дальнейшего свертывания речевых артикуляций.

Приведённые данные позволяют поставить на обсуждение вопрос о сроке, когда можно требовать от детей молчаливого чтения. Очевидно, что возраст ученика и класс, в котором он учится, не являются определяющим фактором. На первый план в интериоризации чтения выступают индивидуальные различия: степень подготовленности к чтению и темп его освоения. Перевод учащихся к молчаливому чтению может быть дифференцированным и начат в 1 классе. Однако в каждом конкретном случае готовность к нему определяется степенью овладения громким чтением и в частности особенностями восприятия читаемого текста. Интериоризация чтения возможна не ранее, чем текст начинает восприниматься пословно, с последующим развитием опережающего зрительного восприятия. На протяжении младшего школьного возраста происходит развитие всех сторон речи: фонетической, грамматической, лексической.

Таким образом, период младшего школьного возраста является наиболее ответственным этапом школьного детства. Основные достижения младших школьников обусловлены ведущим характером учебной деятельности и являются во многом определяющими для последующих лет обучения: к концу данного возрастного периода дети должны хотеть учиться, уметь учиться и верить в свои силы.

**1.3. Игровые технологии в системе начального образования**

Игровым технологиям отведена огромная роль в системе начального образования. Игра – одна из форм воздействия взрослого на ребёнка, представляющая собой многоплановое, сложное педагогическое явление, она является и игровым методом обучения детей, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего воспитания личности [19, с. 238].

Согласно концептуальному положению отечественной психологии по проблеме развития психики и личности, движущие силы и направленность психического развития определяется совместной деятельностью ребёнка с взрослым, которое проявляется, в том числе и в игре.

Структура игры включает следующие составляющие:

* роли, которые берут на себя дети (например: машинист, продавец, водитель, мама, доктор, дочь и т.д.);
* игровые действия, посредством которых дети реализуют взятые на себя роли взрослых и отношения между ними;
* игровое употребление предметов при котором реальные предметы замещены игровыми предметами (например: стул – поезд, куклы – дети, бумажки – деньги и т.д.);
* реальные отношения между играющими детьми, выражающиеся в разнообразных репликах, замечаниях, которыми регулируется весь ход игры.

Особенностью игрового метода является то, что в игре все равны. Она посильна практически каждому ученику, даже тому, кто не имеет достаточно прочных знаний по предмету. Более того, слабый по успеваемости ученик может стать первым в игре: находчивость и сообразительность здесь оказываются важнее, чем знания по предмету.

Игры можно использовать на всех этапах урока: при актуализации знаний, изучении нового материала, закреплении. Наиболее эффективно использование игровых технологий на уроках литературного чтения при повторении, когда требуется в обобщенной форме выявить полученные знания и умения младших школьников. Стоит акцентировать внимание на том, что для успешного включения игр в структуру уроков учитель должен выполнять ряд условий и правил.

И.П. Подласый выделяет следующие условия проведения игр:

* игра должна вытекать из логики учебно-воспитательного процесса;
* игра должна иметь запоминающееся название;
* игра должна содержать действительно игровые элементы;
* игра должна иметь обязательные правила, которые нельзя нарушать;
* игра должна содержать в себе элементы, которые лучше запоминаются при групповой работе [20, с. 463].

Игры обязательно должны быть доступны участвующим в ней. Задача учителя – правильно подобрать уровень и направление игры. Подбирать игры надо применительно к каждому индивидуально. Однако это относится не ко всем играм, а только к тем, которые основаны на сообразительности, наблюдательности, пространственном воображении. В играх познавательных, где на первый план выступает наличие знаний, учебных навыков, всё обстоит иначе. Игра должна соответствовать знаниям, которыми располагают играющие, и в этом случае легко определить обучающимся, какого уровня адресовать ту или иную игру. Однако успех игры зависит не только от умелого выбора, но и от того, как она проводится.

Игра должна быть хорошо подготовлена, должен быть тщательно продуман её план. Очень важно кратко и понятно объяснить правила игры. Не следует повторять одну и ту же игру много раз подряд. Учителю почти всегда приходится выполнять в ней обязанность судьи. Слово судьи – закон для играющих. Однако споры в игре (явление крайне нежелательное) возникают иногда по вине самого судьи, когда арбитр, допуская поблажки одним, строго взыскивает с других. Этого допускать нельзя, «судейство» должно быть принципиальным и справедливым.

Центральным моментом игры является роль, которую берёт на себя ребёнок.

Игра, являясь формой активной, практической деятельности, позволяет ребёнку решать доступные его возрастным возможностям познавательные задачи, создаёт предпосылки для развития произвольности психических процессов, становления личности. Также игра позволяет развивать способность ребёнка самоопределяться в окружающей жизни, включаться в учебные виды деятельности и формы общения с другими людьми. Учебная самостоятельность и умение учиться могут быть эффективно реализованы через игры и игровые приёмы [30, с. 116].

Игры воспитывают в детях такие качества как: доброжелательность, инициативность, высокую работоспособность; стимулируют и активизируют познавательные процессы: мышление, память, воображение. Всё это позволяет определить различные функции игры:

* как средство воспитания;
* как метод, приём обучения;
* как форма организации детей.

Играя, ребёнок корректирует свои эмоции, учится осязанию, восприятию, усваивает все сенсорные эталоны. Без игры не может быть полноценного умственного и психического развития. Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребёнка вливается живительный поток представлений, понятий. Игра – это искра, зажигающая огонёк пытливости и любознательности.

Каждый год отмечается рост количества детей, имеющих различные трудности в обучении. Справляться с этим можно применяя ряд различных адекватных методов воздействия на ребёнка, в качестве основного из которых можно выделить игровую терапию.

Целью игровой терапии является не изменение и не переделывание детей, не обучение их ряду каких-то специальных поведенческих навыков, а содействие ребёнку в «проживании» в игре волнующих его ситуаций при наличии полного внимания и сопереживания со стороны взрослых.

Ребёнок, с которым систематически проводят занятия по игровой методике, приобретает способности к управлению собственным поведением, легче переносит запрет, становится более гибким в процессе общения и менее застенчивым, легче вступает в сотрудничество, выражает гнев более «пристойным» способом, в его игровой деятельности начинает преобладать сюжетно-ролевая игра с отображением взаимоотношений людей.

Е.И. Касаткина в своих исследованиях пришла к выводу, что детские игры могут стать полезными в процессе организации здоровой душевной жизни детей [15, с. 23-28].

Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что игре отведена большая роль в системе начального образования, игра способствует развитию свойств и состояний личности ребёнка, поэтому она является одним из эффективных методов развития его личности.

Большинству игр, по С.А. Шмакову, присущи четыре главные черты:

* свободная развивающая деятельность, предпринимаемая по желанию ребёнка, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата;
* творческий, в значительной мере импровизационный, очень активный характер этой деятельности;
* эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция, аттракция и т. п.;
* наличие прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность её развития [31, с. 240].

Классификация педагогических игр во многом обуславливает место и роль игровой технологии в учебном процессе. Попытки классифицировать игры предпринимались ещё в прошлом веке как зарубежными, так и отечественными исследователями, которые занимались проблемой игровой деятельности.

По характеру педагогического процесса выделяются следующие группы игр:

* обучающие, тренировочные, контролирующие и обобщающие;
* познавательные, воспитательные, развивающие, социализирующие;
* репродуктивные, продуктивные, творческие;
* коммуникативные, диагностические,
* профориентационные, психотехнические и др.

Н.П. Аникеева предлагает следующую классификацию игр:

* игры-драматизации, основанные на исполнении какого-либо сюжета, сценарий которого не является жестким каноном;
* игры-импровизации, где действующие лица знают основной сюжетный стержень игры, характер своей роли, а сама игра развивается в виде импровизации;
* игры на преодоление этапов, когда определяются этапы, на каждом из которых выполняется определённая задача познавательного характера;
* деловые игры, в которых разыгрываются ситуации, построенные на выявлении функциональных связей и взаимоотношений между разными уровнями управления и организации [2, с. 144].

Таким образом, игровая технология – группа методов и приёмов организации педагогического процесса в форме различных игр с поставленной целью обучения и соответствующими ей педагогическими результатами, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью. Г.К. Селевко отмечает, что игровые технологии выполняют следующие функции:

* развлекательную – доставить удовольствие, воодушевить, пробудить интерес; коммуникативную – освоение диалектики общения; самореализации в игре, как полигоне человеческой практики;
* игротерапевтическую – преодоление различных трудностей, возникающих в других видах жизнедеятельности;
* диагностическую – выявление отклонений от нормативного поведения, самопознание в процессе игры;
* коррекции – внесение позитивных изменений в структуру личностных показателей;
* межнациональной коммуникации – усвоение единых для всех людей социально-культурных ценностей;
* социализации – включение в систему общественных отношений, усвоение норм человеческого общежития [33, с. 116].

В современной начальной школе, делающей ставку на активизацию и интенсификацию учебного процесса, игровые технологии используются в следующих качествах:

* как самостоятельные технологии для освоения понятия, темы или раздела учебного предмета;
* как элемент более обширной технологии;
* в качестве урока или его части (введения, объяснения, закрепления, контроля);
* как технологии внеклассной работы (игры типа «Зарница», «Орлёнок», КТД и др.).

Таким образом, игра является могущественным, незаменимым рычагом умственного развития ребёнка. Опора на игровую деятельность, игровые формы и приёмы – это один из адекватных путей обеспечения всестороннего развития младших школьников и формирования познавательной деятельности.

**1.4. Применение игровых технологий на уроках литературного чтения в начальной школе**

Одна из серьёзных проблем сегодняшней школы – резкое падение интереса учащихся к чтению. Следствие этого – снижение грамотности, косноязычие, неумение правильно выражать свои мысли.

Эта проблема не может не волновать учителя, и он стремится всеми возможными, средствами пробудить у учащихся интерес к урокам литературы. Как же добиться того чтобы наш предмет приносил ученикам интеллектуальное удовольствие? Ответ очевиден: заинтересовать. Чем? Если привычной и желанной формой деятельности для ребёнка является игра, значит надо использовать эту форму для обучения, объединив игру и учебно-воспитательный процесс.

Таким образом, мотивационный потенциал игры будет направлен на более эффективное освоение школьниками образовательной программы. А роль мотивации в успешном обучении трудно переоценить [32, с. 223].

На уроках литературного чтения можно использовать такие игровые задания: «Узнай предмет и назови произведение», «Подбери к стихам рисунки», «Собери пословицы» и т.д.

Речевая игра – это стихи, с которыми и в которые можно играть. Прежде всего, это те стихи, в которых есть сюжет и есть действие. Важно, чтобы было кого и что показывать. Например, это ребята, у которых Баба Яга забрала все бараночки (потешка «Мы сидели на печи»), обжора Робин Бобин, который съедает без разбора всё подряд (дразнилка «Робин Бобин»), и др.

Хорошо, если стихи будут весёлые. Они особенно нравятся ребятам и легко запоминаются в ходе игры. Придумывая вместе с ребёнком движения, сопровождающие текст, мы помогаем ему развивать фантазию, воображение, пластику, умение сочетать слово и жест, слышать и чувствовать ритм стиха.

Знакомя ребёнка с различными образцами художественной поэзии, мы прививаем ему интерес к художественному слову, а позже – желание самому рифмовать сначала отдельные слова, а затем и целые строки.

Речевые игры также помогают развивать мышление и речь ребёнка, они помогают преодолеть те или иные логопедические трудности в произношении отдельных слов и звуков, делают речь ребёнка интонационно богатой и выразительной [30, с. 176].

Игра в словотворчество не только увлекательна, но и развивает чувство слова и воображение. Например, игра «Кто где живёт?»: в улье – улитки, в зубах – зубило, раки в ракушках и т. д. Или «Что из чего делают?»: из мака – макароны, из дуба – дублёнки, из липы – липучки. Работает воображение и в случае, когда надо придумать, и в случае, когда придуманное будило воображение слушателей.

Игра в рифму – тоже работа воображения. Называем фразу, а дети продолжают, подбирая рифму: удил рыбу король – на крючок попалась фасоль, удил рыбу король – сказал сразу пароль. Это смешно, потому что невпопад, но это тоже творчество, потому что они играют в смешную игру, развивающую и воображение, и чувство слова, и чувство ритма.

Исходя из выше перечисленного, можно сказать, что игровые технологии – эффективное средство воспитания познавательных процессов и активизации деятельности учащихся. Это тренировка памяти, помогающая учащимся вырабатывать речевые умения и навыки. Игры стимулируют умственную деятельность детей, а также развивают внимание и познавательный интерес к предмету. Игры способствуют преодолению пассивности на уроках и усилению работоспособности учащихся.

Использование игровых технологий на уроках литературного чтения способствует решению задач по работе с художественным текстом:

* определять главную мысль и героев произведения;
* воспроизводить в воображении словесные художественные образы и картины жизни, изображённые автором;
* этически оценивать поступки персонажей, формировать своё отношение к героям произведения;
* определять основные события и устанавливать их последовательность;
* озаглавливать текст, передавая в заголовке главную мысль текста;
* задавать вопросы по содержанию произведения и отвечать на них, подтверждая ответ примерами из текста;
* устанавливать взаимосвязь между событиями, фактами, поступками (мотивы, последствия), мыслями, чувствами героев, опираясь на содержание текста;
* формулировать простые выводы, основываясь на содержании текста;
* составлять характеристику персонажа; интерпретировать текст, опираясь на некоторые его жанровые, структурные, языковые особенности;
* устанавливать связи, отношения, не высказанные в тексте напрямую, например, соотносить ситуацию и поступки героев, объяснять (пояснять) поступки героев, опираясь на содержание текста;
* участвовать в обсуждении прослушанного/прочитанного текста (задавать вопросы, высказывать и обосновывать собственное мнение, соблюдая правила речевого этикета и правила работы в группе), опираясь на текст или собственный опыт; распознавать некоторые отличительные особенности художественных произведений (на примерах художественных образов и средств художественной выразительности);
* вести рассказ (или повествование) на основе сюжета известного литературного произведения, дополняя и/или изменяя его содержание, например, рассказывать известное литературное произведение от имени одного из действующих лиц или неодушевлённого предмета; работать в группе, создавая сценарии и инсценируя прочитанное (прослушанное, созданное самостоятельно) художественное произведение, в том числе и в виде мультимедийного продукта (мультипликационного фильма) [7, с. 648].

В практике начальной школы разработаны следующие игры для использования на уроках литературного чтения.

Цель этих игровых упражнений: проверка и обобщение знаний, полученных обучающимися.

Игра «Угадай автора».

Задание: отгадать имена писателей по фактам их биографий.

Игра «Тёмная лошадка».

Задание: узнать героев произведений по их описаниям.

Игра «Установи последовательность».

Задание: расположить эпизоды произведения в правильном порядке.

Игра «Горячий стул».

Задание: определить героев произведения, ориентироваться в содержании художественного текста.

Игра «Прочитанные книги».

Задание: определить названия и авторов произведений по приведённым фрагментам.

Игра «Диаманта».

Задание: устанавливать взаимосвязь между событиями, фактами, поступками, мыслями, чувствами героев, опираясь на содержание текста [8, с. 240].

Основной задачей взрослых в работе с младшими школьниками является создание оптимальных условий для раскрытия и реализации возможностей младших школьников с учётом индивидуальности каждого ребёнка.

Педагог должен владеть организацией литературного чтения. Ему необходимо знать, какие факторы влияют на это, быть теоретически подкованным, а также творчески мыслить. Важно сформировать потребность у ребёнка в чтении как в средстве познания, развития и самовоспитания. Учитель должен развивать способность творчески осмысливать произведение. Для этого ему необходимо использовать различные приёмы. Работа по формированию читательских умений и развития личности ребёнка должна проводиться систематически.

Таким образом, применение игровых технологий на уроке литературного чтения даёт предпосылки для активизации познавательной деятельности и раскрытия творческих способностей обучающихся, создаёт ситуацию психологической раскованности, способствует повышению общего развития, умению ориентироваться в различных жизненных обстоятельствах.

**ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ**

**2.1. Экспериментальная база**

Для обоснования теоретической части выпускной квалификационной работы и подтверждения рабочей гипотезы исследования – систематическое использование игровых технологий на уроках литературного чтения способствует развитию читательских умений учащихся – была спланирована опытно-педагогическая работа, целью которой стало выявление и обоснование применения игровых технологий на уроках литературного чтения, способствующих развитию читательских умений детей младшего школьного возраста.

Исследование по данной проблеме проводилось в 1 «А» классе МБОУ «СОШ № 8» с. Спасское Приморского края. Возраст детей – 7-8 лет.

Занятия на уроках литературного чтения ведутся по учебно-методическому комплексу «Школа России» (Климановой Л.Ф, Горецкого В.Г, Головановой В.Г. и других). Учебно-методический комплект для 1-го класса состоит из следующих компонентов: учебник «Литературное чтение» (в двух частях); рабочая тетрадь; аудиоприложение к учебнику.

Программа разработана на основе Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, планируемых результатов начального общего образования. Литературное чтение как один из основных предметов в обучении младших школьников формирует умение работать с текстом, пробуждает интерес к чтению художественной литературы, способствует общему развитию ребёнка, его духовно-нравственному и эстетическому воспитанию.

В классе обучаются 22 человека (8 девочек и 14 мальчиков). Большинство имеет достаточно высокий уровень сформированности познавательного интереса, ребята внимательны и активны на уроках. Но есть и такие дети, которые с трудом адаптируются к школьной жизни, требованиям учителя. Мотивация учения и отношение учащихся к обучению выше среднего уровня, большая часть детей с радостью посещают школу.

Родители занимаются воспитанием детей, созданы необходимые условия для выполнения домашних учебных заданий.

Общий психологический климат в коллективе благоприятный. Большинство учащихся открыты, доброжелательны. Дети дружны, отзывчивы, всегда готовы прийти на помощь друг другу. Они вполне самостоятельны, любят совместные виды деятельности, легко взаимодействуют при этом с другими людьми. Круг интересов разнообразен: изобразительное искусство, музыка, спорт, танцы, чтение книг и др.

**2.2.** **Описание методов диагностики уровня развития читательских умений учащихся младших классов**

Одна из важнейших целей обучения в начальной школе – формирование у детей навыка чтения, являющегося фундаментом всего последующего образования. Интерес возникает, когда читатель свободно владеет осознанным чтением. Без выполнения норм чтения школьники не могут усваивать учебную информацию на требуемом уровне и повышать результаты обучения.

Читательские умения – это восприятие изобразительно-выразительных средств языка в соответствии с их функцией в художественном произведении, воссоздание в воображении картин, созданных писателем, установление причинно-следственных связей, восприятие и оценка образов-персонажей, видение авторской позиции, осознание идей произведения.

На констатирующем и контрольном этапах исследования для оценки навыка чтения первоклассников, диагностики их читательских умений использовался набор методик, разработанных А.Н. Корневым. Предлагаемая им «Стандартизованная методика исследования навыка чтения» (СМИНЧ) даёт достоверные результаты, удобна в обработке и помогает получить данные о следующих **показателях** навыка чтения: техническая сторона (темп чтения, способ чтения, правильность, выразительность), смысловая сторона (понимание прочитанного) (Приложение 1).

Данные о состоянии технической и смысловой сторон чтения у младших школьников послужат оценкой навыка чтения, что необходимо для определения уровня сформированности читательских умений.

Цель данных методик: определение уровня сформированности навыка чтения.

Возраст: 7-8 лет.

Оборудование: простой по содержанию и составу слов текст, вопросы по тексту, секундомер (Приложение 2).

Инструкция: для чтения вслух ребёнку предлагался текст, подсчитывалось количество слов, прочитанных им за 1 минуту, затем задавались вопросы по содержанию прочитанного.

Оценка технической стороны чтения.

Оценка темпа чтения (характеризуется количеством слов, произносимых в минуту) происходила в сравнении с нормами чтения. Обязательный уровень во втором полугодии 1 класса – 30-35 слов в минуту.

Исходя из этих данных, были определены критерии темпа чтения:

* выше нормы – чтение более 35 слов в минуту;
* норма – количество слов в минуту – 30-35;
* ниже нормы – менее 30 слов в минуту.

Оценка способа чтения.

Способ чтения (послоговой, слог + слово, целым словом) определён программой на каждый период обучения младших школьников. К чтению учащихся первого класса предъявляются следующие требования: осознанное, правильное, плавное слоговое чтение отдельных слов, предложений, маленьких текстов. Постепенный переход к чтению целыми словами. Именно от способа чтения зависит темп чтения (количество слов, прочитанных за минуту).

Обследование способа чтения проводилось в соответствии с предложенными Т.Г. Егоровым ступенями овладения навыком чтения.

Критерии оценки способа чтения:

* 4 ступень – беглое чтение группами слов;
* 3 ступень – целое слово + слог;
* 2 ступень – плавное слоговое;
* 1 ступень – побуквенное чтение.

Оценка правильности чтения.

Правильность чтения выражалась в том, что ученик избегал или допускал замены, пропуски, перестановки, добавления, искажения, повторы букв (звуков), слогов и слов в читаемом тексте; правильно или ошибочно делал ударения в словах.

Критерии оценки правильности чтения: при обследовании правильности чтения фиксировались и анализировались следующие виды ошибок: пропуски букв, слогов, слов; перестановки слов; добавления звуков; смешения оптически сходных букв; смешения букв, обозначающих твёрдость-мягкость согласных звуков; ошибки в окончаниях слов; замены слов на основе оптического сходства; замены слов на основе смыслового сходства; ошибки в постановке ударения; ошибки в интонационном обозначении границ предложения.

Оценка выразительности чтения.

Выразительность чтения проявляется в умении обоснованно, исходя из содержания читаемого текста, использовать паузы, делать логические и психологические ударения, находить нужную интонацию, отчасти подсказываемую знаками препинания; читать достаточно громко и внятно.

Критерии оценки выразительности чтения:

* 1 уровень – чтение с понижением голоса к концу предложения и паузой в конце, правильной постановкой ударения;
* 2 уровень – чтение с паузой в конце предложения без понижения голоса и правильным ударением;
* 3 уровень – нерегулярность пауз и интонации конца предложения и единичными ошибками ударения;
* 4 уровень – отсутствие понижения голоса к концу предложения и пауз с ошибками ударения.

Понимание общего смысла прочитанного.

Проведение обследования смысловой стороны чтения проходило при помощи трёх вопросов по содержанию текста, которые позволили определить, понимает ли ребёнок значения отдельных слов, предметный план содержания частей текста, смысл всего текста. Изучение смысловой стороны чтения анализировалось по следующим критериям: дача исчерпывающих ответов на вопросы по содержанию прочитанного; полный ответ после стимулирующей помощи; неточность или неполнота понимания; фрагментарность понимания или полное непонимание смысла прочитанного.

Ответ на каждый вопрос имел следующую систему оценки:

* 3 балла – за правильный ответ;
* 2 балла – за неточный ответ;
* 1 балл – за неверный ответ;
* 0 баллов – за отказ от ответа.

Затем были выделены степени понимания общего смысла прочитанного:

* первая степень: полное понимание прочитанного (9 баллов);
* вторая степень: полный ответ после стимулирующей помощи (6 баллов);
* третья степень: неточность или неполнота понимания (3 балла);
* четвёртая степень: фрагментарность понимания или полное непонимание смысла прочитанного (0 баллов).

Таким образом, окончательное суждение об овладении навыком чтения было вынесено на основании совокупных данных по каждому из его компонентов, т.е. по результатам проверки смысловой и технической сторон. Эти показатели зарегистрированы в протоколах (Приложение 3 и 6). Сформированность навыка чтения выявила уровень развития читательских умений учащихся 1 класса.

Значит, описанный выше набор методик позволил получить данные об овладении навыком чтения и уровне развития читательских умений младших школьников на начало и конец педагогической практики

**2.3. Анализ полученных результатов диагностической и опытно-педагогической деятельности**

В процессе опытно-педагогической деятельности были проведены следующие виды экспериментальной работы:

1 этап – констатирующее исследование – диагностика уровня читательских умений первоклассников;

2 этап – формирующий – проверка выдвинутой гипотезы, фиксация хода и результатов педагогической работы;

3 этап – контрольное исследование – повторная диагностика уровня читательских умений первоклассников.

Целью констатирующего исследования является определение уровня читательских умений у учащихся 1 класса на начало педагогической практики.

На этапе констатирующего эксперимента входное исследование уровня сформированности навыка чтения и уровня развития читательских умений учащихся проводилось 20 апреля 2018 года.

Диагностические данные обследования темпа чтения представлены в таблице 2.1. и на рисунке 2.1.

Таблица 2.1.

Входная диагностика темпа чтения

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Количество  учащихся | Темп чтения | | |
| Ниже нормы | Норма | Выше нормы |
| 22 | 7 (32%) | 5 (23%) | 10 (45%) |

Исследование темпа чтения показало, что 7 учащихся (32%) читают ниже нормы, 5 (23%) – в пределах нормы, 10 (45%) овладели высоким темпом чтения. При этом средняя скорость чтения учащихся 1 класса (при норме 30-35 слов в минуту) составила 34,4 слова в минуту.

Рисунок 2.1. Входная диагностика темпа чтения первоклассников

Данные, полученные в ходе выявления доминирующего способа чтения, представлены в таблице 2.2. и рисунке 2.2.

Таблица 2.2.

Входная диагностика доминирующего способа чтения

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Количество учащихся | Ступени овладения навыком чтения | | | |
| Первая ступень (побуквенное чтение) | Вторая ступень  (плавное слоговое) | Третья ступень  (целое слово + слог) | Четвёртая ступень  (беглое чтение группами слов) |
| 22 | 0 (0%) | 6 (27%) | 14 (64%) | 2 (9%) |

Рисунок 2.2. Входная диагностика доминирующего способа чтения первоклассников

Как видно из представленной диаграммы, на момент проведения исследования на первой ступени овладения навыком чтения нет ни одного учащегося, 6 учащихся (27%) владеют плавным слоговым чтением. Большинство испытуемых находятся на третьей ступени навыка чтения – 14 человек (64%), но при чтении сложных и малознакомых слов ребёнок переходит на слоговое чтение. Читали бегло группами слов 2 младших школьника (9%) и, следовательно, находились на четвёртой ступени.

Ошибки в отношении правильности чтения были неоднородны. Одни из них появлялись из-за непонимания или искажённого понимания текста; другие – из-за непонимания значения слова или смысла предложения; третьи – из-за нетвёрдого усвоения учеником графического образа каких-то букв; четвёртые – в результате рассогласования процессов зрительного опознания букв, графических частей слова, артикуляционных актов (ученик верно декодировал буквы читаемого слова, понял его значение, но поторопился или запоздал с его произнесением и поэтому допустил ошибку). Случались ошибки, которые были продиктованы желанием ученика утвердиться в верности прочитанного слова или какой-то его части (повторы).

Во время чтения учащиеся допускали следующие ошибки: смешение оптически сходных букв; пропуски слов, букв, звуков и слогов; замена слов на основе оптического и семантического сходства; ошибки в постановке ударения; в интонационном обозначении границ предложения. Было отмечено, что при чтении учащиеся использовали повторное считывание, отражающее трудности, которые дети испытывали в установлении смыслоразличительных признаков букв, фонем. Анализ правильности чтения учащихся представлен в таблице 2.3.

Таблица 2.3.

Входная диагностика правильности чтения

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п\п | Имя, фамилия, респондента | Виды допущенных ошибок | | | | | | | | | | | | | | Количество  ошибок  у ученика |
| Пропуски слов | Пропуски букв | | Пропуски слогов | Добавление звуков | | Перестановки слов | | Ошибки в окончаниях слов | | Замены слов на основе оптического сходства | Замены слов на основе смыслового сходства | Ошибки в постановке ударения | Ошибки в интонационном обозначении границ предложения |
|  | Артур Б. | - | - | | - | - | | - | | - | | - | - | - | 1 | 1 |
|  | Алексей В. | - | 1 | | - | - | | - | | - | | - | 1 | - | - | 2 |
|  | Алексей Л. | - | 1 | | 1 | - | | - | | - | | - | - | - | - | 2 |
|  | Алина П. | - | - | | - | 1 | | - | | - | | - | - | - | - | 1 |
|  | Арон М. | - | - | | 1 | 1 | | - | | - | | 1 | 1 | - | - | 4 |
|  | Артём Н. | 1 | - | | - | - | | - | | 1 | | - | - | 1 | - | 3 |
|  | Артём С. | - | - | | - | - | | - | | - | | - | - | - | - | 0 |
|  | Валентин Ф. | - | 1 | | - | 1 | | - | | - | | - | - | - | 1 | 3 |
|  | Вероника В. | - | - | | - | 1 | | - | | - | | - | - | - | - | 1 |
|  | Владислав Г. | - | - | | - | - | | - | | - | | - | - | - | - | 0 |
|  | Геля Л. | - | 1 | | 1 | - | | - | | 1 | | - | - | - | - | 3 |
|  | Дарья О. | - | 1 | | - | - | | - | | - | | - | - | - | - | 1 |
|  | Дарина П. | - | - | | - | 1 | | - | | - | | - | - | 1 | - | 2 |
|  | Екатерина Ч. | - | 1 | | 1 | - | | - | | - | | 1 | - | - | - | 3 |
|  | Кира С. | 1 | - | | - | 1 | | - | | 1 | | - | 1 | - | - | 4 |
|  | Захар С. | - | - | | - | - | | - | | - | | - | - | - | - | 0 |
|  | Иван П. | - | 1 | | - | 1 | | - | | - | | 1 | - | - | 1 | 4 |
|  | Константин К. | - | - | | - | 1 | | - | | - | | - | - | - | 1 | 2 |
|  | Маргарита К. | - | - | | - | - | | - | | - | | - | - | 1 | 1 | 2 |
|  | Павел К. | - | - | | - | - | | - | | - | | - | 1 | - | - | 1 |
|  | Сергей К. | - | - | | - | - | | - | | - | | 1 | - | - | - | 1 |
|  | Святослав Л. | - | 1 | | - | - | | 1 | | 1 | | - | - | - | - | 3 |
| Количество  учащихся | | Количество ошибок в каждом слове | | | | | | | | | | | | | | Общее  количество  ошибок |
| 22 | | 2 | | 8 | 4 | | 8 | | 1 | | 4 | 4 | 4 | 3 | 5 | 43 |

Из 22 респондентов прочитали текст без ошибок 3 ученика, допустили 1-2 ошибки 11 учеников, допустили более 2 ошибок 8 школьников. Общее количество ошибок, допущенных учащимися при чтении – 43.

Сформированность такого компонента навыка чтения, как выразительность обычно проявляется в умении обоснованно использовать паузы, делать логические ударения, находить нужную интонацию, иногда подсказываемую знаками препинания; читать достаточно громко и внятно. Выяснилось, что дети неправильно употребляли логическое ударение, что свидетельствовало о том, что учащиеся не определяли цель высказывания или тему в предложении, значит, не до конца понимали, о чём они читали, и поэтому не могли прочитать текст выразительно. Нарушение данного компонента проявлялось в виде отрывистого чтения, ошибок интонационного оформления читаемого предложения, отсутствия эмоционального отношения к читаемому. Причинами таких трудностей у младших школьников могут быть отсутствие ориентации на знаки препинания в процессе чтения, несформированность навыка определения границ предложения в печатном тексте и интонационного оформления предложений в соответствии с конечными знаками препинания.

Анализ выразительности чтения представлен в таблице 2.4. и на рисунке 2.3.

Таблица 2.4.

Входная диагностика выразительности чтения

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | Уровни выразительности чтения | Количество учащихся |
|  | Первый уровень | 5 |
|  | Второй уровень | 4 |
|  | Третий уровень | 10 |
|  | Четвёртый уровень | 3 |

Рисунок 2.3. Входная диагностика выразительности чтения первоклассников

Анализ изучения смысловой стороны чтения зафиксирован в таблице 2.5. и на рисунке 2.4.

Таблица 2.5.

Входная диагностика степени понимания общего смысла прочитанного

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Количество учащихся | Первая  степень | Вторая  степень | Третья  степень | Четвёртая  степень |
| 22 | 12 (55%) | 4 (18%) | 6 (27%) | 0 (0%) |

Рисунок 2.4. Входная диагностика степени понимания общего смысла прочитанного

Анализ ответов учащихся на вопросы показал, что большинство – 12 человек (55%) дали полные, точные ответы на вопросы по содержанию прочитанного текста, выделили главную мысль произведения и выразили своё отношение к прочитанному. Показали полный ответ после стимулирующей помощи учителя 4 учащихся (18%). Неточность или неполноту понимания прочитанного показали 6 школьников (27%). При ответах на направляющие или уточняющие вопросы данные ученики давали ответы, соответствующие содержанию текста. Чаще школьники затруднялись в формулировании ответов, подменяли их пересказом отдельных частей прочитанного текста. Можно сделать вывод о том, что большинство учащихся владеют смысловой стороной чтения.

Полученные данные позволили спланировать работу, определить стратегию и тактику её улучшения на этапе формирующего эксперимента, целью которого была деятельность по повышению уровня читательских умений первоклассников. Одним из средств решения явилось включение в педагогический процесс игровых технологий, потому что обучающая игра как способ активизации учебно-познавательной деятельности школьников побуждает их к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения материалом.

Для проверки выдвинутой гипотезы была составлена и апробирована система упражнений для развития читательских умений по темам, изучаемым на уроках литературного чтения в 1 классе. Примерами таких заданий могут служить отдельные упражнения, приёмы, представленные в приложении 8.

Для развития технической и смысловой сторон чтения использовались различные по целям и формам организации упражнения, которые включались в каждый урок литературного чтения. Ниже приведены некоторые из них.

Упражнения, направленные на развитие чёткости произношения.

Упражнение «Губы» применялось на этапе «Актуализация необходимых знаний» для разграничения чтения детьми про себя и чтения вслух.

Цель: формирование правильного, чёткого произношения.

К плотно сжатым губам по команде «Читать про себя» дети прикладывали палец левой руки, чем подкреплялась психологическая установка на беззвучное чтение. По мере привыкания детей к чтению без внешних признаков команда «Губы» подавалась всё реже и реже.

При изучении любой темы на этапе «Речевая разминка» использовалось упражнение «Зазеркалье».

Цель: формирование правильного и чёткого произношения слов.

Учащиеся читали строчки в книгах слева направо. Сами слова переворачивать не надо, читать «томегеб» вместо «бегемот» не нужно.

Упражнение «Сочиняем мы бубнилки»было использовано на этапе «Артикуляционная разминка».

Цель: развитие чёткости произношения.

Материал: образец бубнилок.

Учащимся предлагался образец бубнилок, задача: составить по образцу свои.

# Пример: БА – БА – БА – БАБА

БА – БА – БА – БАНЯ

БА – БА – БА – БАЛ

ДА – ДА – ДА – ДАЧА

ДА – ДА – ДА – ДАТА

Использование данного упражнения способствовало развитию у детей интереса к обучению (оно воспринимается как игра), орфографической грамотности, воображения.

Речевая зарядка.

Игра «Живые слоги».

Цель: развитие навыка чтения слогов и слов.

Материал: касса букв и слоги.

Ученики делились на две команды по 10 человек. Первой команде выдавались согласные буквы, второй – гласные. По сигналу учителя с каждой команды выходили по ученику, сами подбирали себе пару так, чтобы получилось слово.

Упражнения, развивающие оперативную память, устойчивость внимания.

На этапе «Актуализации знаний» при изучении любой темы неоднократно использовалась игра «Кто играет в прятки?».

Цель: развитие поля чтения, зрительного восприятия слов, внимание оперативной памяти.

Материал: карточки с набором букв.

Надо было в случайном наборе букв найти и прочитать слова, узнать, кто играет в прятки – звери, птицы, насекомые или кто-то ещё.

Пример: КНОТИГРЯАЖОМЕДВЕДЬ

ДЬЦЯЮХДЯТЕЛИСААНИ

ЁСЛИНОТУШКАНЧИККМ

ЭЖЛОСЬАКЛОРИНДЮК

МОРЖКОЗАИПРОЖУКМТ

АЕПЧЕЛАРМТЬЮЖИРАФ

МПАЛЕВ ИЬЮВОРОНАЖЪ

Игра помогает детям пополнить словарный запас, развивает у них внимание и зоркость при чтении. Карточки затем можно использовать как орфограммы на уроках русского языка, окружающего мира и др.

При изучении темы «Н. Андрюхов «Саша-дразнилка» было использовано упражнение «Пол-арбуза».

Цель: развитие антиципации (предугадывание – это способность мозга, которая даёт нам возможность, при чтении не прочитывать абсолютно все слова и буквы).

Материал: карточки с простыми словами.

Эти карточки разрезаны вдоль слов на две половины. Нужно правильно соединить две половинки.

Игра «Кто больше запомнит?» использовалась на этапе рефлексии.

Цель: развить зрительную память и внимание ребёнка.

При подведении итога урока по любой теме один ученик называл любое слово по теме урока, другой его повторял и произносил своё слово и т.д.

На уроке литературного чтения также была предложена игра «Помоги животным».

Цель: умение соотносить звук и букву; запоминать конфигурацию букв.

Материал: предметные картинки, касса букв.

К доске прикреплялись картинки с изображением животных, вперемешку прикреплялись буквы. Дети по одному выходили к доске и соединяли картинку и букву, с которой начинается название животного.

При изучении произведения Н.Н. Носова «Телефон» было использовано упражнение «Бешеная книга».

Цель: развитие зрительного восприятия, формирование эталона букв.

Ребёнок читает вслух. Через какое-то время учитель хлопает в ладоши. Задача ребёнка: перевернуть книгу вверх ногами и продолжить чтение с того места, где он остановился. Поначалу можно делать отметки карандашом, чтобы сильно в тексте не теряться. И так несколько раз. Можно сделать два-три полных оборота книги.

Задача данного упражнения заключается в том, что ребёнок может ориентироваться в тексте.

Упражнения, развивающие гибкость и скорость чтения про себя и вслух.

Упражнение «Эх раз, ещё раз!» использовалось при изучении темы «Сказка «Петух и собака».

Цель: развитие скорости чтения.

Материал: текст.

Текст читался в течение 1 минуты. Перед началом чтения засекается время, как только время закончилось, ученик делал отметку там, где он остановился. Затем текст читался ещё 2 раза.

Это упражнение способствует увеличению скорости чтения; мотивации ребёнка, который увидит, что способен на большее.

На уроке по теме «К.Д. Ушинский «Ворона и сорока» использовалось упражнение «Шерлок».

Цель: развитие скорости чтения, внимания.

На лист бумаги были помещены слова, самые разные, не очень длинные, в непроизвольном порядке. Называлось одно из слов, ребёнок должен его найти. Слова даны по тексту произведения.

На этапе «Речевая разминка» при изучении темы «К.И. Чуковский «Федотка» было использовано упражнение «Чтение шёпотом».

Цель: обучение правильному, выразительному чтению целыми словами; умение анализировать произведение.

Материал: текст для речевой разминки, магнитная азбука.

Учащиеся читали шуточное стихотворение. Первое задание прочитать громко, затем тихо и шёпотом.

Приём «Финиш» был использован при изучении темы «Ю.И. Ермолаев «Лучший друг».

Цель: развитие навыка быстрого чтения, расширение поля чтения.

Материал: выборочный текст из учебника.

Назывался текст из учебника, указывалось слово, до которого дети должны дочитать как можно быстрее. Дочитав, поднимают руку. Выборочно проверялась правильность ответов по тексту, задавались ученикам вопросы. Тем самым предупреждалось «скольжение» по тексту. При работе над текстом до чтения дети читали ключевые слова, которые были в учебнике перед текстом или записаны на доске. Это очень важно для понимания содержания текста. Далее ученики читали заглавие текста и рассматривали иллюстрации к нему. На основании ключевых слов, заглавия и иллюстрации дети высказывали предположения о содержании текста. Ставилась задача прочитать текст и проверить свои предположения.

Упражнения, способствующие синтезу восприятия и понимания.

Игра «Точки убежали» использовалась на этапе «Первичное закрепление».

Цель: понимание прочитанного, развитие речи.

Материал: любой текст, бумага, цветные карандаши или фломастеры.

Учащимся был дан текст, состоящий из 5 предложений. Знаки препинания не расставлены (в тексте встречались только точки). Задача: расставить знаки препинания. Ребёнку читал «странный» рассказ и определял, где заканчивается одна фраза и начинается следующая, то есть расставлял правильно точки. Например: Лене купили куклу на кукле было белое платье девочке кукла понравилась она её катала на коляске вечером девочка брала куклу с собою спать.

Игра «Кто больше спросит?» также была использована на уроке литературного чтения. Дети читали текст, а потом задавали как можно больше вопросов к нему.

Цель: умение читать текст, понимание прочитанного, развитие речи.

Материал: текст из учебника.

При изучении стихотворения В.В. Орлова «Кто первый» было использовано упражнение «Партизан».

Цель: ликвидировать проговаривание слов во время чтения про себя.

Школьник читает текст вслух. По сигналу «Партизан» школьник брал в рот карандаш, зажимая его между губами и зубами, и продолжал читать про себя. По сигналу «Партизан сбежал» вынимал карандаш и снова читал вслух. И так несколько раз. Ценность данного упражнения заключается в том, чтобы ликвидировать проговаривание слов во время чтения про себя, т.к. проговаривание – враг быстрого чтения, нужно его убрать. А когда в зубах зажат карандаш, проговаривать не получится.

Упражнение для сознательного (осознанного) чтения использовалось при изучении темы «Стихотворение С.Д. Дрожжина «Привет».

Цель: развитие осознанного чтение на уровне слова и предложения.

Материал: карточки с вопросами.

Учащимся давались карточки с вопросами, на которые они должны ответить по содержанию текста. Таким образом, данное упражнение позволяет развить осознанное чтение на уровне слова и предложения.

Работа с таблицами. С помощью данного приёма обогащается речь учащихся, дикция.

Игра «Цепочка» использовалась при изучении темы «И.П. Токмакова «Мы играли в хохотушки».

Цель: формирование навыка чтения разных слогов; умение следить за чтением товарища.

Материал: слоговая таблица.

Игра проходила в виде соревнования. Каждый ряд получал задание прочитать какой-либо столбик слогов. Дети читали «цепочкой», по рядам, по очереди. Если участник не подхватывал эстафету, то «цепочка» рвалась, ряд проиграл. Можно читать стоя, взявшись за руки, тогда ребёнок, порвавший цепочку, садится. Этот приём также способствует развитию навыка чтения.

На уроках были использованы различные виды тренировочных упражнений, направленных на увеличение объёма внимания.

По сигналу «Внимание» детям показывают карточки, в течение 2 секунд дети должны прочесть и записать бессмысленные слова, содержащие от 3 до 9 согласных букв (рбвл ктмц; жкпрч; дзнтк; кптнсц пртк; лда сказ; баолари мртьо; тмить торг; мкет маез; пролб прпннео; апкенепкиа апврерпар; рогнор пгюолг); стол ваза; чашка плита; машина солнце; конфета чернила; карандаш пистолет; телевизор спектакль; магнитофон автомобиль; мотоциклист кондуктор; командировка велосипедист.

На контрольном этапе эксперимента были использованы такие же методики, как и на начальном этапе исследования, описанные в параграфе 2.2.

Данные контрольного темпа чтения указаны в таблице 2.6. и на рисунке 2.5.

Таблица 2.6.

Контрольная диагностика темпа чтения

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Количество  учащихся | Темп чтения | | |
| Ниже нормы | Норма | Выше нормы |
| 22 | 5 (23%) | 7 (32%) | 10 (45%) |

Рисунок 2.5. Контрольная диагностика темпа чтения первоклассников

Контрольное исследование темпа чтения показало, что 5 учащихся (23%) читают ниже нормы, 7 учащихся (32%) – в пределах нормы, 10 учащихся (45%) овладели высоким темпом чтения. Средняя скорость чтения учащихся 1 класса составила 39,2 слов в минуту.

Показатели овладения различными способами чтения представлены в таблице 2.7.

Таблица 2.7.

Контрольная диагностика доминирующего способа чтения

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Количество учащихся | Ступени овладения навыком чтения | | | |
| Первая ступень (побуквенное чтение) | Вторая ступень  (плавное слоговое) | Третья ступень  (целое слово + слог) | Четвёртая ступень  (беглое чтение группами слов) |
| 22 | 0 (0%) | 4 (18%) | 15 (68%) | 3 (14%) |

Рисунок 2.6. Контрольная диагностика способа чтения у учащихся 1 класса

Как видно из представленной диаграммы, на момент проведения исследования на первой ступени овладения навыком чтения нет ни одного учащегося, 4 учащихся (14%) владеют плавным слоговым чтением. Большинство испытуемых учащихся (15 человек – 18%) находится на третьей ступени чтения навыка чтения, когда простые слова читаются целиком, а при чтении сложных и малознакомых слов ребёнок переходит на слоговое чтение. 3 младших школьников (68%) читали бегло группами слов и, следовательно, находились на четвёртой ступени.

Таблица 2.8.

Контрольная диагностика правильности чтения

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п\п | Имя, фамилия, респондента | Виды допущенных ошибок | | | | | | | | | | | | | | Количество  ошибок  у ученика |
| Пропуски слов | Пропуски букв | | Пропуски слогов | Добавление звуков | | Перестановки слов | | Ошибки в окончаниях слов | | Замены слов на основе оптического сходства | Замены слов на основе смыслового сходства | Ошибки в постановке ударения | Ошибки в интонационном обозначении границ предложения |
|  | Артур Б. | - | - | | - | - | | - | | - | | - | - | - | - | 0 |
|  | Алексей В. | - | - | | - | - | | - | | - | | - | 1 | - | - | 1 |
|  | Алексей Л. | - | - | | 1 | - | | - | | - | | 1 | - | - | - | 2 |
|  | Алина П. | - | - | | - | 1 | | - | | - | | - | - | - | - | 1 |
|  | Арон М. | - | - | | - | - | | - | | - | | 1 | 1 | - | - | 2 |
|  | Артём Н. | - | - | | - | - | | - | | - | | - | - | - | - | 0 |
|  | Артём С. | - | - | | - | - | | - | | - | | - | - | - | - | 0 |
|  | Валентин Ф. | - | - | | - | - | | - | | - | | - | - | - | - | 0 |
|  | Вероника В. | - | - | | - | 1 | | - | | - | | - | 1 | - | - | 2 |
|  | Владислав Г. | - | - | | - | - | | - | | - | | - | - | - | - | 0 |
|  | Геля Л. | - | - | | - | - | | - | | - | | 1 | - | - | 1 | 2 |
|  | Дарья О. | - | - | | - | - | | - | | - | | - | - | - | - | 0 |
|  | Дарина П. | - | - | | - | - | | - | | 1 | | - | 1 | - | - | 2 |
|  | Екатерина Ч. | - | - | | - | 1 | | - | | - | | 1 | 1 | - | - | 3 |
|  | Кира С. | - | - | | - | - | | - | | - | | - | - | - | - | 0 |
|  | Захар С. | - | - | | - | - | | - | | - | | - | - | - | - | 0 |
|  | Иван П. | - | - | | - | - | | - | | - | | 1 | - | - | 1 | 2 |
|  | Константин К. | - | - | | - | - | | - | | - | | - | - | - | - | 0 |
|  | Маргарита К. | - | - | | - | - | | - | | - | | - | - | - | - | 0 |
|  | Павел К. | - | - | | - | - | | - | | - | | - | 1 | - | - | 1 |
|  | Сергей К. | - | - | | - | - | | - | | - | | - | - | - | - | 0 |
|  | Святослав Л. | - | - | | - | 1 | | - | | 1 | | - | - | - | - | 2 |
| Количество  учащихся | | Количество ошибок в каждом слове | | | | | | | | | | | | | | Общее  количество  ошибок |
| 22 | | 0 | | 0 | 1 | | 4 | | 0 | | 2 | 5 | 6 | 0 | 2 | 20 |

Анализ правильности чтения показал, что общее количество ошибок учащихся класса уменьшилось в 2 раза. Свои показатели улучшили 15 учеников.

После проведения сравнительного анализа правильности чтения выяснилось, что учащиеся допустили меньше ошибок, их вариативность также сократилась. Школьниками не было допущено ни одного случая пропуска букв, перестановки слов. При этом увеличилось количество детей, допустивших ошибки на замены слов на основе оптического сходства и на основе смыслового сходства. Это может быть связано с переходом учащихся на более высокую ступень формирования навыка чтения, когда у них появляются смысловые догадки и проявляются признаки угадывающего чтения. Данные контрольной диагностики выразительности чтения указаны в таблице 2.9. и на рисунке 2.7.

Таблица 2.9.

Контрольная диагностика выразительности чтения

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п/п | Уровни выразительности чтения | Количество учащихся |
|  | Первый уровень | 6 |
|  | Второй уровень | 5 |
|  | Третий уровень | 8 |
|  | Четвёртый уровень | 3 |

Рисунок 2.7. Контрольная диагностика выразительности чтения первоклассников

Было выявлено, что большинство учащихся класса улучшили уровень выразительности, что говорит о положительной динамике в развитии этого компонента чтения.

Анализ контрольного изучения степени понимания смысла прочитанного зафиксирован в таблице 2.10. и на рисунке 2.8.

Таблица 2.10.

Контрольная диагностика степени понимания общего смысла прочитанного

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Количество учащихся | Первая  степень | Вторая  степень | Третья  степень | Четвёртая  степень |
| 22 | 14 (70%) | 4 (20%) | 2 (10%) | 0 (0%) |

Рисунок 2.8. Контрольная диагностика степени понимания общего смысла прочитанного

Анализ ответов учащихся на вопросы показывает, что большинство учащихся – 14 человек (70%) дали полные, точные ответы на вопросы по содержанию прочитанного текста, выделили главную мысль произведения и выразили своё отношение к прочитанному, 4 учащихся (20%) показали неточность или неполноту понимания прочитанного. Данные школьники обнаруживают частичное понимание логико-информационного плана, причинно-следственных и временных связей, 2 школьников (10%) затруднились в ответах на вопросы, но при этом смысл понимания прочитанного ими был понят. При ответах на направляющие или уточняющие вопросы данные ученики давали ответы, соответствующие содержанию текста. Чаще школьники затруднялись в формулировании ответов, подменяли ответы на вопросы пересказом отдельных частей прочитанного текста.

Данные о состоянии технической и смысловой сторон чтения младших школьников послужили основой для стандартизированной оценки навыка чтения, необходимой для определения сформированности уровня читательских умений. Можно сделать вывод, что у учащихся 1 класса техника чтения достаточно сформирована. После чтения дети свободно отвечали на вопросы, что говорит об осознанном чтении. Данные контрольного исследования свидетельствуют об эффективности проделанной работы, направленной на развитие читательских умений посредством игровых технологий. Они стимулируют познавательную активность, создают положительную мотивацию и тем самым способствуют формированию читательской компетенции, что позволяет выполнить поставленные учебной программой цели. Внедрение в учебный процесс различных игровых упражнений способствовало повышению уровня читательских умений первоклассников, значит, можно сделать вывод о положительной динамике уровня развития читательских умений в классе.

Таким образом, в результате проведения опытно-экспериментальной работы подтвердилась гипотеза – систематическое использование игровых технологий на уроках литературного чтения способствует развитию читательских умений учащихся.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Информационное общество, в котором живут современные дети, требует от них приспособления к активным изменениям. В век информатизации ребёнок много времени уделяет гаджетам и компьютерам, что, конечно, отрицательно влияет на технику чтения, которая находится на невысоком уровне. Библиотеки уходят на второй план, так как школьники становятся потребителями информации из интернета, которая всегда доступна и не требует особых усилий. Дети почти не уделяют времени книгам, предпочитая аудиовизуальную информацию: аудиосказки, мультипликационные фильмы. В такой ситуации и родителям сложно перестроить процесс воспитания и обучения, ведь ребёнок с самого рождения находится в социуме. Если он не знаком с компьютером и планшетом, то может стать изгоем в современном информационном обществе.

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

Читательская самостоятельность – это личностное свойство, которое характеризуется наличием у читателя мотивов, побуждающих его обращаться в мир книг, и системы знаний, умений, навыков, дающих возможность с наименьшей затратой сил и времени реализовывать возникшие запросы в соответствии с личной и общественной необходимостью.

Точное и чёткое выполнение требований программы позволяет учителю последовательно и уверенно вести учащихся по этапам обучения к намеченной цели, а главной целью занятий по внеклассному чтению является формирование у каждого ребёнка личной способности и потребности в самостоятельном инициативном чтении, т.е. в чтении по собственному побуждению и по общепринятым правилам. Такая способность и потребность при новой системе обучения развивается в детях постепенно.

Следует отметить, что различные приёмы и методы, используемые в работе, при целенаправленном их применении определяют успешную деятельность учащихся, способствуют развитию читательских умений. Анализ теоретических источников по данной проблеме позволил разработать ряд практических рекомендаций для учителей и родителей.

Так, современному учителю начальных классов можно дать следующие рекомендации по развитию читательских умений школьников:

* текст должен соответствовать возрасту детей;
* при составлении заданий учитывать индивидуальные особенности детей (базовый и повышенный уровень);
* начиная с первого класса, формировать навык неоднократного обращения к тексту при выполнении заданий (не менее 7 раз);
* при первичном знакомстве с текстом важно эмоциональное прочтение учителем или использование аудиофайла;
* использовать разные типы заданий;
* работать над формированием всех групп читательских умений;
* использовать различные приёмы работы с текстом;
* работать со сплошными и несплошными текстами.

Рекомендации родителям по развитию читательского интереса у детей будут такими:

* прививайте ребёнку интерес к чтению с раннего детства;
* покупайте книги яркие по оформлению и интересные по содержанию;
* систематически читайте ребёнку, это сформирует у него привычку ежедневного общения с книгой;
* обсуждайте прочитанную книгу среди членов своей семьи;
* рассказывайте юному читателю об авторе книги;
* если вы читаете ребёнку книгу, старайтесь прервать чтение на самом увлекательном эпизоде;
* вспоминая с ребёнком содержание ранее прочитанного, намеренно его искажайте, чтобы проверить, как он запомнил текст.

Сегодня к современной методической науке и практике обучения детей чтению общество вполне оправданно предъявляет высокие требования. Исследователи чтения, социологи, родители и учителя бьют тревогу по поводу катастрофически низкого читательского интереса детей. Умение читать – важнейшее коммуникативное умение, на базе которого совершенствуются другие, например, умения передавать свои и чужие мысли, понимать чужую речь, интерпретировать её, передавать вкратце и делать выводы. Чтение считается важнейшей информационной технологией, без овладения которой невозможно успешно жить и работать в современном, быстро меняющемся мире. Значит, организуя уроки, учитель должен стремиться совершенствовать технику чтения младших школьников, пробуждать в них интерес к чтению и вырабатывать умения пользоваться им для решения познавательных задач.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Агапова И.А. Литературные игры для детей / И.А. , М.А. Давыдова. – М.: Лада, 2011. – 192 с.
2. Бабаева Б.Ф. Работа над выразительной речью: методическое пособие / Б.Ф. Бабаева, Л.С. Житченко. – М.: Айрис-пресс, 2012. – 315 с.
3. Богданова Е.А. Формирование персонального стиля учения младшего школьника / Е.А. Богданова. – М.: Академия, 2013. – 128 с.
4. Прохоров А.М. Большой энциклопедический словарь / А.М. Прохоров. – М.: Большая российская энциклопедия, 1997. – 1434 с. – С. 480.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений / Л.С. Выготский. – М.: Академия, 2012. – 310 с.
6. Гамезо М..В. Младший школьник / Психодиагностика и коррекция развития / М.В. Гамезо, В.С. Герасимова. – М.: АСТ, 2015. – 116 с.
7. Головей Л.А. Развитие личности ребёнка от 7 до 11 лет / Л.А. Головей / Екатеринбург: Издательство «Рама Паблишинг», 2012. – 648 с.
8. Джежелей О.В. Литературные игры на уроках чтения 1-4 классы / О.В. Джежелей, А.А. Емец. – Х.: Изд. Группа «Основа», 2014. – 240 с.
9. Дубровина И.В. Младший школьник. Развитие познавательных способностей / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева. – М.: Академия, 2013. – 208 с.
10. Икрамова С.А. Выразительное чтение и его роль в развитии речи школьников начальных классов / С.А. Икрамова. – М.: Академия, 2012. – 156 с.
11. Каирова И.А. Читательская деятельность младших школьников / И.А. Каирова. – М.: АСТ/2014. - 280 с.
12. Касаткина Е.И. Игра и её роль в системе начального образования / Е.И. Касаткина // Начальная школа. – 2012. – № 5. – С. 23-28.
13. Кулагина И.Ю. Младшие школьники: особенности развития / И.Ю. Кулагина. – М.: Лада, 2012. - 176 с.
14. Милюгина Е.Г. Введение в культуру родного края / Формирование культуроведческих компетенций младших школьников на материале регионального фольклора / Детская литература и воспитание: сборник научных тренингов / Е.Г. Милюгина. – Тверь: Тверской государственный университет, 2013. – Выпуск 10. – С. 141-164.
15. Милюгина Е.Г. Детское литературное творчество: принципы и приёмы развития / Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве: сборник научных тренингов / Е.Г. Милюгина. – Тверь: Тверской государственный университет, 2013. – Выпуск 3 (9). – С. 182-187.
16. Милюгина Е.Г. Формирование читательского опыта младших школьников на материале сказочной прозы писателей Серебряного века / Детская литература и воспитание: сборник научных тренингов / Е.Г. Милюгина. – Тверь: Тверской государственный университет, 2013. – Выпуск 10. – С. 94-104.
17. Мисаренко Г.Г. Дидактические материалы для развития техники чтения в начальной школе / Г.Г. Мисаренко. – М.: ИНФО, 2016. – 128 с.
18. Орлова Л.И. Выразительное чтение как метод воспитания и развития дошкольников, младших школьников творческими читателями / Л.И. Орлова. – М.: Просвещение, 2012. – 113 с.
19. Пидкасистый П.И. Технология игры в обучении и развитии: учебное пособие / П.И. Пидкасистый, Ж.С. Хайдаров. – М.: Просвещение, 2010. – 238 с.
20. Подласый И.П. Педагогика начальной школы: учебник для студентов педагогических училищ и колледжей / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 463 с. – С. 229.
21. Светловская Н.Н. Закономерности формирования учащихся-читателей / Н.Н. Светловская. – М.: Академия, 2013. – 207 с.
22. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с. – С. 127.
23. Тихомирова И.И. Детское чтение как ценность культуры нации / И.И. Тихомирова. – М.: Академия, 2012. – С. 7-11.
24. Фоломкина С.К. Обучение чтению / С.К. Фоломкина. – М.: Высшая школа, 2012. – 255 с.
25. Чуковский К.И. От двух до пяти: (сб. ст. по детской психологии и развитию речи ребенка дошкольного возраста, исследования, критика, литературоведение, методика) / К.И. Чуковский (коммент. Е. Чуковская; худож. С. Стулов). – М.: Издательство «Мелик-Пашаев», 2010. – 447 с.
26. Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры / С.А. Шмаков – М.: Новая школа, 1994. – 240 с. – С. 15.
27. Эдвард де Боно. Латеральное мышление. Учебник / Эдвард де Боно. – Минск: Попурри, 2012. – 384 с.
28. Федеральный Государственный Образовательный стандарт. – Режим доступа: http://sch2009uz.mskobr.ru/files/koncepciya\_fgos.pdf/ [Дата обращения: 17 мая 2018 г.].
29. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. – Режим доступа: /<https://gigabaza.ru/doc/62649.html>/ [Дата обращения: 8 июня 2018 г.].
30. Воспитание игрой: книга для учителя. – Режим доступа: /http://festival.1september.ru/articles/623908/ [Дата обращения: 15 мая 2018 г.].
31. Психология младшего школьника. – Режим доступа: <https://www.s08025.edu35.ru/127/20423/> [Дата обращения: 3 июня 2018 г.].
32. Индивидуальные варианты развития младшего школьника. – Режим доступа: /http://bambinostory.com/programmy-razvitiya-i-vospitaniya-detey/ [Дата обращения: 5 июня 2018 г.].
33. Работа над устной речью учащихся на уроках чтения. – Режим доступа: /<https://studfiles.net/preview/6021090/page:15/> [Дата обращения: 6 июня 2018 г.].
34. Теория игры и игровые технологии в учебно-воспитательном процессе. – Режим доступа: /<https://www.labirint.ru/books/406827/> [Дата обращения: 10 июня 2018 г.].