

Зубарева Яна Геннадьевна

студентка

Научный руководитель

Застрожная Татьяна Владимировна

старший преподаватель

Филиал ГБОУ ВО «Ставропольский государственный
педагогический институт»

г. Буденновск, Ставропольский край

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ РАБОТЫ НАД СТИХОТВОРЕНИЕМ

В 3-М КЛАССЕ: СМЫСЛОВОЕ ЧТЕНИЕ

***Аннотация:** в статье рассматриваются методы и приёмы работы над стихотворением в 3м классе с акцентом на смысловое чтение. Описаны три этапа анализа текста (предтекстовый, текстовый и послетекстовый) с опорой на методологию Н.В. Душкиной и позиции О.В. Захаровой. Для каждого этапа приведены конкретные приёмы (например, «верные и неверные утверждения», «чтение с остановками», «толстые и тонкие вопросы») и даны примеры их применения на материале стихотворений, включённых в программу «Школа России». Показано, как эти методы способствуют глубокому пониманию лирических произведений и соответствуют требованиям ФГОС НОО.*

***Ключевые слова:** смысловое чтение, начальная школа, работа со стихотворением, предтекстовый этап, текстовый этап, послетекстовый этап, методы обучения, ФГОС НОО.*

Для успешного усвоения смысла стихотворений младшими школьниками учителю начальных классов необходимо владеть методикой работы с текстом, основанной на углубленном смысловом анализе. Опираясь на методологию Н.В. Душкиной, можно выделить три основных этапа работы над стихотворением: подготовительный (предтекстовый), основной (текстовый) и заключительный (послетекстовый).

В педагогике все существующие методы и приемы смыслового чтения разграничиваются в соответствии с выше названными этапами.

В отличие от традиционных подходов, О.В. Захарова акцентирует внимание на значимости предтекстовой работы в современной образовательной практике [1]. По мнению автора, это обусловлено тем, что именно на данном этапе формируется первичная мотивация обучающихся и осознание смысла чтения, что, в свою очередь, способствует более глубокому пониманию содержания текста.

В учебниках по литературному чтению в образовательной системе «Школа России» представлено 133 стихотворения. На их изучение в общей сложности отводится 168 часов – рисунок 1.



Рис. 1. Количество стихотворений по системе «Школа России»

В 3-м классе в соответствии с ФРП по учебному предмету «Литературное чтение» изучаются следующие лирические произведения: И.З. Суриков «Зима», Саша Черный «Воробей», «Что ты тискаешь утенка...», «Слон», А.А. Блок «Ворона», С.А. Есенин «Черемуха», С.Я. Маршак «Гроза днем», А.Л. Барто «Разлука», «В театре», С.В. Михалков «Если». На примере этих стихотворений продемонстрируем методики предтекстового, текстового и послетекстового чтения.

Методики предтекстового этапа направлены на определение целей чтения и, как следствие, на выбор оптимального вида чтения, актуализацию имеющихся знаний и опыта, а также на формирование мотивации к чтению. В начальной школе, при изучении стихотворений, к таким методам можно отнести следующие.

Работа с обложкой книги стихотворений и иллюстрациями к стихотворению: обложка позволяет предположить тематику и эмоциональную окраску произведения, спрогнозировать содержание и ход событий. Например, перед чтением стихотворений Саши Чёрного («Воробей», «Слон», «Что ты тискаешь утёнка...») можно показать иллюстрации с изображением животных и обсудить, как художник передал их настроение. Дети могут предположить, будет ли стихотворение весёлым или грустным, о чём оно может быть.

Работа с названием стихотворения (прогнозирование) – также является эффективным приемом, позволяющим обучающимся строить предположения о содержании текста и составлять собственные высказывания, выстраивая ассоциативный ряд [7, с. 31–33]. Например, перед чтением стихотворения А.Л. Барто «Разлука» можно спросить у детей, что они понимают под словом «разлука», случалось ли им разлучаться с кем-то, какие чувства они при этом испытывали. Это поможет настроиться на эмоциональный тон произведения.

Еще одним приемом предтекстовой работы является прием «*Верные и неверные утверждения*», когда обучающимся предлагается оценить ряд утверждений о будущем тексте и обосновать свое мнение. После ознакомления с текстом ученики возвращаются к этим утверждениям и оценивают их достоверность на основе полученной информации [7, с. 31–33]. Например, перед чтением стихотворения И.З. Сурикова «Зима» можно предложить детям оценить утверждения: «В стихотворении будет описано, как дети катаются на санках» (верно/неверно); «Автор описывает зиму как страшное и холодное время года» (верно/неверно); «В произведении будет много ярких красок» (верно/неверно). После чтения дети вернутся к этим утверждениям и проверят их достоверность.

Генерирование идей (мозговой штурм). Направлено на то, чтобы освежить в памяти знания, релевантные теме произведения. Этот метод способствует формулировке цели и задач, стоящих перед читателем, фокусирует внимание на подтверждении выдвинутых предположений и поиске новой информации [6, с. 82–84]. Например, перед знакомством со стихотворени-

ем С.А. Есенина «Черёмуха» можно попросить детей назвать слова, которые у них ассоциируются с весной. Затем составить из этих слов небольшой текст (2–3 предложения) о весенней природе.

Актуализация лексики (работа с ключевыми словами, словарная работа).

Преследует цель активизировать словарный запас, связанный с тематикой текста. Ученикам предлагается создать свой собственный текст, опираясь на ключевые понятия. После прочтения рекомендуется сравнить интерпретации обучающихся с авторской трактовкой. Также школьникам можно предложить визуализировать связи между ключевыми словами, представив их в виде схемы [6, с. 82–84]. Например, перед чтением стихотворения С.Я. Маршака «Гроза днём» можно разобрать значение слов «раскаты», «гроза», «ливень», «молния». Затем попросить детей нарисовать схему, показывающую, как эти явления связаны между собой (например, молния → гром → ливень).

Анализ эпиграфов. Эпиграф может быть создан как автором, так и отобран учителем для усиления понимания произведения [2, с. 45–47].

Например, если учитель подберёт эпиграф к стихотворению А.А. Блока «Ворона» (например, «Птицы часто становятся героями стихов»), можно обсудить с детьми, почему это так, какие ещё стихи о птицах они знают.

На этой стадии обучающиеся свободно высказывают свои мысли и предположения, не опасаясь ошибок; происходит свободный обмен мнениями и предположениями. Все неточности и ошибки будут корректироваться на последующих этапах работы с текстом. Это позволяет обучающимся самостоятельно выявлять недочеты, развивать навыки логического мышления, устанавливать связь между уже известным материалом и новым, а также применять накопленный опыт.

Следующий этап работы подразумевает непосредственное знакомство с текстом посредством чтения. Методология и инструменты, используемые на данном этапе, ориентированы на достижение глубокого понимания содержания и формирование личной интерпретации прочитанного. Среди них можно выделить следующие приемы:

Инсерт, или интерактивное чтение с пометками, предполагает активное взаимодействие с текстом. Обучающиеся используют специальные символы для маркировки информации на полях: «!» – уже известная информация, «+» – новые сведения, «-» – вызывает сомнения, «?» – требует дополнительного изучения [2, с. 52–55]. Например, при чтении стихотворения «Что ты тискаешь утёнка...» Саши Чёрного дети могут делать пометки:

- «!» – «Я знаю, что утёнок – это детёныш утки»;
- «+» – «Новое: автор сравнивает ребёнка с бегемотом, чтобы показать, как утёнку тяжело»;
- «-» – «Не согласен, что ребёнок специально делает утёнку больно»;
- «?» – «Почему автор использует слово «капут»?».

Чтение в кружок – это метод, при котором единственный экземпляр текста циркулирует в классе, и обучающиеся по очереди зачитывают отрывки. Задача слушателей заключается в формулировании вопросов к чтецу для оценки степени понимания прочитанного. В случае неверного или неточного ответа слушатели вносят коррективы. Затем эстафета чтения передается следующему ученику [7, с. 44–46]. Например, при изучении стихотворения А. Л. Барто «В театре» можно организовать чтение по цепочке: один ученик читает строчку, следующий задаёт вопрос по содержанию (например, «Почему девочка не увидела спектакль?»), третий отвечает.

Чтение с остановками предполагает разделение текста на фрагменты для последующего анализа каждого из них и прогнозирования дальнейшего развития сюжета. Ключевым условием применения данного приема является выбор оптимальных моментов для остановок, позволяющих разделить текст на логические части. Важно выявить границу между известной и совершенно новой информацией, способной оказать существенное влияние на восприятие событий [7, с. 44–46]. Например, при чтении стихотворения И.З. Сурикова «Зима» можно остановиться после строк:

Белый снег, пушистый
В воздухе кружится...

И спросить: «Какие образы у вас возникли? Какие чувства вызывает этот фрагмент?». Следующая остановка – после описания крестьянского быта: «Как вы думаете, почему автор уделяет внимание этой сцене?».

Восстановление пропусков – это упражнение, в котором обучающимся предлагается заполнить пробелы в тексте, подбирая слова, соответствующие смыслу и контексту. Цель данного приема – активизировать внимание обучающихся к деталям текста и стимулировать более глубокое понимание [6, с. 91–93]. Например, для стихотворения С. В. Михалкова «Если» можно подготовить текст с пропусками:

Если ____ целый день,

Если ____ не лень,

Если ____, то, конечно,

День пройдёт совсем отлично!

Дети подбирают слова, опираясь на ритм и смысл.

Анализ и выявление общих черт и расхождений, будь то в фактических данных, особенностях, стилистических приемах, сосредоточенных в рамках одного текста или в разных литературных произведениях, например, при сопоставлении двух стихотворений одного и того же автора, либо двух стихотворений разных авторов, связанных тематикой [2, с. 52–55]. Например, можно сравнить стихотворения Саши Чёрного «Воробей» и «Слон»: оба произведения посвящены животным, но в первом автор описывает воробья с юмором, а во втором – поднимает тему неволи. Можно обсудить, какие художественные средства помогают передать настроение в каждом случае.

Скетчноутинг, происходящий от английского термина «visual notes», представляет собой метод записи информации, используя слова, символы, изображения и диаграммы [7, с. 44–46]. При чтении «Черёмухи» С.А. Есенина дети могут нарисовать ключевые образы: черёмуха, ручей, зелень, и подписать их словами из текста («душистая черёмуха», «ветки золотистые»).

Интеллект-карты, также известные как *ментальные карты*, являются инструментом визуального представления мыслительных процессов. Суть метода

заключается в размещении основной темы карты в центре листа. От этой центральной темы расходятся ветви, содержащие ключевые слова, связанные с главной темой, и от этих ключевых слов, в свою очередь, отходят дальнейшие ветви, пока тема не будет полностью раскрыта [2, с. 52–55]. Например, для стихотворения А. А. Блока «Ворона» в центре листа написать «Ворона», от неё провести ветви: «действия вороны» (встряхнулась, запрыгала), «эмоции» (радость от весны), «художественные средства» (эпитеты, олицетворение).

Этап работы с текстом после прочтения имеет решающее значение, поскольку именно на этом этапе происходит первичное закрепление изученного и оценка усвоенных знаний. Данная группа методов и техник отличается своим разнообразием. К ним относятся следующие приемы:

«Толстые и тонкие вопросы»: «тонкие» вопросы направлены на воспроизведение информации, в то время как «толстые» требуют более глубокого анализа. После ознакомления с текстом обучающиеся формируют группы и составляют вопросы обоих типов. Эти вопросы служат учителю инструментом для диагностики знаний, отражая степень понимания текста и умение его анализировать [7, с. 58–60]. Например, после чтения «Разлуки» А.Л. Барто дети составляют вопросы.

Тонкие: «Где находится папа?» (в командировке).

Толстые: «Почему мальчик чувствует себя одиноко, хотя вокруг много людей?».

Создание кластера: это визуальный способ организации информации, в котором ключевые смысловые единицы выделяются и представляются в виде схемы, отображающей взаимосвязи между ними. Использование кластера помогает структурировать учебный материал на этапе осмысления [2, с. 61–63]. Например, для «Грозы днём» С.Я. Маршака дети выделяют ключевые образы (молния, гром, дождь) и связывают их стрелками, показывая причинно-следственные связи (молния → гром, дождь → лужи).

Составление списка: прием, заключающийся в перечислении объектов или идей, связанных с определенной темой или ситуацией (например, персонажей,

описаний, предметов) [7, с. 58–60]. Например, после чтения «Зимы» И.З. Сурикова дети перечисляют все зимние явления, упомянутые в стихотворении (снег, мороз, сани, сугробы).

Разделение текста на абзацы: разделение текста на части в соответствии с основной идеей, содержащейся в каждом из них.

Перекодирование информации: прием, заключающийся в преобразовании информации из одной формы представления в другую, например, из вербальной в невербальную и наоборот. Например, можно предложить красками отобразить настроение стихотворения [7, с. 58–60]. Например, для «Черёмухи» С.А. Есенина можно предложить нарисовать картину, передающую настроение стихотворения, или подобрать музыку, которая бы ему соответствовала.

Использование кубика Блума: этот метод предполагает два подхода – либо преподаватель сам задает вопросы обучающимся, либо ученики сами их формулируют. На гранях кубика нанесены отправные точки для вопросов, такие как «Почему», «Объясни», «Перечисли», «Спрогнозируй», «Создай», «Поделись». Учитель или ученик бросает кубик, и задача состоит в том, чтобы сформулировать вопрос, относящийся к стихотворению, исходя из выпавшей грани [7, с. 58–60]. Например, при анализе «Воробья» Саши Чёрного дети бросают кубик и отвечают на вопросы.

Объясни: «Почему воробей улетел, не сказав спасибо?».

Спрогнозируй: «Что будет, если воробей вернётся?».

Создай: «Придумай продолжение стихотворения».

Организация групповых обсуждений прочитанного материала, проведение дискуссий, а также сопоставление личного понимания произведения с тем, что хотел сказать автор. Например, после чтения «Слона» Саши Чёрного можно обсудить: «Правильно ли поступил мальчик, подарив слону игрушку? Как ещё он мог помочь слону?».

Работа с заголовком: создание нового заголовка для стихотворения.

Например, для стихотворения «Если» С.В. Михалкова дети придумывают альтернативные заголовки: «День без забот», «Когда всё получается», «Рецепт хорошего дня».

Анализ готовых иллюстраций: сопоставление визуального представления художника с тем, как произведение представляется читателю. Например, можно сравнить, как художники изображают ворону в стихотворении А.А. Блока: одни рисуют её угрюмой, другие – радостной. Обсудить, какой вариант ближе к авторскому замыслу.

Описанные в статье подходы и техники призваны развить умение осознавать цель чтения, находить нужную информацию в стихотворении, выделять главные и второстепенные детали, что полностью соответствует требованиям ФГОС НОО.

Следовательно, можно выделить три ключевые группы методов и приемов смыслового чтения, применяемых при анализе стихотворений.

Приемы, используемые перед чтением, которые основаны на прогнозировании. Методы, применяемые непосредственно во время чтения, включают задания, которые ученики выполняют, углубляясь в текст. Эти методы направлены на достижение полного понимания текста и формирование собственной интерпретации прочитанного. Именно на этих этапах активно развиваются коммуникативные навыки, связанные с чтением, поэтому они являются самыми продолжительными и могут включать в себя несколько видов работы. Методы после-текстового этапа представляют собой объединение чтения с продуктивными коммуникативными навыками, такими как устная речь и письмо. Ученики применяют знания, полученные в процессе чтения, в различных коммуникативных ситуациях. Эти методы, в зависимости от задач урока и адаптации, внесенной учителем, могут быть применены на разных этапах формирования навыков смыслового чтения на уроках литературного чтения в начальной школе. Эти методы могут быть использованы как индивидуально, так и в парах или фронтально.

Список литературы

1. Захарова О.В. Смысловое чтение как основа формирования универсальных учебных действий / О.В. Захарова // Мультиурок. – URL: <https://multiurok.ru/files/smyslovoie-chtienie-kak-osnova-formirovaniia-univ.html> (дата обращения: 16.05.2026).
2. Кондратьева И.Г. Стратегии смыслового чтения и работа с текстом / И.Г. Кондратьева // Инфоурок. – URL: <https://infourok.ru/strategii-smyslovogo-chteniya-i-rabota-s-tekstom-4079191.html> (дата обращения: 16.05.2026).
3. Литературное чтение. 3 класс: учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч. 1 / Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий, М.В. Голованова [и др.]. – М.: Просвещение, 2023. – 223 с.
4. Литературное чтение. 3 класс: учеб. для общеобразоват. организаций. В 2 ч. Ч. 2 / Л.Ф. Климанова, В.Г. Горецкий, М.В. Голованова [и др.]. – М.: Просвещение, 2023. – 160 с.
5. Виноградова Н.Ф. Литературное чтение. Реализация требований ФГОС начального общего образования: методическое пособие для учителя / Н.Ф. Виноградова, М.В. Рожкова, Е.Е. Никитина; под ред. Н.Ф. Виноградовой. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2024. – 94 с.
6. Мосунова Л.А. Смысловое чтение как деятельность: ее содержание и структура / Л.А. Мосунова // Вестник ВятГУ. – 2011. – №2.
7. Сметанникова Н.Н. Обучение стратегиям чтения в 5–9 классах: как реализовать ФГОС / Н.Н. Сметанникова. – М.: Баласс, 2013. – 128 с.