

Министерство образования и науки Челябинской области  
Государственное бюджетное учреждение  
дополнительного профессионального образования  
«Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации  
работников образования»  
Кафедра развития дошкольного образования

## **Организация чтения художественной литературы в дошкольном образовательном учреждении**

*Методические рекомендации для педагогов  
дошкольных образовательных учреждений*

Челябинск  
2022

*Рекомендовано к изданию решением ученого совета  
ГБУ ДПО ЧИППКРО*

*Автор-составитель:*

Г. Н. Кузнецова

*Рецензенты:*

**Т. В. Соловьёва**, заведующий кафедрой языкового и литературного образования ГБУ ДПО ЧИППКРО, кандидат филологических наук, доцент

**А. В. Копытова**, заведующий МБДОУ «Детский сад № 79 г. Челябинска», кандидат педагогических наук

В методических рекомендациях раскрываются современные требования и условия организации чтения художественной литературы в дошкольном образовательном учреждении, описываются особенности развития интереса к книге у детей дошкольного возраста, актуализируются вопросы отбора художественных произведений для чтения детям в соответствии с комплексно-тематическим принципом построения образовательного процесса. Составителем предложены эффективные литературные практики ребенка дошкольного возраста, приводятся примеры организации книжного уголка в соответствии с требованиями ФГОС ДО, рекомендован диагностический инструментарий по оценке литературного развития детей дошкольного возраста.

Методические рекомендации адресованы педагогам и руководителям дошкольных образовательных организаций, а также могут быть использованы в системе повышения квалификации педагогов ДОО в условиях реализации ФГОС ДО.

# Содержание

<i>Введение</i> .....	4
1. Особенности восприятия литературного произведения детьми дошкольного возраста .....	7
2. Развитие интереса к книге как условие становления будущего читателя .....	10
3. Технологические аспекты организации чтения художественной литературы в современных условиях .....	14
4. Книжный уголок ДООУ как пространство литературного развития: традиции и инновации .....	19
5. Диагностика литературного развития детей дошкольного возраста .....	25
<i>Список использованной литературы</i> .....	32

## Введение

*Чтение книг – тропинка, по которой умелый, умный, думающий воспитатель находит путь к сердцу ребенка.*

*В. А. Сухомлинский*

Дошкольное детство – первая и во многом определяющая ступень литературного развития ребенка, особый, сенситивный период воспитания читателя, когда формируются интерес и потребность в чтении, закладываются основы полноценного восприятия и понимания художественной литературы. В. Т. Кудрявцев подчеркивает, что именно в этот возрастной период у ребенка формируется функция культуро-освоения и культуросозидания, т. е. присвоения общей и национальной культуры и привнесения в нее собственного творческого вклада. При этом, по мнению Л. С. Выготского, проявляется двойная сущность взаимодействия ребенка и культуры: ребенок постигает ценности культуры и одновременно происходит проникновение, адаптация его в культуре с последующим вкладом в ее обогащение. Одним из эффективных средств взаимодействия ребенка с культурой является художественная литература. Богатство литературного опыта оказывает непосредственное влияние на развитие личности ребенка. Чтение веками служило средством становления личности, раскрытия потенциальных духовных возможностей человека. Читательская культура лежит в основе социального, познавательного, коммуникативного, художественно-эстетического и в целом – духовного развития ребенка. Не случайно в ФГОС ДО определяется ряд задач по становлению читательской культуры детей дошкольного возраста, а чтение художественно литературы рассматривается как культурная практика детства [1].

Вместе с тем, на сегодняшний день существуют проблема нивелирования ценности чтения, как в культуре детей, так и в читательской культуре взрослых. Н. Г. Малахова в своем социологическом исследовании отмечает: «в числе любимых книг своего ребенка родители, прежде всего, называют комиксы про принцесс, тачки, супергероев и т. п.». Чтение подобного рода литературы интерес у детей вызывает, и соответствующая картина мира формируется, и соответствующий словарный запас. Но может ли это служить залогом гармоничного раз-

вита ребенка? И может ли подобная литература способствовать формированию эстетического вкуса, и в целом, представления о литературе как виде искусства у детей дошкольного возраста? Данные вопросы, отнюдь не праздные и требуют осмысления в практике организации чтения художественной литературы в условиях дошкольного образовательного учреждения, которая также претерпевает изменения. С одной стороны, эти изменения во многом обусловлены переосмыслением роли чтения в образовании, целей и задач работы с книгой и художественным словом в новых нормативных документах, регламентирующих содержание дошкольного образования. В частности, программы нового поколения для ДОО ориентированы на воспитание читателя, литературное развитие детей дошкольного возраста, их начальное литературное образование и имеют филологическую направленность [4]. Детская литература рассматривается в них как самостоятельный вид искусства, а чтение как творческая деятельность субъекта образовательного процесса, направленная на восприятие, осмысление, воссоздание и воспроизведение художественного текста. С другой стороны, анализ массовой практики организации художественного чтения в ДОО свидетельствует о следующих проблемах:

- нивелирование педагогами ценности художественной литературы как вида искусства, выполняющего эстетическую и нравственную функцию в развитии личности ребенка;

- трудности в определении круга детского чтения, отборе разножанровых произведений;

- в грамотной организации чтения художественной литературы в соответствии с методикой приобщения детей к литературе;

- в моделировании развивающей предметно-пространственной среды, погружающей детей в мир книги (здесь важно отметить, что в содержании литературных центров (книжных уголков) в группах детского сада в последнее время все большее место занимают книги познавательной направленности – детские энциклопедические издания, рассказы познавательного содержания, однако художественная литература – это, прежде всего, вид искусства, выполняющий эстетическую и нравственную функцию в жизни общества);

- недостаточная актуализация методов и приемов организации чтения как совместной деятельности ребенка и взрослого;

- в проектировании ООП ДО чтение художественной литературы педагоги рассматривают в основном в контексте интеграции с други-

ми образовательными областями, а не как самостоятельную культурную практику детства;

- эпизодически учитывается региональная специфика детской художественной литературы в образовательном процессе ДООУ;

- отсутствие диагностического инструментария по оценке читательской культуры, литературного творчества детей дошкольного возраста.

Очевидно, что данные проблемы обнаруживают недостаточный уровень профессиональных компетенций педагогов ДООУ в организации детского чтения.

Целью методических рекомендаций является оказание методической помощи педагогам ДООУ в организации художественного чтения, планировании образовательных ситуаций на основе литературных произведений, форм и методов работы с художественными текстами, в отборе литературных произведений в соответствии с возрастом и региональной спецификой.

## **1. Особенности восприятия литературного произведения детьми дошкольного возраста**

Особенности восприятия художественной литературы ребенком дошкольного возраста исследуется в трудах Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, Л. М. Гурович, Н. С. Карпинской, О. И. Никифоровой, С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова, Е. А. Флериной [8] и других ученых, которые подчеркивают, что от природы все дети обладают интересом к книге, и потребностью в чтении, но ребенок не овладевает способом восприятия художественного произведения стихийно, ему необходима «подпитка», развертывание, раскрытие его природных начал. Такой подпиткой может стать создание специально организованного творческого образовательного пространства, и что именно на этапе дошкольного детства можно помочь любому ребенку стать читателем, овладеть читательской культурой. Как наиболее сенситивный период для решения этой задачи учеными, выделяется дошкольный возраст.

Рассмотрим особенности восприятия художественного произведения и выделим его основные характеристики, присущие детям дошкольного возраста.

Интерес к книге у ребенка появляется в раннем детстве, который выражается в экспериментировании со страницами книги. Возможность их перелистывать забавляет ребенка, а наличие ярких иллюстраций сосредотачивает его внимание и если взрослый в этот момент эмоционально «оживляет» иллюстрацию речью, то малыш начинает прислушиваться к тексту. Таким образом, с появлением интереса к картинке возникает интерес к тексту. Как показывают исследования, уже на третьем году жизни ребенок может следить за ходом события, интересоваться персонажами художественного произведения, переживать новые для него чувства.

Сопереживание героям литературного произведения еще одна особенность восприятия художественного произведения детьми дошкольного возраста. Исследователями отмечается, что в этом возрасте восприятие детей носит чрезвычайно активный характер, что проявляется в искренней готовности вмешаться в ход событий, поставить себя на место героя, помочь ему в беде, мысленно подсказывают персонажам, чего делать не надо.

Е. А. Флериная отмечала и такую особенность, как наивность детского восприятия: дети не любят плохого конца, герой должен быть

удачлив (малыши не хотят, чтобы даже глупого мышонка съела кошка). Важно отметить, что уровень художественного восприятия ребенка на протяжении дошкольного возраста не остается неизменным, а развивается и совершенствуется. Об этом говорит Л. М. Гурович, выделяя два периода в их эстетическом развитии: от двух до пяти лет, когда малыш недостаточно отчетливо отделяет жизнь от искусства, и после пяти лет, когда искусство, в том числе и искусство слова, становится для ребенка самоценным [4].

Для детей младшего дошкольного возраста характерны: зависимость уровня понимания текста от личного опыта ребенка; установление легко осознаваемых связей, когда события следуют друг за другом, в центре внимания находится главный персонаж, непонимание переживаний и мотивов поступков героев; ярко окрашенное эмоциональное отношение к героям; тяга к ритмически организованному складу речи.

В среднем дошкольном возрасте происходят некоторые изменения в понимании и осмыслении текста, что связано с расширением жизненного и литературного опыта ребенка. Дети устанавливают простые причинные связи в сюжете, в целом правильно оценивают поступки персонажей. На пятом году появляется реакция на слово, интерес к нему, стремление неоднократно воспроизводить его, обыгрывать, осмысливать.

Новая стадия литературного развития ребенка, по словам К. И. Чуковского, начинается, когда возникает пристальный интерес к содержанию произведения, к постижению его внутреннего смысла.

В старшем дошкольном возрасте дети начинают осознавать события, которых не было в их личном опыте, их интересуют не только поступки героя, но и мотивы поступков, переживания, чувства. Эмоциональное отношение к героям возникает на основе осмысления ребенком всей коллизии произведения и учета всех характеристик героя. У детей формируется умение воспринимать текст в единстве содержания и формы, усложняется понимание литературного героя, осознаются некоторые особенности формы произведения (устойчивые обороты в сказке, ритм, рифма).

Сознавая, что работа творческого воображения одновременно важна и сложна, обозначим, с какими трудностями при этом встречается маленький читатель. Прежде всего, трудности «перенесения» художественного содержания в план личных ассоциаций, поскольку харак-



терно плоскостное, однолинейное понимание образа. Ребенок либо не откликается на проблему и ситуацию, либо подменяет их своим жизненным опытом. Налицо крайности восприятия, – «неподключение» и «переключение», которые мешает читателю, поскольку личная ассоциация заслоняет образное содержание текста.

У ребенка 4–5 лет начинает в полной мере функционировать механизм формирования целостного образа смыслового содержания воспринятого текста. В возрасте 6–7 лет механизм понимания содержательной стороны связного текста, отличающегося наглядностью, уже вполне сформирован.

Итак, в целом восприятие художественных произведений детьми дошкольного возраста обнаруживает следующие характеристики.

1. Сохраняющееся господство наивно-реалистического восприятия искусства при слушании и оценке произведения. «Наивный реализм», который при нормальном развитии оказывается естественной доминантой читательского восприятия дошкольников, ведет к слиянию искусства и действительности.

2. Событийное освоение материала идет намного интенсивнее, чем работа творческого воображения.

3. Преобладает способность к содействию с литературным произведением, не отделяется художественный вымысел от правды жизни.

4. Отсутствует внимание к автору, создателю художественного текста, к эстетической форме произведения. Характер и полнота восприятия художественного произведения определяются в первую очередь конкретно-чувственным опытом маленького читателя, сформированностью его эмоциональной сферы, умением воссоздавать словесные образы, соответствующие авторскому тексту.

Выделенные характеристики восприятия детей дошкольного не могут рассматриваться как «фатально» заданные природой общения с искусством. В зависимости от социальной ситуации развития, от педагогических условий ребенок может присваивать их ускоренно или задерживаться на той или иной стадии, не пропуская ни одну. Очевидно, что характер и полнота восприятия художественного произведения определяются в первую очередь конкретно-чувственным опытом маленького читателя, сформированностью его эмоциональной сферы, умением воссоздавать словесные образы, соответствующие авторскому тексту. Умение воспринимать литературное произведение,

осознавать наряду с содержанием и особенности художественной выразительности не возникает спонтанно, оно формируется постепенно на протяжении всего дошкольного возраста и педагогу необходимо учитывать закономерности данного процесса для планирования ведущих задач чтения художественной литературы на каждом возрастном этапе.

## **2. Развитие интереса к книге как условие становления будущего читателя**

Характеризуя особенности восприятия литературного текста детьми дошкольного возраста, нельзя не сказать о развитии интереса к книге как основы становления будущего читателя. И. И. Тихомирова, определившая интерес как «силу, влекущую к чтению», считает его центральным звеном в развитии читателя: «...будет интерес, будет и чтение. Не будет интереса – не будет и чтения...», какие бы усилия ни прилагались при этом [8].

В психологии интерес рассматривается как «реальная причина осознанных действий». Причиной осознанных действий к чтению книги для взрослого человека может быть потребность в информации, побуждение к усвоению учебного материала, понимание необходимости собственного развития, заполнение пауз в досуге и т. д. Этот вид интереса, согласно И. И. Тихомировой [8], следует назвать *интересом к познанию*, который в большей мере свойственен старшим детям. «Провалиться в книгу», забыть обо всем в процессе чтения, какое-то время жить жизнью героев книги – это то, что названо И. И. Тихомировой *интересом к участию*. Такой вид интереса свойственен всем возрастным группам читателей.

Что касается характеристики интереса к книге у детей дошкольного возраста, то анализ исследований, посвященных детскому чтению показывает, что понятие «читательский интерес» имеет синонимический ряд. Это страсть к чтению, любовь к чтению, тяга к чтению, власть чтения над человеком, проявление некоего высокого эмоционального напряжения и «погружения в книгу», что отражает полноту чувств, эмоций и к содержанию книги и процессу чтения, т. е. интерес определяется эмоциями. У детей дошкольного возраста он проявляется в постоянном обращении к чтению одного и того же произведения и переживании его содержания в различных видах детской де-

тельности (игре, изобразительной, театрализованной), в подражании героям произведения или идентификации себя с литературным персонажем.

Как было указано выше, интерес к книге формируется в соответствии с возрастными этапами читателя, что проявляется в выборе вида литературы, ее жанра. Например, дети раннего и младшего возраста предпочитают поэзию, малые фольклорные жанры, четырехлетки любят литературу нонсенса, у дошкольников большой интерес вызывает сказка. Интерес к книге у детей дошкольного возраста может быть ограничен кругом тем, отражающих опыт их жизни, широтой представлений о мире, с потребностями познания, с изменением его психологического состояния. Например, в коротком стихотворении «Я выросла» А. Барто сумела показать, как тема игры и игрушки в детской жизни переходит в тему памяти о детстве. Прощаясь с определенным периодом в жизни, ребенок прощается и с тем, что ему было интересно и важно в нем. То же самое происходит и с книжной тематикой.

Зарождение *интереса к содержанию* книги у ребенка дошкольного возраста впервые появляется на первой – эмоциональной стадии, когда возникает желание слушать чтение, просить взрослого вернуться к прочитанному, еще и еще пережить события, происходящие с персонажами. На стадии обдумывающего восприятия он может стать устойчивым по отношению к выбранному произведению, его смыслу, авторской манере, теме, жанру и виду литературы и даже к самому процессу чтения или слушания. Устойчивость как одно из качеств интереса в данном случае зависит от психофизиологических особенностей личности воспринимающего. Так, у гиперактивных дошкольников трудно вызвать интерес к медленному, затянутому сюжету; у детей, переживших страх, – к трагическим страницам сказок; у большинства девочек – к научно-популярной литературе с технической тематикой, так как она не входит в круг их жизненных интересов.

Определяя характеристики читательского интереса, исследователи отмечают значимость определенного жанра литературы для субъекта «основным признаком читательского интереса» [4]. Однако, необходимо учитывать, что тема может быть значимой для читателя, но недоступной в изложении, немотивированной, и тогда интерес может быть неглубоким, неустойчивым, избирательным относительно вида литературы, автора, жанра, ситуации, в которой он проявляется, и т. д.

Дошкольник особенно на раннем этапе своего развития очень подвержен влиянию момента. Известны примеры, когда ребенок, однажды пережив интерес и удовольствие от чтения (слушания), стремится и в следующий раз моделировать прежний мир встречи с книгой. Если интерес к книге был пережит детским коллективом, то дети также выражают общее желание повторить тот антураж, воспроизвести те даже незначительные детали, которые сопутствовали рождению интереса.

*Ситуативный интерес* исследователи называют внешним, кратким по длительности, неглубоким по качеству, преходящим, требующим постоянной поддержки и развития. Ситуативный интерес надо последовательно и корректно переводить в личностный, апеллируя к индивидуальности читателя.

*Личностный интерес* более устойчив и связан с духовными, познавательными потребностями ребенка. Он внутренне мотивирован. Ребенок в таком случае слушает чтение не потому, что ему удобно сидеть на диване, а потому, что чувствует потребность в нем, порою не понимая, в чем она заключается.

Нельзя не обратить внимание на то, что интерес к чтению проявляется по-разному. Это может быть интерес к произведению, к тексту. Что делает произведение интересным для читателя? Т. Д. Полозова [4] одной из самых важных составляющих интереса к произведению считает наличие тайны, магии, с помощью которых удерживается внимание, желание читать или слушать чтение, раскрыть неизведанное. Чтобы тайна сохранялась до конца произведения, чтобы маленький читатель следил за развитием сюжета, думал над ним, а не старался угадать, что будет дальше, сам сюжет должен быть оригинальным. Он не должен строиться по примитивной, часто повторяющейся схеме, не несущей эстетической нагрузки. В развитии сюжета детского произведения всегда важны неожиданные повороты, все эти «и вдруг...», «но однажды...», «я обернулась и застыла на месте...» и т. п. Их назначение – возбуждать детское любопытство, способствовать активности восприятия, воображения, вырабатывать чувство текста, реакцию на слово, поступок, действие героя. Мастерами таких поворотов в сюжете были Л. Чарская, А. Гайдар, В. Драгунский, а также М. Москвина и другие особо любимые детьми авторы.

Интерес к произведению диктуется судьбою героя, тем волнением, которое испытывает маленький читатель (слушатель) в процессе

чтения: «Однажды дедушка прочитал мне сказку Бианки „Как муравьишка домой спешил“. Потом мы много раз ее перечитывали. Меня не столько захватывали муравьишкины приключения, сколько ужасно радовал финал: он успел домой – вот счастье» (Д. Шеваров). Неравнодушный к судьбе своих героев В. Бианки, – вспомним ласточку-береговушку, мышонка Пика, – умел взволновать читателей. Но, четко понимая, что его читатель – человек особого, дошкольного возраста, В. Бианки был снисходителен к нему и силе его переживаний. Сюжет «Мышонка Пика» состоит из целого ряда микросюжетов, в каждом из которых есть своя драматическая коллизия, кульминация, обязательная, если не совсем счастливая, то оставляющая надежду на счастье развязка. Она дает малышу возможность отдохнуть от злоключений, в которые попадает герой. В этом заключается не столько эстетический, сколько психологический смысл. Психологическое равновесие в сюжете так же важно для развития держания интереса к чтению. В таком случае первичный интерес может закрепиться и вызывать повторный интерес – желание перечитывать одну и ту же книгу много раз.

*Внетекстовый интерес* к книге и процессу чтения может быть связан с уютом комнаты, где читается книга, голосом и манерой чтения взрослого. Хотя «Сказка о глупом мышонке» С. Маршака и является сказкой, но капризный мышонок, перебирающий голоса своих «нянек», списан с дошкольника, который любит, чтобы ему читал тот близкий взрослый, с кем он однажды связал свой интерес к чтению.

В качестве важнейших факторов воспитания у детей интереса к чтению можно рассматривать усиление эстетической, гедонистической и нравственной функции литературы посредством отбора произведений и организации процесса литературного развития ребенка в детском саду. Эти функции художественной литературы начинают активно проявляться в процессе восприятия текста детьми старшего дошкольного возраста. Если для малыша книга может быть лишь средством общения со значимым взрослым, то для ребенка пяти лет сам процесс восприятия текста становится источником эстетического удовольствия: «Люблю слушать книжку, потому что интересно». Как и взрослый, ребенок способен испытывать эстетическое удовольствие от прослушанного текста, находясь под влиянием звуковой и словесной игры, удивляясь неожиданным поворотам сюжета, создавая образы персонажей, воображая свою причастность к описанным событиям

и искренне сопереживая героям произведения. Эстетическое удовольствие становится действенной основой стимулирования и поддержания интереса к чтению.

Для воспитания интереса к книге у детей старшего дошкольного возраста принципиально важной становится нравственная (воспитательная) функция художественной литературы, которая способствует становлению духовного мира маленьких читателей. Именно в этом возрасте ребенок начинает активно постигать мир социальных отношений, стремится разобраться во взаимоотношениях взрослых, оценивает поступки и проступки сверстников.

Знание воспитателем закономерностей формирования интереса у детей к книге, видов читательского интереса, особенностей его формирования на каждом возрастном этапе, позволит ему грамотно организовать чтение художественной литературы в детском саду

### **3. Технологические аспекты организации чтения художественной литературы в современных условиях**

Формирование у детей интереса и потребности в чтении не может осуществляться от случая к случаю или один раз в неделю, в строго заданное время. Новые нормативные документы и образовательные программы дошкольного образования ориентируют педагогов на ежедневное чтение художественной литературы. Выбор форм его организации, как, впрочем, и художественных текстов должен осуществляться не только с учетом программных требований, но и событий текущего дня, опыта детей, их запросов, интересов, настроения и пр.

Чтение художественной литературы предусматривается программами нового поколения в рамках непосредственно образовательной деятельности, в образовательной деятельности, осуществляемой в ходе режимных моментов, и в самостоятельной деятельности детей. Если раньше задачи раздела «Художественная литература» решались воспитателями преимущественно на занятии по ознакомлению с художественной литературой, которое проводилось один раз в неделю, то в современных условиях акцент с непосредственно образовательной деятельности переносится на совместную деятельность педагога и детей и самостоятельную деятельность дошкольников при проведении режимных моментов.

Чтение художественной литературы в рамках непосредственно образовательной деятельности планируется, как правило, в объеме 1–2 часа в неделю, в зависимости от возрастной группы, и несколько варьируется в существующих образовательных программах ДООУ. Чтение художественной литературы интегрируется с содержанием пяти образовательных областей. Поэтому естественно, что основной объем работы по формированию у детей интереса и потребности в чтении осуществляется педагогами в образовательной деятельности в режимные моменты. Более того, только включение чтения в режимные моменты позволяет сделать его ежедневным.

Чтение художественной литературы может быть и самостоятельным элементом режима дня, и включаться в любые традиционные для детского сада режимные моменты, как в первой, так и во второй половине дня: подготовка к игре, игра (сюжетно-ролевые игры на основе художественного текста или в читающего человека, литературные игры, игры-драматизации и др.), подготовка к приему пищи (чтение малых фольклорных форм, тематически близких рассказов и стихотворений), подготовка к прогулке, прогулка (чтение поэтических и прозаических текстов, созвучных времени года, погоде), подготовка ко сну (чтение перед сном, пение колыбельных песен) и т. п.

Важнейшими условиями эффективности организации чтения художественной литературы в режимные моменты является организация чтения как совместной деятельности взрослого и детей, в ходе которой осуществляется восприятие, осмысление, воссоздание и воспроизведение художественного текста. Чтение в режимные моменты не должно быть стихийным, оно должно планироваться воспитателем и быть хорошо продуманным. При планировании чтения в режиме дня следует принимать во внимание актуальные образовательные задачи, тему, которая проживается детьми, сезон, календарь праздничных и памятных дат, значимые события в стране, в городе, группе, семье ребенка. Это позволит приблизить чтение к детям, контексту их жизни, а значит, повысить интерес к произведению, уровень его восприятия и осознания.

Особо следует сказать о согласовании воспитателем ежедневного чтения в режимные моменты с комплексно-тематическим планированием. В свете новых требований к организации и содержанию дошкольного образования ведущим принципом организации образовательного процесса в дошкольном учреждении становится комплекс-

но-тематический принцип. Он тесно связан с принципом интеграции образовательных областей и предполагает объединение их содержания вокруг определенной темы. Поэтому при отборе произведений художественного слова воспитатель должен учитывать тему дня (недели, проекта) и планировать их чтение в контексте всего комплекса мероприятий или связанных между собой событий детской жизни, намеченных в рамках реализации темы. Рациональное сочетание чтения с другими видами детской деятельности позволит не только повысить интерес и эмоциональную вовлеченность детей в работу над темой, но и ее эффективность.

Как было указано выше, в контексте современных требований организация чтения в дошкольном учреждении рассматривается как совместная деятельность взрослого и детей. Ребенок-дошкольник в силу возраста несамостоятелен в общении с текстом, ему нужен посредник, кто-то более опытный, кто не только прочтет книгу, но и поможет почувствовать ее и полюбить, понять содержание и авторский замысел, логику развития сюжета, характеры персонажей и мотивы их поступков, своеобразие используемых художественных средств. Педагог должен научиться уважать взгляды и желания своих воспитанников, прислушиваться к их мнению, не воздействовать, а взаимодействовать, что как раз и является основой совместной деятельности педагога с детьми.

Для формирования у ребенка интереса и потребности в чтении важно не количество прочитанных в детском саду в течение дня книг, а качество чтения, которое определяется глубиной постижения содержания произведения, эмоциональным откликом на книгу, переживанием прочитанного, желанием продолжить или повторить ее чтение, творческой активностью в различных видах деятельности на основе художественного текста и др.

Используя художественные тексты как готовый культурный материал, воспитатель не должен быть безучастным «техническим» исполнителем, а создавать пространство *со-бытия* с книгой, в котором происходит встреча ребенка с прекрасным и безобразным, добрым и злым, с героями и антигероями, с опытом прошлого и перспективой будущего.

Чтение художественной литературы становится событием:

– если в чтении художественной литературы взрослый привносит не только когнитивные, но и эмоциональные смыслы и культурные



ценности, которые обуславливают формирование у ребенка не только ума, но и души» [2];

– если тема произведения принята ребенком, а не навязана воспитателем;

– если созданы условия, поддерживающие самостоятельную творческую деятельность ребенка по освоению прочитанного;

– если содержание художественного произведения опирается на реальный жизненный опыт маленького читателя, его эмоциональные устремления, переживания, чувства;

– если педагог не «читает события книги», а соучаствует в них, и способен к совместному с ребенком проживанию ситуации, описанной автором;

– если чтение запоминается всем ее участникам своей «особостью», ярким проживанием, экзистенцией, желанием вновь и вновь «вернуться в книгу».

Организация чтения как совместной деятельности взрослого и детей – сложная задача для воспитателей дошкольных учреждений прежде всего потому, что чтение – творческая деятельность субъектов образовательного процесса, результатом которой являются знания, образы, идеи, отношения, переживания (О. Н. Сомкова и др. [7]) и прочие нематериальные продукты, которые нельзя ни увидеть, ни потрогать. Она требует от педагога гибкости, такта, умения вести беседу, видеть, слушать и слышать каждого ребенка, откликаться на детскую мысль, поддерживать и поощрять детскую инициативу, собственное видение и понимание произведения, ведь восприятие художественного текста – процесс творческий и сугубо индивидуальный. А значит, направлять его следует бережно и деликатно, с уважением к мнению ребенка. При этом важно сохранять баланс между эмоциональным восприятием текста, его непосредственным читательским переживанием и осмыслением.

Формы организации чтения в течение дня могут быть разными. Они зависят прежде всего от продолжительности и специфики режимных моментов, возрастной группы. При этом чтение может планироваться как самостоятельный вид деятельности, а может успешно интегрироваться с любыми другими: игровой, коммуникативной, двигательной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной и пр. Основными формами организации чтения как совместной творческой деятельности являются следующие.

1. Образовательные и игровые ситуации, в ходе которых:
  - расширяется читательский опыт детей (чтение/рассказывание взрослого, слушание аудиозаписей, просмотр видеоматериалов с фрагментами исполнения художественного текста мастерами художественного слова, артистами, спектаклей, театрализованных представлений, инсценирование текста педагогом и др.);
  - оказывается помощь в восприятии художественного текста (подготовительная/вводная беседа, выразительное чтение, беседа после чтения / беседа по восприятию художественного текста или беседа по содержанию произведения), рассматривание иллюстраций и др.);
  - организуется творческая деятельность детей на основе художественного текста (разучивание и чтение стихотворений, рассказывание сказок, пересказывание литературных произведений, придумывание собственных рассказов и сказок по аналогии с художественным текстом или на заданную тему, театрализованные и литературные игры, продуктивная деятельность детей: рисование, лепка, аппликация, художественный труд на основе художественного текста и др.).
2. Ситуации общения о домашнем чтении детей, их домашних библиотеках, любимых и недавно прочитанных произведениях, правилах обращения с книгами, их видовом разнообразии и истории развития, книгоиздании, детских писателях, художниках-иллюстраторах, темах, жанрах фольклора и детской литературы и др.
3. Совместные игры взрослого и детей на основе художественных текстов (игры-путешествия, игры-фантазирования, игры-драматизации, театрализованные, дидактические, настольно-печатные, сюжетно-ролевые и другие игры).
4. Творческие мастерские (разнообразная творческая деятельность детей на основе художественных текстов и книг: рисование иллюстраций, лепка литературных персонажей, сочинение сказок и историй, издание книжек-самоделок, журналов, изготовление кукольного, пальчикового, теневого театра и разыгрывание знакомых художественных произведений и пр.).
5. Литературные гостиные.
6. Литературные развлечения и праздники.
7. Тематические дни, посвященные писателю, произведению, литературному персонажу, жанру детской литературы и пр.
8. Тематические выставки в книжном уголке.
9. Экскурсии в ближайшую библиотеку, книжный магазин.

## 10. Проектная деятельность и др.

Цифровые образовательные технологии также могут использоваться в организации детского чтения, если педагог систематизирует перечень цифровых образовательных ресурсов литературной направленности (это игры с элементами диагностики для оценки литературного развития детей, компьютерно-игровые программы по мотивам литературных произведений, слайдовые презентации, видеофрагменты из разножанровых литературных произведений, аудиозаписей детских спектаклей по мотивам известных произведений).

Сегодня педагоги активно осваивают инновационные технологии в образовательном процессе ДООУ, однако их новизна и оригинальность не должна уводить от главного – непосредственного чтения.

Предложенные формы организации не должны заслонять собой художественный текст и лишать детей возможности общения с ним. Их использование в детском саду будет результативным, если будут созданы условия, погружающие ребенка в мир книги, питающие его интерес к чтению/слушанию, если сам взрослый будет примером вдумчивого читателя.

## **4. Книжный уголок ДООУ как пространство литературного развития: традиции и инновации**

Знакомясь с дневниками воспитательниц, заметками и отчетами о работе первых отечественных детских садов, отчетливо понимаешь, что в детских садах была создана благоприятная среда для бытования и многовариантного, творческого использования детской литературы. Обращение к книге, художественному тексту было привычным, будничным, а чтение, творческое взаимодействие с художественным текстом – составляющей культуры повседневности. Анализ материалов журнала «Дошкольное воспитание» дает основание говорить, что сто лет назад книга, чтение и рассказывание были важной составляющей жизни детей в детском саду. Книг для дошкольников издавалось немного, но уже тогда в детских садах были небольшие детские библиотеки. Как правило, книги находились в полном распоряжении детей. «...все лежит на полках и вполне доступно детям», – отмечено в одном из дневников воспитательниц [6]; «...маленькие переходили от

одного занятия к другому... играли в лото, рассматривали картинки в книжке...» [6].

К сожалению, день сегодняшний в отношении создания среды, погружающей ребенка в мир книги, демонстрирует прежде всего методические усилия педагогов, нежели средовые. В детских садах разрабатываются сценарии литературных праздников, проектов, фестивалей игр-путешествий, а ежедневное чтение, рассматривание иллюстраций, обмен художественными впечатлениями, к сожалению, становится раритетной практикой. Несмотря на то, что в групповых помещениях сегодня оборудованы центры литературы, книжные выставки, музеи книг, книгоиздательство и прочие изыски, детское чтение это организованное взрослым занятие, а не событийная практика повседневной жизни.

Отмечается также, недостаточный интерес к чтению художественной литературы детям и у взрослых. Желание научить ребенка скорее читать становится самоцелью родителей уже в раннем возрасте. Но если мы хотим видеть в ребенке будущего читателя, в детских садах и в семье должна быть создана благоприятная книжная среда для бытования и многовариантного использования произведений художественного слова. Но не только! Взрослый должен демонстрировать соответствующие модели поведения и ценностные отношения к книге и книжной культуре, чтобы книга и чтение вошли в мир ребенка и стали органичной частью его бытия, составляющей культуры повседневности.

Несмотря на то, что дошкольник еще не владеет техникой чтения и не читает самостоятельно, это не исключает близости начинающего читателя с книгой. Чтение – процесс интимный, личностный, предполагающий физический контакт читателя с книгой, уединение и серьезную духовную работу: «...приятно книгу ощущать, листать, любоваться ею как предметом искусства» (Д. А. Гранин). Не ощутив фактуры ее страниц, веса и запаха, нельзя стать читателем.

Вслед за В. А. Левиным, мы считаем, что важно не столько то, где обеспечен доступ детей к книгам, сколько, имеют ли дети «возможность остаться с книжкой наедине, все вместе или каждый самостоятельно возвращаться к прочитанному произведению, автору, жанру, перечитывать произведение целиком или выборочно» [7]. Оставшись с книгой один на один в книжном уголке, ребенок имеет возможность неспешно «перечитать» ее, внимательно рассмотреть

иллюстрации, вспомнить сюжетные перипетии, наиболее понравившиеся эпизоды, еще и еще раз пережить их, осмыслить, а значит, лучше понять. Взяв в руки книгу, ребенок начинает ощущать себя читателем. Педагогу следует об этом помнить и целенаправленно создавать в группе не формальные пространства для демонстрации оборудования и складирования книг, а условия для самостоятельной деятельности детей с книгами в течение дня. Как бы это ни звучало: книжный уголок, центр книги, книжный мир и др., – это то место, которое располагает к общению с книгами и подсказывает детям разнообразные варианты самостоятельной деятельности на основе художественных текстов.

В методике дошкольного образования достаточно давно определены требования к организации книжных уголков, например, подобные рекомендации можно найти в работах М. М. Алексеевой, В. И. Яшиной [5] и представлены самые разнообразные варианты его оформления. Традиционные требования к организации книжного уголка должны быть сегодня дополнены с учетом субкультуры современного ребенка, ориентации на его творческую деятельность, в которой в различных культурных практиках он отражал и приращивал свой читательский опыт, а также с учетом современных требований.

Мы рассматриваем книжный уголок как средовое пространство жизнедеятельности маленького и взрослого читателей, где у ребенка формируется круг любимого чтения, который видоизменяется с возрастом, зарождается и развивается потребность в чтении как постоянной культурной практики. Его организация как среды литературного развития детей дошкольного возраста, должна отражать современные требования к организации развивающей предметно-пространственной среды и соответствовать методологическим принципам.

Нам представляется целесообразным рассмотреть содержание книжного уголка в соответствии с принципами построения развивающей предметно-пространственной среды ДОО, обозначенными в ФГОС ДО [1].

*Принцип насыщенности* предусматривает удовлетворение разнообразных литературных интересов детей при чтении художественной литературы. Педагог должен учитывать не только возрастные, но и индивидуальные предпочтения детей к литературным жанрам. Круг чтения дошкольников должен быть широким, разнообразным, но сба-

лансированным. Воспитателю следует позаботиться, чтобы в него входили художественные тексты разных видов искусства слова (фольклора и литературы), разных видов литературы (прозы, поэзии, драмы), разных жанров, произведения русской и мировой литературы, классические и современные, в том числе создаваемые детьми, произведения разных авторов, на разные темы.

Но не только книги, но и материалы, которые будут стимулировать творческую деятельность детей на основе известных художественных текстов (книги с одними и теми же произведениями художественного слова, проиллюстрированные разными художниками, репродукции картин, дидактические и настольно-печатные игры, различные виды театра, продукты детской деятельности, в том числе книжки-самоделки, материалы для рисования, лепки, аппликации, художественного труда, фотографии детей группы, рассматривающих книги, и пр.).

*Принцип трансформируемости* предполагает преобразование книжного пространства в зависимости от образовательной ситуации, возрастных особенностей, меняющихся интересов и возможностей детей. Воспитателю важно знать литературные предпочтения маленьких читателей и в случае, когда ребенок уже выделил какую-то книгу, ее не следует убирать во время обновления книжного ряда, но создать возможности для дальнейшего продуктивного общения с ней, осмысления прочитанного. Например, предложить детям проиллюстрировать любимое произведение. Это не только рисование детьми иллюстраций к любимому произведению, но и лепка, аппликация, конструирование, создание макета, драматизация. По мотивам литературных произведений могут создаваться «диафильмы» или самодельные книги, иллюстрированные детскими рисунками, мастериться элементы костюмов, декораций, атрибуты для настольного, пальчикового, теневого театров и другие работы, иллюстрирующие его содержание. Следует подчеркнуть, что главным в иллюстрировании является не качество выполнения работ и даже не результат, а процесс осмысления художественного текста, который сопровождает эту деятельность, те мысли, которые ребенок вкладывает или пытается вложить в свой рисунок, лепку, аппликацию, поделку, те чувства, которые испытывает и переживает.

*Принцип вариативности* предусматривает наличие разнообразных материалов, стимулирующих интерес ребенка к чтению, а также раз-

нообразных культурных практик, возникающих по инициативе детей на основе литературных сюжетов. Данный принцип призван обеспечить не только периодическую сменяемость книжного материала (в соответствии с тематикой недели, в преддверии праздников, знаменательных дат, событий, а также внесение новых предметов, стимулирующих игровую, познавательную и исследовательскую активность детей), но и условия для активного восприятия текста в разных видах детской деятельности.

Предметно-развивающая среда книжного уголка должна располагать к общению с книгами и подсказывать детям разнообразные варианты самостоятельной деятельности на основе художественных текстов. Необходимо стимулировать, поддерживать и поощрять обращение детей к книге, фольклорному и литературному материалу, демонстрировать возможности и варианты его использования в самостоятельной деятельности – игре, рисовании, аппликации, лепке, ручном труде, драматизации и др.

Показателем вариативности книжной среды может быть идея разработки педагогом вариантного списка детской художественной литературы в вариативной части основной образовательной программы дошкольного образовательного учреждения. При составлении учитываются гендерные различия детей, их индивидуальные особенности, вариант развития, читательский опыт и предпочтения. В список могут быть включены литературные произведения для индивидуального чтения, в таком случае отбор текстов желательно согласовывать с родителями воспитанников, что позволит уточнить или скорректировать представления педагогов и родителей о читательском опыте ребенка, его читательских предпочтениях и актуальных читательских запросах.

Перечень художественных произведений должен быть дополнен и этнокультурным содержанием. Особое внимание уделить литературному творчеству южноуральских поэтов и писателей, таких как С. Школьникова, В. Пикулева, Ю. Подкорытова, Л. Преображенская, поскольку это позволит начинающему читателю ощутить неповторимый колорит уральской речи, узнать происхождение названий местных гор, озер и рек, заинтересует славной историей и природой родного края.

*Принцип доступности.* Очевидно, что количество книг в уголке должно зависеть от возраста детей, особенностей их развития, инте-

ресов, но в случае, когда ребенок уже выделил какую-то книгу, ее не следует убирать во время обновления книжного ряда, даже если она не соответствует теме недели, образовательной ситуации, но длительное время удерживает интерес ребенка. Педагог обеспечивает не только свободный доступ к книге, но и предоставление возможности ребенку «прожить» ее еще и еще в «ансамбле детских видов деятельности» не прибегая к помощи взрослого, именно тогда, когда ему самому захочется это сделать.

*Принцип безопасности* выступает гарантом соответствия всех элементов книжной среды требованиям по обеспечению физической и психологической надежности и безопасности их использования и применения в образовательном процессе ДООУ.

Особенное внимание педагог должен уделить духовно-нравственной безопасности книжной продукции, т. е. отбору произведений для детского чтения. В круг детского чтения, «должны входить произведения, проникнутые гуманистическими идеями, несущие вечные ценности добра, справедливости, равенства, труда, здоровья и счастья, мира и покоя для всех и каждого. Это должны быть идеи нравственные, но не нравоучительные. Литература для детей не должна ставить перед собой задачу исправления нравов. Она должна научить ребенка думать над происходящим вокруг, анализировать и делать выводы.

В настоящее время с учетом цифровизации образовательной среды идет глобальная трансформация книжной культуры не только у взрослых, но и детей дошкольного возраста. В круг детского чтения активно интегрируются аудио- и видеокниги, компьютерные игры, чтение заменяется «мультиками», и другими источниками «некнижной» информации, подчас не соответствующей возрасту ребенка, что безусловно, влияет на психологическое и физическое благополучие маленького читателя и актуализирует соблюдение данного принципа.

Современная развивающая предметно-пространственная среда ДООУ представлена сегодня многочисленными развивающими центрами, активно внедряются технологии Open Space, Soft skills, геймификации, которые говорят о формировании новой модели чтения в условиях информационного общества. Книжный уголок как пространство встречи маленького читателя с книгой модернизируется и приобретает черты рационального цифрового контента.



Коренным образом меняются литературные предпочтения взрослых в выборе книг для детей: Корней Чуковский среди интернет-пользователей родителей и педагогов является антиавтором, а Агния Барто разрушительно действует на детскую психику. В случае с дошкольниками как читателями острота проблемы подчеркивается неотменимым принципом природосообразности и учетом принципов организации развивающей предметно-пространственной среды, обозначенными в ФГОС ДО.

Соблюдение данных принципов, их грамотное и творческое применение в организации книжной среды в дошкольном образовательном учреждении, позволит педагогам сохранить лучшие традиции литературного образования детей дошкольного возраста и сделать чтение и разнообразную деятельность, связанную с содержанием прочитанного, важной составляющей уклада жизни детей в детском саду.

## **5. Диагностика литературного развития детей дошкольного возраста**

Успешное решение задач формирования будущего читателя, описанных выше, во многом определяется тем, насколько правильно учитывается в образовательном процессе уровень литературного развития. Для этого необходимо систематически проводить обследование состояния литературного развития детей, используя определенные методические приемы и диагностические задания. Правильно и четко организованная работа по организации чтения в ДОО возможна лишь в том случае, если воспитатель хорошо знает состояние литературного развития всех детей группы. В массовой практике диагностика литературного развития осуществляется в контексте речевого развития по ряду показателей, характеризующих лишь некоторые стороны литературного развития ребенка, что не дает педагогу более полного понимания качества литературного опыта ребенка в соответствии с возрастом.

Рассмотрим несколько подходов к вопросу о показателях и критериях литературного развития ребенка. В работах Н. Д. Молдавской, Л. Г. Жабицкой, М. П. Воюшиной [3] в качестве основного критерия литературного развития младшего школьника определяется качество непосредственного читательского восприятия текста. Критерием ка-

чества восприятия является степень образной конкретизации и образного обобщения. В исследованиях В. Г. Маранцмана, Г. Н. Кудиной, З. Н. Новлянской [3] выдвигается целый ряд критериев: начитанность, круг чтения ребенка, мотивы чтения; качество чтения; объем литературных знаний и умение ими пользоваться; литературно-творческие умения.

С ориентацией на данные исследования применительно к детям дошкольного возраста литературное развитие можно рассматривать как процесс количественных и качественных изменений в литературном опыте ребенка, в способности к восприятию, интерпретации художественных текстов и к отражению литературного опыта в разных видах деятельности.

Определение литературного развития дошкольников позволяет выделить его структурные элементы, качество проявления которых может выступать критериями его оценки:

- интерес к художественной литературе;
- объем и качество литературного опыта;
- качество восприятия литературного текста;
- умение использовать литературный опыт в творческой деятельности.

Все компоненты литературного развития взаимосвязаны и взаимозависимы. Поэтому изменения одного из них ведет к развитию остальных. Проводя диагностические исследования, воспитателю важно понимать, что данные критерии не зависят от возраста читателя, все они одинаково важны для литературного образования, читательского развития ребенка. Они указывают на продвижение читателей в восприятии художественных произведений и принципиально отличаются от деления детей на слабых, средних и сильных. Главное их достоинство состоит в том, что в них отражаются не количественные показатели, как в оценках знаний, а качественные изменения в понимании произведений художественной литературы.

Для оценки литературного развития и интереса к чтению особое значение будет иметь активное включение литературного опыта ребенка в его творческую деятельность, в частности, в театрализованную игру. В театрализованной игре ребенок получает возможность передать свои впечатления от слушания художественного текста, реализовать свою потребность «поучаствовать» в описанных в произведении событиях. Он может не только воспроизвести события, но «за-

ставить» персонажа изменить свои поступки, по-новому построить отношения героев. При этом ребенок реализует свои способности в качестве актера, режиссера, сценариста, что констатирует развитие его воображения, мышления, речи, эмоций, коммуникативных умений. Исполнение роли демонстрирует уровень владения ребенком разнообразными средствами выразительности: мимикой, жестами, выразительной интонацией. Таким образом, игра-драматизация предоставляет широкие возможности педагогу не только сформировать интерес к художественному произведению, но и оценить литературное развитие ребенка.

Проиллюстрируем использование игры-драматизации на примере монопроекта по мотивам сказки Х. К. Андерсена «Стойкий оловянный солдатик» для оценки литературного развития ребенка старшего дошкольного возраста.

### **Проект «Любимые сказки» (подготовительная к школе группа)**

*Цель проекта:* воспитывать устойчивый читательский интерес к литературным сказкам Х. К. Андерсена, развивать эстетические мотивы читательской деятельности.

*Продукт проекта:* игра-драматизация сказки Х. К. Андерсена «Стойкий оловянный солдатик».

*Задачи проекта:*

- 1) обогащать литературный опыт детей посредством ознакомления со сказками Х. К. Андерсена;
- 2) развивать исполнительские умения старших дошкольников в разных игровых позициях (актера, режиссера, сценариста, гримера, художника-декоратора, зрителя);
- 3) развивать творческие проявления детей в игре-драматизации на основе полученного литературного опыта;
- 4) развивать умение понимать и оценивать значение выразительных средств раскрытия художественных образов в сказках Х. К. Андерсена.

*Ход проекта*

*Мотивационный этап*

Проблемная ситуация. Детям приходит письмо от маленького мальчика, который заболел от тоски по своим любимым игрушкам: маленькому оловянному солдатiku и бумажной танцовщице (в письме лежит детский рисунок героев сказки Х. К. Андерсена «Стойкий оловянный солдатик»). Он любил играть с ними, но теперь их нет. А исто-

рию солдатика и танцовщицы предлагает узнать у сказочника, которого зовут Ханс Кристиан Андерсен. Мальчик очень скучает по любимым игрушкам и просит у детей помощи. Обсуждение ситуации с детьми: как помочь мальчику? Кто такой Х. К. Андерсен? Какую историю он сочинил? Что могло случиться с игрушками мальчика? Рассмотрение рисунка из письма.

Обсуждение путей решения проблемы: как найти ответы на поставленные вопросы:

– узнать в интернете, библиотеке, у родителей, кто такой Х. К. Андерсен, что он написал;

– прочесть его сказки, найти сказку с героями-игрушками мальчика, узнать содержание истории;

– подумать, как можно показать героев мальчику (нарисовать, подготовить спектакль, сделать поделки);

– узнать, что надо, чтобы подготовить спектакль?

*Проблемно-деятельностный этап*

Организованная образовательная деятельность, осуществляемая в разных видах детской деятельности, образовательная деятельность в режимных моментах, самостоятельная деятельность детей с использованием ресурсов среды.

1. Неделя сказок Х. К. Андерсена: знакомство детей со сказками «Дюймовочка», «Стойкий оловянный солдатик», «Дикие лебеди», «Огниво», «Гадкий утенок», «Принцесса на горошине», «Новое платье короля», «Русалочка» посредством чтения воспитателем и слушания сказок в профессиональном исполнении.

2. Рисование понравившихся героев сказок Х. К. Андерсена.

3. Организация выставки детских рисунков «Мир сказочных героев» сказочника, иллюстраций моментов его жизни.

4. Организация выставки книг писателя и проведение детьми экскурсий по выставке с рассказами о знакомых произведениях.

5. Пересказ сказки «Стойкий оловянный солдатик» с использованием разных видов пересказа: по частям, от лица литературного героя, с включением нравственных уроков, отраженных в пословицах и поговорках: «Храбромu смерть не страшна», «Берут завидки на чужие пожитки», «С лица воду не пить», «Терпенье и труд все перетрут», «Без терпенья нет уменья».

6. Игровое упражнение с использованием приема «словесного рисования» портретов героев.

7. Развитие детского речевого творчества «Напишем письмо стойкому оловянному солдатику».

8. Игровое упражнение «Событийная цепочка». Цель: помочь детям понять образы героев сказки, «прожить» судьбу героев вместе с ними. Педагог предлагает детям заглянуть в прошлое или будущее сказочных героев и придумать события. Дети анализируют детство тролля, чтобы узнать, почему он стал таким злым и завистливым; обсуждают, как можно было помочь ему тогда, что можно сделать сейчас, чтобы он стал другим.

9. Образовательная ситуация «Что будет, если...». Цель: помочь детям понять значение каждого персонажа в развитии событий, определить его место (герой – главный или второстепенный, почему; отрицательный или положительный, докажи; почему он поступает так, а не иначе; можно ли однозначно назвать его добрым/злым; в чем проявились его хорошие качества, в чем – плохие; как ты относишься к этому герою, почему; необходим ли он в сказке; изменится ли сказка, если этого героя не будет, как).

10. Образовательная ситуация «Новое окончание». Цель: развитие речевого творчества детей – придумывание нового окончания сказки. Если бы рыба не проглотила солдатика или лодочка не утонула, то какой бы мог быть финал?

11. Игра «Узнай по разговору» (разыгрывание диалогов сказочных персонажей). Цель: развитие выразительности речи, умения передавать в диалоге характеры персонажей.

12. Игровое упражнение «Ролевые диалоги». Цель: развитие речевого творчества детей, подготовка к использованию литературного опыта в творческой самостоятельной деятельности. Сочинение и воспроизведение разговора персонажей на определенную тему: о погоде, о желаниях, намерениях; сказочного разговора персонажей по телефону.

13. Режиссерская игра, направленная на выявление мотивов, чувств и поведения героев: «Зависть тролля», «Путешествие», «Мечь или любовь тролля?».

14. Проигрывание эпизодов сказки с последующим совместным комментированием использованных средств выразительности. Удалось ли передать образ героя; какие средства выразительности были использованы; что можно было бы изменить или добавить в изображение героя?

15. Выбор музыкальных фрагментов к эпизодам сказки.
16. Загадки-пантомимы (по методу М. П. Стуль). На основе исполняемых этюдов детям предлагалось угадать и объяснить увиденное: какое настроение у персонажа; определи по походке, кто это и т. п.
17. Мимические этюды: покажи выражением лица и действием: Стой на месте! Я злобный! Я боюсь! Я тебя люблю! и т. п.
18. Словесные этюды «Что было бы...» (расскажи, как бы ты себя вел, если бы вдруг превратился в оловянного солдатика и оказался в брюхе рыбы: что бы ты услышал, что почувствовал; расскажи, что бы ты почувствовал, оказавшись с плясуньей в огне).
19. Игра «Герои сказки вокруг нас» (войди в комнату в образе какого-либо персонажа из нашей сказки так, чтобы мы почувствовали его характер; попрощайся с нами от имени своего персонажа; расспроси о погоде, спроси о здоровье).
20. Игра «Готовим сцену». Обсуждение мизансцен: как расположить актеров на сцене; видны ли лица актеров зрителям; понятно ли к кому обращается персонаж; могут ли актеры свободно двигаться по сцене?
21. Творческая мастерская «Костюмерная» (подготовка элементов костюмов).
22. Музыкальная гостиная (прослушивание музыкальных фрагментов, характеризующих героев сказки, и работа над ролью с использованием фонограммы).
23. Игра «Я – режиссер»: подбери актеров для разыгрывания эпизода сказки, объясни, что и как им нужно делать, и разыграйте сценку.
24. Подготовка театрализованной игры. Совместное обсуждение кандидатур на исполнение роли персонажей сказки, распределение ролей.

#### *Творческий этап*

1. Игра-драматизация по сказке Х. К. Андерсена «Стойкий оловянный солдатик» с многократным повторением с разным составом актеров.
2. Рефлексия игры-драматизации. Похожи ли были актеры на героев сказки Х. К. Андерсена; кто из актеров добавил в литературный образ что-то свое, как изменился от этого герой; какие чувства ты испытывал, когда с тобой – сказочным героем происходили эти события; как ты думаешь, герой в сказке испытывал те же чувства; кто тебе больше всего помог играть роль; кого ты хотел бы сыграть еще и т. д.

### 3. Презентация игры для детей других групп и родителей.

В процессе работы со сказкой дети постоянно находятся в активной позиции. Подготовка к театрализованному представлению способствует более глубокому осмыслению идеи сказки, пониманию характеров героев, переносу их переживаний на свой личный опыт и рефлексивной оценке поступков героев со своей личной, прожитой позиции.

В проекте предлагаются разнообразные культурные практики ребенка старшего дошкольного возраста, показана вариативность методов и приемов воспитателя с целью активизации литературного опыта ребенка в его творческую деятельность. Наблюдая и одновременно участвуя в совместной с детьми творческой деятельности, у педагога появляется возможность оценки литературного развития ребенка с последующей перспективой обогащения его литературного опыта.

## Список использованной литературы

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17.10.2013 № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
2. Абрамович, Г. Л. Введение в литературоведение : пособие для педагогических институтов / Г. Л. Абрамович. – Москва : Просвещение, 1956.
3. Акулова, О. В. Диагностика литературного развития старших дошкольников / О. В. Акулова, О. Н. Сомкова // Педагогическая диагностика как инструмент познания и понимания ребенка дошкольного возраста : научно-методическое пособие. В 3 частях. Часть 2: Педагогическая диагностика социокультурного опыта ребенка дошкольного возраста. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – С. 192–225.
4. Гриценко, З. А. Литературное образование дошкольников : учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. – Москва : Издательский центр «Академия», 2012.
5. Вербенец, А. М. Планирование и организация образовательного процесса по образовательной программе «Детство» : учебно-методическое пособие / А. М. Вербенец, О. В. Солнцева, О. Н. Сомкова. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс ; Москва : ТЦ «Сфера», 2013.
6. Елачич Е. Об активном руководителевстве детским чтением / Е. Елачич // Что и как читать детям. – 1916. – Выпуск 7/8. – С. 187–195.
7. Левин, В. А. Между нами / В. А. Левин, Р. Г. Муха. – Москва : Октопус, 2009.
8. Сомкова, О. Н. Развитие речевого творчества детей в системе работы воспитателя по реализации образовательной области «Коммуникация» / О. Н. Сомкова // Детский сад: теория и практика. – 2012. – № 3. – С. 82–91.
9. Тихомирова, И. И. Интерес к чтению: как его пробудить? / И. И. Тихомирова // Школьная библиотека. – 2001. – № 6. – С. 14–18.
10. Федяевская, В. М. Что и как рассказывать и читать дошкольникам / В. М. Федяевская. – Москва : Учпедгиз, 1955.