



Феноменология читательской компетентности детей старшего дошкольного возраста

Солнцева Ольга Викторовна✉¹, Езопова Светлана Александровна¹
Каганец Светлана Вячеславовна²

¹ Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

² ГБДОУ №143 Невского района Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург, Россия

Актуальность статьи определяется вниманием к роли чтения подрастающего поколения со стороны государства, значимостью чтения в передаче культуры от поколения к поколению. Становление читательской компетентности ребенка дошкольного возраста предопределено задачами по развитию интереса к чтению в Федеральной образовательной программе дошкольного образования; является результатом инфраструктуры детского чтения, создаваемой в дошкольной образовательной организации и семье. Читательская компетентность ребенка на разных ступенях образования активно изучается на протяжении XXI века. Структура читательской компетентности ребенка дошкольного возраста, особенности ее проявления остаются практически неизученными, тогда как ее становление начинается именно в дошкольном возрасте.

Цель статьи: представить результаты эмпирического изучения особенностей читательской компетентности детей дошкольного возраста в контексте гуманитарной методологии исследования, дать характеристику феномена читательской компетентности старших дошкольников на основе ее рабочей модели.

Описание хода исследования. На предварительном этапе исследования в группах детей старшего дошкольного возраста была создана инфраструктура детского чтения в соответствии с положениями, которые представлены в нашей предыдущей работе*. На начальном этапе исследования на основе теоретического анализа была создана рабочая модель читательской компетентности детей дошкольного возраста. Далее была разработана методика исследования читательской компетентности старших дошкольников, в которой использованы включенное наблюдение и игровые экспериментальные ситуации. Изучение читательской компетентности проводилось в группах детей в возрасте от 5 до 6,5 лет, в эксперименте приняли участие 52 ребенка и 4 педагога. В ходе исследования изучался феномен читательской компетентности детей старшего дошкольного возраста и фиксировались его проявления (на основе изучения читательской деятельности как чтения-слушания). Особенности читательской компетентности интерпретировались с позиции гуманитарной методологии исследования как феномен, обладающий рядом характеристик. Описание построено вокруг поиска ответов на вопросы: в чем особенности проявления мотивации к чтению-слушанию у детей старшего дошкольного возраста; существует ли у дошкольников первичная ориентация в мире книг и т.д. При интерпретации результатов исследования анализировались проявления детей, зафиксированные во время наблюдения и экспериментальных ситуаций на основе разработанных индикаторов проявления читательской компетентности.

Выводы. В старшем дошкольном возрасте фиксируется внутренняя мотивация к чтению, которая обусловлена отношением взрослых к данной деятельности, созданием в группах читательской среды. Дети старшего дошкольного возраста имеют первичную ориентацию в мире книг, появляются предпочтения в выборе содержания книг, любимые авторы. Предпочтения в выборе содержания книг связаны с увлечением определенной тематикой, любимые авторы появляются на основе интереса к 2–3 книгам конкретного писателя. В условиях чтения-общения дети свободно высказывают эмоционально-оценочные суждения по поводу читаемого или прочитанного, задают вопросы о том, что им непонятно, оценивают поступки персонажей и рассуждают об их причинах, пытаются формулировать выводы «для жизни» – о том, как надо поступать, об отношениях между людьми. У детей преобладает наивно-реалистическая интерпретация смысла книги, намечается переход к пониманию внутренних смыслов. Зафиксировано появление нового вида детской деятельности – читательской коммуникации.

Ключевые слова: детское чтение, читательская компетентность, инфраструктура детского чтения, мотивация к чтению, читательские коммуникации, чтение-общение.

Для цитирования: Солнцева О.В., Езопова С.А., Каганец С.В. Феноменология читательской компетентности детей старшего дошкольного возраста // Современное дошкольное образование. – 2023. – №5(119). – С. . DOI: 10.24412/2782-4519-2023-3117-36-43

Поступила: 4.07.2023. Принята к публикации: 14.08.2023.

✉ sololv@mail.ru

* Езопова С.А., Солнцева О.В. Проектирование инфраструктуры детского чтения в дошкольной образовательной организации: постановка проблемы // Современное дошкольное образование. – 2022. – №6(114). – С. 54–68. DOI: 10.24412/2782-4519-2022-6114-54-68



UDC 373.2

DOI: 10.24412/2782-4519-2023-3117-36-43

Phenomenology of Reading Competence of Older Preschool Children

Olga V. Solntseva^{✉1}, Svetlana A. Ezopova¹, Svetlana V. Kaganets²

¹ Herzen State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia

² State Budgetary Preschool Educational Institution No. 143 of the Nevsky district, St. Petersburg, Russia

The.

Keywords: ad.

For citation: Solntseva O.V., Ezopova S.A., Kaganets S.V. (2023). Phenomenology of reading competence of older preschool children. *Preschool Education Today*. 5:17, 36–43 (in Russian). DOI: 10.24412/2782-4519-2023-3117-36-43

Received: 4.07.2023. Accepted: 14.08.2023

✉ sololv@mail.ru



Актуальность исследования

Поддержка и развитие детского чтения рассматривается как приоритетное направление в культурной и образовательной политике государства, что отражается в ключевых стратегических документах («Стратегия государственной культурной политики до 2030 года в субъектах Российской Федерации» (2017), «Концепция Национальной программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации» (2006)).

Ознакомление с литературными произведениями различных жанров (фольклор, художественная и познавательная литература), формирование их осмысленного восприятия является одной из задач Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (2023).

В Федеральной образовательной программе дошкольного образования (2023) уточнены задачи работы педагога по воспитанию интереса детей к художественной литературе, существенно обновлены списки рекомендуемой для чтения детям литературы.

Решению обозначенных задач может способствовать создание в дошкольной образовательной организации инфраструктуры детского чтения (Езопова, Солнцева, 2022), результатом функционирования которой выступает читательская компетентность ребенка-дошкольника. Читательская компетентность рассматривается Е.Л. Гончаровой (2009) в качестве психологической системы, основной функцией которой является превращение содержания текста в личный, смысловой, познавательный и творческий опыт читателя. По мнению автора, *читательская компетентность начинает формироваться еще до грамотного периода (т.е. в дошкольный период детства) и продолжается практически в течение всей жизни.*

Читательская компетентность ребенка дошкольного возраста остается практически неизученной. Ряд исследований, проведенных в XX в., характеризует особенности восприятия детьми художественной литературы. В исследовании Л.М. Гурович (1972) было определено, что основной вектор восприятия ребенком книги – это герой с его действиями и мотивами поведения, понимание которых становится доступным к старшему дошкольному возрасту. В конце XX – начале XXI вв. изучалось понимание детьми выразительных средств литературы (Ушакова, Гавриш, 1998; Сомкова, 2013). В начале 2020-х гг. наметил-

ся интерес к изучению читательской компетентности дошкольников (Герасимова, Гончарова-Тверская, Кряжевских, 2022; Киркина, Ошкина, Хрюкина, 2023). Анализ существующих исследований определил основные исследовательские вопросы: Какова структура читательской компетентности ребенка дошкольного возраста? В чем заключается феномен читательской компетентности старших дошкольников?

Теоретические основы исследования

Понятие «читательская компетентность» широко используется в связи с изучением проблем организации читательской деятельности. С одной стороны, читательская компетентность выступает как результат организации инфраструктуры чтения человека на разных этапах его образования, с другой стороны, как личностное образование, которое характеризует особенность освоения читательской деятельности.

Структура читательской компетентности обусловлена особенностями читательской деятельности. Анализ исследований (Скрипова, 2012; Колганова, 2013; Воюшина, 2017; Сметанникова, 2017; Самыкина, 2018; Герасимова, Гончарова-Тверская, Кряжевских, 2022; Киркина, Ошкина, Хрюкина, 2023 и др.) позволяет выявить следующие структурные компоненты читательской компетентности:

- мотивация к чтению как внутреннее побуждение читать, решать при помощи чтения задачи жизнедеятельности, прогнозировать развитие событий в книге;
- способность ориентироваться в мире книг, выбирать книги для чтения сообразно с задачами жизнедеятельности, предпочтениям и вкусам, знанию жанров литературы;
- способность к пониманию содержания прочитанного, раскрытию его смыслов, интерпретации и передаче содержания произведения своими словами.

Особенности и структура читательской компетентности обычно изучаются с младшего школьного возраста, с момента, когда ребенок начинает читать самостоятельно. Дошкольный период детства остается вне поля внимания исследователей. При этом начальное становление читательской компетентности происходит на этапе дошкольного детства, так как именно в это время идет развитие читательской деятельности (Гриценко, 2014; Гурович, 1972).

Читательскую деятельность ребенка дошкольного возраста характеризует наличие,



как минимум, двух видов чтения: чтение-слушание и визуальное чтение. Общей особенностью этих видов чтения является их направленность на присвоение смысла прочитанного, его превращение в личный опыт читателя. В первом случае ребенок, как правило, слушает чтение произведения взрослым, реже – аудиозапись чтения, сделанную профессиональным чтецом. Во втором случае ребенок самостоятельно обращается к книге и стремится раскрыть ее смысл через рассматривание иллюстраций.

Изучение особенностей читательской деятельности ребенка дошкольного возраста учитывает научные данные, характеризующие данный феномен. Это положения, которые были сформулированы в исследованиях А.В. Запорожца (1948), З.А. Гриценко (2014), Л.М. Гурович, О.В. Акуловой (2012), О.Н. Сомковой (2013), С.А. Езоповой, О.В. Солнцева (2022):

- В дошкольном детстве возникает первичная ориентация детей в мире книг, возникают читательские предпочтения, появляется избирательное отношение как к уже прочитанному, так к новым книгам.

- Включение ребенка в слушание книги или ее рассматривание определяется мотивами. Ведущими мотивами чтения выступают стремление общаться со взрослым (чтение как общение) и мотив получения удовольствия (от процесса слушания, листания книги, ее тактильного восприятия, обоняния, зрительного удовольствия и пр.).

- Восприятие прочитанного ребенком является активным процессом, представляющим собой внутреннее содействие и сопереживание герою, который проходит путь от наивно-реалистического к подлинно внутреннему.

- В центре восприятия литературного произведения находится герой. Именно через оценку действий героев, мотивов их поведения ребенок стремится понять смысл прочитанного. От младшего дошкольного к старшему дошкольному возрасту внимание ребенка смещается с внешних действий героев к их внутренним переживаниям, мотивам поведения и причинам поступков.

- Особенности проявлений читательской компетентности ребенка-дошкольника обусловлены той инфраструктурой чтения, в которую он включен в семье и в дошкольной образовательной организации.

Общая структура читательской компетентности и особенности читательской деятель-

ности дошкольника позволяют создать рабочую модель читательской компетентности.

Замысел и организация исследования

Проведение исследования осуществлялось на основе гуманитарного подхода, который позволяет изучать читательскую компетентность дошкольников с позиции понимания и интерпретации данного феномена (Бондаревская, 1999; Гогоберидзе, 2009; Сериков, 1999). Поскольку гуманитарный подход контекстен, читательская компетентность изучалась в условиях инфраструктуры детского чтения, которые были созданы в дошкольной образовательной организации. Критерии и индикаторы проявления читательской компетентности носят инвариантный характер, а особенности их проявления могут иметь вариативность, в зависимости от особенностей инфраструктуры детского чтения.

Исследование было направлено на понимание и интерпретацию читательской компетентности старших дошкольников. Выбор возраста детей обусловлен тем, что к 5–6 годам происходит первичное накопление опыта читательской деятельности. Изучение читательской компетентности проводилось в группах детей в возрасте от 5 до 6,5 лет, в эксперименте приняли участие 52 ребенка и 4 педагога. Эксперимент проводился во втором полугодии учебного года.

В течение предшествующего учебного года и первого полугодия текущего года в группах создавалась инфраструктура детского чтения (Езопова, Солнцева, 2022). Чтение детям осуществлялась ежедневно, не менее 15–20 минут непрерывно. В режиме дня это чаще всего время перед тихим часом или во второй половине дня.

1) Педагоги отбирали книги для чтения как на основе рекомендаций образовательной программы, так и с учетом обновления круга чтения за счет книг современных отечественных и зарубежных авторов. При выборе книг педагоги руководствовались тем, что детям старшего дошкольного возраста интересен мир людей, их отношений друг к другу и явлениям окружающего мира, проблемы дружбы, фантастические события. Выбирались произведения, для которых характерно использование возрастосообразных языковых средств (образные сравнения, метафоры). Большую часть репертуара составляли «длинные» произведения, которые читались



в течение нескольких дней. Учитывалось разнообразие жанровых особенностей: проза (повести, рассказы, сказки), поэтические произведения больших и малых форм.

2) В группах создавалось пространство чтения: дети размещались свободно, сидя или лежа на ковре, рассаживались на стульях вокруг педагога; предоставлялась возможность сидеть во время чтения за столами и рисовать, слушая книгу. Как показала практика, рисование во время чтения не отвлекает внимание старших дошкольников от читаемого, часто помогает детям сосредоточиться на содержании книги.

3) Использовалось чтение-общение педагога с детьми и поддержка обсуждения прочитанного между детьми. Это непосредственное обсуждение прочитанного в процессе живого разговора педагога с детьми, иногда высказывание педагогом собственного отношения и оценок по поводу прочитанного. Продолжением чтения-общения выступала продуктивная деятельность на основе прочитанной книги – создание собственных иллюстраций с понравившимися эпизодами книги, рисование портрета героя. Такая деятельность осуществлялась по предложению педагога и с учетом желания детей включиться в нее, носила необязательный характер.

4) Книги предлагались детям для свободного рассматривания в книжном уголке. Подбор книг осуществлялся с учетом «избыточности». Количество книг превышало возможности их чтения педагогом вслух, но предоставляло детям возможность самостоятельно рассматривать книги, выбирать их для совместного чтения. При выборе книг соблюдались все необходимые требования: художественные, технические, санитарно-гигиенические.

Замысел исследования включал ряд предположений. На становление мотивации к чтению оказывает влияние отношение к чтению взрослого. Если педагоги демонстрируют детям заинтересованное отношение к чтению, выбирают книги, ориентируясь на возрастосообразные проявления и интересы детей, обеспечивают внешнюю привлекательность книги (тактильные, звуковые, зрительные ощущения), происходит становление внутренней мотивации, которая не требует внешнего подкрепления интереса к чтению.

В условиях ежедневного чтения, широкого выбора книг у детей начинает оформляться предпочтение по отношению к определенным книгам и / или авторам, в отдельных случаях они припоминают названия книг или их авторов.

При использовании чтения-общения дети осваивают данный вид читательской деятельности: свободно высказывают эмоционально-оценочные суждения по поводу читаемого или прочитанного, оценивают и обосновывают оценку поступков персонажей, включаются в рассуждение о ценностях (дружбы, семейных отношений), проявляют инициативу в организации читательских коммуникаций, показывают внимание к языку как средству художественной выразительности в произведении.

У ребенка появляются любимые книжные герои и сюжеты. Дошкольники отражают содержание, связанное с любимыми героями и сюжетами прочитанных книг, в разных видах деятельности – играх, рисовании, собственно читательских коммуникациях.

Методика изучения особенностей читательской компетентности детей старшего дошкольного возраста включала несколько методов.

Включенное наблюдение за проявлениями читательской компетентности детей в соответствии с индикаторами, которые представлены в Модели (табл. 1). Результаты включенного наблюдения фиксировались педагогами в свободной форме в виде дневниковых записей, а затем обсуждались на фокус-группах.

Дополнительно использовалась *игровая методика «Подари сердечко книге»*, в основе которой лежит типичная для изучения предпочтений и интересов методика свободного выбора ребенком предпочитаемых объектов.

В 1-й серии создавалась выставка книг, в которую включались книги, прочитанные за первое полугодие (около 15 книг, среди которых были прозаические произведения, сказки и поэзия). Выставка находилась в отдельном помещении, в которое дети приглашались индивидуально. Это было необходимо для того, чтобы исключить обмен впечатлениями, подражание детей друг другу при выборе книг. Детям предлагалось подарить сердечко (стикер из бумаги) тем книгам, которые им нравятся, которые хотелось бы послушать еще раз. Предварительно с детьми обсуждалось, что подарить сердечко – это значит выразить свою любовь. Количество сердечек ограничено не было. После того как сердечко прикреплялось к книге, ребенку предлагалось объяснить выбор. В процессе игры осуществлялась фотофиксация выборов и фотозапись детских суждений о выборе книг.



Таблица 1. Рабочая модель читательской компетентности ребенка дошкольного возраста

Компонент читательской компетентности	Индикаторы проявлений читательской компетентности
Мотивация к чтению	<ul style="list-style-type: none"> • ребенок демонстрирует избирательное отношение к чтению: высказывает оценочное отношение к чтению, демонстрирует стремление к чтению; • поддерживает разговор о прочитанной книге, прогнозирует дальнейшее развитие событий.
Первичная ориентация в мире книг, избирательное отношение к книгам	<ul style="list-style-type: none"> • ребенок демонстрирует предпочтение по отношению к определенным книгам и / или авторам, в отдельных случаях припоминает название книги или автора; • появляются предпочитаемые литературные сюжеты и любимые герои; • высказывает эмоционально-оценочные суждения о прочитанной книге, может проявить желание обратиться в книге вновь; • на основе первичного восприятия обложки и иллюстраций новой книги высказывает суждение о ее настроении или содержании, желании / нежелании обратиться к ее чтению; • демонстрирует первичную ориентацию в жанрах литературы.
Понимание содержания прочитанного, интерпретация смысла	<p>Ребенок высказывает суждения о прочитанном в процессе чтения-общения и / или по его завершении:</p> <ul style="list-style-type: none"> • высказывает суждения о поступках и особенностях героев книги; • проявляет чувствительность к языку книги, припоминает авторские слова и образные языковые средства. • рассуждает о смысле прочитанной книги, намечается переход к пониманию внутреннего смысла, делает выводы о применении прочитанного в жизни; • включается в активности на основе прочитанного или читаемого текста (игровая, продуктивная, читательская коммуникация).

Во 2-й серии устраивалась выставка книг, которые не были прочитаны детям. Выбирались книги:

1) С различным оформлением обложки: обложка как одна из иллюстраций содержания, обложка-портрет главного героя, обложка-тайна (не совсем понятно, что изображено, о чем будет рассказано в книге).

2) Новые книги авторов, которые знакомы детям по чтению в первом полугодии (О. Фадеева, И. Зартайская, Ю. Симбирская и др.).

Детям предлагалось рассмотреть книги, полистать их и подарить сердечко (стикер из бумаги) тем книгам, которые им нравятся, которые хотелось бы послушать.

Игровая методика «Реклама книги» была направлена на изучение особенностей краткой передачи ребенком содержания прочитанной книги, интерпретации ее смысла. Детям предлагалось выбрать книгу, которая им больше всего нравится, и рассказать про эту книгу так, чтобы ее захотели послушать дети, незнакомые с книгой. Подчеркивалось, что детям важно понять, о чем эта книга, чтобы они захотели ее послушать.

Рассказы детей педагог записывал по ходу изложения на лист А4 печатными буквами. Это обусловлено тем, что запись речи ребенка педагогом повышает ее качество.

Особенности читательской компетентности детей старшего дошкольного возраста

Использование рабочей модели и обозначенных диагностических методик позволило

собрать эмпирические данные об особенностях проявления читательской компетентности детьми старшего дошкольного возраста. Далее будут рассмотрены компоненты читательской компетентности и особенности проявления их индикаторов.

Мотивация к чтению

Индикатор «Ребенок демонстрирует избирательное отношение к чтению: высказывает оценочное отношение к чтению, демонстрирует стремление к чтению»

Индикатор проявляется в том, что у детей возникает ожидание чтения: это вопросы, направленные на подтверждение того, что чтение состоится, стремление к зрительному и тактильному контакту с книгой (дети подходят к книге, смотрят, прикасаются и поглаживают).

Ожидание детьми чтения, как правило, фиксируется в ситуациях, когда педагог:

- читает книгу на протяжении нескольких дней и ее содержание захватывает дошкольников;
- делает эмоционально яркий анонс новой книги (например, «Я читала книгу все выходные, смеялась, плакала»), демонстрирует позитивное отношение к книге. В этой ситуации дети задают вопрос о том, что это за книга, и когда ее начнут читать;
- вносит новую книгу в упаковке, которая скрывает название, совместно с детьми распаковывает книгу, обсуждает обложку, название, называет автора (при этом возникают разнообразные ощущения, связанные с книгой как с объектом материальной культуры);



- включает новую книгу в ряд книг автора, который уже знаком и нравится детям;
- приносит новую книгу про героя, который уже знаком детям и любим ими (например, Димка Ю. Симбирской, Финдус, котенок Шмяк и др.).

Отмечены эмоциональные проявления и высказывания детей (например, «Чтение – это святое!», «Так смешно, что оторваться нельзя от этого чтения!»). Высказывания детей касаются и самой книги как материального объекта: «Книга хрустит как печенюшка» – про новую книгу, которую только достали из упаковки и открыли переплет. Дошкольники открывают для себя, что страницы книги пахнут новой краской и «легонько гладят детскую ладонь». Книга привлекает детей как объект материальной культуры, с которым можно взаимодействовать, предвкушая чтение.

Для старших дошкольников, которые находятся в благоприятной инфраструктуре чтения, чтение становится «престижным». О престижности чтения говорит факт фантазирования при описании детьми семейного досуга, при характеристике ими библиотеки для домашнего чтения. Часто дети рассказывают о том, что дома им ежедневно читают (хотя в действительности это может быть не так), называют книги, которые есть в семейной библиотеке, – часто это любимые книги ребенка, которые были прочитаны в детском саду. Однако по большей части, родители не подтверждают факт наличия книг, о которых говорят дети, в домашней библиотеке.

Индикатор «У ребенка появляются предпочтительные литературные сюжеты и любимые герои»

У детей появляются любимые герои, к которым они возвращаются вновь, ждут встречи с ними, вспоминают их истории, пробуют по иллюстрациям прогнозировать развитие событий и продолжение истории.

Предпочитаемые литературные сюжеты старших дошкольников – это чаще длинные сюжеты, которые читаются не один день.

Детям нравятся герои-сверстники, в которых они видят отражение своих переживаний, поведения, отношений со взрослыми и сверстниками. Часто любимыми литературными героями становятся антропоморфные сказочные персонажи – герои авторских сказок. Это персонажи, которые являются проводниками конкретных форм поведения,

отношения к миру, они переживают, дружат, демонстрируют верность, совершают реальные поступки. В число любимых героев попали Людвиг Четырнадцатый Яна-Олафа Экхольма, Бельчонок из сказки «Я буду ждать тебя всегда» Г. Якобса, Трамвайчик Ольги Фадеевой и Заяц из сказки «Фрося – ель обыкновенная». Это герои, к чтению книг о которых дети неоднократно возвращались, с удовольствием их рисовали, поддерживали разговоры о них.

Герои традиционных сказок не попадают в число любимых, при том, что дети охотно слушают сказки. По-видимому, ребенок старшего дошкольного возраста уже хорошо понимает условность сказок и их героев, тогда как персонажи авторских сказок находятся в выдуманном мире, который приближен к реальному. От сверстников-героев книг ребенок перенимает жизненные установки, некоторые способы действия (например, делают «коробочку с секретом» как Чук и Гек), тогда как традиционные сказочные герои несут детям обобщенные представления о добре и зле.

Индикатор «Ребенок поддерживает разговор о прочитанной книге, прогнозирует развитие событий»

Все дети, участники эксперимента, с удовольствием поддерживали разговор о книгах, которые им нравятся.

Например, Артемий отдает сердечко книге «Жил-был Димка» Ю. Симбирской и по своей инициативе комментирует педагогу: «Эта книжка с добрым настроением. А еще Димка влюбился в Наташку, а она плохо выговаривала «Р». Смешная такая история!» (смеется, вспоминая историю).

Елизавета отдает сердечко книге «Чук и Гек» А. Гайдара и поясняет: «Тут они поехали к папе, потому что он жил очень далеко, они захотели с ним увидеться, как он там поживает?».

Дети не только охотно поддерживают разговор о прочитанных книгах, но прогнозируют развитие событий в книгах, которые читаются в данный момент. Прогнозирование основано на проживании события, которое вызывает у детей яркий эмоциональный отклик; на внимательном рассматривании иллюстраций, которые «намекают» на то, что произойдет дальше. Например:

- «А как же будет? Папа не узнает, что они приедут» («Чук и Гек» А. Гайдара) – прогноз основан на событии книги.
- «Наверно, Димка скоро поедет отдыхать на море» – прогноз основан на рассмат-



ривании иллюстрации (герой изображен с морским камушком).

Появление прогнозирования – свидетельство вовлеченности детей в процесс чтения, становления внутренней мотивации в данной деятельности, которая основана на интересе к содержанию книги, желании ее слушать и рассматривать.

Первичная ориентация в мире книг, избирательное отношение к книгам

Индикатор «Ребенок демонстрирует предпочтение по отношению к определенным книгам»

В первую очередь, дети старшего дошкольного возраста отдают предпочтение книгам, в которых речь идет о детях – их ровесниках, или детях постарше, отношениях героя с друзьями. Ближе к шести годам детям становится интересен контекст семейных отношений.

Привлекательность книг о ровесниках, видимо, обусловлена тем, что дети находят в них созвучие собственным переживаниям, делам, размышлениям, отчасти видят себя «как в зеркале». Для детей становится важным соотношение прочитанного со своим личным опытом («я тоже это видел», «со мной тоже так было», «я тоже так же сильно испугался / обрадовался / грустил»).

Дети запоминают и воспроизводят название любимых книг, а иногда и фамилию автора. На привлекательность книг влияет «авторитет писателя». Если детям ранее понравились 1–2 книги определенного писателя, дальше они с удовольствием выбирают для чтения его книги. Наиболее «авторитетные» у старших дошкольников писатели – это Ю. Симбирская и О. Фадеева.

Начинают проявляться гендерные предпочтения. Девочек привлекают книги, в которых кого-то обижают, они начинают ярко демонстрировать сострадание обиженному персонажу, не менее ярко радоваться хорошему завершению истории (книга как прообраз «мелодрамы»). Для мальчиков более привлекательны книги с событийным рядом и с динамично развивающимся сюжетом.

На втором месте оказались книги сказочного содержания с познавательным контекстом. Это книги, на события которых дети могут смотреть глазами антропоморфного главного героя – животного. Например, «Фрося – ель обыкновенная», «Верить ли ты в море?» О. Фадеевой, «Сказки маленького Лисенка»

И. Фарбаржевича, «Приключения Уйки» Е. Лопатиной-Кибис, «Тутта Карлссон Первая и единственная, Людвиг Четырнадцатый и другие» Ян-Олаф Экхольм, «Лисенок Лютер и листопад» Дж. Роунлинсон, «Я буду ждать тебя всегда» Г. Якобс. Такие книги оказались самыми «долгоиграющими»: дети проживали осень вместе с маленьким лисенком, с удовольствием обращались к рисованию «лишьей» осени, изготовлению осенних деревьев из «лишьего» леса; эмоционально проживали историю дружбы Ласточки и Бельчонка («Я буду ждать тебя всегда» Г. Якобс), эмоционально погружались в историю предновогоднего леса, рассказанные Ольгой Фадеевой.

Интересен факт, что чтение одной книги, где главным героем является антропоморфный герой (например, лисенок), ведет за собой появление в жизни детей других книг с аналогичным главным героем. Дети начинают приносить книги из дома, из библиотеки. Наблюдаются целые периоды, которые проживаются как «лишьи», «кошачьи», «медвежьи» и др., создаются подборки книг, которые объединены схожими героями.

У детей возникает интерес к книгам, которые объединены единым жизненным пространством (например, «про море», «про лес»). В старшем дошкольном возрасте появляется прообраз детского фан-клуба, посвященного какому-либо персонажу или книжному пространству. Такое увлечение персонажем или книжным пространством продолжается у дошкольников от нескольких дней до нескольких недель. Оно проявляется не только в стремлении создавать подборки книг и слушать истории, но и отражать прочитанное в свободном рисовании, создавать папки с рисунками по книгам, рассматривать рисунки и рассказывать о них.

На третьем месте оказались стихотворные произведения. При чтении стихотворений дети легко улавливают общее настроение. Дошкольники практически не запоминают названия стихотворений, но запоминают их настроение, просят педагога прочитать еще раз стихотворение, ориентируясь именно на его настроение (например, «почитайте нежное про осень», «почитайте смешное про собаку»). При этом определение настроения стихотворения становится для старших дошкольников общим языком, используя который они все понимают, о каком именно стихотворении идет речь (сборники стихотворений «Первоклассные стихи» Н. Волковой и А. Игнатовой, «Наперегонки»



Ю. Симбирской, «Ромашки» А. Орловой, «Я гулял на облаках» А. Ерошина и др.).

Отношение детей к стихотворениям проявляется и в том, что они с удовольствием листают сборники стихов, знают в какой книге находится какое стихотворение, вкладывают собственные закладки на страницы с понравившимися стихами.

Индикатор «Ребенок высказывает эмоционально-оценочные суждения о прочитанной книге, может проявить желание обратиться в книгу вновь»

Для старших дошкольников характерны эмоционально-оценочные суждения о прочитанных книгах: «Это моя любимая книга!», «Мне нравится эта книга!».

Первая группа суждений связана с эмоциями и настроением, которое вызвала книга у ребенка в процессе ее чтения («веселая», «интересная», «там смешные истории», «страшно»). Преобладают суждения, связанные с положительным спектром эмоций, которые вызывает книга.

Вторая группа суждений связана с отношением детей к герою или героям книги, с предпочтением каких-либо героев, ярким событием или приключением героя:

- «Это история про Кролика, у него много приключений, у этого кролика. Он такой маленький! Я люблю кроликов и зайчиков!» (про книгу «Лапин» Ю. Симбирской);
- «Мой любимый Паддингтон. Мы с мамой ее тоже читали!»; «Это моя любимая книжка про медвежонка. Я скучала по нему!» (про книгу «Медвежонок Паддингтон» М. Бонда);
- «Моя любимая книга про Тролля. Я ее помню!» («Троль, который хотел стать человеком» Дж. Остердаля);
- «Кролик Питер смог убежать от хитрого лиса. Мне понравилось!» («Все о кролике Питере» Б. Поттер).

Третья группа суждений детей связана с попыткой обосновать желание вновь обратиться к книге через установление связи между содержанием книги и настроением, которое она вызывает у ребенка. Особенно привлекают детей книги, которые вызывают смех, поднимают настроение:

- «Ящерица подумала, что хомяк – это слон, потому что он привязал лопухи к своим ушам!» (*смеется, показывает на себе большие уши*) («Лапин» Ю. Симбирской).
- «Они шалили иногда, еще у них были смешные истории» («Чук и Гек» А. Гайдара).

- «Там всякие истории смешные! Если у тебя плохое настроение, нужно почитать «Фантазеров» (Н. Носов).

- «А потом они еще познакомились с песиком. И он сказал котенку: «Спрячь мою котлету так, чтобы ее никто не нашел!» А большая собака хотела съесть котлету, и Котенок не мог найти надежное место. И тогда он ее съел!» (*смеется*) («Котенок по имени «Гав» Г. Остера).

Нужно подчеркнуть, что в старшем дошкольном возрасте дети в большей степени стремятся высказать эмоционально-оценочное отношение к книге с опорой на особенности главного героя, что обусловлено «геройным» восприятием произведений (Гурович, 1972). Количество общих суждений, связанных с общим настроением книги, ниже приблизительно в три раза. Иногда ребенок начинает суждение с общего настроения книги, но далее переходит к суждению, основанному на особенностях героя, характеристике какого-либо яркого события, произошедшего с ним.

Индикатор «На основе первичного восприятия обложки и иллюстраций новой книги ребенок высказывает суждение о ее настроении или содержании»

Данный индикатор иллюстрирует избирательное отношение детей к новым книгам, которые вносятся в читательскую среду группы, планируются педагогами для чтения.

Дети старшего дошкольного возраста с интересом рассматривают новые книги, обращают внимание на обложку, иллюстрации. Доминирующим признаком при восприятии обложки и иллюстраций новой книги являются возможные события и настроение героев. Дошкольники составляют мнение о том, хотели бы они услышать чтение книги или нет. По изображению на обложке главных героев в динамике, с ярко выраженным эмоциональным состоянием дети высказывают предположение о том, что можно узнать из книги. Например:

- по обложке книги «Тени» И. Зартайской дети устанавливают, что главные герои чем-то напуганы: «Мне интересно узнать, чего боятся дети» (на обложку вынесена одна из иллюстраций содержания книги);
- рассматривая книгу «Невезучка» И. Ольшанского, дошкольники делают предположение о том, что «книга, наверно, скучная». Видимо, это обусловлено тем, что главный



герой изображен на обложке портретно, о его эмоциональном состоянии, возможных событиях книги сказать практически ничего нельзя. После первичного восприятия у детей не возникает желание полистать книгу;

- о возможных событиях «говорит» обложка книги «Арсюша и другие шестилеточки» Влад. Бахревского, дети проявляют интерес к ее предстоящему чтению.

По визуальному восприятию обложки детей привлекают книги «12 сов» А. Усачева и Г. Дядиной, «Друг, не похожий на других» О. Шерца. Иллюстрации обложки данных книг содержат тайну, загадку, которую детям хочется разгадать (это заложено в композиции иллюстрации, выборе цветового решения, шрифте заголовка книги).

Таким образом, читательская среда, в которой находится ребенок, оказывает влияние на становление предпочтения по отношению к определенным книгам.

Индикатор «Ребенок демонстрирует первичную ориентацию в жанрах литературы»

Дети старшего дошкольного возраста легко отличают прозу и поэзию. Нельзя утверждать, что какой-либо жанр литературы является более предпочтительным. Не подтверждается положение о том, что в старшем дошкольном возрасте у детей снижается интерес к поэтической речи (Гурович, 2000). Дети часто просят почитать стихи, листают сборники стихотворений, по иллюстрациям узнают любимые стихотворения. Встречаются рассуждения о стихах: «Эта книга легко запоминается, потому что это стихи. Здесь рифма. Легко даже выучить наизусть» (про «Кошкин дом» К. Чуковского).

Понимание содержания прочитанного, интерпретация смысла

Индикатор «Ребенок высказывает суждения о прочитанном в процессе чтения-общения и / или по его завершении:

- высказывает суждения о поступках и особенностях героев книги;
- проявляет чувствительность к языку книги, припоминает авторские слова и образные языковые средства».

В процессе чтения педагоги создавали условия для свободного выражения детьми своих мыслей, оценок по поводу читаемой книги, при необходимости делали паузы во время

чтения и давали детям возможность высказаться (такое чтение носит естественный, не учебный характер, оно приближено к домашнему чтению). Детские суждения, высказываемые по поводу прочитанного, можно разделить на несколько групп:

Первая группа – это суждения, в которых прочитанное дети соотносят со своим собственным опытом («Я тоже видел ласточкино гнездо (маяк, необычное облако, кактус и пр.», «Со мной тоже так было...»: «Трамвай плачет, у него, как у меня, сопельки текут» – о герое книги «Трамвайчик Дзинь-Дзинь» О. Фадеевой).

Вторая группа – это суждения-выводы или комментарии к тексту книги, которые даются детьми во время пауз. Чаще всего такие высказывания касаются интерпретации отношений героев, которые звучат как вывод (например, «Димка влюбился в Наташку», герои Ю. Симбирской).

Третья группа суждений – это попытка «дать совет» герою литературного произведения о том, как надо было бы поступить, что сделать (например, «Надо было походить по снегу, чтобы заболеть» – совет, который дети дают Сашке, герою книги «Не понимаю» С. Секретова).

Четвертая группа высказываний иллюстрирует внимание детей к языку книги, дети проживают эмоции, связанные с языковыми средствами (например, с разными интонациями повторяют фразу «Из меня выветривается лето» – «Димкино лето» Ю. Симбирской»; повторяют фрагменты текста, в которых девочка не выговаривает звук «р» и стараются сделать это максимально близко к авторскому тексту).

Суждения детей о прочитанном демонстрируют, что для старших дошкольников все еще характерно наивно-реалистическое восприятие произведений. Литературный герой для детей пока не столько художественный образ, сколько просто сверстник, о котором рассказывает книга, «виртуальный друг», с которым они проживают определенное время. Дети активно сопереживают и содействуют ему, пытаются поставить себя на его место и пробуют увидеть ситуацию, в которой находится герой, со стороны.

Важно, что дети начинают размышлять о себе при помощи сопоставления с литературным героем. Находят в событиях книг, ситуациях, происходящих с литературными героями, отголоски собственных переживаний.



Индикатор «Ребенок рассуждает о смысле прочитанной книги, намечается переход к пониманию внутреннего смысла, делаются выводы о применении прочитанного в жизни»

Дети старшего дошкольного возраста приближаются к раскрытию смысла прочитанной книги. Способность обозначить главную мысль книги появляется у детей при пересказе прочитанной книги, если пересказ имеет для ребенка личностную значимость. Смысл прочитанной книги старшие дошкольники стремятся раскрыть через характеристику действий главного героя и других героев, которые влекут за собой изменение их эмоционального состояния, преодоление препятствия или трудности. При этом смысл прочитанного тесно связан для детей с их личным опытом, отношением к более широкому контексту, который затронут в книге. Многие старшие дошкольники пробуют сделать вывод о том, что книга может чему-либо научить.

Приведем примеры рассказов детей.

«Хочу рассказать о книге «Фрося – ель обыкновенная» (О. Фадеева). Эта книга про Новый год. *Я люблю этот праздник.* Здесь интересно, почему елку называли Фрося. Это история про енота. Он не любит зиму, и ему все надоело. Сначала он был грустный. Но потом со всеми полюбил праздновать Новый год. В этом помог Заяц, который давал имена елочкам. И одну назвал Фрося. *Мне тоже захотелось нарисовать свою елочку»* (Ульяна, 5 лет, 6 мес.). В рассказе Ульяны ее личный опыт тесно сплетен с рассказом о книге. Кратко передана канва сюжета. Основной смысл скорее подразумевается, чем обозначается, так как трудно отделить прочитанное от своего отношения к празднику и к героям книги.

«Я хочу рассказать о книге «Путешествие к динозаврам» (Дж. Даррелл). Она о том, как герои попали в прошлое, потому что сделали машину времени. Это очень интересно, потому что они попали к динозаврам. Было немножко страшно. Но книга такая интересная. *Вам тоже понравится, обязательно почитайте!»* (Даниил С., 5 лет, 7 мес.).

«Я хочу рассказать о книжке «Кошкин дом». Там загорелся у кошки дом, и все пришли помогать его тушить. Пришла утка, заяц, лошадка и собака. Они друзья и помогают друг другу. Эта книга легко запоминается, потому что это стихи. Здесь рифма. Легко даже выучить наизусть. *Я хочу детям рассказать об этой книге, чтобы они научились помогать друг другу»* (Алексей Х., 6 лет, 1 мес.).

«Эта книга учит добру!» (Ксения, 5 лет, 7 мес. о книге «Тутта Карлссон Первая и единственная, Людвиг Четырнадцатый и другие» Ян-Олаф Экхольм).

Как показывают рассуждения детей, в них намечается раскрытие смысла книги, появляются размышления о связи книги и решении жизненных задач.

Критерий «Ребенок включается в активности на основе прочитанного или читаемого текста (игровая, продуктивная, читательская коммуникация)»

Прочитанные книги являются основой для других видов деятельности, связанных с их содержанием. Приоритетное место занимает продуктивная деятельность (рисование, режессирование в сочетании с рисованием). Побудителем к рисованию часто является оставленная в уголке изобразительной деятельности книга, которая была прочитана. Как правило, педагоги оставляли книгу открытой на каком-либо развороте. Для старших дошкольников характерно тщательное срисовывание любимых персонажей на основе книжной иллюстрации, чаще дети рисуют героев-животных и антропоморфных персонажей (Лисенок, Йети с розовыми пятнами, коты, зайцы и др.). Тщательность срисовывания, детализация рисунков, как правило, свидетельствует об эмоционально-положительном отношении ребенка к персонажу. Привлекательным для детей является совместное рисование с педагогом, сравнение рисунка педагога и своих работ.

Детям нравится рисование домиков, в которых обитают персонажи книг, – Кошкин дом, Домик Карлсона, который живет на крыше, Дом-груша, Дом Маленького Принца и пр.). Видимо это обусловлено тем, что рисование дома персонажа связано с началом другой деятельности – режиссерской игры-рисования (Трифонова, 2014), так как, дальше от домика, дети начинают рисовать дорожки, по которым идут герои книги, изображают героев и события, комментируют эпизод, рассказывают об изображаемом событии по ходу рисования, фантазируют, пересказывают диалоги героев. При этом рассказ адресован не стороннему слушателю, а является скорее внешним выражением внутренней речи.

Прямого переноса событий книги в сюжетно-ролевую игру отмечено не было. Скорее, прочитанные книги оказывают на игру косвенное влияние. По ходу развития сюжета игры



дети могут начать вспоминать какие-либо дела Димки, Чука и Гека. При этом принятия ролей героев книги не было, как и не было зафиксировано переноса сюжетов книг в игровые сюжеты.

Под влиянием прочитанных книг у детей *появился новый для них вид деятельности – читательская коммуникация*, в которой педагоги прямого участия не принимали. Основой читательской коммуникации стали серии открыток по книгам, которые издаются в дополнение к ним. В небольших подгруппах дети рассматривают открытки и обсуждают их содержание. В обсуждение включается припоминание и частичное воспроизведение сюжета книги, обращенное к сверстнику: «А помнишь...». Наблюдалось поочередное рассказывание содержания книги друг другу с опорой на открытки. В рассказы дети добавляли элементы фантазирования – интересные моменты обрастали новыми подробностями, но в целом сюжет книги рассказывался близко к тексту. Читательская коммуникация осуществлялась детьми в течение продолжительного времени (до 15 минут), была наполнена эмоциями.

Выводы и рекомендации

1. Отношение взрослого к чтению оказывает влияние на становление мотивации к чтению. Взрослому необходимо демонстрировать отношение к чтению через собственные оценки прочитанного, эмоциональные суждения, интересные рассказы-зарисовки о писателе или о книге. Дети доверяют выбору взрослых, если затрагивается актуальное для них содержание: детские дела, отношения со сверстниками и проблемы дружбы, отношения со взрослыми.

2. Дети старшего дошкольного возраста имеют первичную ориентацию в мире книг. Уже в старшем дошкольном возрасте появляются предпочтения в выборе содержания книг, в отдельных случаях дети припоминают названия книг, но чаще говорят, о чем книга. Читательская среда, в которой находится ребенок, оказывает влияние на становление предпочтения по отношению к определенным книгам. Дошкольники начинают осознанно выбирать книги, которые им хотелось бы услышать. Решающее влияние на выбор оказывает принадлежность книги к знакомой детям серии книг, знакомому автору, книги которого нравятся детям, иллюстративность обложки книги. Предпочтение следует отдавать книгам,

обложки которых иллюстрируют одно из ключевых событий сюжета, содержат тайну, которая дает возможность прогнозировать развитие событий на основе деталей.

3. У ребенка старшего дошкольного возраста появляются любимые книжные герои и сюжеты. Предпочтение тех или иных книг подхватывается большинством детей группы. Повидимому, это свидетельство того, что происходит становление престижности чтения и наличие общих интересов к книгам обуславливает принадлежность ребенка к группе. Предпочтения в выборе содержания книг связаны с увлечением определенной тематикой (книги «про осень», «про море», «про маяки», «про котов» и пр.), любимые авторы появляются на основе увлечения 2–3 книгами конкретного писателя (чаще всего – Ю. Симбирской, О. Фадеевой). Любимыми героями чаще являются сверстники, похожие на самих детей либо антропоморфные персонажи, глазами которых дети смотрят на те или иные явления, проживают их. Любимые сюжеты начинают отличаться у мальчиков и девочек. Мальчикам ближе динамично развивающиеся сюжеты, богатые приключениями, девочек больше привлекают сюжеты, про которые можно сказать «над вымыслом слезами обольюсь».

4. В условиях чтения-общения дети осваивают этот вид читательской деятельности: они свободно высказывают эмоционально-оценочные суждения по поводу читаемого или прочитанного, задают вопросы о том, что им непонятно, оценивают поступки персонажей и рассуждают об их причинах, пытаются формулировать выводы «для жизни» – о том, как надо поступать, об отношениях между людьми. В рассуждениях детей намечается раскрытие смысла книги, появляются размышления о связи содержания книги с решением жизненных задач. Детям важно дать возможность высказывать свои оценки в ходе пауз во время чтения, услышать мнение взрослого, выразить отношение к прочитанному через рисунок, повторное обращение к иллюстрациям в свободной деятельности. Именно через работу с эмоционально-чувственной сферой лежит путь к работе со смыслом книги в дошкольном возрасте.

5. Дошкольники отражают содержание, связанное с любимыми героями и сюжетами прочитанных книг, в разных видах деятельности – играх, рисовании, собственно читательских коммуникациях. Предположение о возможности отражения любимых книг



в сюжетно-ролевых играх не подтвердилось. Был зафиксирован дугой вид игры – режиссерская игра-рисование. Игра-рисование часто являлась следствием стремления детей рисовать любимых персонажей или события литературных произведений. Зафиксировано, что предпочитаемый вид деятельности на основе книг – это продуктивная деятельность. У детей появилась читательская коммуникация с опорой на открытки-иллюстрации по книгам, которая протекала без участия взрослого.

6. Выявлено, что дети проявляют инициативу в организации читательских коммуникаций, причем не только со взрослыми, но и со сверстниками. Читательская коммуникация становится одним из видов деятельности детей старшего дошкольного возраста. Это говорит о том, что события книг оказывают сильное влияние как на эмоционально-чувственную сферу, которая остается доминирующей при восприятии литературного произведения в старшем дошкольном возрасте, так и на стремление размышлять, делать выводы.

7. Старшие дошкольники проявляют внимание к языку как средству художественной выразительности в произведении. Стремятся к интерпретации образности языка, часто делают это с опорой на опыт своих переживаний, установление соответствия между собственными проявлениями и описанием проявлений литературного персонажа. ■

Об авторах

Солнцева Ольга Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра дошкольной педагогики, Институт детства Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, sololv@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-3484-0783>.

Езопова Светлана Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, кафедра дошкольной педагогики, Институт детства Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, esal@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-5766-0785>.

Каганец Светлана Вячеславовна, заведующая ГБДОУ №143 Невского района Санкт-Петербурга, info.gb Dou143@obr.gov.spb.ru

About authors

Olga V. Solntseva, PhD in Pedagogy, Associate Professor of Department of Preschool Pedagogy, Institute of Childhood, Herzen State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia, sololv@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-3484-0783>

Svetlana A. Ezopova, PhD in Pedagogy, Associate Professor of Department of Preschool Pedagogy, Institute of Childhood, Herzen State Pedagogical University, St. Petersburg, Russia, esal@mail.ru, <http://orcid.org/0000-0002-5766-0785>

Svetlana V. Kaganets, Head of state budgetary preschool educational institution No. 143 of the Nevsky district of St. Petersburg, St. Petersburg, Russia, info.gb Dou143@obr.gov.spb.ru

Литература

1. Акулова О.В., Гурович Л.М. Образовательная область «Чтение художественной литературы». Как работать по программе «Детство». – СПб.: Детство-Пресс, 2012.

2. Бакшеева Э.П. К вопросу о формировании читательской компетентности детей младшего школьного возраста // Современное педагогическое образование. – 2020. – №7. – С. 79–84.

3. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов-н/Д.: Учитель, 1999. – 560 с.

4. Волкова О.В. и др. Диагностика читательской грамотности школьников в контексте международного исследования PISA, 2020.

5. Воюшина М.П. Динамика мотивации читательской деятельности младших школьников за двадцать лет // Открытая методика. Трансформация смыслов школьного литературного и языкового образования. Поиски ориентиров: сборник научных докладов и статей по итогам I Всероссийской научно-практической конференции под. ред. Е.Р. Ядровской. – СПб.: АНО «ЦДО–«АЛЬФА-ДИАЛОГ», 2017. – 251 с.

6. Герасимова О.И., Гончарова-Тверская О.Н., Кряжевских Е.Г. Читательская компетентность детей дошкольного возраста // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2022. – №12. – С. 16–27.

7. Гогоберидзе А.Г. Проблема исследования и познания ребенка дошкольного возраста как субъекта деятельности и поведения // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – №100. – С. 29–37.

8. Гончарова Е.А. Ранние этапы читательского развития. К теории вопроса // Дефектология. – 2007. – №1. – С. 4–11.

9. Гриценко З.А. Литературное образование дошкольников. – М.: Академия, 2014 – 347 с.

10. Гурович Л.М. Понимание образа литературного героя детьми старшего дошкольного возраста, 6–7 лет: Дис... канд.пед. наук: 13.00.01. – Ленинград, 1972. – 262 с.



11. Гурович А.М., Береговая А.Б., Логинова В.И., Пирадова В.И. Ребенок и книга: пособие для воспитателей детского сада. – СПб.: Детство-Пресс, 2000. 128 с.

12. Езопова С.А., Солнцева О.В. Проектирование инфраструктуры детского чтения в дошкольной образовательной организации: постановка проблемы // Современное дошкольное образование. – 2022. – №6(114). – С. 54–68. DOI: 10.24412/2782-4519-2022-6114-54-68

13. Запорожец А.В. Психология восприятия сказки ребенком дошкольником // Дошкольное воспитание. – 1948. – №9. – С. 56–67.

14. Каребина О.П., Радченко М.С. О содействии развитию читательской компетенции младших школьников в европейских педагогических исследованиях // Общество: социология, психология, педагогика. – 2019. – №9. – С. 96–101.

15. Киркина Е.Н., Ошкина Е.С., Хрюкина Н.А. Формирование предпосылок читательской компетентности в дошкольном возрасте // Современное педагогическое образование. – 2023. – №2. – С. 212–215.

16. Колганова Н.Е. Педагогическая модель формирования основ читательской компетентности младших школьников // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. – №2 (118). – С. 67–71.

17. Колганова Н.Е. Читательская компетентность младших школьников: сущность, структура, показатели // Гаудеамус. – 2017. – Т.16. – №1. – С. 27–37.

18. Мосунова Л.А. Смысловое чтение как деятельность: ее содержание и структура // Вестник Вятского государственного университета. – 2011. – №2–1. – С. 151–157.

19. Самыкина С.В. Оценка уровней развития читательской компетентности младших школьников // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2018. – Т.13. – №2–4. – С. 831–836.

20. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.

21. Скрипова Ю.Ю. Структура читательской компетентности младших школьников // Инновационные процессы в начальном общем образовании: проблемы реализации Федерального государственного образовательного стандарта. – 2012. – №1. – С. 330.

22. Сметанникова Н.Н. Чтение, грамотность, читательская компетентность: стратегия развития // Библиотековедение. – 2017. – Т. 66. – №1. – С. 41–48.

23. Сомкова О.Н. Проблемы литературного развития детей в современной науке и практике

дошкольного образования // Детский сад: теория и практика. – 2013. – №6. – С. 14–23.

24. Трифонова Е.В. Режиссерская игра: ее особенности и значение для развития ребенка-дошкольника (статья первая) Статья к циклу статей // Pandia.RU: [электронная версия], 2014. URL: <https://pandia.ru/text/78/336/1154.php/> (дата обращения 27.07.2023) – Режим доступа: открытый доступ.

25. Ушакова О.С., Гавриш Н.В. Знакомим дошкольников с литературой. – М.: Сфера, 1998. – 224 с.

26. Ушакова О.С. Ознакомление детей с литературой и развитие речи. – М.: Сфера, 2019. – 288 с.

References