

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)
филологический факультет

Выпускающая кафедра мировой литературы и методики ее преподавания

Терентьева Ольга Ивановна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**Тема: «Возможности стратегии смыслового чтения в процессе
преподавания русского языка как иностранного»**

Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование

Магистерская программа Русский язык и литература в поликультурной среде

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой
канд. филол. наук, доцент Полуэктова Т.А.

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы
докт. филол. наук, профессор Осетрова Е.В.

(дата, подпись)

Научный руководитель
канд. пед. наук, доцент Уминова Н.В.

(дата, подпись)

Обучающийся
Терентьева О.И.

(дата, подпись)

Красноярск

2023

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	3
РАЗДЕЛ 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СТРАТЕГИИ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ.....	9
1.1. Истоки стратегии смыслового чтения.....	9
1.2. Понятие «смысловое чтение» в современной методической науке.....	13
1.3. Этапы и приемы работы с текстом в стратегии смыслового чтения	23
РАЗДЕЛ 2. ПРАКТИЧЕСКОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРАТЕГИИ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ.....	40
2.1. Анализ учебной литературы	40
2.2. Приемы смыслового чтения в обучении РКИ студентов (А1-А2).....	51
2.2.1. Использование стратегии смыслового чтения на занятиях РКИ со студентами из Египта уровня владения языком А2.....	51
2.2.2. Использование приема «Ромашка Блума» на занятиях РКИ.....	54
2.2.3. Приемы предтекстовой деятельности стратегии смыслового чтения в процессе обучения иностранных студентов.....	56
2.2.4. Приемы текстовой деятельности стратегии смыслового чтения в процессе обучения иностранных студентов.....	60
2.2.5. Приемы послетекстовой деятельности в процессе обучения иностраннх студентов.....	64
2.3 Методическая разработка занятия РКИ с использованием стратегии смыслового чтения по теме «Жизнь и творчество В.П. Астафьева»	69
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	76
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	80
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	87

ВВЕДЕНИЕ

Жизнь в эпоху широкого использования информационных технологий определяет необходимость качественной обработки и усвоения полученной информации, поэтому так важно уделять внимание формированию навыков осмысленного чтения.

Смысловое чтение – это чтение, цель которого заключается в том, чтобы читающий понял смысловое содержание текста, а также мог самостоятельно делать выводы и использовать полученную информацию в дальнейшем. Стратегия смыслового чтения не только влияет на качество чтения, но и делает учебное занятие интересным, наполненным, запоминающимся.

Важность использования данной стратегии очевидна не только практикующим педагогам, но и признана на государственном уровне, что отражается во ФГОС.

Стратегия смыслового чтения, зародившаяся в методике преподавания в звене начального образования, давно уже покинула столь тесные рамки и имеет применение как в звене среднего образования, так и высшего образования при обучении различным дисциплинам.

Смысловое чтение имеет непосредственное влияние на уровень читательской грамотности. По данным международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA-2018), школьники России занимают только 31 место в мировом рейтинге. При работе с иностранными обучающимися тоже возникает проблема в обучении чтению текстов: иностранцы часто не могут сразу понять смысл прочитанного, для них важно просто прочитать текст, не стараясь прочитать каждое слово верно. Они торопятся, читают не для того, чтобы усвоить смысловое содержание текста, а для того, чтобы просто воспроизвести буквы, написанные на бумаге. Студенты часто не проявляют заинтересованности в том, чтобы полностью понять текст, самостоятельно не предпринимают попыток разобраться в смысловой организации представленной текстовой информации. Поэтому требуется использовать стратегии смыслового чтения для качественной

работы с текстом на уроках РКИ. С этим и связана **актуальность** данного исследования.

Из вышесказанного следует вопрос: как стратегия смыслового чтения поможет повысить эффективность обучения русскому языку как иностранному?

Целью работы является изучение инструментальных возможностей стратегии смыслового чтения в процессе преподавания русского языка как иностранного.

Поставленная цель определяет **задачи исследования**:

1. Рассмотреть понятие смыслового чтения;
2. Обозначить методы и приемы стратегии смыслового чтения;
3. Проанализировать современные учебные пособия на предмет возможности их использования в стратегии смыслового чтения
4. Представить результаты практического применения стратегии смыслового чтения на занятиях РКИ.

Объект исследования: стратегия смыслового чтения (технологии и методики её реализации).

Предмет исследования: процесс преподавания русского как иностранного посредством стратегии смыслового чтения.

Методы исследования: анализ методической и научной литературы, систематизация материалов, сравнение, обобщение, педагогический эксперимент.

Научная новизна исследования заключается в том, что стратегия смыслового чтения ещё недостаточно изучена как методический инструмент преподавания русской литературы и русского языка для иностранных обучающихся.

Теоретической базой исследования явились работы таких педагогов, как В.Г. Апальков [Апальков, 2014], К.А Вознесенский, А.А Васильева [Вознесенский, Васильева, 2018], К.Д. Ушинский [Ушинский, 1864]; лингвистов: Ф. И. Буслаев [Буслаев, 1867], методистов: З.И Клычникова

[Клычникова, 1975], Л. А. Мосунова [Мосунова, 2011], Г.В. Пранцова, Е.С. Романичева [Пранцова, Романичева, 2015], Н.Н. Сметанникова [Сметанникова, 2020] и др.

Практическое значение работы определяется возможностью использовать полученные результаты при дальнейших исследованиях, при разработке уроков для иностранных студентов высшего и средне-специального звена, факультативных занятий, элективных курсов.

Магистерская работа включает в себя следующие разделы: введение, 2 главы, заключение, список использованной литературы.

В первой главе охарактеризованы базовые для работы термины, определены основные теоретические положения.

Вторая глава носит исследовательский характер и содержит методические разработки для иностранных обучающихся.

Результаты магистерской диссертации прошли апробацию в различных формах (выступления с докладами в следующих научных конференциях и форумах международного уровня):

1. I Международный научно-педагогический форум, посвященный 80-летию ФГБОУ ВО КрасГМУ им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого Минздрава России, доклад «Использование стратегии смыслового чтения на уроках РКИ для студентов из Египта уровня владения языком А2», Красноярск, 02–04 февраля 2022 года;
2. XXIII Международная научно-практическая конференция студентов, аспирантов и школьников, доклад «Использование приема "Ромашка Блума" в образовательной практике (обзор исследований)» Красноярск, 25 апреля 2022 года;
3. Научно-практическая конференция «Китайский язык и культура в современном мире», доклад «Опыт использования приёма «ромашка Блума» на занятии РКИ», Красноярск, 2022
4. III Международная научно-практическая конференция «Динамические процессы в языке и языковой картине мира» в рамках Международного

научно-образовательного форума «Система педагогического образования – ресурс развития общества», доклад «Стратегия смыслового чтения: традиционные истоки современной педагогической технологии», Красноярск, 28 октября 2022 года

5. III Международная научно-практическая конференция «Воропановские чтения» в рамках Международного научно-образовательного форума «Система педагогического образования – ресурс развития общества», доклад «Опыт использования приема «Ромашка Блума» на занятии РКИ», Красноярск, 11–12 ноября 2022 года.
6. Научно-практическая конференция с международным участием «Актуальные проблемы современной филологии» в рамках XXIV Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых «МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI ВЕКА», доклад «Приемы послетекстовой деятельности в процессе обучения иностранных студентов (возможности стратегии смыслового чтения)», Красноярск, 19 апреля 2023 года.

Были также подготовлены следующие научные публикации в сборниках конференций:

1. Терентьева О.И. Использование стратегии смыслового чтения на уроках РКИ для студентов из Египта уровня владения языком А2 / О. И. Терентьева // Интеграция медицинского и фармацевтического образования, науки и практики : Сборник статей I Международного научно-педагогического форума, посвященного 80-летию ФГБОУ ВО КрасГМУ им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого Минздрава России, Красноярск, 02–04 февраля 2022 года / Гл. редактор И.А. Соловьева. – Красноярск, 2022. – С. 76-80. – EDN NYGCAI.
2. Терентьева О.И. Использование приема "Ромашка Блума" в образовательной практике (обзор исследований) / О. И. Терентьева // Актуальные проблемы современной филологии : материалы XXIII Международной научно-практической конференции студентов,

- аспирантов и школьников, Красноярск, 25 апреля 2022 года / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2022. – С. 123-126. – EDN ZSNMFU.
3. Терентьева О.И. Особенности использования ментальных карт в процессе обучения русскому языку как иностранному / О. И. Терентьева, А. Е. Крашенинникова // Трансформация мировой науки и образования в эпоху перемен: стратегии, инструменты развития : Материалы III международной научно-практической конференции. В 2-х частях, Ростов-на-Дону, 31 мая 2022 года. – Ростов-на-Дону: Параграф, 2022. – С. 369-371. – EDN WRPGSR.
 4. Терентьева О.И. Стратегия смыслового чтения: традиционные истоки современной педагогической технологии / О. И. Терентьева // Динамические процессы в языке и языковой картине мира : сборник статей по материалам III Международной научно-практической конференции, Красноярск, 28 октября 2022 года / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2022. – С. 79-81. – EDN HYBFVM.
 5. Терентьева О.И. Опыт использования приема «Ромашка Блума» на занятии РКИ / О. И. Терентьева // Воропановские чтения: материалы III Международной научно-практической конференции, Красноярск, 11–12 ноября 2022 года. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2022. – С. 105-107. – EDN LRUNBH.

Результаты магистерской диссертации также прошли апробацию в ходе проведения занятий:

1. В КрасГМУ им. проф. Войно-Ясенецкого в ходе проведения занятий РКИ с иностранными студентами из Египта, с 01.12.2021 по 30.04.2022.

2. В КрасГМУ им. проф. Войно-Ясенецкого, в фармацевтическом колледже в ходе проведения занятий русского языка и литературы с иностранными студентами из Таджикистана, с 05.12.2022 по 30.05.2023.
3. В КГПУ им. В.П. Астафьева в ходе проведения занятий РКИ с иностранными студентами из Китая, с 01.09.2021 по 30.05.2023.

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СТРАТЕГИИ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ

1.1. Истоки стратегии смыслового чтения

Предпосылкой возникновения смыслового чтения явилось то, что уже в середине девятнадцатого века ученые стали видеть разницу между механическим воспроизведением текста и усвоением его смыслового содержания учеником. Поэтому на практическом уровне было решено разделять такие компоненты чтения, как «механизм чтения» и «понимание смысла прочитанного». Отсюда были выделены следующие виды чтения: техническое и смысловое.

До появления термина «смысловое чтение» в работе Ф.И. Буслаева встречается упоминание об **отчетливом сознательном чтении**: «Впрочем, строгая филологическая критика может быть допущена; она даже необходима, ибо приучает к **отчетливому сознательному чтению...**». Ученый обращает внимание на то, что «главная задача состоит в том, чтобы дети ясно **понимали прочтенное** и умели правильно выражаться словесно и письменно». Ф.И. Буслаев, желая подчеркнуть важность настоящего понимания прочитанного, пишет: «Детям совершенно бесполезно знать, что есть этимология, синтаксис, правописание, до тех пор, пока не узнают они предложения с частями его, слова и категорий частей речи; до тех пор, пока не умеют правильно писать, и **отчетливо понимать прочитанное**». [Буслаев, 1867: 7-119]

К.Д. Ушинский же использовал термин «**объяснительное чтение**» в своих трудах. Являясь основателем и разработчиком этого термина, К.Д. Ушинский в своей работе «О первоначальном преподавании русского языка» (1864) предлагает советы по введению такого рода чтения.

В основе этого метода лежало положение о том, что каждое слово должно быть объяснено учителем, даже такие слова, как рот, язык, зубы.

Также он делит чтение на эстетическое и логическое. Логическое чтение наиболее близко по значению к смысловому чтению, и К.Д. Ушинский

отмечает приоритетное значение логического чтения над эстетическим: «Учитель должен так вести свою беседу, чтобы, читая статью, ученик мог прочесть ее с полным сознанием каждой мысли и каждого выражения. Это и должно быть основанием логического чтения, которое еще важнее для каждого, чем чтение эстетическое» [Ушинский, 1864].

Эстетическое чтение же у К.Д. Ушинского обращено на пробуждение чувств читающего.

Д.И. Тихомиров, В.И. Водовозов, Н.Ф. Бунаков и Н.А. Корф также использовали в своих работах термин **«объяснительное чтение»**.

Д.И. Тихомиров, будучи продолжателем дела К.Д. Ушинского, посвятил многие годы изучению и применению объяснительного чтения. Главным плюсом методических статей Д.И. Тихомирова было то, что они имеют практикоориентированный характер и обращены непосредственно к учителю. Д.И. Тихомиров ставит две задачи к объяснительному чтению: научить понимать прочитанное и дать ученикам новые сведения, знания.

«Понимать каждое встречающееся слово, каждую мысль постольку, поскольку это именно нужно для понимания идеи читаемого произведения» [Цит. По: Кореневский, 1950: 134]. Суть работ Д.И. Тихомирова сводится к тому, что важно понять идею текста, а разъяснение неизвестных слов будет подсказано общим контекстом и общим пониманием прочитанного. Д.И. Тихомиров не является антагонистом подхода с использованием наводящих и объясняющих вопросов со стороны учителя.

Вопросы методики чтения изложены В.И. Водовозовым в двух работах: «Книга для учителей» и «Предметы обучения в народной школе».

«Целью обучения чтению в школе В.И. Водовозов считает «сознательное понимание прочитанного и умение передавать устно и письменно слышанное, и читанное в классе». О сознательности чтения учитель должен заботиться прежде всего; от сознательности чтения зависят беглость и выразительность чтения». [Цит. По: Кореневский, 1950: 94]

Термин «объяснительное чтение» В.И. Водовозов употребляет редко, из намеченных им «ступеней в занятиях языком» видно, что в его уроках нет никаких расхождений с тем типом урока, который стал обычным для чтения объяснительного:

- а) Чтение и объяснение статьи.
- б) Деление ее на части с указанием необходимости каждой из частей и связи их между собой.
- в) Объяснение слов и выражений в их зависимости от содержания.
- г) Связное и правильное, изустное и письменное изложение прочитанного.
- д) Составление собственного плана на темы о знакомых предметах.
- е) Сочинение по плану, составленному учащимися. В этой схеме урока чтения мы не находим уже грамматических занятий, как это было принято при практическом методе изучения языка.

Объяснительным чтением Н.Ф. Бунаков называет те «дидактические способы и приемы, которые приучают детей сознательно относиться к читаемому тексту» [Цит. По: Кореневский, 1950: 116].

Цель объяснительного чтения в народной школе — «постепенно расширять круг понятий и знаний учеников, научить их всестороннему и полному пониманию читаемого, научить приобретению знаний посредством чтения и благотворно действовать на их нравственное развитие» [Цит. По: Кореневский, 1950: 116].

Так Н.Ф. Бунаков определил задачи объяснительного чтения в книге «Родной язык как предмет обучения». Несколько позднее, в заметке по поводу работ по объяснительному чтению, написанных сельскими учителями, Н.Ф. Бунаков дает такую формулировку: «Общая задача объяснительного чтения, как учебного занятия в школе, по нашему мнению, состоит в том, чтобы научить и приохотить учеников, читать литературные произведения, как популярно- научные, так и поэтические, с пониманием, пользой и удовольствием». [Цит. По: Кореневский, 1950: 216]

Выделив слова «научить» и «приохотить», Н.Ф. Бунаков указал школе целую программу действий на занятиях объяснительным чтением в школе.

Вопрос об объяснительном чтении у Н.А. Корфа отражен в книге «Русская начальная школа». Этот талантливый педагог и ученый внес ощутимый вклад в развитие темы объяснительного чтения. Стремясь придать учебному процессу в сельской школе разумной полезности и осознанности, он старается обогатить уроки чтения полезными знаниями, которые действительно пригодятся ученикам. Уроки, разработанные по методическим рекомендациям Н.А. Корфа, насыщены рассуждениями о физических явлениях и выходят за пределы обычного чтения. Противники данного подхода были недовольны тем, что порой рассуждения об одном из явлений могли быть излишне продолжительны и были далеки от самого процесса чтения. Однако у подхода к обучению Н.А. Корфа были заметные результаты: дети действительно учились рассуждать, думать и искать ответы на вопросы. Сам же подход к определению объяснительного чтения был оригинален и необычен: «Я уже не раз указывал на то, — пишет Корф в этом разделе, — что сознательность чтения возможна только при том условии, чтобы ученик понимал всякое слово», входящее в состав читаемого им предложения; читатель, вероятно, помнит, что такие разъяснения учитель начинает с первой ступени обучения. Но не этот вид упражнений называется «объяснительным чтением». [Цит. По: Корневский, 1950 :102].

Учитель «будет заниматься «объяснительным чтением» в классе, главная цель которого состоит в том, чтобы дети в связи с книгою для чтения, посредством чтения, приобрели возможно больше сведений». [Цит. По: Корневский, 1950 :102]. Далее указывается, что объяснительное чтение имеет еще целью развитие мыслительных способностей детей, что учитель должен последовательными вопросами заставлять их рассуждать, наводить на разъяснение самими учениками того, что учителю хотелось бы сообщить.

Особое место в методике преподавания литературы занимает Л.Н. Толстой, разделяя чтение на «механическое», как «чтение для процесса чтения», и «чтение постепенное», которое означало «постепенное усложнение и углубление содержания читаемых текстов, постепенный рост понимания прочитанного и умения учащихся читать сознательно» [Цит. По: Корневский, 1950 : 106]. Л.Н. Толстой критиковал механический метод чтения, говорил о том, что этот метод выгоден учителю, потому что он наименее энергозатратен, но не приносит большой пользы ученикам. Л.Н. Толстой считал, что не нужно давать ученикам готовое определение слова, нужно дать возможность ученикам самим попробовать понять смысл незнакомых слов из контекста, но для этого требуется «переходная» литература, которая подготовит читателя к самостоятельному познанию литературного мира и возбудит его читательский интерес. «Чтение постепенное» имеет общие черты с современным смысловым чтением (упор в работе с текстом на понимании прочитанного), однако эти понятия не тождественны, как и понятию «объяснительное чтение», так как в объяснении отдельных слов, использовании наводящих вопросов после прочтения текста Л.Н. Толстой видит навязывание ученикам мнения учителя.

Таким образом, уже в 19 веке ученые видели необходимость обучения смысловому чтению. Было замечено, что в школах часто ученики читают бездумно, сами тексты им непонятны и неинтересны. Из-за этого чтение не приносило ни пользы, ни удовольствия, поэтому стали появляться первые разновидности смыслового чтения: сознательное чтение, объяснительное чтение и постепенное чтение. Преимущества смыслового чтения над механическим были очевидными: ученики могли не только понять смысл текста, но и составить собственное мнение о прочитанном.

1.2. Понятие «смысловое чтение» в современной методической науке

Смысловое чтение влияет на читательскую грамотность обучающихся, поэтому следует обратиться к определению данного понятия. По данным

PISA- 2009, **читательская грамотность** – способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни. При определении уровня читательской грамотности выясняют уровень сформированности читательских навыков.

Читательская грамотность становится приоритетным направлением в образовании, поэтому растет внимание к смысловому чтению как к способу повышения показателей читательской грамотности. При изучении оценки читательской грамотности российских школ по модели PISA, было установлено, что с 2018 года по 2020 год наблюдается улучшение результатов (2018 год– 479; 2019 год– 488; 2020 год – 492). Особенно важно видеть в 2020 году увеличение показателей, несмотря на дистанционное обучение в период пандемии, что указывает на благополучное преодоление препятствий, связанных с карантинными ограничениями. Особую роль в повышении уровня читательской грамотности играет использование стратегии смыслового чтения. Поэтому стоит наиболее подробно рассмотреть современные подходы к понятию «смысловое чтение».

Современная методическая литература предлагает сходные по своему значению определения «смысловому чтению».

Наиболее опытным и известным ученым в изучении смыслового чтения можно назвать Н.Н Сметанникову, которая в своих статьях последовательно разрабатывает тему стратегического подхода в обучении, и в частности, обучению с помощью стратегии смыслового чтения. Н.Н Сметанникова даёт следующее определение: «Стратегия в обучении – это в первую очередь систематизированный план и программа действий и операций, осознанно применяемые обучающимся для управления обучением или для улучшения его результата». [Сметанникова, 2018: 2]. Из данного определения следует, что субъектом стратегии в обучении выступает именно обучающийся, а не преподаватель, также стратегия здесь выступает в качестве определенного

инструмента при обучении на различных дисциплинах и имеет четкий, системный характер.

В другой своей работе Н.Н. Сметанникова говорит о важности включенности различных видов текстов в процесс обучения чтению для того, чтобы обучающийся овладел наибольшим количеством видов чтения [Сметанникова, 2019: 4]. Поэтому нужно развивать не только современные методические системы, но и самого читателя.

Н.Н. Сметанникова также подмечает следующую особенность использования стратегического подхода в обучении чтению: такое обучение повышает заинтересованность обучающегося и делает роль преподавателя как помощника в обучении чтению более весомой [Сметанникова, 2018: 56].

В работе В.Г. Апалькова стратегии смыслового чтения даётся следующее определение: ««стратегии смыслового чтения» понимаются как различные комбинации приемов, которые используют учащиеся для восприятия графически оформленной текстовой информации и ее переработки в личностно-смысловые установки в соответствии с коммуникативно-познавательной задачей» [Апальков, 2019: 56]. По мнению В.Г. Апалькова, в обучение стратегии входит: распознавание видов содержательных компонентов текста, нахождение основной темы и идеи текста, осознанное понимание смысла текста. Данного определения стратегии смыслового чтения в своей работе придерживается и А.В. Гусарова [Гусарова, 2017].

К.А. Вознесенский и А.А. Васильева в своей работе приводят следующее определение смыслового чтения: «**смысловое чтение** – это чтение, нацеленное на понимание читающим смыслового содержания текста, направленное на определение основной и второстепенной информации, формулирование проблемы и главной идеи текста». К.А. Вознесенский и А.А. Васильева говорят также о том, что этот вид чтения имеет различия от других в способах усвоения читателем ценностно-смыслового наполнения текста [Вознесенский, Васильева, 2018].

О.Н. Горбатова соглашается в своей статье со следующим определением: «Стратегии смыслового чтения – это «алгоритмы умственных действий и операций в работе с текстом», это комбинации приемов, которые могут использовать школьники для понимания текстовой информации, а также её «переработки в личностно-смысловые установки в соответствии с коммуникативно-познавательной задачей» [Горбатова, 2018]. Данное определение содержит в себе новый компонент, в отличие от других определений, здесь наблюдается возможность использования смыслового чтения для построения новых смысловых установок, т.е. это будет влиять на мышление, личность и общее развитие обучающегося. Схожее представление об этом определении даётся и в статье Гу Ши, он также называет в своей работе стратегию смыслового чтения как «алгоритм умственных действий и операций в работе с текстом» [Гу Ши, 2020].

По С.В. Граф, Н.Н. Чистяковой, «смысловое чтение – это такое качество чтения, при котором достигается понимание информационной, семантической и идейной сторон произведения» [Граф, Чистякова, 2020]. Здесь смысловое чтение выступает как качество чтения, а не вид чтения или алгоритм действий при чтении, наблюдается разграничение информативного и смыслового содержания текста, кроме того, делается упор на его качественное усвоение. С этим же определением работает и А.М. Винникова [Винникова, 2021 : 25].

В статье С.С. Лебедевой смысловое чтение называется «чтением-пониманием», «чтением-декодированием», которое является противоположным по отношению к механическому чтению. Из данного определения снова следует, что ключевым значением выступает именно качественное понимание всех сторон произведения. С.С. Лебедева связывает смысловое чтение с понятием функциональной грамотности, которое позволяет использовать знание различных текстов и отличается развитием навыков критического мышления. Автор статьи также предлагает отдельно говорить о смысловой работе с художественным текстом, поскольку именно такой вид текста обладает образной символизацией, работа с которой

предполагает двойное декодирование и определенную культурную подготовленность, а использование типовых вопросов PISA к художественным текстам не даёт глубокого понимания этих текстов [Лебедева, 2020].

Л.А. Мосунова, как и С.С. Лебедева, говорит о необходимости многократной «перекодировки» художественного текста с целью поиска всех заложенных смыслов. Л.А. Мосунова рассуждает о связи смыслового чтения и реконструкции смысла текста. Смысловая реконструкция текста выступает как один из способов «опредмечивания» понимания текста. В своей работе Л.А. Мосунова приходит к выводам о том, что, если рассматривать смысловое чтение как вид деятельности, посвящающей в процессы духовного роста, это поможет решить более глубокие проблемы чтения и читательской грамотности [Мосунова, 2011].

Л.В. Мошкина приводит следующее определение смыслового чтения: «Смысловое чтение – один из видов чтения, который формирует понимание читающим смыслового содержания текста, учебного, художественного», и видит в использовании смыслового чтения прежде всего потенциал духовно-нравственного воспитания посредством детской литературы. Л.В. Мошкина также считает, что с помощью смыслового чтения можно заставить подрастающее поколение начать читать и пробудить в детях высокие чувства, такие как: любовь, дружба, сочувствие и т.д. [Мошкина, 2018].

В статье Н.И. Никоновой, А.А. Журавлевой проблема развития смыслового чтения ставится рядом с развитием читательского интереса, поскольку многие произведения школьного курса читаются, но не вызывают истинного интереса у обучающихся, так как дети не могут полностью погрузиться в смысловое пространство художественного текста. Подчеркивается, что такая работа требует и от учителя определенного уровня подготовленности, как филологической, так и культурной [Никонова, Журавлева, 2018].

О.Б. Пяткова пишет: «В научной литературе «стратегии смыслового чтения» понимаются как различные комбинации приёмов, используемые учащимися для восприятия графически оформленной текстовой информации и её переработки в личностно-смысловые установки в соответствии с коммуникативной – познавательной – задачей» [Пяткова, 2017].

О.Б. Пяткова говорит о том, что одной из главных особенностей использования стратегии смыслового чтения можно считать то, что при таком чтении используются приёмы, способные стимулировать развитие критического мышления обучающихся. А это действительно важно, поскольку умение подвергать размышлениям, сомнениям полученную информацию необходимо не только в обучении, но и в жизни, при принятии важных решений, в том числе для обеспечения собственной безопасности.

Главная суть использования стратегии смыслового чтения в том, что обучающиеся тренируют способность отделять важное от второстепенного, сопоставлять факты, искать причины мыслей и поступков героев книг, делать самостоятельные выводы и искать идею текста.

Проведя своё исследование ФГОС основного общего образования, А.В. Сапа пришёл к следующим выводам: «По мере овладения приемами осмысления текста у учащихся развивается способность глубоко осмысливать текст и без выполнения их в развернутом виде. По ходу чтения возникают «едва уловимые» мысли такого рода: «это надо понять, буду читать очень внимательно», «дальше должно быть объяснение, надо хорошо разобраться», «это что-то важное», т.е. «состояние внутренней напряженности и готовности», основанное на усвоении приемов понимания текста» [Сапа, 2014]. Таким образом, при использовании смыслового чтения наблюдается глубокая внутренняя работа и самоанализ. По ходу чтения любого текста сам обучающийся осуществляет честный контроль над качеством усвоенного. Очевидно, это является результатом самодисциплины, что свидетельствует о том, что данная стратегия не только влияет на качество знаний, но и на личностное развитие обучающегося.

По мнению А.В. Сапы, смысловое чтение является фундаментом всего образования, поскольку навык чтения имеет надпредметный характер и напрямую влияет на успеваемость обучающегося. К планируемым результатам обретения навыков смыслового чтения относят: уметь ориентироваться в смысловом плане текста, интерпретировать полученную информацию, оценивать полученные сведения.

А.В. Саранчина выделяет следующие задачи смыслового чтения: совершенствовать навыки работы с информацией в тексте, содействовать внедрению элементов смыслового чтения в урочных и внеурочных формах обучения [Саранчина, 2016]. А.В. Саранчина, как и вышеперечисленные специалисты, говорит о том, что обретение умений пользоваться стратегиями смыслового чтения пригодится обучающимся в подготовке различных видов работ: взаимодействие с учебниками и учебными пособиями, решение лабораторных работ, написание рефератов, исследовательских проектов – во всех этих видах деятельности требуется вдумчивое, осознанное чтение, а также умение сопоставлять факты и критически мыслить. Поэтому так важно наряду со смысловым чтением использовать элементы технологии развития критического чтения.

У И.А. Яковенко встречается следующее определение сущности стратегий смыслового чтения: «стратегия имеет отношение к выбору, функционирует автоматически на бессознательном уровне и формируется в ходе развития познавательной деятельности» [Яковенко, 2017]. Также И.А. Яковенко приходит к заключению о том, что наибольшие результаты чтение принесет тогда, когда обучающийся совершает отбор наиболее подходящих в данной ситуации приемов или стратегий смыслового чтения. При использовании стратегий смыслового чтения обучающимся происходит процесс восприятия информации текста, поиска смыслов, трактования этой информации и формирование личной позиции по поводу прочитанного – всё это тренирует мышление и совершенствует традиционные приемы работы с текстом, что благотворно сказывается на учебном процессе в целом.

Считается, что грамотный человек считывает всю совокупность смыслов, заложенных в тексте. Однако извлечение смыслов бывает на разных уровнях.

Из работы З.И. Клычниковой вытекают следующие уровни понимания текста:

- Понимание отдельных слов (лексического значения слова);
- Понимание словосочетаний и предложений (грамматики);
- Понимание сверхфразовых единств (т. е. групп предложений, выражающих законченную мысль);
- Понимание текста;
- Понимание подтекста, замысла автора [Клычникова, 1975].

Из данной классификации следует, что понимание текста может быть ограничено отдельными уровнями, поэтому следует контролировать образовательный процесс с целью наиболее полного понимания смысла обучающимися. Нужно определять, какие именно уровни понимания текста уже освоены обучающимся, а какие нет. Глубокое, осознанное понимание прочитанного достигается через применение различных стратегий.

Сметанникова Н.Н. предлагает вниманию следующие типы стратегии смыслового чтения:

- Стратегии предтекстовой деятельности;
- Стратегии текстовой деятельности;
- Стратегии послетекстовой деятельности;
- Стратегии работы с объемными текстами;
- Стратегии компрессии текста;
- Общеучебные стратегии;
- Стратегии развития словаря [Сметанникова, 2011].

Стратегии работы с объёмными текстами используются для увеличения разнообразия методов и приемов в работе над полным произведением.

Главной целью стратегии является работа над логико-смысловой структурой текста и анализ самых значимых эпизодов книги.

Стратегии компрессии текста применяются для создания навыков сокращать текст без потери смысловой составляющей текста. С помощью этих стратегий обучающиеся научатся сами делать аннотацию текста, освоят навыки полного и краткого пересказа.

Общеучебные стратегии отличаются следующими свойствами: они делают акцент на использование полученных ранее знаний обучающимися, учат без помощи учителя выполнять работу, самостоятельно организовывать свою учебную деятельность, влияют на общую грамотность и образованность обучающегося. Изначально стратегию применяют на уроках литературы для разбора текста, далее же свое развитие стратегия получает в работе над другими дисциплинами.

Стратегии развития словаря используют для формирования умений работы с незнакомым словом с целью обогащения речи обучающегося, повышения грамотности. Однако обучающийся должен знать не только смысл слова, но и способы его правильного употребления. Для этого необходимо иметь знания о стиле слова, возможных контекстах бытования, предполагаемых авторах, адресатах и т.д. Поговорив, о стратегиях смыслового чтения, невозможно оставить без должного внимания способы смыслового чтения.

В работе А.В. Сапы выделяются следующие способы смыслового чтения:

- Аналитический (структурный) способ;
- Синтетический (интерпретационный) способ;
- Критический (оценочный) способ [Сапа, 2014].

Аналитический способ сконструирован по аналогии с дедуктивным методом: здесь работа идет от общего к частному. В основе этого способа лежит изучение позиции автора к определенному предмету. Для этого способа

характерна деятельность, направленная на поиск основного предмета книги, смысла книги, типа структурно-смысловых частей, проблем, поставленных автором.

В синтетическом способе работа организована наоборот: от частного к общему. Данный способ преследует цель найти задачи, поставленные автором и определить степень их выполнения. Для достижения данной цели нужно найти ключевые слова, предложения в тексте и определить их значение, найти решенные автором задачи и задачи, которые не удалось решить. Всю эту информацию обучающемуся предстоит обработать и представить в виде собственной работы (сочинение, пересказ, отзыв и т.д.)

Основой же критического способа выступает мнение читателя о тексте, здесь обучающийся может поделиться мнением о том, согласен ли он с автором.

Методическая литература предлагает следующие **виды чтения**:

- просмотровое;
- ознакомительное;
- изучающее;
- поисковое;
- рефлексивное.

Просмотровое чтение – это беглое чтение, выборочное чтение, при котором воспринимается только общая информация о тексте.

Ознакомительное чтение – это чтение, при котором вычленяется главная и второстепенная информация, при этом восприятие смысла происходит последовательно и произвольно. Это непрофессиональное чтение, глубокому анализу прочитанная информация не подвергается.

Изучающее чтение – это чтение, во время которого происходит полное и точное понимание изложенной в тексте информации и дается ее оценка. Этот вид чтения отличается от вышеописанных тем, что он предполагает рефлексивность. Читатель осознанно перечитывает фрагменты текста с целью

наиболее полно овладеть смыслом текста и подвергнуть его критическому анализу.

Поисковое чтение используют для вычленения необходимой информации из всевозможных источников, направлено на конкретный характер и тип сведений. Такое чтение чаще всего используется профессионалами при написании тематических работ. Как и просмотровое, это чтение отличается быстротой и неполнотой. Предполагается, что читатель целенаправленно обращается к определенным источникам для изучения точного понятия. Рефлексивное чтение называют по-другому смысловым.

Таким образом, можно прийти к следующим выводам:

- современная методическая литература предлагает сходные по своему значению определения «смысловому чтению».

- значимость смыслового чтения как способа повышения читательской грамотности обучающихся растет;

- на сегодняшний день выделяются следующие способы смыслового чтения: аналитический (структурный) способ, синтетический (интерпретационный) способ, критический (оценочный) способ;

- предлагаются вниманию следующие типы стратегии смыслового чтения: стратегии предтекстовой деятельности, стратегии текстовой деятельности, стратегии послетекстовой деятельности, стратегии работы с объемных текстов, стратегии компрессии текста, общеучебные стратегии, стратегии развития словаря.

1.3. Этапы и приемы работы с текстом в стратегии смыслового чтения

Существует три этапа работы с текстом: предтекстовый, текстовый и послетекстовый.

Стратегии предтекстовой деятельности включают в себя все виды деятельности, направленные на подготовку к правильному восприятию текста: определение цели чтения, характеристика текста, работа с заголовком текста, выдвижение гипотез о цели написания текста. Также на этапе предтекстовой

деятельности важно поработать с новыми словами, терминами, с помощью вопросов и обращению к материалу, изученному ранее, помочь обучающимся самостоятельно найти ответы, пробудить их интерес к тексту и настроить на работу.

К стратегии предтекстовой деятельности относят следующие приемы смыслового чтения: «Мозговой штурм», «Кластер», «Глоссарий», «Ориентиры предвосхищения», «Рассечение вопроса», «Предваряющие вопросы», «Верите ли вы...».

«Мозговой штурм» – один из методов активного обучения, который направлен на стимулирование процессов мышления путем коллективного поиска решения проблемы.

Н.Н. Сметанникова в своем пособии указывает, что целью мозгового штурма является актуализация знаний и опыта, относящихся к теме текста.

Ученый предлагает реализовывать данный прием следующим образом:

1. Предложить обучающимся сказать, какие ассоциации у них возникают к теме занятия;
2. Записать озвученные ассоциации на доске;
3. Прочитать текст и сравнить полученную информацию с ассоциациями и предположениями обучающихся [Сметанникова Н.Н. 2012:42].

Кластер – это графический прием систематизации знаний в виде «грозди» или «пучка» взаимосвязанных фактов.

Образовательный кластер – это схема, которая способствует логической организации и обобщению учебного материала. Данный прием служит наглядным подспорьем для обучающегося.

В пособии Г.В Пранцовой, Е.С. Романичевой особенно выделяется эффективность кластера как приема работы с текстом [Пранцова Г.В., Романичева Е.С., 2015: 135].

Для создания кластера выписываются ключевые слова по теме, затем графически изображаются связи между этими понятиями.

В основе реализации приема «**гlossарий**» лежит создание учебного гlossария (многофункциональный словарный продукт открытого типа, который выполняет в процессе терминологической подготовки не только универсальные функции словаря, но и специфические учебные функции) [Абросимова Е.А., Есмурзаева Ж.Б., Куламихина И.В, 2021 : 86–99]

Возможный вариант реализации приема:

- 1) Обучающимся дается список ключевых слов темы и предлагается составить свой текст с использованием этих понятий.

На этапе послетекстовой работы необходимо будет сравнить ответы обучающихся с информацией из текста.

2. Предложить два определения одного и того же понятия и попросить объяснить, какая из трактовок наиболее близка к содержанию текста, после чтения текста можно сравнить результаты обсуждения обучающихся и фактической информацией (послетекстовая стратегия).

3. Познакомить обучающихся с ключевыми словами темы и попросить объединить данные слова по определенному признаку или наглядно изобразить эти связи, проверить на послетекстовом этапе.

Ориентиры предвосхищения - прием работы с текстом, используемый в целях актуализации знаний и опыта, относящихся к теме текста для предвосхищения содержания текста.

Данный прием можно реализовать на практике следующим образом: попросить обучающихся отметить те суждения, с которыми они согласны, а на послетекстовом этапе попросить обучающихся снова провести эту работу уже со знанием текста. Если результаты разнятся, можно предложить обучающимся объяснить, почему это произошло.

Рассечение вопроса - прием смыслового чтения, который содержит в себе догадку о вероятном содержании текста при помощи рассмотрения

заглавия. Преподаватель может предложить обучающимся привести свои ассоциации, связанные с заглавием, или просто попросить объяснить значение заглавия и связи слов в нем.

Работа с заглавием очень важна, так как именно в заглавии содержится ключ к пониманию текста. Также заглавие, предваряя текст, запускает сложную цепь ожиданий, ассоциаций, предположений, эмоций, которые читатель доносит до чтения текста.

Посмотрев на заглавие, можно попробовать представить, что хотел донести автор. Почему именно это слово он считает ключевым? Что должны почувствовать читатели, увидев его?

На послетекстовом этапе можно вернуться к заглавию и спросить обучающихся о том, согласны ли они с ним или нет. Если не согласны, пусть предложат свою версию и объяснят свой выбор.

«Предваряющие вопросы» – прием, целью которого выступает актуализация имеющихся знаний по теме текста и реализующийся через ответы на вопросы перед прочтением текста.

Возможный способ использования приема:

1. Обучающихся просят, используя просмотровое чтение, ознакомиться с текстом;
2. Обучающимся предлагается ответить на вопросы;

Прием «Верите ли вы...» используется для того, чтобы вызвать интерес к тексту или теме урока, вызвать положительную мотивацию.

Учитель, используя конструкцию «Верите ли вы, что...», создает вопрос о тексте, а обучающиеся дают ответы. После знакомства с текстом догадки обучающихся проверяются и сопоставляются (послетекстовая стратегия).

Данный прием заставляет обучающихся обратиться к своему опыту, учит критически мыслить, развивает фантазию и творческие способности. Увеличивается уровень мотивации у обучающихся благодаря тому, что каждому хочется узнать, насколько он был прав в своих предположениях. Внимание и интерес к тексту также возрастает.

В пособии Н.Н. Сметанниковой [Сметанникова Н.Н., 2012] и в пособии Г.В Пранцовой, Е.С. Романичевой [Пранцова Г.В., Романичева Е.С., 2015] вышеизложенные приемы являются основными, им уделено больше внимания и в другой методической литературе. Исходя из такого доверия методистов к этим приемам, можно считать их основными и наиболее важными. Кроме того, к приемам предтекстового этапа относится и работа с новой лексикой

Закончив рассмотрение приемов предтекстовой деятельности, следует перейти к анализу приемов текстовой деятельности (текстового этапа).

Текстовый этап направлен на понимание текста и создание его читательской интерпретации, обобщение части прочитанного текста, постановка вопросов обобщающего характера, высказывание предположений по дальнейшему развитию сюжета и роли героев в композиции текста и т.д.

Вид стратегии текстовой деятельности зависит от типа текста и жанра. Например, для работы со сказкой рекомендуется использовать стратегию «рассказ» с использованием граф-схемы, а для повести стратегию «цитаты действующих лиц» или «презентация книги» [Пранцова Г.В., Романичева Е.С., 2015: 63, 66].

На этом этапе ученики читают текст и пытаются его понять: понять тему, идею, замысел автора, ищут подтверждение своих доводов в тексте.

«Чтение в кружок», «Чтение про себя с вопросами», «Чтение с остановками», «Чтение про себя с пометками», «Восстановление/заполнение пропусков», «Дневник двойных записей» – всё это приемы текстовой работы.

«Чтение в кружок» – прием, используемый для проверки понимания читаемого вслух текста.

Все читают текст по очереди по абзацам. Главное – читать осмысленно, слушающие должны задавать чтецу вопросы, чтобы проверить, понимает ли он прочитанный текст. Есть только одна копия текста, которую передают из рук в руки следующему чтецу (если у других членов группы имеются копии текста, их нужно убрать).

Слушающие задают вопросы по содержанию прочитанного текста, чтец отвечает. Если его ответ не верен или не точен, слушающие корректируют ответ.

Первым всегда читает преподаватель, затем он передает текст первому слушателю, затем второму и т.д. Таким образом, все читают по очереди.

«Чтение про себя с вопросами» – прием, направленный на то, чтобы научить вдумчиво читать текст, задавая самому себе все более усложняющиеся вопросы.

Алгоритм реализации:

- Первый чтец читает абзац и задает вопросы другим. Остальные отвечают.
- Второй читает про себя второй абзац. Работа в парах. Один задает вопросы, другой — отвечает.
- Чтение третьего абзаца. Идет смена ролей. Один задает вопросы, другой — отвечает.
- Нужно проделать то же самое с остальными абзацами.

«Чтение с остановками» – прием, используемый для управления процессом осмысления текста во время его чтения.

Алгоритм реализации стратегии:

Чтение текста с остановками, во время которых вам будут задаваться вопросы. Одни из них направлены на проверку понимания, другие — на прогноз будущих событий в тексте.

«Чтение про себя с пометками» – прием, направленный на контроль понимания прочитанного текста и его критический анализ.

Обучающиеся читают текст и во время чтения помечают специальными знаками то, что:

- соответствует тому, что знаю;
- противоречит тому, что знаю;

- новое;
- надо обсудить.

Данный прием следует выделить из других, так как он решает сразу несколько задач: обращение к личному опыту обучающегося и актуализация знания, развитие критического мышления, мотивация к поиску нового, развитие любознательности, самостоятельная работа. Таким образом, используя данный прием на уроке, обучающийся учится самостоятельно искать, обрабатывать, обобщать, систематизировать и анализировать информацию – что является необходимыми навыками в современном обучении.

«Восстановление / заполнение пропусков» – это прием, используемый для управления процессом осмысления текста во время его чтения.

Алгоритм реализации стратегии:

Учащимся выдается текст, в котором преднамеренно пропущено или закрашены некоторые слова. Задача учащихся – восстановить деформированный текст, подобрать пропущенные слова по смыслу, исходя из контекста или привычной сочетаемости слов.

Опытный читатель по нескольким начальным буквам угадывает слово, а по нескольким словам — фразу, по нескольким фразам — смысл целого абзаца или даже страницы. Это происходит потому, что мышление активно работает в продуктивном режиме. При таком чтении читатель в большей степени опирается на содержание текста в целом, чем на значение отдельных слов.

«Дневник двойных записей» – это прием, используемый для формирования умений задавать вопросы во время чтения, критически оценивать информацию, сопоставлять прочитанное с собственным опытом.

Алгоритм реализации:

1. Учитель просит учащихся разделить тетрадь на две части.

2. В процессе чтения обучающимся нужно в левой части записать моменты, которые поразили, удивили, напомнили о каких-то фактах, вызвали какие-либо ассоциации; в правой – написать лаконичный комментарий: почему именно этот момент удивил, какие ассоциации вызвал, на какие мысли натолкнул.

Наиболее интересными и полезными выглядят приемы «Чтение про себя с вопросами», «Чтение с остановками», «Чтение про себя с пометами», «Дневник двойных записей», потому что с помощью этих приемов обучающийся получает навыки самостоятельного осмысленного чтения, когда он сам ставит вопросы, ищет на них ответы, обнаруживает собственные дефициты в обучении. Это очень полезная практика – давать обучающемуся самому добывать знания, искать неизвестное.

После анализа приемов текстовой деятельности нужно обратиться к рассмотрению приемов послетекстовой деятельности (послетекстового этапа).

Основные цели послетекстовых стратегий – получить наиболее полное понимание текста на всех уровнях смысла, регулировать и контролировать интерпретации текста читателем, дорабатывать читательские представления до уровня завершённой мысли. В послетекстовую деятельность входит размышление над прочитанным и выполнение заданий, ответы на вопросы, посредством которых читатель приходит к собственным выводам об идее текста. Послетекстовая деятельность включает в себя следующие приемы: «Отношение между вопросом и ответом»/ «Где ответ?», «Верные и неверные утверждения», «Толстые и тонкие вопросы», «Ромашка Блума», «Тайм-аут», «Знаю – Хочу узнать - Узнал», «Кубик Блума», «Синквейн», «Штрихи», «Даймонд», «G-S-R (Аннотация- Краткий пересказ-Пересказ)»/ «Смысловое свертывание», «Обзор словаря».

«Отношение между вопросом и ответом»/ «Где ответ?» – прием, нацеленный на обучение пониманию текста.

Алгоритм реализации стратегии:

Учащимся предлагается схема (Где ответ?) и говорится о том, что на вопрос может содержаться в тексте или в голове у читателя. Если ответ в тексте, может находиться в одном предложении текста или в нескольких его частях.

Если ответ находится в одном предложении, чтобы ответить на вопрос, нужно работать с этим предложением и найти точный ответ.

Если он содержится в нескольких частях текста, такой ответ нужно сформулировать, объединяя информацию из множества предложений.

Если ответ находится в голове читателя, то в одном случае читатель составляет его, соединяя то, что автор говорит между строк или в косвенной форме и как сам читатель интерпретирует слова автора.

В другом случае ответ находится за пределами текста, и читатель ищет его в своих знаниях.

Далее учащимся предлагается список вопросов, которые они должны отнести к одной из этих групп. После этого предлагается дать ответ на поставленный вопрос.

«Верные и неверные утверждения» – прием, цель которого заключается в актуализации знаний учащихся и активизации мыслительной деятельности.

Алгоритм реализации стратегии:

Данный прием позволяет проверить понимание текста и внимательность обучающихся, а также активизировать их мыслительную деятельность в направлении поиска верной информации. Задание данного типа поможет выявить обучающихся, которые неправильно интерпретировали события в тексте.

Прием формирует навыки взвешивать ситуацию или факты, умение подвергать анализу информацию, умение высказывать свое мнение. Обучающимся предлагается дать свою оценку: верно – «+», не верно – «-» к ряду утверждений.

«Толстые и тонкие вопросы» – прием, направленный на выработку навыка формулирования вопросов и умения соотносить понятия.

Алгоритм реализации стратегии:

Учащимся предлагается составить вопросы по теме, по тексту и т.д. «Тонкие» вопросы – вопросы, требующие простого, односложного ответа (Кто..? Что...? Когда...? Может...? Могли...? Было ли...? Будет...? Согласны ли вы...? Верно ли...?).

«Толстые» вопросы – вопросы, требующие подробного, развернутого ответа (Объясните почему....? Почему вы думаете....? Предположите, что будет если...? В чем различие...? Почему вы считаете....?); После изучения темы учащимся предлагается сформулировать по три «тонких» и три «толстых» вопроса, связанных с пройденным материалом. Затем они задают друг другу вопросы, используя таблицы «толстых» и «тонких» вопросов.

Прием, который вобрал в себя и «тонкие», и «толстые вопросы», называется «Ромашка Блума».

«Ромашка Блума» – это прием технологии развития критического мышления и смыслового чтения, набор вопросов, разработанный и сформулированный Бенджамином Блумом в середине 20 века. Американский психолог Бенджамин Блум создал классификацию уровней когнитивной деятельности.

Каждый уровень соотносится с определенным типом вопросов, который ставит перед обучающимся проблему: знание – простые вопросы; понимание – уточняющие; применение – практические; анализ – интерпретационные; синтез – творческие; оценка – оценочные.

Ромашка Блума состоит из 6 лепестков, каждый из которых содержит свой тип вопросов. **Простые вопросы:** «Кто?», «Что?», «Когда?», «Где?», «Как?», «Сколько?». **Уточняющие:** «Вы имели в виду, что... ?», «То есть ты говоришь, что... ?», «Можно ли считать, что ...?». **Объясняющие:** «Почему ...?». **Творческие:** вопрос обычно содержит в своей формулировке частицу «бы» или начинается со слова: «Придумай ...»: «Что могло бы измениться

...?», «Придумай, что случится, если ...?», «Какие события произойдут в рассказе после ...?». **Практические вопросы:** «Предложи, что можно сделать из ...?», «Где еще можно использовать ...?», «Где в жизни можно наблюдать такое явление?». **Оценочные вопросы:** «Поделись, как ты относишься к ...?», «Почему это хорошо, а не плохо?», «Как определить, каким образом лучше поступить?».

Данный прием в настоящее время широко применяется в обучении, описывается в различных современных научных статьях Устиновой И.Г, Подберезиной Е.И. [Устинова, Подберезина, 2015], Янченко В.Д, Вэй Ниннин [Янченко, Вэй Ниннин, 2020], Петренко М.А, Ивановой А.А, Шепелева А.И. [Петренко, Иванова, Шепелев, 2016], Климовой Т.В. [Климова, 2012], Сергань Д.О. [Сергань, 2020]. Прием имеет различные трансформации. Одной из них выступает «Кубик Блума».

«Кубик Блума» – это бумажный куб, на гранях которого написаны вопросы: «Почему», «Объясни», «Назови», «Предложи», «Придумай», «Поделись» – это еще раз доказывает, что разнообразие форм подачи данного метода может быть безграничным и легко подстраивается под задачи учебного процесса и под особенности аудитории. Также «ромашка» или «кубик» может трансформироваться хоть в таблицу, хоть в кластер, хоть в устную беседу

«Тайм-аут» – прием, направленный на самопроверку и оценку понимания текста путем обсуждения его в парах и в группе.

Возможный алгоритм реализации приема:

1. Прочитать про себя первый абзац текста. После чего начать работу в парах.
2. Придумать уточняющие вопросы и задать их в паре.
3. То же самое проделать со всем текстом.
4. Определить значение новых слов.
5. Подытожьте то новое, что было узнано из текста.
6. Сделать краткий пересказ из предложений, подобранных учителем, расположив их в нужном порядке.

«Знаю — Хочу узнать — Узнал» («З — Х — У») – прием, используемый для актуализации предшествующих знаний.

Возможный алгоритм реализации приема:

1. Разделить тетрадь на 3 столбика: знаю, хочу узнать, узнал.
2. Определить тему текста по названию.
3. Записать, все что известно по этой теме, в колонку «Знаю».
4. Добавить то, о чем еще вспомнили.
5. Записать в колонку («Хочу узнать») вопросы по недостающей информации.
6. Прочитать текст и ответить на поставленные вопросы в третьей колонке.
7. Сделать обобщение того, что вы узнали из текста.

Синквейн – прием, построенный на работе с ассоциациями и призванный для того, чтобы показать свое отношение к тексту

Синквейн пишется по следующим правилам:

Первая строка. Тема (существительное).

Вторая строка. Два прилагательных, показывающих отношение к теме.

Третья строка. Три глагола в рамках темы.

Четвертая строка. Предложение в 4 слова в рамках темы.

Пятая строка. Заключительное слово в виде существительного.

Пример синквейна на тему «Любовь»

1. Любовь
2. Удивительная, восхитительная
3. Страдать, любить, верить
4. Любовь дается только раз
5. Жизнь

Используя данный прием, каждый обучающийся сможет проявить творческие способности, поразмышлять и помечтать. Обсуждение и сравнение результатов в учебной группе даст пищу для размышлений и откроет тему по-

новому. Следующий прием, имеющий сходную структуру, называется «Штрихи».

Штрихи – прием послетекстовой деятельности, который применяется для того, чтобы отобразить отношение к тексту.

Правило построения:

Первая строка. Одно существительное.

Вторая строка. Два прилагательных

Третья строка. Три причастия

Четвертая строка. Четыре глагола

Пятая строка. Пять наречий (или деепричастий)

Шестая строка. Сложное предложение по теме.

Пример:

«Жизнь»

Борьба,

Сильная, яркая,

Чарующая, удивляющая, потрясающая.

Радует, воодушевляет, волнует, восхищает,

Завораживая, вдохновляя, перевоплощая, играя, обещающая.

Жизнь прекрасна, несмотря ни на какие преграды, возникающие на пути.

Даймонд («бриллиант») – прием, который используют, чтобы объемный текст трансформировать в краткую словесную форму, состоящую из прилагательных, глаголов и существительных, определяющих основные значения и понятия текста.

Правила построения:

Первая и последняя строки – два существительных (антонимы).

Вторая строка – два прилагательных или причастия, относящихся к первому существительному.

Третья строка – три глагола или деепричастия, которые выражают действие первого существительного.

Четвертая строка состоит из четырех слов, причем два из них характеризуют первое существительное, а два – противоположное ему понятие.

Остальные строки являются зеркальным отражением третьей и второй строк, только эти характеристики уже раскрывают существительное в последней строке.

Пример:

День

Ясный, светлый

Радует, волнует, бодрит

День светел. Ночь темна.

Печалит, опустошает, усыпляет

Мрачная, темная

Ночь.

«G-S-R (Аннотация-Краткий пересказ - Пересказ)»/«Смысловое свертывание» – прием послетекстового этапа, который предназначен для того, чтобы научить свертывать информацию текста и представлять ее с разной степенью свернутости и развернутости.

Возможный алгоритм реализации приема:

1. Преподаватель делит текст на смысловые отрывки.
2. Обучающиеся задают 1-2 вопроса к каждому из них.
3. Создается таблица из трех столбцов: план в вопросах (сюда надо записать вопросы из предыдущего пункта), ключевые слова (основные мысли), индивидуальные слова (детали). Если соединить слова из второй и третьей колонки, получится словарик основных мыслей и деталей, составляющих содержание полного пересказа текста. Ключевых слов только из второй колонки достаточно для составления краткого пересказа.
4. Далее идет подготовка аннотации. Аннотация готовится на основе материала из первой колонки, в которой план содержания текста записан

в форме обобщенных вопросов. Подчеркните существительные и глаголы в каждом из них, а потом составьте из этих слов ответ на вопрос «О чем текст?».

Данный прием из-за его сложности необходимо реализовывать при поддержке и контроле преподавателя, чтобы он помогал и наставлял обучающихся.

Обзор словаря – прием, используемый для обучения умению соединять тематический принцип и индивидуальный ключ запоминания.

Создается таблица из трех столбцов: слова (изначальное понятие), объяснение (объяснение этого понятия), ключ (ключевое значение, подсказка, изначально дается в таблице).

Ключом к запоминанию может быть рисунок, объяснение, синоним, образ, пример и т.д.

Интеллект-карта, ментальная карта, диаграмма связей, карта мыслей (по-английски — mind map) — метод, организующий визуальное представление информации, отражающее системные связи между целым и его частями. Такая диаграмма строится вокруг центральной идеи, концепции, темы или проблемы, от которой отходят «ветви» со связанными идеями. С помощью ментальных карт можно структурировать любой материал — от простого списка литературы до учебного плана.

Автором методики в её современном виде и самого термина mind map считается британский психолог Тони Бьюзен, который показал интеллект-карту в телевизионном шоу в 1974 году. Однако корни подобного метода работы с информацией можно найти и в III веке нашей эры: греческий философ-неоплатоник Порфирий использовал графическую древовидную схему в комментарии к «Категориям» Аристотеля. Изучению данного приема посвящены работы Абраменко О. В. Надха С. Э. [Абраменко О.В., Надха С.Э., 2017], Поздняковой Н.А. [Позднякова Н.А., 2015], Просвиркиной И.И., Дровненко Ю.Д. [Просвиркина И.И., Дровненко Ю.Д., 2018].

Рассмотренные выше приемы и этапы текстовой деятельности ориентированы на развитие у обучающихся способностей осмысленного чтения, на умение работать с текстами различных жанров, на активизацию сложных мыслительных процессов (поиск ассоциаций, синонимов, ключевых слов, кратких форм описания текста). Все это позволяет повысить эффективность чтения, привить интерес и внимательное отношение к тексту. Разные приемы и формы работы на уроке не дают обучающимся быстро устать и потерять увлеченность в получении знаний.

В конце данной главы можно сделать следующие выводы:

1. Еще в девятнадцатом веке различные методисты того времени пришли к выводу о целесообразности обучения смысловому чтению, благодаря чему возникли первые версии смыслового чтения: сознательное чтение, объяснительное чтение и постепенное чтение. Эти вариации смыслового чтения пришли на смену бездумному механическому чтению.
2. В современной научной литературе существует довольно много определений понятия смыслового чтения. Наиболее общий, универсальный вариант встречается в работе К.А. Вознесенского и А.А. Васильевой, которые в своей работе придерживаются следующего определения смыслового чтения: «**смысловое чтение** – это чтение, нацеленное на понимание читающим смыслового содержания текста, направленное на определение основной и второстепенной информации, формулирование проблемы и главной идеи текста». [Вознесенский, Васильева, 2018].
3. Смысловое чтение благотворно влияет на повышение читательской грамотности обучающихся, которая на сегодняшний день является одним из приоритетных направлений в образовании.
4. Глубокое, осознанное понимание прочитанного достигается через применение различных стратегий.

5. Существует три этапа работы с текстом: предтекстовый, текстовый и послетекстовый.

К стратегии предтекстовой деятельности относят следующие приемы смыслового чтения: «Мозговой штурм», «Кластер», «Глоссарий», «Ориентиры предвосхищения», «Рассечение вопроса», «Предваряющие вопросы», «Верите ли вы...».

«Чтение в кружок», «Чтение про себя с вопросами», «Чтение с остановками», «Чтение про себя с пометками», «Восстановление/заполнение пропусков», «Дневник двойных записей» – всё это приемы текстовой работы.

Послетекстовая деятельность включает в себя следующие приемы: «Отношение между вопросом и ответом»/ «Где ответ?», «Верные и неверные утверждения», «Толстые и тонкие вопросы», «Ромашка Блума», «Тайм-аут», «Знаю – Хочу узнать - Узнал», «Кубик Блума», «Синквейн», «Штрихи», «Даймонд», «G-S-R (Аннотация- Краткий пересказ-Пересказ)»/ «Смысловое свертывание», «Обзор словаря».

2. ПРАКТИЧЕСКОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРАТЕГИИ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

2.1. Анализ учебной литературы

Стратегия смыслового чтения показала хорошие результаты в процессе обучения иностранцев русскому языку. Однако возникает закономерный вопрос относительно того, какими материалами нужно пользоваться при разработке уроков в стратегии смыслового чтения и как внедрять элементы данной стратегии, поэтому появляется необходимость в анализе современных учебных пособий по РКИ на предмет их пригодности в обозначенной стратегии.

Стратегия смыслового чтения может реализовываться на следующих этапах работы с текстом: этап предтекстовой, текстовой и послетекстовой деятельности.

Работа с текстом начинается с предтекстовой деятельности. Этот этап призван подготовить читателя к восприятию текста, заинтересовать и настроить на рабочий лад. Важность данного этапа состоит в том, что он создает определенное настроение, с которым обучающиеся будут читать текст. Создает мотивацию к внимательному чтению и качественному усвоению информации.

Этап предтекстовой деятельности в большинстве учебников РКИ представлен крайне многообразно. Как правило, работа с текстом в учебниках заключается в заданиях, знакомящих с новой лексикой, в заданиях по отработке фонетической и грамматической составляющей темы. Также встречается на этапе предтекстовой деятельности аудирование, обучающиеся отвечают на вопросы по услышанному тексту или пытаются восстановить текст, вставляя слова в пропущенные участки. И уже после этого они знакомятся с оригиналом текста (текстовый этап). В учебнике «Русский сувенир» [Мозелова, 2019: 37] именно такая ситуация. Например, в теме 3.2

«Что у вас есть?» предтекстовая деятельность включает в себя следующий порядок упражнений: работа с произношением звуков «г» и «у», работа с новой лексикой (слова, которые потом встретятся в тексте: телефон, книга, паспорт, бумага, блокнот, ручка, карандаш, плеер, косметика, ключ, визитка, кредитная карта, сумка, кошелек), аудирование, обучающиеся учатся выражать просьбу о помощи в переводе неизвестного слова и спрашивать «У вас есть...?», знакомятся с грамматической конструкцией «У меня есть», аудирование и восстановление пропусков в тексте на основе услышанного в аудиозаписи:

б. а) Это Вика и Сергей. Слушайте текст и пишите, что у них есть.

1.Здравствуйте! Меня зовут Вика. Это моя сумка. У меня есть: _____,

_____ ,
_____ ,

_____ и,
конечно, _____ .

2.Здравствуйте! Меня зовут Сергей. Это моя сумка. У меня есть: _____ ,

_____ ,
_____ .

_____ и _____ .

На примере учебника «Русский сувенир» [Мозелова,2019: 43] также хочется предложить и другие приемы предтекстовой деятельности, которые можно реализовать в рамках смыслового чтения. Пример упражнения:

Читайте диалог. Когда следующий урок?

«Следующий урок»

А: Это все на сегодня. До завтра!

Б: Я не смогу завтра. У меня совещание. Вы можете послезавтра?

А: Да, я могу в 18:00 часов. Вы можете?

Б: Да, Давайте в 18 часов.

А: Отлично! Договорились!

Б: Договорились!

В данном упражнении есть возможность использования приема «Мозговой штурм». Можно попросить студентов сказать слова-ассоциации, возникающие при рассмотрении заголовка текста.

Представляется возможным применение приема «Глоссарий», когда преподавателем предлагается совокупность слов, задача же студентов выбрать слова, которые, по их мнению, относятся к тексту.

В учебнике «**Матрёшка**» Н.Б. Каравановой в теме 8 «Мой день. Глаголы движения. Творительный падеж» предтекстовая деятельность организована следующим образом: работа с новой лексикой, знакомство с коммуникативными моделями, изучение грамматики, слушаем и читаем. Это упражнение стоит привести в качестве примера.

Пример упражнения из учебника «**Матрешка**» [Караванова,2015: 237]:
СЛУШАЕМ И ЧИТАЕМ!

Прочитайте диалоги про себя. Прослушайте их. Прослушайте диалоги ещё раз, повторяя каждую реплику за диктором. Прочитайте диалоги вслух.

- Виктор, что ты обычно делаешь утром? -Утром я обычно встаю в 7 часов, завтракаю и иду на работу.

-А что ты делаешь днём?

-Днём я работаю, обедаю, опять работаю, потом иду

-Ты ходишь на работу и с работы пешком, домой.

-Да, пешком.

-А что ты делаешь вечером,

- Вечером я отдыхаю: смотрю телевизор, слушаю музыку. читаю книги, ужинаю.

- А когда ты ложишься спать?

- Я ложусь спать в 11 часов.

В учебнике **«Русский язык как иностранный. Начальный курс»** [Меренкова, 2014: 205] в теме «Урок 19» перед работой с текстом представлен теоретический блок, посвященный использованию разных форм слова «Должен» в сочетании с инфинитивом глагола.

В учебнике **«Точка Ру»** [Долматова, Новачац, 2018: 10] в теме 1.2 «Откуда ты?» с начала темы дано задание: слушайте и читайте диалог, таким образом, этап предтекстовой деятельности выражен в задании на аудирование.

В учебнике **«Я люблю русский язык»** [Liden & Denz, 2017: 160] в теме «Урок 13. В городе» отсутствует этап предтекстовой деятельности, в этой теме первое задание звучит так: Читайте текст. Читайте предложения. Таким образом, в данной теме работа с текстом начинается сразу с текстового этапа.

В учебнике же **«Новая Россия: 127 живых диалогов и самые важные глаголы для общения»** [Надеждина, 2013] тексты чаще всего используются как пример для отработки грамматических заданий, текст как самостоятельная единица рассматривается редко и работа с текстом ограничивается ответами на вопросы после прочтения.

В большинстве пособий большое внимание уделяется работе с новой лексикой, аудированию.

Разнообразие заданий зависит от специфики каждого отдельного учебника, например, в учебниках «Русский сувенир» и «Точка Ру» каждая тема, как правило начинается с общих вопросов по теме, знакомства с новыми словами, аудирования, также встречаются небольшие грамматические упражнения. Единообразие построения урока в данных учебниках не является отрицательным фактором, наоборот, как показывает практика, обучающиеся более уверенно чувствуют себя, когда четко представляют логику построения беседы на каждом уроке, знакомы с формулировками заданий, понимают, что от них требуется и что будет далее.

Каждый учебник пытается решить определенную задачу. Так, некоторые учебники нацелены на более интенсивное развитие навыков говорения, к таким можно отнести следующие учебники: «Новая Россия: 127

живых диалогов и самые важные глаголы для общения», «Русский сувенир», «Точка Ру», «Я люблю русский язык». В этих учебниках много диалогов, изобилие заданий, которые требуют устный ответ.

Есть учебники, в которых четко выражена грамматическая направленность, среди них: «Русский язык как иностранный. Начальный курс» и «Матрёшка».

Стоит отметить, что несмотря на все отмеченные преимущества данных учебников, не хватает заданий на прогнозирование, в которых обучающиеся смогли бы попробовать предугадать, о чем пойдет речь в тексте еще до его прочтения, поразмыслив над иллюстрацией к тексту или над заголовком. Такого типа задания смогут активизировать творческие способности обучающихся, пробудить в них интерес к самостоятельному поиску знаний.

Вслед за предтекстовой деятельностью приходит текстовая деятельность. Текстовая деятельность – это этап знакомства с текстом и проверки гипотез, которые были высказаны на предтекстовом этапе. Это основная стратегия при работе с текстом, потому что она связана с восприятием и усвоением текстового содержания. Задания на текстовую деятельность не отличаются разнообразием: большинство учебников ограничивается тем, что просто предлагает прочитать текст. Совершенно напрасно авторы учебников РКИ не стараются использовать разные способы текстовой работы, поскольку такие приёмы, как «Чтение с остановками», «Чтение про себя с пометками», «Восстановление/заполнение пропусков» – просты в исполнении, понимании и облегчают процесс осмысления текста. «Чтение с остановками» поможет дисциплинировать читателя и заставить его вдумчиво читать текст, ожидая, что после остановки его спросят по любому прочитанному факту, также этот прием помогает активизировать творческие способности обучающегося, так как вопросы могут быть и на предположение последующего развития событий в тексте. «Чтение про себя с пометками» развивает навыки рефлексии у обучающихся, так как обучающийся учится сам находить информацию, которая нова,

знакома или отличается от уже полученной. Прием «Восстановление/заполнение пропусков» обращается к знанию лексики и ассоциативному полю обучающихся, запускает мыслительную активность и познавательный интерес обучающихся.

Следующим этапом будет этап послетекстовой деятельности. Его цель – корректировка читательской интерпретации в соответствии с авторским смыслом. Главная задача – обеспечить углубленное восприятие и понимание текста, ставить вопрос к тексту в целом, далее следует беседа, результатом которой должно стать понимание авторского смысла. Самый распространенный прием – беседа по вопросам, которая построена на простых вопросах (по классификации приема «Ромашка Блума»), эти вопросы призваны установить фактическую информацию: кто? что? где? когда? Такой тип вопросов в основном преобладает во всех учебниках. При этом практически отсутствуют интерпретационные вопросы, практические, уточняющие, творческие, оценочные, объясняющие вопросы.

Однако в некоторых учебниках есть другие типы заданий. Пример послетекстовой деятельности в учебнике **«Русский язык как иностранный. Начальный курс»** [Меренкова, 2014: 198]:

а) Прочитайте план текста. Соответствуют ли пункты плана тексту?

Напишите план в соответствии с текстом.

План.

1. Наша группа – интернациональная.
2. Мои друзья в группе.
3. Мои русские друзья:
 - а) Андрéй,
 - б) Ивáн,
 - в) Вíктор.
4. Вéчер в Дóме дрúжбы.

Задание [Меренкова, 2014.: 217]

Прочитайте диалоги и выполните задания.

1) Андрей: Алло!

Хуан: Это Андрей? Здравствуй. Говорит Хуан.

Андрей: Здравствуй, Хуан. Как ты живёшь?

Хуан: Спасибо, хорошо. А, ты?

Андрей: Тóже хорошо.

Хуан: Андрей, что ты будешь делать сегодня вечером?

Андрей: Ещё не знаю.

Хуан: Сего́дня в 8 часов у нас будет вечер. Хóчешь пойти со мной?

Андрей: С удовóльствием.

Хуан: Я буду ждать тебя в общежитии в 6 часов. Хорошо?

Андрей: Хорошо. В 6 часов я буду в общежитии.

Спросите своего друга о его планах на вечер. **Пригласите** его в гости (на вечер, в театр, на выставку). **Скажите** ему, где и когда вы будете ждать его.

В учебнике «Я люблю русский язык» [Liden & Denz, 2017: 159] после чтения текста «Винни Пух и День Рождения» предложено следующее задание послетекстовой деятельности:

Подумайте, как может закончиться эта история? Если хотите узнать, смотрите мультфильм «Винни Пух и день забот» (1972, реж. Ф.С. Хитрук)

Такое задание полезно вдвойне, потому что, во-первых, направлено на развитие творческих способностей обучающихся, во-вторых, мягко и ненавязчиво знакомит иностранных обучающихся с русской культурой, в чем и заключается лингвострановедческий компонент обучения.

В учебнике «Русский сувенир» преобладает послетекстовая деятельность в виде простых вопросов, однако и в этом учебнике есть интересные задания [Мозелова, 2019: 115]:

Задание

Читайте текст на стр. 143-144. Исправьте (correct) предложения.

Джессика будет в России завтра.

Джессика- англичанка

Сестра не может встретить подругу, потому что она должна работать

Дима не может встретить Джессику

Джессика высокая и полная

Полезность такого задания в том, что это дисциплинирует обучающихся внимательно читать текст и развивает мышление, т.к. нужно сопоставить вопрос с информацией в тексте и понять, правда это или нет (прием смыслового чтения «Верные и неверные утверждения»), а также побуждает подумать, как лучше составить фразу.

Рассмотрим еще одно задание из учебника «Русский сувенир» [Мозелова, 2019: 89]:

На фото Ацуси и Арина. Читайте тексты. Что они едят и пьют на завтрак, обед и ужин?

Обсуждайте в группе, что вы едите на завтрак, обед и ужин.

Второе задание помогает пробудить интерес у обучающихся к теме, т.к. известно, что человеку намного интереснее говорить о чем-то своем, о том, что ему известно. И побудит обучающихся снова обратиться к тексту для сопоставления и наблюдения за конструкциями, используемыми в русском языке для описания своих предпочтений в еде. Все это улучшает усвоение русского языка и учит общаться с текстом.

Необычный подход к послетекстовой деятельности можно увидеть в учебнике «Точка Ру» [Долматова, Новачац, 2018: 108]. Обучающимся предлагается прочитать несколько текстов о разных людях (Владимир Набоков, Зигмунд Фрейд, Оноре де Бальзак, Пабло Пикассо).

После определения, какой текст относится к какому человеку, предлагается задание Д:

Вы Пикассо, Набоков, Бальзак или Фрейд. Спрашивайте друг друга и рассказывайте.

Таким образом, в этом задании обучающиеся сами придумывают вопросы, используя тексты. Такое задание имеет много общего с приемом

«Толстые и тонкие» вопросы», когда обучающимся предлагается самостоятельно придумать 3 «толстых» (сложных, развернутых вопросов на понимание смыслов текста и применение опыта, творческих способностей и оценочных суждений обучающихся) и 3 «тонких» (простых вопросов на актуализацию фактической информации).

В учебнике **«Новая Россия: 127 живых диалогов и самые важные глаголы для общения»** кроме простых вопросов были обнаружены разные типы вопросов [Надеждина,2013: 88]:

Задание к тексту

Ответьте на вопросы.

Во сколько лет женятся в Вашей стране?

Как Вы думаете, лучше жениться, когда молодой или уже в зрелом возрасте? Или лучше вообще не жениться?

Жениться надо по любви или по расчету?

В Вашей стране много разводов?

Как Вы думаете, после свадьбы лучше жить с родителями или отдельно?
Почему?

Как Вы считаете, надо делать пышную свадьбу или нет?

Что самое главное в браке?

Вы верите в любовь с первого взгляда?

Здесь можно наблюдать практические вопросы после текста. Такой тип вопросов направлен на обращение к личному опыту обучающихся и их мнению, например, как они бы поступили в такой ситуации? Также есть объясняющий тип вопросов, который содержит слово «почему?». Есть даже оценочные вопросы, в ответе на которые обучающийся сам должен дать оценку чему-либо.

В данном упражнении отсутствуют уточняющие и творческие вопросы. Уточняющие вопросы направлены на уточнение понимания деталей. Примеры уточняющих вопросов: «Вы имели в виду, что... ?», «То есть ты говоришь, что... ?», «Можно ли считать, что...?». Творческие вопросы призваны

пробудить воображение обучающихся и «додумать» какие-то факты из текста, в этих вопросах иногда используется частица «бы». Примеры творческих вопросов: «Придумай ...»: «Что могло бы измениться ...?», «Придумай, что случится, если ...?», «Какие события произойдут в рассказе после ...?».

В учебнике «**Матрешка**» послетекстовый этап выглядит следующим образом [Караванова,2015: 229]:

Прочитайте текст и выполните послетекстовые задания.

Здравствуй, меня зовут Вера. А меня Саша. Где мы покупаем продукты? Обычно в супермаркете. Он находится на Лесной улице. Мы едем в супермаркет на машине в субботу или в воскресенье. Сегодня суббота. И сегодня мы ездили в магазин. Сначала мы купили молочные продукты: 4 пакета молока, 3 пакета кефира, 2 пачки масла, 1 килограмм творога, 4 банки сметаны. Потом мы купили 2 килограмма мяса и 5 килограммов рыбы. Мы очень любим рыбу. И, конечно, мы всегда покупаем много овощей и фруктов: картофель, морковь, свёклу, капусту, яблоки, апельсины, бананы, лимоны... Детям мы купили конфеты, печенье, шоколад. Вера любит кофе, и мы купили пачку кофе. Саша любит чай, и мы купили ему несколько пачек чая.

а) Закончите предложения.

1. Супермаркет находится ...
2. Мы ездим в супермаркет ...
3. Сначала мы купили ...
4. Мы всегда покупаем много ...
5. Детям мы купили ...
6. Вера любит ...
7. Саше мы купили ...

б) Вместо точек вставьте слова.

1. Продукты мы обычно покупаем ...
2. В магазин мы ... на машине.
3. Сегодня мы ... в магазин.
4. Мы купили 4 ... молока, 2 ... масла, ... кофе.

5. ... купили конфеты и шоколад

в) Расскажите текст.

Один из приемов смыслового чтения, который не часто можно увидеть в учебниках РКИ, но имеет много плюсов в работе с текстом – это прием «Знаю — Хочу узнать — Узнал».

Алгоритм реализации приема:

Нарисуйте таблицу, состоящую из трех столбцов: знаю, хочу узнать, узнал.

Прочитайте название текста и назовите его тему (о чем?)

Вспомните все, что вы знаете по этой теме. Запишите слова в колонку «Знаю».

Прочитайте вслух то, что записано. Добавьте то, о чем вы знали и забыли.

Запишите во вторую колонку («Хочу узнать») вопросы, которые у вас появились в ходе обсуждения.

Обсудите все вопросы и запишите их (без повторения) во вторую колонку.

Читайте текст и отвечайте на поставленные вопросы в третьей колонке. Если в тексте нет ответа, поставьте минус около вопроса.

Обобщите все, что вы узнали из текста, пользуясь своими записями в третьей колонке.

Данный прием позволяет обучающемуся самостоятельно отслеживать, что нового он узнал, а что ему уже было известно, поэтому виден прогресс. Можно понять, как связано «новое» и «известное», а также обучающийся самостоятельно обнаруживает собственные «дефициты», т.е. то, что ему самому нужно узнать.

Таким образом, данное исследование показывает, что элементы смыслового чтения есть в учебниках РКИ даже на уровне владения языком А1. Из трех этапов работы с текстом наиболее широко представлен послетекстовый этап. Самым распространенным приемом на данном этапе

выделяется беседа по вопросам. Преимущественно встречаются простые вопросы на установление фактической информации. Кроме обозначенного приема также встречаются задания на составление плана текста, определение верных и ложных утверждений, задание на придумывание своих вопросов по тексту. В некоторых учебниках встречаются следующие типы вопросов: практические, объясняющие и оценочные.

Учебники РКИ не в полной мере используют элементы стратегии смыслового чтения: крайне однообразно представлена текстовая деятельность, требуется большее внимание уделить упражнениям на предвосхищение читателем темы текста на предтекстовом этапе.

Эпизодически представлены задания, в которых обучающимся требуется проявить фантазию и творческие задание, лишь в некоторых учебниках предлагается на послетекстовом этапе дописать историю или придумать собственную.

«Русский сувенир», «Точка Ру» и «Я люблю русский язык» – учебники, которые активней всего вводят приемы смыслового чтения. В них гармонично используются все этапы работы с текстом. Несмотря на традиционную структуру, эти учебники предлагают в разных темах новые, необычные, яркие, интересные виды работ.

Однако ни один учебник не использует стратегию смыслового чтения в полном объеме, из чего можно прийти к выводу о том, что в обучении РКИ важно не слепо опираться на учебник, а дополнять систему заданий, исходя из особенностей и потребностей отдельно взятой группы обучающихся.

2.2. Элементы смыслового чтения в обучении РКИ студентов (A1-A2)

2.2.1. Использование стратегии смыслового чтения на занятиях РКИ со студентами из Египта уровня владения языком A2

Преподавание русского языка как иностранного обучающимся, приехавшим из Египта, показало, что студенты испытывают сложности в понимании смыслового содержания текста. Обучающиеся используют

механическое чтение. Обучающиеся не искали возможности полностью понять смысловую и идейную организацию текста, поэтому для качественной, полноценной работы с текстами стало необходимым обратить свое внимание на стратегию смыслового чтения в проведении занятий РКИ и определить эффективность использования данной стратегии в работе с иностранными обучающимися.

Данный эксперимент состоял в следующем: иностранным обучающимся были даны два сходных по теме текста. Работа с одним из них была организована при помощи стратегии смыслового чтения, реализация работы с другим текстом была без применения данной стратегии. Тексты относились к теме «Семья» из учебно-методического комплекса «Русский сувенир» (Приложение 1).

Экспериментальное занятие включало в себя: *предтекстовый этап, текстовый и послетекстовый.*

Предтекстовый этап на данном занятии включал в себя следующую работу:

- обсуждение с обучающимися того, о чем может быть текст;
- работа с заглавием;
- наблюдение над внешними параметрами текста (объем текста, иллюстративный материал).

Текстовая работа представляла собой:

- чтение с остановками, во время которых задавались вопросы, прояснялись лексическое значение отдельных слов, контекст и общее значение фразы, студенты объясняли, как они понимают слова и выражения, повстречавшиеся в отрывке;
- определение темы текста (студенты предлагали свои версии того, о чём текст);
- воссоздание сюжета, восстановление цепочки событий через выписывание тезисов на доске (студенты предлагали свои версии очередности

событий, дополняли ответы друг друга, корректировали, соглашались или выражали сомнение);

Послетекстовая работа предполагала подведение итогов, поэтому студентам было предложено выразить свое отношение к тексту, они делились своими эмоциями и задавали вопросы. На этом этапе была проведена ролевая игра, в ходе проведения которой были разыграны события, происходящие в тексте, зрители, наблюдавшие за игрой актеров, подсказывали, поправляли и следили за правильностью изображаемого. Игровая форма работы дала яркую эмоциональную реакцию на текст. Каждый почувствовал себя участником действия и не остался равнодушен.

В завершении занятия обучающиеся отвечали на вопросы, выявляющие усвоение ими фактической информации.

Вопросы были представлены в виде анкетирования:

Анкета к тексту 1.

1. Где познакомилась Ольга с мужем?
2. Как зовут мужа Ольги?
3. Куда он пригласил Ольгу?
4. Через сколько лет они решили пожениться?
5. Как зовут дочку Ольги?

Анкета к тексту 2.

1. Где познакомился Иван с женой?
2. Как зовут жену Ивана?
3. Где танцевал Иван с женой?
4. Через сколько лет они решили пожениться?
5. Как зовут детей Ивана?

В опросе участвовали 9 человек. Ответы показали, что 100%, прошедших анкетирование дали правильные ответы на все вопросы, из чего можно сделать вывод, что смысловое содержание фактической информации текста было ими усвоено и что они могут использовать и обрабатывать эту информацию.

Работа со вторым предложенный текстом была проведена по заданиям, предложенным в учебнике, которые представляли собой только чтение и пересказ текста, без использования стратегии смыслового чтения. В данном случае анкетирование студентов по содержанию второго текста, изученного без использования стратегии смыслового чтения, показало, что 77,8 % студентов сделали одну ошибку, не дали полного ответа, а оставшиеся 22,2 % студентов сделали по две ошибки.

Таким образом, были получены следующие результаты: эффективность стратегии смыслового чтения была доказана на уроках РКИ. Результаты анкетирования выявили, что обучающиеся усвоили основную информацию из текста, смогли её воспроизвести. Также иностранные обучающиеся на уроке РКИ показали свою готовность отвечать устно на вопросы, выказывали больший интерес к тексту, получили навыки цитирования для аргументации своей точки зрения - ранее в этом были проблемы. Даже менее активные студенты стали более любознательными и приняли активное участие в обсуждениях.

Первый текст студенты поняли гораздо лучше, быстро находили ответы на вопросы, текст не только оставил яркий след в памяти обучающихся, но и вызвал эмоциональный отклик, словарная работа, проведенная с этим текстом, дала большие результаты и обеспечила лучшее усвоение новой лексики.

Описанный эксперимент указывает на то, что стратегию смыслового чтения можно эффективно применять уже на первых уроках РКИ для студентов, владеющих русским языком на уровне А2.

2.2.2. Использование приема «Ромашка Блума» на занятиях РКИ

Как известно, «Ромашка Блума» является одним из приемов смыслового чтения, поэтому данный эксперимент направлен на выявление особенностей использования приема «Ромашка Блума» на занятии РКИ с иностранными обучающимися.

Для этого был разработан урок с применением названного приёма на

послетекстовом этапе: группе студентов был предложен текст (Приложение 2). Выбор текста был определён темой урока («Достопримечательности») и национальным составом обучающихся (в группе были студенты из Египта), исходя из этого был выбран текст, связанный с легендой о создании одного из семи чудес света, архитектурного сооружения мусульманской культуры – Тадж-Махала.

Завершив работу с новой лексикой, прочитав и обсудив текст с иностранными обучающимися, их попросили ответить на вопросы, созданные по классификации приёма «Ромашка Блума». К простому типу вопроса был отнесен следующий: как звали императора и его жену? В роли уточняющего вопроса был: я правильно понимаю, что император очень любил свою жену? Объясняющий тип вопроса был выражен следующим образом: почему император решил построить Тадж-Махал? Творческий вопрос сформулирован как: что было бы, если бы император не построил бы Тадж-Махал? Вопрос практического характера представлен через следующую формулировку: если бы вы были на месте императора, как бы вы поступили? Оценочные вопросы звучали следующим образом: что вы думаете об этой истории? Вам она показалась какой: интересной, красивой, доброй или романтической?

На послетекстовом этапе обучающиеся дали письменные ответы. Обратимся к некоторым из них.

Студент 1.

1. Шах Джахан.
2. Да, потому что Шах-Джахан любил только её и не смотрел на других женщин.
3. В честь его умершей жены Мумтаз-Махал.
4. Если бы Шах-Джахан не построил Тадж-Махал, его бы сейчас не было и его бы не посещали туристы.
5. Я бы поступил так, как сделал император Шах-Джахан.
6. Интересной, романтической.

Студент 2.

1. Шах Джахан, Мумтаз-Махал.
2. Да, потому что он построил для нее гробницу.
3. В честь его покойной жены.
4. Ничего.
5. Я буду развивать город.
6. Интересной, потому что он любит её много.

Полученные ответы дали возможность понять, что обучающиеся, прошедшие опрос, точно восприняли смысловую основу текста, причем не только фактическую информацию, но идейную часть. Обучающиеся могли использовать свою фантазию и подумать о том, что сами бы сделали на месте главного персонажа. Высказать свои мысли и чувства обучающиеся смогли, отвечая на творческие, практические и оценочные вопросы «Ромашки Блума», также благодаря данному приему иностранные обучающиеся получили навыки формулирования своей точки зрения, научились делать выводы. Таким образом, текстовое упражнение для обучающихся становится не просто сухим описанием истории, а легендой о любви, которая трогает душу каждого.

Представленный эксперимент указывает на то, что приём «Ромашка Блума» помогает сделать урок РКИ интересным, дает возможность обучающимся выражать своё мнение, приводить аргументы, что способствует развитию критического мышления.

2.2.3. Приемы предтекстовой деятельности стратегии смыслового чтения в процессе обучения иностранных студентов

В процессе проведения занятий русского языка и литературы в фармацевтическом колледже для студентов отделения «Фармация» были выявлены проблемы с полным усвоением смыслового содержания текста у обучающихся, приехавших из Таджикистана. Данные обучающиеся испытывали сложности с чтением, были трудности с пониманием русской лексики, им было тяжело аргументированно выражать свое мнение по-русски, давать ответы на вопросы, самостоятельно делать выводы о прочитанном.

Ввиду этих причин, возникла потребность в использовании приемов предтекстового этапа стратегии смыслового чтения для улучшения качества обучения.

Данный эксперимент нацелен на поиск наиболее эффективных приемов предтекстового этапа смыслового чтения.

Иностранные обучающиеся работали с адаптированным текстом таджикской легенды (Приложение 3). Выбор тематики текста был определен национальным составом экспериментальной группы иностранных студентов, приехавших из Таджикистана и уровнем владения языком А2.

Эксперимент включал в себя следующие приемы предтекстового этапа смыслового чтения:

- прогнозирование по иллюстрациям (от иностранных обучающихся требовалось предугадать события, описанные в тексте, по предложенным иллюстрациям еще до чтения самого текста);

- прием «Рассечение вопроса» (иностранному обучающемуся нужно сделать прогноз о содержании текста по его заглавию, не читая текста, также обучающемуся необходимо рассказать, какие ассоциации с заглавием текста у них появляются);

- прием «Предваряющие вопросы» (обучающимся нужно было с помощью просмотрового чтения понять, о чем текст, кто главные герои, какие слова понятны, а какие непонятны);

- прием «Верите ли вы...» (до знакомства с текстом обучающимся задаются вопросы: Верите ли вы, что один человек может убить дракона? Верите ли вы, что дракон может стать камнем? А на послетекстовом этапе происходит обсуждение с использованием цитат из текста и сравнение с первоначальными предположениями).

Первое задание было построено на прогнозировании по иллюстрациям, на основе которых иностранные обучающиеся сделали выводы о том, что девушку украл дракон, а влюбленный в нее мужчина спасает ее.

Основной смысловой посыл легенды был угадан по иллюстрациям, поэтому можно говорить о том, что прием оказался эффективным. Важно отметить, что при выполнении этого задания обучающиеся проявили интерес и фантазию.

Основанное на приеме «Рассечение вопроса» второе задание использовало работу с заглавием. Обучающихся попросили предположить, о чем будет текст только с помощью рассмотрения заглавия, а также описать, какие ассоциации у них возникают от работы с заглавием.

Приведение ассоциаций оказалось трудным для иностранцев. Один из полученных ответов говорил о том, что дракон жил в пещере и там были рыжие камни, к которым дракон привязал девушку, которую украл. В содержании текста говорится иное, поэтому полученный ответ неверен.

Исходя из формулировки данного ответа, становится ясно, что на восприятие обучающимися заголовка текста повлияло впечатление от предыдущего задания с изображениями и воображение обучающегося просто «дорисовало» недостающие детали к образам, вдохновленным словами из заглавия и изображениями.

Стоит отметить, что студентам было трудно дать ассоциации именно к каждому отдельному слову. Например, был ответ, что дракон - это зло, а рыжий похож на солнце или золото. Но к общим представлениям о сюжете данные ассоциации не привели.

На основе полученных ответов можно сделать вывод, что самостоятельное применение этого задания не приносит хороших результатов, его нужно дополнять примерами, пояснениями и ставить после других, чтобы восприятие названия текста накладывалось на ранее полученные предположения, особое внимание нужно оказать проверке правильного понимания каждого слова из названия, нужно убедиться, что эти слова знакомы обучающимся.

Третье задание, созданное с использованием приема «Предваряющие вопросы», подразумевало просмотровое чтение и ответы на данные вопросы:

- Скажите, о чем будет текст?
- Кто главные герои?
- Какие слова вам понятны?
- Какие слова непонятны?

Ответы на вышеприведенные вопросы были следующими:

- Текст о появившемся драконе, который пугал и убивал людей на реке Паяндж.

- Главный герой- дракон.
- Все слова понятны.

Данные ответы соответствовали действительности. Прием оказался действенным.

Следующее задание, было основано на приеме «Верите ли вы...» и включало определенные вопросы:

- Верите ли вы, что один человек может убить дракона?
- Верите ли вы, что дракон может стать камнем?

Обучающиеся ответили достаточно корректно:

- Думаю, что убить дракона одному человеку не совсем возможно. Но если постараться очень сильно, может, и возможно.

- Не верю, но так как это легенда, может и такое быть.

Рассмотрев внимательно полученные ответы, станет понятно, что на мнение обучающегося повлияло знание просмотренного текста. Здесь при использовании данного приема преподавателю следует обратить внимание обучающихся, что в основе ответа должно быть личное мнение обучающегося, а не попытка предугадать правильный ответ. Большую эффективность прием будет иметь, если его использовать до просмотрового чтения.

Таким образом, были получены следующие результаты: предтекстовая деятельность доказала свою эффективность при работе с текстом: у обучающихся увеличилась мотивация, появился интерес к тексту и проявилось креативное мышление. Однако не все приемы предтекстового

этапа дали положительные результаты. Самым успешным оказалось задание, основанное на прогнозировании по иллюстрациям. Изображения запустили воображение, пробудился живой интерес, кроме того, обучающиеся охотно обращались к иллюстрациям при работе с другими заданиями и устных ответах на вопросы. Работа с заглавием также имеет свои позитивные стороны, однако имеет и свои особенности в организации: в частности, преподавателю в первую очередь нужно убедиться в том, что обучающиеся знают и понимают слова из заглавия. Нужно рассказать обучающимся, что такое «ассоциация». Если этого не сделать, результаты выполнения данного задания будут далеки от успешных. Последним по очереди должно быть задание на просмотровое чтение, чтобы процесс предвосхищения событий в тексте основывался на собственных догадках обучающихся, а не на знании текста, иначе пропадает весь смысл проведения заданий прогностического характера. Прием «Верите ли Вы ...» создает состояние ожидания и предвкушения прочтения текста, у обучающихся возникает дополнительная мотивация познакомиться со смысловым содержанием текста, чтобы убедиться в своих предположениях.

Представленный эксперимент доказывает, что роль предтекстовой деятельности высока и важна. Набор приемов, их последовательность зависит от особенностей знаний, умений и навыков обучающихся.

2.2.4. Приемы текстовой деятельности стратегии смыслового чтения в процессе обучения иностранных студентов

Предыдущий эксперимент имеет свое продолжение в данном параграфе, но он связан уже с определением и обнаружением наиболее эффективных приемов текстового этапа смыслового чтения. Иностранному обучающимся предложили адаптированный текст, отражающий проблемы фармацевтической отрасли (Приложение 4). Такой выбор тематики текста был определен учетом профессиональной принадлежности участников

экспериментальной группы иностранных студентов, обучающихся на отделении «Фармация» и уровнем владения языком А2.

Приемы текстового этапа смыслового чтения, используемые в создании заданий для эксперимента:

- прием «Восстановление / заполнение пропусков»;
- прием «Чтение про себя с вопросами»;
- прием «Чтение про себя с пометками»;
- прием «Дневник двойных записей».

Задание, созданное с использованием приема «Восстановление/заполнение пропусков», показало, что обучающиеся, взаимодействуя с профессиональным медицинским лексическим материалом, сделали небольшое количество ошибок. Однако более детальная проверка ответов выявила трудности с образованием падежей. Таким образом, данный прием помогает произвести контроль понимания новых слов, проверить знания обучающихся в грамматике.

В следующем задании обучающимся нужно было читать по очереди текст и задавать друг другу вопросы (прием «Чтение про себя с вопросами»), были получены следующие результаты: по ответам обучающихся видно, что они полностью были заимствованы из текста, не подвергаясь никаким преобразованиям. Ответы были правильными, но они представляют собой «рубленные фразы», без перестроения в предложение. Однако стоит сказать, что в ответах прослеживается осознанность и понимание смысла текста, что говорит о качественном усвоении прочитанного. Данный прием дает положительный эффект: у обучающихся формируется навык извлекать информацию из текста, формулировать вопросы, находить ответы в предложенном тексте.

Однако нужно обратить внимание на то, что данный прием нужно реализовывать под контролем преподавателя. Не стоит полагаться на полную самостоятельность обучающихся, нужно организовать условия для честной и

плодотворной работы. Все потому, что некорректно сформулированный вопрос или ошибочные реплики других обучающихся могут свести к минимуму эффективность приема.

Третье задание, реализованное на основе приема «Чтение про себя с пометками», показало наилучшие результаты, так как данный прием указал на ошибочность в восприятии и понимании текста иностранцами. Благодаря тому, что обучающиеся отметили непонятную для них информацию, удалось вернуться и обсудить появившиеся вопросы. В ходе беседы стало известно, что из-за невнимательности иностранные обучающиеся упустили детали и не совсем верно интерпретировали суть проблемы, развернутой в тексте.

В основу четвертого задания лег прием «Дневник двойных записей». Обучающихся спросили, что их поразило, какие ассоциации вызвало и почему удивило именно это. Задание на приведение ассоциаций вызвало затруднения у обучающихся, поэтому, прежде чем давать такое задание, нужно убедиться, что иностранные обучающиеся действительно понимают, что скрывается за словом «ассоциация», понимают, какая работа подразумевается. Данный прием похож на «Чтение про себя с пометками» и не дает осязаемого эффекта, если применять и тот, и другой прием одновременно. Кроме того, если обучающиеся не найдут в тексте для себя ничего удивительного, то задание потеряет свою ценность.

Преимущество этого задания в том, что здесь нужно не просто рассказать, что удивило, но и объяснить, почему именно это удивило, на какие мысли натолкнуло. Так обучающиеся получают необходимую языковую практику в объяснении своих мыслей и формулировании выводов.

Таким образом, были получены следующие результаты: текстовая деятельность доказала свою важность в работе с иностранными обучающимися. В ходе исследования были выявлены наиболее эффективные приемы и менее эффективные приемы.

К первой группе есть все основания отнести «Чтение про себя с пометками» и «Чтение про себя с вопросами». «Чтение про себя с пометками»

заставляет обучающихся осмысленно знакомиться с текстом, обрабатывая поступающую информацию с точки зрения новизны и доступности. Такая работа формирует навыки грамотного читателя, что, несомненно, окажет благотворное влияние на всем его обучении.

«Чтение про себя с вопросами» мотивирует обучающихся наиболее полно и точно определить смысл прочитанного отрывка, чтобы знать, о чем задавать вопросы или что отвечать на них.

Средним по уровню эффективности был прием «Восстановление/заполнение пропусков», так как для использования этого приема требуется качественное знание новой лексики, обсуждение и объяснение контекстов ее использования. Также необходимо обратить внимание обучающихся на постановку слов в правильную грамматическую форму, если необходимо, актуализировать ранее изученное. Также нужно предотвратить списывание и поиск готовых ответов. Минусом приема может быть то, что обучающиеся могут вставлять слова наугад. Если же учесть все вышеизложенные особенности реализации данного приема, то он может показать слабые места знаний обучающихся.

В данном эксперименте менее успешным был прием «Дневник двойных записей» по ряду причин. Во-первых, задание, основанное на этом приеме, предлагалось выполнить после приема «Чтение про себя с пометками», который частично его повторяет: в нем обучающиеся уже назвали то, что их удивляет и повторно говорить об этом им уже не актуально. Во-вторых, нужно убедиться, что обучающиеся точно знают, что такое «ассоциации». Также преподавателю нужно продумать, что делать, если ни у кого не возникнет ни одной ассоциации. И самое главное: чтобы ассоциации появились, нужен не наукоемкий текст, а направленный на чувства читающего. Сам по себе прием может принести достаточно хорошие результаты, но именно в данном исследовании, с данным текстом, во взаимодействии с данными приемами, задание такого типа теряет эффективность.

Вышеописанный эксперимент определяет важность и весомость работы на текстовом этапе. Каждый прием из представленных ценен по-своему, но эффективность зависит от многих факторов: уровень владения языком, заинтересованность самих обучающихся, подготовка преподавателя, наличие опыта работы обучающихся с данными типами заданий, последовательность расстановки приемов в организации занятия.

2.2.5. Приемы послетекстовой деятельности в процессе обучения иностранных студентов

Поиску наиболее результативных приемов послетекстовой деятельности стратегии смыслового чтения для иностранных студентов с уровнем владения языком А2 посвящен следующий эксперимент.

Группе иностранных студентов с уровнем владения языком А2 был дан адаптированный текст В.П. Астафьева «Бабушка с малиной» (Приложение 5).

Приемы, используемые в разработке занятия на послетекстовом этапе стратегии смыслового чтения, представляли собой:

- прием «Ориентир предвосхищения» (после чтения текста обучающийся возвращается к своим ответам и дает новую оценку суждениям);
- прием «Тайм-аут»;
- прием «Толстые» и «тонкие» вопросы;
- прием «Верные и неверные утверждения»;
- прием «Синквейн».

Прием «Ориентир предвосхищения» был воплощен в задании 1, где до чтения текста обучающимся предложили сделать предположение о правильности представленных умозаключений, а после прочтения текста перед обучающимися стояла задача вернуться к этому заданию и снова отметить верным и неверным те же выражения.

На предтекстовом этапе обучающиеся согласились со следующими утверждениями:

- Бабушка грустит о потере малины, потому что осталась без еды;
- Этот текст о ягоде.

Но после прочтения обучающиеся изменили свое представление о тексте, что свидетельствует о том, что они приблизились к идее текста: важно быть милосерднее к окружающим, нельзя проходить мимо чужого горя, нужно пытаться помочь человеку, попавшему в беду.

Следующее задание было построено по правилам приема «Тайм-аут», в котором обучающиеся должны читать каждый абзац и задавать друг другу по очереди вопросы.

В итоге были получены следующие результаты (табл.1):

Таблица 1.

Вопросы	Ответы
- Почему бабушка сидит молча, грустная?	- Потому что осталась без малины.
- Что заставило бабушку улыбаться?	- Все тут как родные. Весь вагон накладывал ягоды и вскоре туес наполнили доверху, рыбак поставил его бабке на колени. Это заставило бабушку улыбаться.
- О чем рассказывает бабушка?	- Она рассказывает, как она пережила всю свою родню и теперь у нее никого нет
- Как бабушка осталась без малины?	- Опрокинула туес

Вопросы обучающихся отражают их внимание как читателей к эмоциональному состоянию главного героя рассказа. Ответы соответствуют вопросам и по смыслу, и по тону. Из чего следует, что задание было понято и реализовано верно.

Задание 3, использующее прием «Верные и неверные утверждения», дало следующие результаты (табл. 2):

Таблица 2.

Отметьте верные и неверные утверждения.	Ответы
1. Туес опрокинули мальчишки	1. Неверно
2. Молодой рыбак пожалел бабушку и решил помочь ей	2. Верно

3. Все были рады, что бабушка потеряла всю ягоду	3. Неверно
4. Бабушка осталась совсем одна, у неё никого не осталось	4. Неверно
5. Бабушка возвращается домой на пароходе	5. Неверно

Данный прием помогает определить уровень правильности понимания фактической информации обучающимися. Также это задание можно продолжить обсуждением того, как можно исправить неверные утверждения. Так обучающиеся получают навыки объяснять свои мысли и строить логичные утверждения.

Одним из заключительных заданий было то, что имело в основе принципы приема «Толстые» и «тонкие» вопросы, где к «тонким» относились простые вопросы, требующие односложного ответа, содержащего фактическую информацию, к «толстым» же относились вопросы, предполагающие получение развернутого ответа, включающего рассуждения и объяснения.

В ходе опроса были получены следующие ответы (табл. 3):

Таблица 3

«Тонкие» вопросы	Ответы
1. Кто главные герои текста? 2. Где происходят события? 3. Могло ли быть в тексте все по-другому? Как?	1. Бабушка. 2. На Урале. 3. Да, если бы поезд не так торопился, то бабушка бы не опрокинула туюс.
«Толстые» вопросы	Ответы
1. Объясните почему совсем недавно бабка была самым счастливым человеком, а теперь сидит и грустит? 2. Предположите, что будет если бабка снова потеряет свою малину? 3. Почему бабка приняла помощь всех людей, но не приняла помощь школьников? В чем различие? Почему вы так считаете?	1. Потому что собрала себе малину. Грустит потому, что опрокинула ее. 2. Если она снова потеряет малину, она будет в отчаянии. 3. Потому что от горсти не обеднеют.

Ответы на «толстые» вопросы дали понять, что обучающиеся понимают состояние бабушки, сопереживают ей и умеют находить ответы в тексте.

В последнем задании обучающимся было предложено сделать «Синквейн», план построения которого был дан в задании. Ключевое понятие для создания синквейна обучающиеся выбрали сами.

Один из полученных синквейнов выглядел следующим образом:

1. Малина
2. Красная, вкусная
3. Растет, краснеет, тухнет
4. Малина-вкусная ягода
5. Еда

Важной особенностью реализации данного приема должно быть правильное целеполагание со стороны преподавателя, также необходимо понимание обучающимися смысла и предназначения этого задания, что не будет лишним обговорить.

В данном случае обучающиеся не поняли, что у этого задания должна быть связь с идейным содержанием текста, поэтому с формальной точки зрения задание выполнено, а смысловая функция задания была утрачена.

Таким образом, были получены следующие результаты: послетекстовая деятельность доказала свою значимость в работе с иностранными обучающимися. В ходе исследования были выявлены наиболее эффективные приемы и менее эффективные приемы.

К первым можно отнести приемы «Ориентир предвосхищения», «Тайм-аут», «Толстые и тонкие вопросы», «Верные и неверные утверждения».

Возвращение к приему «Ориентир предвосхищения» на послетекстовом этапе помогает увидеть разницу в восприятии утверждений до и после прочтения текста и обсудить с обучающимися причину этих различий. С помощью этого приема повышается интерес к тексту до чтения и проверяется понимание смысла прочитанного. Данный эксперимент подтвердил эффективность приема, так как после прочтения текста у обучающихся изменилось мнение, что говорит об их понимании идеи текста.

Результативность приема «Тайм-аут» показал подбор вопросов и ответов обучающихся, из которого следует то, что они умеют вычленить важное из текста и могут перерабатывать эту информацию в логичный вопрос или ответ.

Прием «Верные и неверные утверждения» также справляется со своей задачей: определением правильности восприятия информации обучающимися.

Самым эффективным оказался прием «Толстые и тонкие вопросы», потому что прием решает сразу две задачи: проверка знания точной, фактической информации с помощью «тонких» вопросов и формирование умений развернуто объяснять свою точку зрения. Отвечая на «толстые» вопросы, обучающиеся сами того не замечая начинают обращать внимание на сложные смысловые моменты текста. Само задание, основанное на этом приеме, было понятно и не вызывало отторжения со стороны обучающихся, что также является плюсом. Ответы обучающихся показали качественное усвоение информации текста и понимание скрытых смыслов.

Наименее эффективным приемом послетекстового этапа в данном эксперименте был прием «Синквейн». Ответы соответствовали заданию только по форме, но не были связаны с идеей текста. Причина низкой результативности приема – отсутствие представленных ключевых слов для выбора темы «Синквейна». Например, это могут быть слова «Бабушка», «Доброта», «Помощь» и т.д.

В связи с вышесказанным, приходим к выводам о том, что исследование показывает необходимость применения приемов смыслового чтения на послетекстовом этапе.

Уровень эффективности каждого из приемов зависит от множества факторов: порядок использования каждого приема, взаимодействие приемов, уровень знания языка, интересы обучающихся.

Исходя из вышеизложенного, можно сказать о том, что в каждой группе обучающихся будут свои результаты применения данных приемов.

2.3 МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА ЗАНЯТИЯ РКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СТРАТЕГИИ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ ПО ТЕМЕ «ЖИЗНЬ И ТВОРЧЕСТВО В.П. АСТАФЬЕВА»

Эффективность стратегии как методического инструмента в преподавании РКИ многократно доказана, также процесс обучения иностранных обучающихся требует подбирать самые интересные, действенные формы работы и задания для плодотворной текстовой работы, поэтому существует потребность в преумножении методического фонда разработок занятий, предназначенных для иностранных обучающихся с использованием стратегии смыслового чтения.

Цель: знакомство с жизнью и творчеством В.П. Астафьева

Задачи:

- Формирование знаний о жизни и творчестве В.П. Астафьева;
- Воспитание духовно-нравственных ценностей;
- Формирование коммуникативной культуры обучающихся.

Материалом для исследования были адаптированные тексты (Приложение 6): а) биографического характера (В.П. Астафьев), б) рассказа «Конь с розовой гривой» данного автора.

В основе данного исследования лежит разработка урока РКИ для обучающихся из Китая.

Этап предтекстовой деятельности очень важен для подготовки обучающихся к восприятию текста. На этом этапе пробуждается интерес и любознательность обучающихся.

С целью актуализации знаний обучающимся было предложено следующее задание, построенное на приемах «Ориентиры предвосхищения» и «Предваряющие вопросы» предтекстового этапа стратегии смыслового чтения:

Задание 1. Ответьте на вопросы.

Вам знаком писатель В.П. Астафьев? Что вы о нем знаете?

Если нет, то, посмотрев, на портрет В.П. Астафьева, предположите: а) какой по характеру человек перед вами? б) какая у него была жизнь?

Прежде чем перейти к знакомству с текстом, важно провести качественную работу с новым лексическим материалом, в ходе которой обучающиеся не просто переводят слова, но и пытаются ее объяснить, понять, присвоить:

Задание 2. Объясните значение слов.

Арестовать, автобиография, отвернуться от человека, оказаться на улице, скитания, медаль, сменить, не покидать.

Следующим этапом работы будет текстовый этап, в ходе реализации которого происходит первое чтение текста и происходит осмысление новой информации. Например, во время чтения текста, обучающийся может задавать вопросы или пометать, что для него является абсолютно новой информацией, а что было уже известно.

На текстовом этапе смыслового чтения при знакомстве обучающихся с адаптированным текстом о биографии В.П. Астафьева был использован прием «Чтение про себя с пометками»:

Задание 3. Читайте текст и одновременно отмечайте:

- ++ соответствует тому, что знаю;
- противоречит тому, что знаю;
- + новое;
- ? надо обсудить.

Особенность данного приема в том, что после самостоятельной работы обучающихся с текстом происходит обсуждение с преподавателем того, что вызвало вопросы, что показалось необычным, что удивило и заставило поразмышлять. Такой момент рефлексии на уроке благотворно сказывается на общем понимании текста, так как помогает обнаружить неточности в восприятии обучающимися какого-либо фрагмента, очень часто это информация «противоречащая тому, что знаю». В ходе детального

обсуждения такого фрагмента текста выясняется, что виной всему невнимательность или ошибочное знание.

Завершив текстовую деятельность, переходим к послетекстовому этапу, во время организации которого зачастую возвращаются к приему из предтекстового этапа, чтобы обучающиеся имели возможность сравнить свои предположения, ощущения и мысли до знакомства с текстом и после, также совместно с преподавателем обучающиеся пытаются найти причины несовпадений:

Задание 4. Ответьте на вопрос:

Поменялось ли ваше мнение о жизни и характере В.П. Астафьева после прочтения текста? Если поменялось, объясните почему?

Для того чтобы проверить знание и понимание текста, нередко преподаватели прибегают к вопросам разных типов. В данном случае послетекстовая работа также была продолжена посредством простых и объясняющих вопросов:

Задание 5. Ответьте на вопросы:

1. Когда и где родился В.П. Астафьев?
2. Расскажите о детстве писателя.
3. Почему В.П. Астафьев попал в детский дом?
4. Участвовал ли В.П. Астафьев в войне?
5. На ком женился В.П. Астафьев?
6. Какие профессии были у будущего писателя?
7. Как началась писательская деятельность В.П. Астафьева?
8. Какое важное событие произошло в жизни В.П. Астафьева в 1958 году?
9. На какие темы писал В.П. Астафьев?
10. Какие произведения написал В.П. Астафьев?
11. О чем сборник «Последний поклон»?
12. Где похоронен В.П. Астафьев?

Узнав многое о жизни автора, можно переходить к рассмотрению его творчества, поэтому далее началась подготовка к чтению текста В.П. Астафьева «Конь с розовой гривой». Предтекстовая деятельность открылась работой над новой лексикой.

Задание 6. Объясните значение слов:

Лесозаготовки, взять на слабо, пряники, свернуться калачиком, грозить кулаком, тусок, заимки.

Вполне ожидаемо, что самым сложным из представленных слов было выражение «взять на слабо», поэтому было подготовлено толкование этого словосочетания для дальнейшего обсуждения.

Справочная информация.

Взять «на слабо» - это вид манипуляции, построенной на нежелании человека казаться слабым.

Одной из особенностей работы с иностранными обучающимися является то, что нельзя принимать на веру усвоение какой-либо новой информации без проверки. Закрепление знания новой лексики происходило через словесное определение изображений (Приложение 7).

Далее на предтекстовом этапе было обращено внимание на прием «Рассечение вопроса», который связан с наблюдением над заглавием:

Задание 7.

Посмотрите на заглавие текста. Какие ассоциации у вас возникают, когда слышите «Конь с розовой гривой»? Что вы представляете?

О чем может быть текст с таким названием?

После этого обучающихся просят прочитать текст (текстовый этап) и сравнить свои догадки о содержании текста на предтекстовом этапе с представлениями о тексте на послетекстовом этапе.

Задание 8.

Прочитайте текст. Вспомните свои ассоциации к заглавию. Скажите, совпали ли ваши ожидания? О чем на самом деле текст?

Послетекстовая работа продолжается заданием на соотнесение героя и его описания (табл. 4). Данное задание призвано определить знание и понимание обучающимися характеристик героев.

Задание 9.

Соотнесите героя и описание.

Таблица 4.

Бабушка	велел попросить у бабушки прощения
Левонтий	бегала по селу и отдавала долги
Дедушка	пошёл на луг, зарабатывать на коня с розовой гривой
Соседские дети	ягоды пересыпать не стала решила прямо в туеске в город на продажу везти
Васена	затеяли драку - старший заметил, что остальные собирают ягоды не в посуду, а в рот
Главный герой	работал на лесозаготовках

Далее следует задание на проверку внимательности обучающихся и понимания логики текста. Обучающимся дается ряд изображений, характеризующих различные эпизоды сюжета текста. Задача - определить правильную последовательность событий (Приложение 8).

Задание 10.

Поставьте цифры рядом с картинками, чтобы порядок цифр отражал последовательность событий в рассказе. Подпишите каждую картинку словами из текста.

Завершается послетекстовая деятельность простыми, объясняющими, практическими и оценочными вопросами из классификации приема «Ромашка Блума». Положительная сторона данных вопросов в том, что они постепенно выводят читателя на понимание идеи произведения, о том, что обманывать нельзя, особенно близких людей.

Задание 11.

Ответьте на вопросы:

Какие чувства у вас были, когда вы читали текст?

Были ли вы в подобной ситуации?

Как чувствовал себя мальчик после того, как обманул бабушку?

Пытался ли он все исправить?

Почему бабушка все же привезла мальчику пряник?

Таким образом, данное исследование показывает, что стратегия смыслового чтения может быть эффективно и разнообразно применена в обучении РКИ.

В конце данной главы можно сделать следующие выводы:

- «Русский сувенир», «Точка Ру» и «Я люблю русский язык» – учебники, которые активней всего вводят приемы смыслового чтения. В них гармонично используются все этапы работы с текстом. Несмотря на традиционную структуру, эти учебники предлагают в разных темах новые, необычные, яркие, интересные виды работ. Однако ни один учебник не использует стратегию смыслового чтения в полном объеме.

- Эффективность использования стратегии смыслового чтения была доказана на уроках РКИ в аудитории иностранных обучающихся из Египта с уровнем владения языком А2. Текст, работа с которым была организована с помощью приемов стратегии смыслового чтения, студенты поняли гораздо лучше, быстро находили ответы на вопросы, текст не только оставил яркий след в памяти обучающихся, но и вызвал эмоциональный отклик, словарная работа, проведенная с этим текстом, дала большие результаты и обеспечила лучшее усвоение новой лексики.

- Приём «Ромашка Блума» помогает сделать урок РКИ интересным, дает возможность обучающимся выражать своё мнение, приводить аргументы, что способствует развитию критического мышления. Благодаря данному приему

иностранные обучающиеся получили навыки формулирования своей точки зрения, научились делать выводы. Таким образом, текстовое упражнение для обучающихся становится не просто сухим описанием истории, а легендой о любви, которая трогает душу каждого.

-На предтекстовом этапе самым успешным оказалось задание, основанное на прогнозировании по иллюстрациям. Работа с заглавием также имеет свои позитивные стороны. Нужно рассказать обучающимся, что такое «ассоциация». Последним по очереди должно быть задание на просмотровое чтение, чтобы предвосхищение событий в тексте основывался на собственных догадках обучающихся, а не на знании текста. Прием «Верите ли Вы ...» создает ощущение предвкушения прочтения текста, у обучающихся возникает желание прочитать текст, чтобы убедиться в своих предположениях.

- Текстовая деятельность доказала свою важность в работе с иностранными обучающимися. В ходе исследования были выявлены наиболее эффективные приемы и менее эффективные приемы. К первой группе стоит отнести «Чтение про себя с пометками» и «Чтение про себя с вопросами». Средним по эффективности был прием «Восстановление/ заполнение пропусков». Менее успешным был прием «Дневник двойных записей».

- Послетекстовая деятельность доказала свою значимость в работе с иностранными обучающимися. В ходе исследования были выявлены наиболее эффективные приемы и менее эффективные приемы. К первым можно отнести приемы «Ориентир предвосхищения», «Тайм-аут», «Толстые и тонкие вопросы», «Верные и неверные утверждения». Наименее эффективным приемом послетекстового этапа в данном эксперименте был прием «Синквейн».

- Методическая разработка, посвященная жизни и творчеству В.П. Астафьева показывает, что стратегия смыслового чтения может быть эффективно и разнообразно применена как в обучении РКИ, и в преподавании литературы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность использования стратегии смыслового чтения неизменно растет в связи с повышением внимания к читательской грамотности. Смысловое чтение является важным инструментом в обучении не только русских обучающихся, но и иностранцев.

Развитие стратегии смыслового чтения имеет свои корни еще в 19 веке, когда было замечено, что в школах часто ученики читают бездумно, сами тексты им непонятны и неинтересны. Из-за этого чтение не приносило ни пользы, ни удовольствия, поэтому стали появляться первые разновидности смыслового чтения: сознательное чтение, объяснительное чтение и постепенное чтение.

Термин «отчетливое чтение» связывают с именем Ф.И. Буслаева, который был против механического чтения и требовал от своих учеников понимания прочитанного, проверяемого через пересказ.

Отцом «объяснительного чтения» был К.Д. Ушинский, который в основе обучения видел симбиоз логической мысли и поэтического образа. А важным компонентом чтения К.Д. Ушинский называет сознательность. Объяснительное чтение в работах К.Д. Ушинского строится на чтении и объяснении, объяснении не только сложных слов, фраз и выражений, но и объяснении логической связи частей текста. Термин «объяснительное чтение» использовали также Н.Ф. Бунаков, В.И. Водовозов, Н.А. Корф и Д.И. Тихомиров в своих работах.

Понятия «постепенное чтение» придерживался Л.Н. Толстой. «Постепенное чтение» в противовес «объяснительному чтению» выступало за самостоятельное постижение обучающимся смысловой основы текста без объяснения каждого слова совместно с учителем.

Современная методическая литература предлагает сходные по своему значению определения «смысловому чтению». Наиболее общий, универсальный вариант определения смыслового чтения встречается в работе К.А. Вознесенского и А.А. Васильевой: «смысловое чтение – это чтение,

нацеленное на понимание читающим смыслового содержания текста, направленное на определение основной и второстепенной информации, формулирование проблемы и главной идеи текста».

Существует три этапа работы с текстом: предтекстовый, текстовый и послетекстовый.

К стратегии предтекстовой деятельности относят следующие приемы смыслового чтения: «Мозговой штурм», «Кластер», «Глоссарий», «Ориентиры предвосхищения», «Рассечение вопроса», «Предваряющие вопросы», «Верите ли вы...».

В методической литературе выделяют данные приемы текстового этапа смыслового чтения: «Чтение в кружок», «Чтение про себя с вопросами», «Чтение с остановками», «Чтение про себя с пометками», «Восстановление/заполнение пропусков», «Дневник двойных записей».

Послетекстовая деятельность включает в себя следующие приемы: «Отношение между вопросом и ответом»/ «Где ответ?», «Верные и неверные утверждения», «Толстые и тонкие вопросы», «Ромашка Блума», «Тайм-аут», «Знаю – Хочу узнать - Узнал», «Кубик Блума», «Синквейн», «Штрихи», «Даймонд», «G-S-R (Аннотация- Краткий пересказ-Пересказ)»/ «Смысловое свертывание», «Обзор словаря».

Анализ учебной литературы, предназначенной для преподавания РКИ, показал, что «Русский сувенир», «Точка Ру» и «Я люблю русский язык» – учебники, в которых больше всего используются приемы смыслового чтения. В них отражены все этапы работы с текстом. Несмотря на традиционную структуру, эти учебники предлагают в разных темах новые, необычные, яркие, интересные виды работ. Несмотря на это, ни один учебник не использует стратегию смыслового чтения в полном объеме, поэтому можно сказать, что в обучении РКИ важно дополнять систему заданий, предложенных в учебниках, исходя из особенностей конкретных обучающихся.

Также были проведены эксперименты, в ходе которых было определено следующее:

- Эффективность использования стратегии смыслового чтения была доказана на уроках РКИ в аудитории иностранных обучающихся из Египта с уровнем владения языком А2. Текст, работа с которым была выстроена с помощью приемов стратегии смыслового чтения, студенты усвоили лучше, легче находили ответы на вопросы, текст не только оставил яркое впечатление в памяти обучающихся, но и вызвал эмоциональный отклик.

- «Ромашка Блума», как прием стратегии смыслового чтения, дает возможность сделать урок РКИ интересным, заставляет обучающихся высказывать своё мнение, приводить аргументы, что способствует развитию критического мышления. Благодаря данному приему иностранные обучающиеся получили навыки формулирования своей позиции по определенным вопросам, научились делать выводы. Таким образом, прием «Ромашка Блума» посредством вопросов обращает внимание читателей на мельчайшие детали текста, ответив на которые, обучающиеся самостоятельно приходят к серьезным выводам об идее текста.

- Были определены наиболее результативные приемы предтекстовой деятельности. Успешнее других было задание, основанное на прогнозировании по иллюстрациям. Работа с заглавием также имеет свои позитивные стороны, однако имеет и свои особенности в организации: необходимо убедиться в том, что обучающиеся правильно понимают слова заглавия. Важно объяснить, что такое «ассоциация». В противном случае, задание не будет выполнено корректно. Последним по очереди должно быть задание на просмотровое чтение, чтобы процесс предвосхищения событий в тексте основывался на собственных догадках обучающихся, а не на знании текста. Прием «Верите ли Вы ...» создает состояние ожидания и предвкушения прочтения текста, у обучающихся возникает дополнительная мотивация познакомиться со смысловым содержанием текста, чтобы убедиться в своих предположениях.

- Выявлены наиболее эффективные приемы и менее эффективные приемы текстовой деятельности. К первой группе можно отнести «Чтение про себя с пометками» и «Чтение про себя с вопросами». Средним по уровню эффективности был прием «Восстановление/ заполнение пропусков», так как для использования этого приема требуется качественное знание новой лексики, обсуждение и объяснение контекстов ее использования. Менее успешным был прием «Дневник двойных записей».

- В послетекстовой деятельности наиболее результативными оказались приемы «Ориентир предвосхищения», «Тайм-аут», «Толстые и тонкие вопросы», «Верные и неверные утверждения». Наименее эффективным приемом послетекстового этапа был прием «Синквейн».

Разработка урока, основанная на жизни и творчестве В.П. Астафьева, является примером практического применения приемов стратегии смыслового чтения на предтекстовом, текстовом и послетекстовом этапе.

Список использованных источников

1. Абраменко О.В, Надха С.Э. Интеллект-карты как средство визуализации в обучении русской грамматике иностранных студентов начального этапа обучения // Наука и школа. 2017. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/intellekt-karty-kak-sredstvo-vizualizatsii-v-obuchenii-russkoy-grammatike-inostrannyh-studentov-nachalnogo-etapa-obucheniya> (дата обращения: 11.05.2022).
2. Абросимова Е.А., Есмурзаева Ж.Б., Куламихина И.В. Учебный глоссарий как компонент терминологической подготовки специалистов в системе непрерывного аграрного образования // Преподаватель XXI век. 2021. №3. Часть 1. С. 86–99
3. Андреева О.С. Овладение смыслообразующими стратегиями информационной обработки текста на уроках русского языка и литературы - основа достижения личностных результатов школьников // Известия ВГПУ. 2019. №10 (143). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ovladenie-smysloobrazuyuschimi-strategiyami-informatsionnoy-obrabotki-teksta-na-urokah-russkogo-yazyka-i-literatury-osnova> (дата обращения: 18.10.2021).
4. Апальков В.Г. Формирование смыслового чтения: Международный и отечественный опыт (на примере обучения иностранному языку) // Статистика и экономика. 2014. №6-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-smyslovogo-chteniya-mezhdunarodnyu-i-otechestvennyu-opyt-na-primere-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 18.10.2021).
5. Бикбаева Э.Р. Лучше ль горькая правда? (урок внеклассного чтения по рассказу А. Жвалевского и Е. Пастернак «Правда») // Филологический класс. 2017. №3 (49). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/luchshe-l-gorykaya-pravda>

- gorkaya-pravda-urok-vneklassnogo-chteniya-po-rasskazu-a-zhvalevskogo-i-e-pasternak-pravda (дата обращения: 18.10.2021).
6. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка. [Электронный ресурс]: М.: Издательство: бр. Салаевы, 1867.- 472 с. – Режим доступа:https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003577713/viewer/?page=9 (дата обращения: 11.09.2022)
 7. Винникова А.М. Смысловое чтение на уроках русского языка в средней школе // Современное педагогическое образование. 2021. №7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smyslovoe-chtenie-na-urokah-russkogo-yazyka-v-sredney-shkole> (дата обращения: 18.10.2021).
 8. Вознесенский К.А, Васильева А.А. Смысловое чтение текста в обучении иностранных студентов русскому языку // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. №11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smyslovoe-chtenie-teksta-v-obuchenii-inostrannyh-studentov-russkomu-yazyku> (дата обращения: 18.10.2021).
 9. Горбатова О.Н. Реализация ценностного потенциала смыслового чтения культурного ландшафта в развитии гуманитарного мышления школьников в условиях регионализации образования // МНКО. 2018. №6 (73). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-tsennostnogo-potentsiala-smyslovogo-chteniya-kulturnogo-landshafta-v-razvitii-gumanitarnogo-myshleniya-shkolnikov-v> (дата обращения: 18.10.2021).
 10. Граф С.В., Чистякова Н.Н. Технологии смыслового чтения как инструмент формирования профессиональных знаний у бакалавров // Вестник Череповецкого государственного университета. 2020. №1 (94). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologii-smyslovogo-chteniya-kak-instrument-formirovaniya-professionalnyh-znaniy-u-bakalavrov> (дата обращения: 18.10.2021).
 11. Гусарова А.В. Методический проект первого урока русского языка по разделу «Морфология. Словообразование» // Филологический класс. 2017. №3 (49). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskiy-proekt->

- pervogo-uroka-russkogo-yazyka-po-razdelu-morfologiya-slovoobrazovanie (дата обращения: 18.10.2021).
12. Гу Ши. Стратегии смыслового чтения аутентичных текстов историко-культурного содержания в обучении РКИ // Преподаватель XXI век. 2020. №1-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-smyslovogo-chteniya-autentichnyh-tekstov-istoriko-kulturnogo-soderzhaniya-v-obuchenii-rki> (дата обращения: 18.10.2021).
13. Демидова М.Ю. Естественно-научный цикл: читательские умения // Народное образование. 2012. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/estestvenno-nauchnyy-tsikl-chitatelskie-umeniya> (дата обращения: 18.10.2021).
14. Долматова О., Новачац Е.. Точка Ру. (2-е изд., исправленное и дополненное). - М.: Бюлер О. А., 2018. - 152 с.
- Караванова Н.Б. Матрёшка: Элементарный практический курс русского языка / Н.Б. Караванова. - 2-е изд., стереотип.-М.: Русский язык. Курсы, 2015.-336 с.
15. Клычникова З.И. Психологические особенности восприятия письменной речи (психология чтения): автореф. дис. ". д-ра психол. наук. М., 1975. С. 35
16. Корневский Е.И. Объяснительное чтение в русской начальной школе (1860 – 1917) // Известия АПН РСФСР. Вып. 27: Из истории методики русского языка в начальной школе, 1950. 201 с.
17. Лебедева С.С. Образная символизация и смысловое чтение художественного текста // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №69-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraznaya-simvolizatsiya-i-smyslovoe-chtenie-hudozhestvennogo-teksta> (дата обращения: 18.10.2021).
18. Меренкова Л.А. Русский язык как иностранный. Начальный курс : учеб. В 2 ч. Ч. 1 / Л. А. Меренкова [и др.] ; под ред. А. В. Санниковой. – Минск : БГМУ, 2014. – 207 с.

19. Мильруд Р.П. Универсальные учебные действия как сверхзадача обучения // Научный диалог. 2016. №1 (49). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/universalnye-uchebnye-deystviya-kak-sverhzadacha-obucheniya> (дата обращения: 18.10.2021).
20. Мировская Н.А. Предтекстовая деятельность как способ пробуждения у школьников интереса к чтению // Проблемы педагогики. 2017. №3 (26). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predtekstovaya-deyatelnost-kak-sposob-probuzhdeniya-u-shkolnikov-interesa-k-chteniyu> (дата обращения: 18.10.2021).
21. Мозелова И.В. Русский сувенир: Базовый уровень 2 : учебный комплекс по русскому языку для иностранцев. 3-е изд., стер. М.: Рус. яз., Курсы, 2019. 167 с.
22. Мосунова Л.А. Смысловое чтение как деятельность: её содержание и структура // Вестник ВятГУ. 2011. №2-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smyslovoe-chtenie-kak-deyatelnost-eyo-soderzhanie-i-struktura> (дата обращения: 19.10.2021).
23. Мошкина Л.В. Смысловое чтение современной детской литературы как путь духовно-нравственного воспитания подростков // Актуальные исследования. 2019. №3 (3). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smyslovoe-chtenie-sovremennoy-detskoj-literatury-kak-put-duhovno-nravstvennogo-vospitaniya-podrostkov> (дата обращения: 18.10.2021).
24. Надеждина О. Новая Россия: 127 живых диалогов и самые важные глаголы для общения. - Москва : Международный центр русского языка как иностранного, 2013. - 144 с.
25. Никонова Н.И., Журавлева А.А. Стратегии чтения в условиях реализации регионального компонента образовательной среды // АНИ: педагогика и психология. 2018. №3 (24). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-chteniya-v-usloviyah-realizatsii->

- regionalnogo-komponenta-obrazovatelnoy-sredy (дата обращения: 18.10.2021).
26. Панфилова Е.И. О социальной направленности опыта по организации метапредметных погружений как средства реализации междисциплинарной программы «Стратегии смыслового чтения и работы с текстом» // Бизнес-образование в экономике знаний. 2016. №3 (5). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-sotsialnoy-napravlennosti-opyta-po-organizatsii-metapredmetnyh-pogruzheniy-kak-sredstva-realizatsii-mezhdistsiplinarnoy-programmy> (дата обращения: 18.10.2021).
27. Пранцова Г.В., Романичева Е.С. Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом : учебное пособие / Г.В. Пранцова, Е.С. Романичева. - 2 изд., испр. и доп. - М. : ФОРУМ, 2015. - 368 с.
28. Позднякова Н.А. Использование интеллект-карт в системе подготовки к итоговой аттестации школьников по обществознанию // Символ науки. 2015. №8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-intellekt-kart-v-sisteme-podgotovki-k-itogovoy-attestatsii-shkolnikov-po-obschestvoznaniyu> (дата обращения: 11.05.2022).
29. Просвиркина И.И., Дровненко Ю.Д. Ментальные карты как метод формирования вторичной языковой личности при обучении русскому языку как иностранному // Вестник ОГУ. 2018. №3 (215). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mentalnye-karty-kak-metod-formirovaniya-vmorichnoy-yazykovoy-lichnosti-pri-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu> (дата обращения: 11.05.2022).
30. Пяткова О.Б. Формирование стратегий смыслового чтения текстовой информации у обучающихся // Концепт. 2017. №V7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-strategiy-smyslovogo-chteniya-tekstovoy-informatsii-u-obuchayuschih-sya> (дата обращения: 18.10.2021).

31. Сапа А.В. Формирование основ смыслового чтения в рамках реализации ФГОС основного общего образования // Эксперимент и инновации в школе. 2014. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-osnov-smyslovogo-chteniya-v-ramkah-realizatsii-fgos-osnovnogo-obschego-obrazovaniya> (дата обращения: 26.01.2022).
32. Саранчина А.В. Стратегии смыслового чтения на уроках литературы как средство формирования УУД // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. №3-5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-smyslovogo-chteniya-na-urokah-literatury-kak-sredstvo-formirovaniya-uud> (дата обращения: 18.10.2021).
33. Сметанникова Н.Н. Модель реализации стратегического подхода к обучению иноязычному профессионально-специализированному чтению // Мир науки. Педагогика и психология. 2018. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-realizatsii-strategialnogo-podhoda-k-obucheniyu-inoyazychnomu-professionalno-spetsializirovannomu-chteniyu> (дата обращения: 18.10.2021).
34. Сметанникова Н.Н. Обучение профессионально-специализированному чтению в свете теории инноваций // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-professionalno-spetsializirovannomu-chteniyu-v-svete-teorii-innovatsiy> (дата обращения: 18.10.2021).
35. Сметанникова Н.Н. Обучение стратегиям чтения. Пособие для учителя. М.:Баллас, - 2011. Стратегии смыслового чтения и работа с текстом. Рабочая тетрадь учителя / МАОУ-Гимназия № 47 г. Екатеринбург
36. Сметанникова Н.Н. Обучение стратегиям чтения в 5—9 классах: как реализовать ФГОС. Пособие для учителя / Н.Н. Сметанникова. М., 2012. 128 с.

37. Сметанникова Н.Н. Стратегический подход к обучению профессионально-специализированному чтению // Высшее образование сегодня. 2018. №9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategialnyy-podhod-k-obucheniyu-professionalno-spetsializirovannomu-chteniyu> (дата обращения: 18.10.2021).
38. Смысловое чтение в начальной школе. [Электронный ресурс]: Издательство планета. – Режим доступа <http://www.planeta-kniga.ru/blog/smyslovoye-chteniye.html>
39. Ушинский К.Д. О первоначальном преподавании русского языка [Электронный ресурс] / К.Д. Ушинский. – Режим доступа: <http://www.biografia.ru/arhiv/93.html> (дата обращения: 11.09.2022)
40. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М.: 2011.
41. Яковенко И.А. Формирование стратегий иноязычного смыслового чтения текстовой информации // Педагогика и психология образования. 2017. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-strategiy-inoazychnogo-smyslovogo-chteniya-tekstovoy-informatsii> (дата обращения: 18.10.2021).
42. Я Люблю Русский язык. Учебное пособие для начинающих А1., 2017. Liden & Denz, - 190 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Текст 1.

Ольга

Я помню, несколько лет назад я была в банке. Там работал очень красивый мужчина. Мы познакомились, и он пригласил меня в кино. Фильм был ужасный, но после кино мы пошли гулять. Потом мы начали встречаться. Мы встречались с Марком каждый день. А через 3 года мы решили пожениться. Потом у нас родилась дочка Юлия.

Текст 2.

Иван

Мы с Настей учились вместе в университете. Мне она очень нравилась, но она долгое время игнорировала меня. Однажды у нас была вечеринка. Там были все студенты. Мы с Настей много танцевали. Потом мы начали часто встречаться. Через 2 года мы поженились, и у нас родился Михаил, а потом через год родилась Ольга. Я должен сказать, что тогда была отличная вечеринка!

Приложение 2

Усыпальницу построили в 1630-х гг. по приказу императора Шах-Джахана в честь его умершей жены Мумтаз-Махал. Они поженились, когда Мумтаз—Махал было 19 лет. Шах-Джахан любил только её и не смотрел на других женщин. Жена императора стала его советником и другом. У них родилось 13 детей, а при родах 14-го ребёнка Мумтаз-Махал умерла. Император долго горевал. Вскоре Шах-Джахан решил построить в Агре — столице Империи Великих Моголов, на берегу реки Джамна мавзолей, прекрасный и роскошный. 22 года продолжалось строительство. В нём

участвовали более 20000 человек, среди них строители со всей империи, мастера из Венеции, Персии, Средней Азии и арабского Востока.

Приложение 3.

Рыжий камень-дракон.

В древние времена в Ширгине жители часто ссорились и воевали друг с другом.

Тогда в середине реки Пяндж появился дракон, который пугал и убивал людей. Местные жители боялись разозлить дракона. Поэтому они приносили ему дары: 40 корзин с хлебом, одно животное и одного человека, которых привязывали к дереву рядом с рекой. Дракон появлялся из воды, съедал человека и животное.

Однажды приносить жертву пришлось семье, где жили только отец с дочерью. Отец не хотел отдавать свою дочь, но жители заставили его это сделать.

Девушка громко плакала, когда ждала появления дракона. Пришел мужчина и спросил, почему она плачет. Девушка рассказала ему все и просила его уйти, если он не хочет, чтобы его съел дракон. Мужчина успокоил девушку, попросил дать ему отдохнуть. Он положил голову на колени девушки и заснул.

Через время началось движение в воде. Сначала вода стала желтой, потом красной, потом – черной, а после этого появился дракон. Девушка начала плакать, ее слезы упали на лицо мужчины. Он проснулся и ударил дракона мечом. Девушка испугалась и побежала домой.

Дракон спросил у мужчины: «Ты ударил меня своим мечом, теперь скажи: в воду упасть мне или на сушу?», а мужчина ответил: «Если ты упадешь на сушу, ты станешь камнем, а если в воду, то я опять тебя ударю мечом». Дракон упал на землю, а мужчина произнес: «Стань камнем».

Этот человек был Имамом Али...

Приложение 4.

Современные проблемы фармации

Профессия фармацевт – это особенная профессия, потому что фармацевт – один из первых, кого встречает человек с болями. Многие люди не хотят идти в больницу и идут прямо в аптеку за советом, помощью и лекарством.

Фармацевт должен хорошо разбираться в **лекарственных средствах**. Он их не только различает, но и может подобрать **аналоги** или же сделать **лекарственную форму (порошок, микстуру или мазь)** самостоятельно.

Эта профессия включает в себя глубокие знания **о составе** каждого **медикамента, взаимодействии** его с другими препаратами, **побочных действиях и противопоказаниях** лекарственных средств.

Сейчас фармацевтическое дело переживает трудности: большинство лекарств, продающихся без рецепта врача, можно купить в обычных магазинах. Аптеки теряют клиентов. **Больные** не получают качественной фармацевтической консультации.

Профессиональные фармацевты говорят о проблеме: теперь даже дети могут **без контроля** покупать и принимать лекарственные средства. Это может **нанести вред** здоровью людей. Поэтому так важно **поддерживать** профессию фармацевта и отменить продажу лекарств в обычных магазинах.

Приложение 5.

Бабушка с малиной

Много народу собирает малину на Урале, здесь её полным-полно. Тут кричат, что поезд вот-вот уедет, и скорее нужно садиться по местам. Люди бегом запрыгивают в поезд. Тут перед нами показывают бабушку, которая неловко опрокидывает туес, привязанный на груди платком. Все ягоды падают на рельсы и бабка начинает собирать упавшие ягоды, но поезд начинает ехать и её затаскивают в него. Несчастливая бабушка садится, молча сидит и грустит. Настроения у неё уже нет. Она смотрит на одинокий фонарь, который висит никому ненужный, и даже убрать его некому. Висит он пустой и пусто у бабки

на душе. А только недавно, она была самым счастливым человеком. Она рассказывает, как она пережила все свою родню и теперь у неё никого нет. Школьники предлагали ей помочь, но бабка им туес не дала. На следующей остановке в вагон заходят три рыбака, и садятся подле бабки, только там было место. Они ставят в угол свои удочки и начинают запевать песню, которую они составили из названий здешних станций. Молодой рыбак попросил бабку подпевать, на что бабка отвернулась и начала смотреть в окно. Один из школьников придвинулся к рыбаку и шепнул ему на ухо о горе бабушки. Рыбаку стало жалко бабушку, он взял туес, поставил его подле ног и дал команду вагону, что бы те сыпали ягоды в туес. От горсти не обеднеют, а бабка рада будет! Весь вагон оживился и все начали накладывать ягоды. И вскоре туес наполнили доверху, рыбак поставил его бабке на колени. Сначала бабка говорила, что чужого ей не надо, на это рыбак ответил, что все тут как родные. Бабка обняла туес и поблагодарила всех. Поезд ехал дальше, а бабка сидела с прижатым к груди туесом и с улыбкой смотрела в окно.

Приложение 6.

Виктор Петрович Астафьев

Родился Виктор Петрович 1 мая 1924 года в небольшом селе Овсянка Енисейской губернии (ныне Красноярский край).

В биографии Астафьева было много трагических моментов. Ещё когда Виктор был ребёнком, его отца арестовали, а мать умерла во время одной из поездок к мужу. Детство Виктор Астафьев провел с бабушкой и дедом. Об этом времени у писателя осталось много светлых воспоминаний, которые позже он описал в автобиографии.

После того, как отец Виктора вышел из тюрьмы и ещё раз женился, семья переехала в город Игарка Красноярского края. Когда отец попал в больницу, а новая семья отвернулась от Виктора, он оказался в буквальном смысле на улице. Проскитавшись два месяца, был направлен в детский дом.

В 1942 году Астафьев добровольно ушел на фронт. В Новосибирской пехотной школе он обучился военному делу. А уже в 1943 году отправился воевать. Сменив несколько видов деятельности, до конца войны был обычным рядовым солдатом. В одном из боев получил ранение. За время службы Астафьев был удостоен медали «За отвагу», ордена «Красной Звезды».

Когда война закончилась, Астафьев женился на писательнице Марии Корякиной, вместе с ней поселился в городе Чусовой Пермской области. Проживая там, он сменил несколько профессий: был слесарем, учителем, кладовщиком, работал на местном мясокомбинате. Однако кроме работы Виктор интересовался литературой: даже был постоянным литературного кружка. членом

Впервые рассказ Астафьева был напечатан в 1951 году («Гражданский человек»).

В том же году Виктор стал работать в газете «Чусовский рабочий», это место не покидал 4 года. Для газеты Астафьев написал множество статей, очерков, рассказов, его литературный талант начал раскрываться всё полнее.

А в 1958 году в биографии Виктора Астафьева произошло важное событие - его приняли в Союз писателей. Для повышения литературного уровня Астафьев учился на высших литературных курсах.

Если кратко охарактеризовать произведения Виктора Астафьева, можно сказать, что они освещают военную, деревенскую тематику.

За все время своей деятельности Астафьев написал множество произведений. Например, романы «До будущей весны», «Тают снега», «Прокляты и убиты». Среди его повестей: «Стародуб», «Так хочется жить», «Веселый солдат», «Васюткино озеро», «Царь-рыба».

В сборник «Последний поклон» вошли автобиографические рассказы Астафьева о жизни в сибирской деревне, которые он писал для детей. Умер писатель в Красноярске 29 ноября 2001 года и был похоронен в родном селе Овсянка.

Конь с розовой гривой

Бабушка послала меня за земляникой вместе с соседскими ребятами. Пообещала: если наберу полный туесок, она продаст мои ягоды вместе со своими и купит мне пряник конём. Пряник в виде коня с гривой, хвостом и копытами, облитыми розовой глазурью, обеспечивал почёт и уважение мальчишек всей деревни и был их заветной мечтой.

За земляникой я пошёл вместе с детьми нашего соседа Левонтия, который работал на лесозаготовках. Примерно раз в пятнадцать дней Левонтий получал деньги, и тогда в соседнем доме, где были одни ребята и ничего больше, начинался пир горой, а жена Левонтия бегала по селу и отдавала долги. В такие дни я всеми способами пробирался к соседям. Бабушка не пускала. «Нечего их объедать», - говорила она. У Левонтия меня охотно принимали и жалели как сироту. Заработанные соседом деньги кончались быстро, и тётка Васена снова бегала по селу, одалживала.

Жило левонтьевское семейство бедно. Вокруг их избы не было никакого хозяйства, даже мылись они у соседей.

С левонтьевскими мальчишками я и пошёл на луг, зарабатывать на коня с розовой гривой. Я уже набрал несколько стаканов земляники, когда левонтьевские ребята затеяли драку - старший заметил, что остальные собирают ягоды не в посуду, а в рот. В результате вся добыча была рассыпана и съедена, а ребята решили спуститься к Фокинской речке. Тут-то они и заметили, что у меня земляника осталась. Съесть её меня «на слабо» подбил левонтьевский Санька, после чего я вместе с остальными отправился на речку.

О том, что посуда моя пуста, я вспомнил только к вечеру. Возвращаться домой с пустым туеском было стыдно и боязно, бабушка моя,

Катерина Петровна, не тётка Васена, от неё враньём, слезами и разными отговорками не отделаешься. Санька меня и научил: натолкать в туесок травы, а сверху рассыпать горсть ягод. Вот эту обманку я и принёс домой

Бабушка меня долго хвалила, а ягоды пересыпать не стала решила прямо в туеске в город на продажу везти. Ночью я не спал, мучился бабушку обманул. Наконец, решил утром встать и во всём признаться.

Проснувшись, я обнаружил, что проспал - бабушка уже уехала в город. От нечего делать я пошёл с Санькой на рыбалку. Через некоторое время я увидел большую лодку. В ней сидела бабушка и грозила мне кулаком.

Домой я вернулся только к вечеру и сразу юркнул в кладовку. Свернувшись калачиком, я жалел себя и вспоминал о маме. Как и бабушка, она ездила в город торговать ягодой. Однажды перегруженная лодка перевернулась и мама утонула. Я вспомнил, как тогда мучилась бабушка.

Проснувшись утром, я обнаружил, что с заимки вернулся дедушка. Он зашёл ко мне и велел попросить у бабушки прощения. Вдоволь наругав меня, бабушка усадила меня завтракать.

А коня бабушка мне всё же привезла. С тех пор много лет прошло, нет в живых дедушки, нет и бабушки, да и моя жизнь клонится к закату, а я всё не могу забыть бабушкиного пряника- того дивного коня с розовой гривой.

Приложение 7



Приложение 8.

