

ПСИХОЛОГИЯ — ПРАКТИКЕ / PSYCHOLOGY TO PRACTICE

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/LPJ-24-09>
УДК/UDC 159.922.72

Переход от букв к слову: к проблеме осмысленности начального чтения дошкольников и первоклассников

Е.В. Высоцкая¹, А.Д. Лобанова^{1✉}, А.Н. Сиднева^{1,2}

¹ Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

² Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

✉ andelobanova@yandex.ru

Резюме

Актуальность. Проблемы осмысленности прочитываемого могут сопровождать уже сформированные навыки беглого чтения, снижая академическую успешность школьников. Вопросы читательской грамотности занимают важное место в современных психолого-педагогических исследованиях: представляется актуальным обращение к механизмам ее формирования на начальных этапах обучения чтению.

Цель. Анализ состояния и возможности актуализации содержательной ориентировки детей в начальный период обучения чтению.

Выборка. В диагностическом обследовании приняли участие 26 испытуемых (6–7 лет), из них 10 первоклассников и 16 старших дошкольников, обучавшиеся чтению в подготовительной группе детского сада или в рамках дошкольной подготовки. Экспериментальное обучение детей 6–7 лет проводилось в двух дошкольных группах по 4 человека и в одной группе из 6 первоклассников.

Методы. Диагностика возможностей осмысленного чтения детьми проводилась индивидуально по модифицированной методике Д.Б. Эльконина «сплав слов» (Эльконин, 1998). Для апробации и доработки учебных материалов в каждой группе было проведено 30 получасовых занятий.

Результаты. Качественный анализ выполнения заданий позволил выделить и описать стратегии прочтения, продемонстрированные детьми, которые мы определили как формальные (обнаружены у 73% испытуемых) и содержательные (27%) — в соответствии с характером попыток осмысления



прочитанного, к которым прибегали испытуемые в процессе расшифровки «сплава слов». Результаты экспериментального обучения показали эффективность разработанного нами подхода к созданию ряда условий содержательного опосредствования начального чтения.

Выводы. Одним из важных условий формирования осмысленности чтения на переходе «от букв к слову» является обеспечение ориентировочной функции обращения к действительности, стоящей и за словом самим по себе, и за предложением, в котором оно должно быть грамотно прочитано. Разработанная нами методика прочитывания деформированных слов и простейших текстов «к концу» может быть рассмотрена как ресурс повышения грамотности начального чтения.

Ключевые слова: обучение чтению, осмысленность чтения, понимание текста, подготовка к школе

Для цитирования: Высоцкая, Е. В., Лобанова, А. Д., Сиднева, А. Н. (2024). Переход от букв к слову: к проблеме осмысленности начального чтения дошкольников и первоклассников. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, 47(1), 207–226. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-09>

Transition from Letters to Words: Meaningfulness in Preschoolers' and First Graders' Initial Reading

Elena V. Vysotskaya¹, Anastasia D. Lobanova¹✉, Anastasia N. Sidneva^{1, 2}

¹ Federal Scientific Centre of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

² Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

✉ andelobanova@yandex.ru

Abstract

Background. Problems of finding meaning of what is being read can accompany students' already formed skills of fluent reading, reducing their academic success. The issues of reader's literacy are in the focus of modern psychological and pedagogical research, and the consideration of the mechanisms of its formation at the initial stages of learning to read is therefore relevant.

Objectives. The study performs the analysis of the quality of children's orientation in the initial period of learning to read and of the conditions for its actualization.

Study Participants. 26 subjects (6–7 years old) took part in the diagnostic examination, including 10 first-graders and 16 senior preschoolers who studied

reading in the kindergarten preparatory group or as a part of preschool training. Experimental teaching for children aged 6–7 years was conducted in two preschool groups of 4 people and in one group of 6 first-graders.

Methods. The assessment of children's capability to read meaningfully (the first part of the study) was carried out individually according to the modified technique of D.B. Elkonin "fusion of words" (Elkonin, 1998). To test and refine the designed training materials (the second part of the study), 30 half-hour classes were conducted within experimental teaching in each group.

Results. A qualitative analysis of the filled in diagnostic forms and videotaped children's actions and reasoning allowed us to identify and describe reading strategies demonstrated by children, which we defined as formal (found in 73% of the subjects) and meaningful (27%) — in accordance with the nature of attempts to comprehend what they read, which participants resorted to in the process of deciphering the "fusion of words". The results of our experimental teaching showed the effectiveness of the approach we developed to create some conditions for meaningful mediation of initial reading.

Conclusions. One of the important conditions for the formation of the meaningfulness in reading during the transition "from letters to words" is to provide the orientative function of referring to reality, standing both for the word itself and for the sentence in which it should be read correctly. The method of "end-forward" reading of deformed words and simplest texts, which we developed, can be considered as a resource for improving the literacy in initial reading.

Keywords: teaching to read, initial reading, reading comprehension, preparation for school

For citation: Vysotskaya, E. V., Lobanova, A. D., Sidneva, A. N. (2024). Transition from Letters to Words: Meaningfulness in Preschoolers' and First Graders' Initial Reading. *Lomonosov Psychology Journal*, 47(1), 207–226. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-09>

«...понимать надо не речь, а действительность».
Н.И. Жинкин. Речь как проводник информации

Введение

Непростые взаимоотношения предметной и языковой действительности, освоение которых требуется от ребенка, начинающего читать, обосновывают актуальность проблемы становления читательской грамотности и определяют известные трудности ее решения. Важность внимания к ним связана с востребованностью в старших классах «чтения для обучения» (Цукерман и др., 2011; Abbott et al.,

2010; Cunningham, Stanovich, 1997; Duncan et al., 2007; OECD, 2010) и обнаружением дефицитов необходимой функциональности чтения у заведомо «читающих» детей, прошедших начальную школу (Божович, 2022; Борисенко и др., 2022; Леонтьев, 2001; Цукерман и др., 2011; Kang, Shin, 2019; Nippold, 2017; Wooley, 2011). Однако, как и отмечается в обзоре Е.Л. Григоренко (2012), большинство исследований в области психологии начального чтения направлены скорее на анализ беглости и точности чтения отдельных слов. Вместе с тем в современной методической литературе активно разрабатываются вопросы организации сюжетно-ориентированной деятельности детей с «буквенным» материалом в контексте слияния букв в слово (Синицына, 2017). Обращение к практике раннего обучения чтению обосновывает особое внимание, которое, на наш взгляд, должно быть уделено изучению механизмов приобретения осмысленности еще «неустойчивым» чтением, обнаруживаемым в период перехода детей от знакомства с буквами к прочитыванию слов.

Предпринятое нами исследование опиралось на фундаментальные положения, обосновывающие значимость опосредствования чтения действительностью, стоящей за словом, как предметной, так и специфически словесной, и подчеркивающие важную «инструментальную» роль первоначальных представлений о словах в преодолении их неоднозначных отношений (Жинкин, 1982; Карпова, 1955; Карпова, Колобова, 1978; Леонтьев, 2001; Лурия, 1946; Solovieva et al., 2021).

Характерные противоречия между «действительностями», с которыми имеет дело ребенок при чтении, легко выявляются простыми заданиями (Карпова, Колобова, 1978; Лурия, 1946). Так, «предметность» ситуации, описываемой словами, нередко затрудняет понимание самого словесного состава передаваемого сообщения («Два дерева стоят.» — Сколько слов? — Два слова. Потому что два дерева» (Лурия, 1946, с.67)), поскольку ребенок «продолжает иметь дело не с самой действительностью языка, а с наглядной ситуацией, определенным событием, которое выражается в словах; поэтому в одних случаях он вообще не может членить предложения на составляющие его слова, а в других — вычленяет из предложения не слова, а предметные компоненты события, о котором идет речь» (Карпова, 1955, с. 43), и затрудняется в выделении слов как элементов высказывания, подменяя их «осколками событий» (Карпова, Колобова, 1978, с. 28–30). В то же время выделение типовых элементов звучания может мешать детям понимать «инструментальность» слов (словесную

действительность) как осмысленных единиц текста: «... (Дерево стоит без листьев. Какое первое слово?) — Де. (Второе?) — Ре... [и т.д.] ... (“Де” — разве слово?) — Слово» (Карпова, 1955, с. 49), «Человек нашел монету. — 4 слова (человек — на — шел — монету)» (Лурия, 1946, с. 70–71), за счет того, что «...ребенок переходит к другой крайности и начинает делить фразы на фонетические составные части» (Лурия, 1946, с. 67).

Свои проблемы привносит самое начало знакомства ребенка с буквенно оформленной словесной действительностью, в которой звучание слова сталкивается с его написанием. Это столкновение рассматривается как предмет особой учебной работы при изучении буквенной записи звучащих слов (Бугрименко, Цукерман, 1998; Агаркова и др., 1993); основу чтения безусловно составляет понимание ребенком смысла слова и роли букв в появлении звукового образа слова, связывающего его прочтение с «действительностью». Тем самым задачи диагностики и преодоления этих, достаточно известных, трудностей отделения предметной действительности от словесной и речевой (Карпова, Колобова, 1978) не теряют актуальности для рассмотрения проблем начального обучения чтению. В рамках их решения нами и был предложен подход к разработке образцов диагностических и учебных материалов, ориентированной на качественную оценку и поддержку возможностей обращения ребенка к предметной действительности в самом процессе понимания еще неготового, «недопрочитанного» слова, за счет искусственно созданных затруднений чтения. Такой прием показал свою продуктивность в некоторых исследованиях функциональной грамотности чтения. Так, Р. Джилаберт, Г. Мартинес, Э. Видал-Абарка (Gilabert et al., 2005) и Д.С. МакНамара, Э. Кинч, Н.Б. Сонгер, В. Кинч (McNamara et al., 1996), исследуя понимание текстов школьниками, модифицировали их, удаляя слова, которые обычно обеспечивают логическую связь различных утверждений; в работе Е.Л. Григоренко (Григоренко, 2012) анализировалось распознавание осмысленных слов по их орфографически неверной записи среди ничего не значащих буквосочетаний, а в исследовании М. Караволас (Caravolas, 2018) изучались возможности верного прочтения школьниками «псевдослов», составленных посредством замены одной или нескольких букв в существующих словах. Преодоление усложненных условий прочтения текста требует развернутого выполнения процедур «сборки» деформированных слов и предложений и тем самым делает особенности смысловой ориентировки читателя доступными внешнему наблюдению.

Первая (диагностическая) часть исследования

Выборка

В диагностическом обследовании приняли участие 26 испытуемых (6–7 лет), из них 10 первоклассников и 16 старших дошкольников, обучавшиеся чтению в подготовительной группе детского сада или в рамках дошкольной подготовки.

Методы

Для исследования прочитывания текста в затрудненных условиях детьми, знающими буквы и умеющими прочесть слова, но не читающими бегло, нами была использована модификация методики «сплав слов» (Эльконин, 1998, с. 17). В работе Д.Б. Эльконина анализировались результаты обследования учащихся начальной школы (с 1-го по 4-й класс), которые должны были переписать короткий рассказ, записанный «одним длинным словом», разделяя его на слова и предложения. Основные ошибки такого разделения (расстановки пробелов и точек) указывали на трудности у детей, связанные с вычленением именно смысловых единиц рассказа.

В нашем варианте этой диагностической методики дошкольникам, обучавшимся чтению в порядке подготовки к школе, и первоклассникам предлагалось прочесть отдельные предложения, представленные в виде «сплава слов», то есть без пробелов. По сюжету задачи первоклассник собирался перерисовать картинки из букваря и для этого переписал, «как смог», подписи под ними. Испытуемым следовало прочитать получившиеся у него «длинные слова», подписанные под пустыми прямоугольниками, и догадаться, что было изображено на тех картинках:

ОНЕЛСУП

НАСОСНЕСПИТСОВА

КОТУВОДЫСИДИТЗАДЕТКАМИСЛЕДИТ

Детям давались карандаши для восстановления рисунков и для пометок при разгадывании подписи. В случае затруднений ребенка экспериментатор подчеркивал то обстоятельство, что картинка в букваре была всем понятная, и подпись под ней — тоже, и все буквы были списаны правильно, «просто слова слились в одно длинное».

Результаты

Результаты прочтения деформированного текста детьми, на наш взгляд, показательны в отношении дефицитов осмысленности

чтения испытуемых: неоднозначность обнаруженных ими отдельных слов преодолевается лишь реконструкцией непротиворечивой осмысленной картины стоящей за текстом действительности (сюжета, «предметного наполнения» картинки, к которой была эта подпись). В случае если учащийся полагался бы исключительно на привычные слоги, не отслеживая общий смысл подписи, он рисковал попасть в «ловушки», не различив вычитанные по слогам «насос» и «сосну», «о-нел» и «он-ел», «кот у воды» и «коту воды».

Среди наших испытуемых только 7 человек (4 первоклассника и 3 дошкольника) смогли расшифровать все подписи под картинками как осмысленные предложения. Остальные 19 детей (13 дошкольников и 6 первоклассников) не преодолели «ловушки» узнавания знакомых слогов в «сплаве слов» хотя бы в одном из трех предложений.

Анализ видеопротоколов и рабочих листов, содержащих пометки детей для разделения слитных предложений на слова и в некоторых случаях даже картинки, позволил нам выделить и описать типичные успешные и неуспешные стратегии выполнения таких заданий.

Многие дети, не справившиеся в результате с заданиями, читали вслух каждое «длинное слово» по слогам, выхватывая расслышанные ими знакомые фрагменты заданной последовательности букв («суп», «насос», «сова», «коту воды»), и на этом останавливались:

«О-нел-суп. Я не знаю, что это такое! Тут есть слово суп» (В., 7 лет);

«На-сос-сне-спит-со-ва. Это про сову! — А что сова делает? — Не знаю» (Е., 6 лет);

«Коту-воды-сидит-за-дет-ками-следит... Это про воду» (С., 7 лет).

Они изображали лишь отдельные распознанные ими предметы, не увязывая их сюжетом. Так, С. (7 лет) нарисовала каплю воды — «всё!», а М. (7 лет) изобразила насос на подушке и рядом отдельно сову.

Иногда после «узнавания» отдельных слов они не пытались перечитать предложение заново, а подыскивали формальные объяснения своему «непониманию»:

«Он перепутал буквы», — говорит А. (7 лет) про первоклассника из условий задачи;

«Наверное, какие-то буквы пропущены» (В., 7 лет);

«А онелсуп это что такое? Надо вычеркнуть некоторые буквы!» (Г., 6 лет).

Другие пытались как-то получить знакомые слова из найденных «неправильных» слов, при этом никак не соотнося новые слова с остальными:

«онел-суп... Если П поставит вперед, будет “понел”!» (В., 7 лет);

«о-нел-суп... он не суп?» (А., 6 лет);

«онел... олень... лен» (Б., 7 лет);

«Онел... — А что это такое? — Это мел» (Д., 6 лет),

— или как-то «отредактировать» смысл непонятных слов, чтобы привести их в соответствие с уже распознанными:

«О-нел-суп... Онел суп. — А что это? — Ну это суп такой. Я его сейчас нарисую», — говорит П. (7 лет) и рисует кастрюлю;

«Коту-воды-си-дит-за-дет-ками следит. — Про что тут? — Коту дали воды, и он смотрит на детей, которые гуляют» (С., 7 лет).

Среди детей, которые справились с заданиями, были не только те, кто сразу прочитывал предложения верно, но и те, кто в процессе работы над очередным «сплавом» переходил от формального угадывания смысла произнесенных (обычно по слогам) слов к попыткам воссоздать связанность, целостность как сюжета картинки, так и предложения, которое у них получается. Формально составленные слова эту целостность разрушали — дети понимали, что на картинке в букваре не могло оказаться нечто бессмысленное. Тогда они вновь обращались к заданию и пытались прочесть «сплав слов» по-другому:

«Онел. Такого слова нет. А если так? (проводит карандашом черту, отделяя букву “о”). Онел. Нет, слова “нел” нет (стирает черту, проводит после буквы “н”). О, вот! Он ел суп!» (В., 7 лет);

«На-со-сне-спит-со-ва... на-со, — читает К. (7 лет), молчит, смотрит внимательно на текст: ...сова. — Сова что делает? — сова... на-сос-не... Спит. На сосне»;

Д. (6 лет) обводит слово «сосне» и читает дальше: «Пит-со. Пит-со. Пицца! Пи-цу. Пит-со. Нет, что-то... Со-ва... Спит!»;

А. (7 лет), читает по слогам: «Ко-ту-во-ды-си-дит-за-дет-ками-сле-дит. Я вижу слово “следит” (отделяет, проводя карандашом черту)... “детками” (отделяет)... “за” (отделяет)... “сидит” (отделяет)... “коту воды”... что это? не понимаю... (смотрит на фразу, берет ластик, стирает палочку между “коту” и “воды”, ставит палочки между “у” и “воды”, между “кот” и “у”). Кот! У воды сидит, за детками следит».

«Что за суп ОНЕЛ? Зачем сове насос?» — эти вопросы ставили детей в тупик, из которого не было другого выхода, кроме как обратиться к уже проделанному действию и изменить его (прочитать

как-нибудь по-другому). Эти дети брали ластик, стирали черточку и прочитывали новые варианты, предварительно «прицеливаясь». Когда они усматривали другую фразу, в которую вписывались как новые, так и уже осмысленные элементы, дети перечитывали заданное полностью, акцентируя появившиеся слова и правильно интонируя предложение. Они также могли сказать, что именно должно было быть нарисовано, или нарисовать в соответствии со смыслом прочитанного.

Обсуждение результатов

Аналитическое рассмотрение действий, производимых детьми при чтении слитного текста, позволило нам выделить две устойчивые стратегии его «расшифровки». Различия их состояли главным образом в характере использования заданной предметной действительности, в разрешении содержательного противоречия, возникающего при прочитывании «слитых» слов по слогам («На-сос... нес-пит...»). Необходимость ориентировки на целостность предложения для группировки букв в осмысленные слова задавалась здесь самой постановкой задачи: подпись явно должна была относиться к определенному сюжету картинки, который связывал бы воедино и части изображения, и найденные слова. Именно непосредственное включение значения обнаруженного слова в ту «действительность», в которой все «слитые» слова оказывались взаимосвязанными, определяло возможность ребенка прочитать деформированный текст. По всей видимости, дети, справившиеся с возникшими у них «несостыковками» между словами, неверно прочитанными по слогам, так или иначе пересматривали свой способ прочтения, ориентируясь на смысловую целостность получающейся фразы.

Другой способ обращения с деформированными предложениями демонстрировали дети, которые находили знакомые сочетания букв, а затем подстраивали «саму действительность» к угаданным словам: «коту воды... налили!»; «Онел суп — это суп такой». Характерно, что эти дети практически не возвращались к заданию, лишь повторяя случайно найденные слова вне связи с остальным, явно бессмысленным для них текстом. Эти отдельные слова безусловно подразумевали некоторую «действительность», но ее «предметность» этими распознанными фрагментами и ограничивалась; расхождения, которые возникали при сопоставлении придуманного с прочитанным, игнорировались.

Продемонстрированные нашими испытуемыми подходы к прочтыванию «сплава слов» показывают, что связь чтения с предметно-осмысленной действительностью может оказываться как содержательной, так и формальной, не отвечающей объективно необходимым функциям опосредствования чтения в период «неустойчивого» владения ребенком существенными особенностями новой для него словесной действительности. В случае формального отношения к «предметности» дети пытались скорее «подстроить действительность» под угаданные в подписях слова или слоги («коту воды налили, чтобы он следил за детками»), изображая отдельные фрагменты (каплю или струю воды, кастрюлю с супом, насос на подушке), и не могли критично пересмотреть полученный результат. Содержательное же отношение к необходимости реконструкции предметной действительности заставляло детей корректировать именно собственный способ расчленения «сплава слов» в процессе расшифровки или при обнаружении смысловых «нестыковок» в прочитанном.

Формальные стратегии придания прочитанному осмысленности, как и другие обходные пути, к которым прибегают плохо читающие дети, связаны, на наш взгляд, с определенными ограничениями традиционных способов организации перехода «от букв к словам». Они и проявляются в условиях затрудненного чтения, требующих развертывания сложных ориентировочных процедур, которыми эти дети не овладели должным образом. Выяснение объективного состава условий, делающих адекватную «ориентировку на слово» неизбежной и тем самым не оставляющих места «пробам и ошибкам» в отношении осмысленности прочитываемого, следует, соответственно, рассматривать среди первоочередных задач обеспечения грамотности чтения в начальном обучении.

Вторая часть исследования (экспериментальное обучение)

Нами была предпринята попытка разработки учебных материалов для пилотной серии занятий с дошкольниками и первоклассниками, приступающими к чтению слов (и далее предложений), ориентированных на актуализацию процедур сопоставления каждого фрагмента с заданным целостным предметным контекстом по мере прочтывания его «по буквам». Основанием такой разработки стало теоретическое представление о принципиальной необходимости надления процедуры обращения к предметной действительности ориентировочной функцией в работе с буквами «на первых шагах»

к чтению: содержание заданий и условия их выполнения должны были исключать любые обходные пути угадывания искомого (например, при расшифровке «загадочных» слов). Процедуры обеспечения активной ориентировки на предметно-осмысленную действительность представляли здесь особую проблему проектирования учебных заданий. Она решалась посредством заведомо обратной последовательности обнаружения ребенком букв еще «неготового» (закрытого бумажкой или разобранного на буквы) слова: каждое новое слово должно было быть прочитано (составлено) «к концу». Соответственно, в любом случае первой буквой, с которой начиналось составление нужного слова из заданных букв разрезной азбуки или постепенное прочитывание скрытого, была последняя. Каждую предшествующую букву следовало пристраивать к уже обнаруженным и прочитывать вместе с ними «к концу», определяя «на слух» пригодность такого сочетания букв для слов, условно подходящих к внешнему сюжету (контексту) задания. Такой подход к начальному чтению активизирует использование детьми простейших критериев адекватности подбора слов («так говорят» или «так нельзя сказать»), доступных любому носителю языка. Если полученное сочетание букв не читалось само по себе осмысленно или противоречило контексту, настоятельно требуя тем самым присоединения предшествующей буквы («-ья», «-есо», «-жда» и т.п.), эта буква и «открывалась» взрослым или самим ребенком (например, при переборе возможных оставшихся букв для получения осмысленного слова в разгадке анаграммы или при определении ошибки в записи слова с заменой буквы).

Главной процедурой, определяющей «работу» элементов предметной действительности, скрытой за словами, является постоянное сопоставление с ней слова, постепенно открывающегося «с конца». Они и выступают ведущими ориентирами воссоздания ребенком буквенной записи слова в условиях противоречия между «готовым» словом, которое должно было прозвучать «от начала», и прочитыванием «к концу» с очевидной необходимостью достройки его до начала. Возможность такого учебного приема в начальном чтении обоснована в том числе и рядом особенностей сочетания звуков и их записи буквами в русском языке (Панов, 1999): здесь принципиально, что чтение как согласных, так и гласных обусловлено их позицией относительно других букв, а также то, что грамматическое значение слова, обязательное для его содержательной связи с другими, обычно обозначено «в конце».

Выборка

В обучающей части нашего исследования было проведено по 30 учебных занятий по 30 минут (два раза в неделю в течение полугода) в малых группах: две группы по 4 дошкольника (6–7 лет) и одна группа из 6 первоклассников (6–8 лет).

Методика

При составлении заданий использовались различные игровые формы предоставления предметного контекста: картинка, которой должны были соответствовать слова, сюжет игры, рассказ или загадка, и т.п. От детей требовалось прочитать «загадочные» слова с перепутанными буквами (анаграммы), записанные с пропуском или заменой букв, неподходящие подписи к картинкам и пр.

Для «материализации» требуемых действий (подбор необходимых букв для списывания слова, перестановка их в нужном порядке, «побуквенное» открывание слова при прочитывании и т.д.) использовались пластиковые буквы разрезной азбуки, выкладываемые на доске (магнитные) или на столе.

Приведем примеры заданий, использованных нами в обучающей части исследования.

Вводное занятие «Слово в мешке» знакомило детей с принципом прочитывания слова «к концу», который был использован во всей серии таких занятий. Взрослый доставал спрятанные буквы (загаданное слово может быть длиной 4–5 букв) по одной, начиная с последней, и выкладывал перед ребенком, предлагая прочитать эту букву и попробовать назвать слово, которое такой буквой будет заканчиваться, если его напишут. Ребенок мог назвать слово, которое начиналось с этой буквы или вообще ее не содержало. Взрослый комментировал его «догадку», называя несколько слов с нужным окончанием. Как выбрать нужное слово? Вот предыдущая буква! Читаем ее и последнюю, «к концу»! Сюда теперь подойдут такие слова... (называют примеры). Открывалась и прочитывалась «к концу» предыдущая буква и т.д., пока не было прочитано все слово (возможно, с помощью взрослого). Дети также могли попробовать сами загадывать «слова в мешке» друг другу (под контролем правильности выбора букв и последовательности их предъявления со стороны взрослого).

Занятие «Загадочные слова» — ребенку давалось задание расшифровать слово с перепутанными буквами (например, «векочел»). Ребенок выбирал и выкладывал перед собой все соответствующие этому слову буквы разрезной азбуки и, возможно, пытался читать.

Получалось «непонятное» слово. Взрослый выкладывал ему последнюю букву зашифрованного слова («к»), ребенок клал эту букву отдельно и мог попробовать угадать слово, которое бы заканчивалось ею (например, «мальчик»). В случае затруднений ребенка взрослый говорил: «Таких слов много. Вот слово “шарик”. Подходят ли твои буквы к этому слову?» Ребенок искал подходящие буквы среди выбранных и приходил к выводу: «Нужна буква “а”, буква “ш”, а тут их нет». Взрослый выкладывал предыдущую букву (здесь это «е»). Если ребенок не называл подходящее слово, взрослый выкладывал еще одну букву («век»), и так далее, пока не открывалось и не прочитывалось «к концу» нужное слово.

Игра «Перепутанные вывески» (по мотивам известной сказки): детям предлагались картинки, где некоторые вывески магазинов оказались на неподходящих местах. Дети должны были вернуть их на место, определяя, подходит ли вывеска к витрине магазина. Для этого каждую вывеску следовало прочитать «к концу», постепенно выкладывая буквы очередной надписи из разрезной азбуки, начиная с последней, и определить по витрине магазина, там ли эта вывеска оказалась. Так же поступали с перепутанными «этикетками» на товарах.

Актуализацию ориентировки на определение осмысленных фрагментов обеспечивало и выстраивание «к концу» целых предложений из букваря. Для этого все предложение закрывалось листом бумаги, который постепенно отодвигали влево, открывая букву за буквой. Характерно, что в этом случае реконструируемые с «конца» слова имели окончания различных падежей («стола», «окне», «пилой», «пруда») и распознавались в форме, предвосхищающей связку с предыдущими и последующими словами. Дети могли тем самым пытаться предсказывать функциональное назначение предыдущего слова и, прочитав его, подтвердить или перестроить свои догадки в связи со смыслом всего прочитанного фрагмента. Так, ребенок, обнаружив «...пруда», мог попробовать добавить вероятные предшествующие слова («кто-то свалился в пруд... нет, надо прудА... тогда — кто-то сидит у пруда!») и, переходя к предыдущему слову «из», мог скорректировать предполагаемое высказывание: «из пруда... нет, это наоборот ...кто-то вылез из пруда... кто? надо читать...». Прочитывая предыдущее слово «с конца», ребенок вначале недоумевал: «...ку?», «...бку?», но как только складывается нужное слово, оно без затруднений подстраивалось к уже найденному «из пруда» — «А, рыбку из пруда!», и тем

самым оказывались уже понятными предыдущие (закрытые) слова, которые он узнавал при их постепенном «побуквенном» проявлении.

Обсуждение результатов

Экспериментальное обучение позволило нам как доработать сами задания, так и уточнить различные сценарии их выполнения для дошкольников и школьников. Эти занятия продемонстрировали принципиальную возможность организации обучения чтению с опорой на предложенный нами подход (поддержка освоения функциональности обращения к действительности, стоящей за текстом, путем создания затрудненных условий прочтения слов). Эффективность проводимых занятий определялась средствами встроенной диагностики. В соответствии с результатами вносились коррективы в содержание и методику проведения каждого последующего занятия. Задания на «сплав слов» выполнялись нашими испытуемыми самостоятельно в конце обучения и показали значительные отличия качества их выполнения по сравнению с результатами, полученными нами в первой, диагностической, серии (в которой участвовали дети, не проходившие экспериментального обучения). Результаты прочтения ими «сплава слов» позволили нам охарактеризовать освоенный ими способ действия скорее как содержательный, чем формальный: большинство уверенно справлялись с многочисленными заданиями такого рода, преодолевая расставленные «ловушки» деформированных текстов. В случае типичных для всех детей затруднений в разделении «сплава слов» они переходили на освоенный ими способ побуквенного прочтения «к концу», проверяя «на слух» каждое сочетание букв и соответствие прочитанного осмысленному сюжету картинки.

Реализованный нами подход к актуализации осмысленности начального чтения в условиях необходимости реконструкции деформированных слов позволил нам иначе взглянуть на «работу» букв в процессе прочитывания слова. Очевидно, что при знакомстве с чтением задача детей состоит в том, чтобы читать именно слова, а не сами по себе буквы или их сочетания (слоги), которые, соответственно, поэтому и должны быть представлены в период «от буквы к слову» только в связи с их смыслоразличительной функцией в отношении слов. В создаваемых затрудненных условиях чтения «работа» букв, состоящая в том, чтобы постепенно «проявлять» смысл слова, выполнялась в еще «неготовом» слове, которое и должно было соответствовать предметной действительности. Поэтому необходимости

подбирать буквы под «звучащее» слово не было — дети подбирали их под слово «значащее».

Работа с деформированными словами и текстами, усиливающая ориентировочную роль обращения к предметно-осмысленной действительности в понимании «неготового» слова, может, на наш взгляд, оказаться значимой именно в период «неустойчивого» чтения, когда дети рискуют «соскользнуть» на путь формально-упрощенного угадывания слов «по первым буквам», опираясь на нехитрый контекст традиционных учебных материалов. Серьезные дефициты «инструментальности» чтения обнаруживаются, когда чтение уже должно встать на службу другим учебным предметам, но могут оставаться незамеченными у детей, только еще осваивающих буквы, слоги и простые предложения. Тем самым проблема осмысленности детского чтения на переходе «от букв к слову» сохраняет свою актуальность и требует особого внимания именно к разработкам учебных материалов начальной ступени школьного образования.

Заключение

Качественный анализ проведенного нами обследования успешности «затрудненного» чтения и результаты пилотных серий экспериментального обучения вчерне подтвердили актуальность специального рассмотрения опосредствования осмысленного чтения обращением к действительности, стоящей за прочитываемым словом и предложением в целом. Ориентировочная функция такого обращения выступает, на наш взгляд, одним из важнейших направлений проектирования содержания пропедевтики чтения в рамках подготовки к школе и преодоления трудностей овладения чтением в начальных классах.

Создание условий активизации смысловой ориентировки при обучении чтению представляет собой особую задачу разработки методического обеспечения. Используемая нами процедура «побуквенного» прочитывания деформированного текста «к концу» актуализирует содержательную «ориентировку на слово», записанное буквами, и тем самым она может быть помещена в центр учебной работы ребенка именно в период еще «неустойчивого» чтения. Мы видим также возможность продуктивной интеграции методики целенаправленного «вычитывания» слова из принципиально «неготового» набора составляющих его букв в общую теоретико-методическую линию освоения грамотного чтения и письма на основе «орфографического действия» (Бугрименко, Цукерман, 1998; Восторгова, 2013;

Агаркова и др., 1993) и системного анализа морфемного состава слова (Айдарова, 1978) в начальной школе.

Список литературы

Агаркова, Н. Г., Бугрименко, Е. А., Жедек, П. С., Цукерман, Г. А. (Ред.). (1993). Чтение и письмо по системе Д. Б. Эльконина. Книга для учителя. Москва: Просвещение.

Айдарова, Л. И. (1978). Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. Москва: Педагогика.

Божович, Е. Д. (2022). Языковая компетенция ребенка: структура, динамика развития, возрастная и индивидуальная вариативность (на материале русского языка как родного). Иваново: ЛИСТОС.

Борисенко, Н. А., Миронова, К. В., Шишкова, С. В. (2022). Вклад научной школы Г. Г. Граник в психологию понимания: от бумажного текста к электронному. *Теоретическая и экспериментальная психология*, 15(3), 170–186.

Бугрименко, Е. А., Цукерман, Г. А. (1998). Чтение без принуждения. Москва: ИНТОР.

Восторгова, Е. В. (2013). Краткий методический комментарий к Букварю и учебнику русского языка для 1 класса: методическое пособие для учителя начальной школы. Программа В.В. Репкина и др. Москва: ВИТА-ПРЕСС.

Григоренко, Е. Л. (2012). Влияние индивидуальных особенностей когнитивного развития на овладение навыками чтения и письма младшими школьниками: дисс. докт. психол. наук. Москва.

Жинкин, Н. И. (1982). Речь как проводник информации. Москва: Наука.

Карпова, С. Н. (1955). Осознание словесного состава речи ребенком дошкольного возраста. *Вопросы психологии*, (4), 43–55.

Карпова, С. Н., Колобова, И. Н. (1978). Особенности ориентировки на слово у детей. Москва: Изд-во Моск. ун-та.

Леонтьев, А. А. (2001). Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избранные психологические труды. Москва: Изд-во МПСУ; Воронеж: МОДЭК.

Лурия, А. Р. (1946). О патологии грамматических операций. *Известия АПН РСФСР*, (3), 61–98.

Панов, М. В. (1999). Позиционная морфология русского языка. Москва: Наука, Школа «Языки русской культуры».

Синицына, И. Ю. (2017). Игровой подход в обучении дошкольников чтению. *Современное дошкольное образование. Теория и практика*, (1), 52–61.

Цукерман, Г. А., Ковалева, Г. С., Кузнецова, М. И. (2011). Победа в PIRLS и поражение в PISA: судьба читательской грамотности 10–15-летних школьников. *Вопросы образования*, (2), 123–151. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2011-2-123-150>

Эльконин, Д. Б. (1998). Развитие устной и письменной речи. Москва: ИНТОР.

Abbott, R. D., Berninger, V. W., Fayol, M. (2010). Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 to 7. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 281–298. <https://doi.org/10.1037/a0019318>

Caravolas, M. (2018). Growth of word and pseudoword reading efficiency in alphabetic orthographies: Impact of consistency. *Journal of Learning Disabilities*, 51(5), 422–433. <https://doi.org/10.1177/0022219417718197>

Cunningham, A. E., Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental psychology*, 33(6), 934. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.934>

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A.C., Klebanov, P., Pagani L. S., Feinstein L., Engel M., Brooks-Gunn J., Sexton H., Duckworth K., Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>

Gilbert, R., Martinez, G., Vidal-Abarca, E. (2005). Some good texts are always better: Text revision to foster inferences of readers with high and low prior background knowledge. *Learning and Instruction*, 15(1), 45–68. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.12.003>

Kang, E. Y., Shin, M. (2019). The contributions of reading fluency and decoding to reading comprehension for struggling readers in fourth grade. *Reading Writing Quarterly*, 35(3), 179–192. <https://doi.org/10.1080/10573569.2018.1521758>

McNamara, D. S., Kintsch, E., Songer, N. B., Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and instruction*, 14(1), 1–43. https://doi.org/10.1207/s1532690xci1401_1

Nippold, M. A. (2017). Reading comprehension deficits in adolescents: Addressing underlying language abilities. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 48(2), 125–131. https://doi.org/10.1044/2016_LSHSS-16-0048

OECD (2010). PISA 2009 Framework: Key competencies in reading, mathematics and science. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264062658-en>

Solovieva, Yu., Koutsoklenis, A., Quintanar, L. (2021). Neuropsychological Assessment of Difficulties in Reading Spanish: A Cultural-Historical Approach. *Psychology in Russia: State of the Art*, 14(4), 51–64. <https://doi.org/10.11621/pir.2021.0404>

Wooley, G. (2011). Reading comprehension. Assisting children with learning difficulties. New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1174-7_2

References

Abbott, R. D., Berninger, V. W., Fayol, M. (2010). Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 to 7. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 281–298. <https://doi.org/10.1037/a0019318>

Agarkova, N. G., Bugrimenko, E. A., Zhedek, P. S., Tsukerman, G. A. (Eds.). (1993). Reading and writing according to the system of D. B. Elkonin. Book for teachers. Moscow: Enlightenment. (In Russ.).

Aidarova, L. I. (1978). Psychological issues of teaching Russian to junior school students. Moscow: Pedagogy. (In Russ.).

Borisenko N. A., Mironova K. V., Shishkova S. V. (2022). The contribution of the G. G. Granik Scientific School to the psychology of understanding: from paper text to electronic one. *Teoreticheskaya i Eksperimental'naya Psikhologiya (Theoretical and Experimental Psychology)*, 15(3), 170–186. (In Russ.).

Bozhovich, E. D. (2022). The child's language competence: structure, development dynamics, age-related and individual variability (based on the material of Russian as a native language). Ivanovo: LISTOS. (In Russ.).

Bugrimenko, E. A., Tsukerman, G. A. (1998). Reading without compulsion. Moscow: INTOR. (In Russ.).

Caravolas, M. (2018). Growth of word and pseudoword reading efficiency in alphabetic orthographies: Impact of consistency. *Journal of Learning Disabilities*, 51(5), 422–433. <https://doi.org/10.1177/0022219417718197>

Cunningham, A. E., Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental psychology*, 33(6), 934. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.934>

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A.C., Klebanov, P., Pagani L. S., Feinstein L., Engel M., Brooks-Gunn J., Sexton H., Duckworth K., Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>

Elkonin, D. B. (1998). Development of oral and written speech. Moscow: INTOR. (In Russ.).

Gilabert, R., Martínez, G., Vidal-Abarca, E. (2005). Some good texts are always better: Text revision to foster inferences of readers with high and low prior background knowledge. *Learning and Instruction*, 15(1), 45–68. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.12.003>

Grigorenko, E. L. (2012). Vliyanie individual'nykh osobennosti kognitivnogo razvitiya na ovladenie navykami chteniya i pis'ma mladshimi shkol'nikami: diss. ... dokt. psikhol. nauk. (The influence of individual characteristics of cognitive development on the acquisition of reading and writing skills by junior schoolchildren: dissertation). Cand. Sci. (Psychology). Moscow. (In Russ.).

Kang, E. Y., Shin, M. (2019). The contributions of reading fluency and decoding to reading comprehension for struggling readers in fourth grade. *Reading Writing Quarterly*, 35(3), 179–192. <https://doi.org/10.1080/10573569.2018.1521758>

Karpova, S. N. (1955). Awareness of the verbal composition of speech by a pre-school child. *Voprosy Psikhologii (Issues in Psychology)*, (4), 43–55. (In Russ.).

Karpova, S. N., Kolobova, I. N. (1978). Features of word orientation in children. Moscow: Moscow Univ. Press. (In Russ.).

Leont'ev, A. A. (2001). *Language and speech activity in general and pedagogical psychology: selected psychological works*. Moscow: Publishing house MPSU; Voronezh: MODEK. (In Russ.).

Luriya, A. R. (1946). On the pathology of grammatical operations. *Izvestiya APN RSFSR (News of the APN of the RSFSR)*, (3), 61–98. (In Russ.).

McNamara, D. S., Kintsch, E., Songer, N. B., Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 14(1), 1–43. https://doi.org/10.1207/s1532690xci1401_1

Nippold, M. A. (2017). Reading comprehension deficits in adolescents: Addressing underlying language abilities. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 48(2), 125–131. https://doi.org/10.1044/2016_LSHSS-16-0048

OECD (2010). *PISA 2009 Framework: Key competencies in reading, mathematics and science*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264062658-en>

Panov, M. V. (1999). Positional morphology of the Russian language. Moscow: Science, School “Languages of Russian Culture”. (In Russ.).

Sinitsyna, I. Yu. (2017). A Play-approach to teaching preschoolers to read. *Pre-school Education Today*, (1), 52–61. (In Russ.).

Solovieva, Yu., Koutsoklenis, A., Quintanar, L. (2021). Neuropsychological Assessment of Difficulties in Reading Spanish: A Cultural-Historical Approach. *Psychology in Russia: State of the Art*, 14(4), 51–64. <https://doi.org/10.11621/pir.2021.0404>

Vostorgova, E. V. (2013). Methodical commentary on the ABC book and the textbook of the Russian language for the 1st grade: methodological guide for primary school teachers. The program of V. V. Repkin et al. Moscow: VITA-PRESS. (In Russ.).

Wooley, G. (2011). *Reading comprehension. Assisting children with learning difficulties*. New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1174-7_2

Zhinkin, N. I. (1982). *Speech as a conductor of information*. Moscow: Science. (In Russ.).

Zuckerman, G. A., Kovaleva, G. S., Kuznetsova, M. I. (2011). Victory in PIRLS and defeat in PISA: the fate of the reading literacy of 10-15-year-olds. *Voprosy Obrazovaniya (Issues of Education)*, (2), 123–151. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2011-2-123-150> (In Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Елена Викторовна Высоцкая, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии младшего школьника Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, h_vysotskaya@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2692-9531>

Анастасия Денисовна Лобанова, научный сотрудник лаборатории психологии младшего школьника Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, andelobanova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0843-7162>

Анастасия Николаевна Сиднева, кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории консультативной психологии и психотерапии Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований; старший научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация, asidneva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9815-9049>

ABOUT THE AUTHORS

Elena V. Vysotskaya, Cand. Sci. (Psychology), Leading Researcher at the Department of Junior School Student Psychology, Federal Scientific Centre of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, h_vysotskaya@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2692-9531>

Anastasia D. Lobanova, Researcher at the Department of Junior School Student Psychology, Federal Scientific Centre of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, andelobanova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0843-7162>

Anastasia N. Sidneva, Cand. Sci. (Psychology), Researcher at the Department of Counseling Psychology and Psychotherapy, Federal Scientific Centre of Psychological and Multidisciplinary Research; Senior Researcher at the Department of Educational Psychology and Pedagogy, the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, asidneva@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9815-9049>

Поступила: 08.08.2023; получена после доработки: 22.09.2023; принята в печать: 09.02.2024.

Received: 08.08.2023; revised: 22.09.2023; accepted: 09.02.2024.