

ФГБОУ ВПО «ЯРОСЛАВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. К. Д. Ушинского»

На правах рукописи

Атрохова Татьяна Витальевна

**Психологическая готовность к обучению смысловому чтению
обучающихся на ступени начального общего образования**

19.00.07 – педагогическая психология

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата психологических наук

научный руководитель:
доктор психологических наук,
профессор Н. В. Нижегородцева

Ярославль - 2015

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. История и методология проблемы психологической готовности учащихся к обучению смысловому чтению на ступени начального общего образования.....	16
1.1. Теоретический анализ проблемы готовности к обучению в отечественной и зарубежной психологии.....	16
1.2. История проблемы обучения смысловому чтению в психолого-педагогической литературе.....	29
1.3. Психологическое содержание понятия «смысловое чтение».....	53
1.4. Исследование смыслового чтения как особого вида деятельности в парадигме системогенетического подхода.....	59
1.5. Методы диагностики смыслового чтения в младшем школьном возрасте.....	77
Выводы по первой главе.....	83
ГЛАВА 2. Эмпирическое исследование психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению на ступени начального общего образования.....	86
2.1. Организация и методы эмпирического исследования.....	86
2.2. Компонентный анализ психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению обучающихся на ступени начального общего образования.....	98
2.3. Структурно-функциональный и динамический анализ психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению на ступени начального общего образования.....	119
2.4. Структурно-функциональный анализ психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению обучающихся с разными показателями успешности.....	136

2.5 Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с разными показателями готовности к обучению смысловому чтению.....	148
Выводы по второй главе	161
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	164
ВЫВОДЫ	167
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	170
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	197

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования психологической готовности к обучению смысловому чтению обусловлена задачами обучения и развития младших школьников, поставленными Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования. В перечне требований к результатам освоения основной образовательной программы обозначены познавательные универсальные учебные действия (УУД), составляющие, наряду с другими УУД основу умения учиться. Одним из таких результатов называется овладение основами смыслового чтения текстов различных стилей и жанров.

Важность этой задачи на ступени начального общего образования объясняется тем, что уровень освоения смыслового чтения определяет успешность обучения ребенка по другим предметам школьной программы, а также тем, что чтение является одним из источников духовного развития младшего школьника. Таким образом, смысловое чтение как универсальное учебное действие, с одной стороны, является результатом образования и способом получения знаний, а с другой - средством развития личности обучающегося.

Результаты исследований, проведенных в рамках Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (Programme for International Student Assessment, PISA) и Международного исследования качества чтения и понимания текста (Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS) показывают, что современные младшие школьники и подростки испытывают трудности в обучении смысловому чтению. Эти трудности специфичны и подробно описаны в аналитических отчетах исследователей по результатам тестирования. В связи с этим повышается научный интерес к исследованию психологических оснований смыслового чтения на этапе его усвоения в начальной школе.

В отечественной и зарубежной психологии накоплен значительный опыт изучения отдельных аспектов смыслового чтения. Основные направления исследований: психологическое содержание технического чтения в период первоначального обучения, как основы для формирования смыслового чтения (Б.А. Богуславская, Е.В. Гурьянов, Т.Г. Егоров, А.Н. Корнев, А.Р. Лурия, М.И. Оморокова, Л.С. Цветкова, Д.Б. Эльконин), исследование взаимосвязи и взаимовлияния технического и смыслового чтения (Б.Г. Ананьев, Т.Г. Егоров, Д.Б. Эльконин, Дж. Мортон), описание трудностей в обучении смысловому чтению (А.П. Нечаев, П.П. Блонский, Е.В. Гурьянов, А.Р. Лурия, М.Н. Русецкая, Ж.И. Шиф, Л.С. Цветкова, А. Harris, F. Roswell, E.D. Hirsch), смысловое чтение как один из видов речевой деятельности (Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Н. Соколов), обучение смысловому чтению детей с задержкой психического развития (Р.И. Лалаева, В.И. Насонова, Н.А. Никашина, Л.В. Яссман); смысловое чтение как сложная функциональная система, имеющая многоуровневое строение (А. Р. Лурия, Т.В. Ахутина), смысловое чтение как психологическая система (Е.Л. Григоренко); психологическое содержание смыслового чтения (А.А. Зубченко, Л.Ю. Невуева, Л.Ф. Климанова). В целом ряде исследований отмечается, что чтение это специфический вид деятельности. Вместе с тем вопрос о психологической структуре смыслового чтения как деятельности и о готовности школьников к освоению смыслового чтения в процессе школьного обучения остается малоизученной областью научных исследований.

В психолого-педагогической науке достаточно широко представлены исследования проблемы готовности к обучению: в начальной школе (Л.А. Венгер, Н.И. Гуткина, А.В. Запорожец, А.А. Люблинская, А.Н. Леонтьев, Т.А. Нежнова, Н.В. Нижегородцева, Д.Б. Эльконин и др.), на уровне основного общего образования (А.К. Бикметова, М.Р. Битянова, А.Ю. Коджаспиров, Н.В. Лебедева, Т.И. Юферева), готовности к обучению в вузе (Г.Н. Александров, М.М. Гариффулина, А.А. Деркач, В.Я. Ляудис, Т.А.

Нечаева, В.Н. Михайлова, Н.В. Нижегородцева, Ю.П. Поваренков, Н.С. Пряжников, В.А. Якунин и др.), готовности к обучению педагогов как субъектов учебной деятельности (Е.Н. Вадурин, С.Г. Вершловский, Ж.Л. Витлин, Э.Ф. Зеер, С.И. Змеев, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, Д.Л. Матухин, Л.М. Митина, Н.В. Нижегородцева, Ю.П. Поваренков, Е.И. Степанова, Г.С. Сухобская и др.). Отмечается, что в процессе обучения ребенок осваивает не только знания и умения, а «родовые» виды деятельности (А.Н. Леонтьев), в том числе и деятельность смыслового чтения, обеспечивающие «вращение ребенка в цивилизацию» (Л.С. Выготский). Вместе с тем, готовность обучающихся к усвоению специфических видов деятельности в процессе школьного обучения остается малоизученной областью педагогической психологии.

Научную и методологическую основу нашего исследования составила концепция системогенеза учебной деятельности и готовности к обучению Н.В. Нижегородцевой. В рамках этого подхода готовность к обучению рассматривается в качестве варианта более общего свойства – готовности к деятельности и определяется как интегральное свойство индивидуальности человека, отражающее качественную специфику и степень сформированности психологической структуры учебной деятельности. Учебная деятельность рассматривается в качестве универсальной основы освоения обучающимся новых видов деятельности. В начальной школе на основе учебной деятельности формируются деятельность смыслового чтения, математическая деятельность, деятельность письма и др.

Психологическая готовность к обучению смысловому чтению в нашем исследовании определена как интегральное (системное) свойство индивидуальности обучающегося, отражающее качественно-количественную специфику психологической структуры смыслового чтения на этапе его усвоения. Уровень психологической готовности к обучению смысловому чтению обусловлен степенью сформированности психологической структуры смыслового чтения. На формальном уровне понятия «психологическая

структура готовности к обучению смысловому чтению» и «психологическая структура смыслового чтения на этапе его усвоения» совпадают.

Проблема исследования может быть представлена комплексом вопросов: Какие индивидуально-психологические качества обучающихся обуславливают готовность к обучению смысловому чтению на ступени начального общего образования? Каковы взаимосвязи индивидуально-психологических качеств, влияющих на успешность обучения смысловому чтению и функциональное значение компонентов психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению? Какова динамика психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению на ступени начального общего образования?

Цель исследования – определить структурно-функциональные и содержательные характеристики психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению и ее динамики на ступени начального общего образования.

Объект исследования – психологическая готовность учащихся к обучению смысловому чтению.

Предмет исследования – структурно-функциональные и содержательные характеристики психологической структуры готовности учащихся к обучению смысловому чтению на ступени начального общего образования.

Гипотезы исследования:

Общая гипотеза: содержательные и структурно-функциональные характеристики психологической структуры смыслового чтения на этапе его усвоения обуславливают психологическую готовность к обучению смысловому чтению.

Частные гипотезы:

1. Психологическая структура готовности к обучению смысловому чтению у учеников 1, 2, 3 и 4-х классов характеризуется разным компонентным составом. Учебно-важные качества имеют разный уровень

выраженности и развиваются в соответствии с принципом неравномерности и гетерохронности.

2. Психологическая структура готовности к обучению смысловому чтению имеет качественно-количественную специфику у обучающихся в 1 - 4 – х классах общеобразовательной школы

3. Динамика психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению обусловлена изменениями показателей психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению у обучающихся в 1, 2, 3 и 4 классах.

Цель и гипотеза определили **задачи** исследования:

Теоретические:

– Провести теоретический анализ проблемы психологической готовности к обучению смысловому чтению.

– Определить содержание основных понятий исследования.

– Разработать теоретическую модель психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению.

Методические:

– Разработать методику «Комплексная диагностика психологической готовности к обучению смысловому чтению» (КДГ(ч)) как релевантное средство изучения компонентов психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению на ступени начального общего образования.

– Определить основные направления работы по организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с высокими и низкими показателями психологической готовности к обучению смысловому чтению.

Эмпирические:

- Компонентный анализ психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению у учеников начальной школы.

- Структурно-функциональный анализ психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению.

- Анализ психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению учащихся с разными показателями успешности обучения.

Методологическая основа исследования: фундаментальные принципы отечественной психологии (А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов С.Л. Рубинштейн); психологическая теория деятельности (А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков, А.В. Карпов.), основные подходы и принципы системной организации деятельности (Б.Г. Ананьев, А.В. Карпов, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, В.Д. Шадриков); теоретические принципы и методология системогенетического подхода к деятельности (П.К. Анохин, В.Н. Дружинин, А.В. Карпов, Б.Ф. Ломов, В.Е. Орел, Ю.П. Поваренков, В.Д. Шадриков); системогенетическая концепция учебной деятельности и готовности к обучению (Н.В. Нижегородцева), исследования по методике преподавания русского языка и чтения (Ф.И. Буслаев, В.Г. Горецкий, Н.С. Рождественский, К.Д. Ушинский), исследования по психологии чтения (Д.Б. Эльконин, Т.Г. Егоров, А.Р. Лурия, А.Н. Корнев и др.).

Методы исследования. Для решения поставленных в исследовании задач использовались методы теоретического, сравнительного и структурного анализа.

Для исследования психологической готовности к обучению смысловому чтению разработана методика «Комплексная диагностика психологической готовности к обучению смысловому чтению» (КДГ(ч)) (Т.В. Атрохова, Н.В. Нижегородцева). Методика направлена на диагностику учебно-важных качеств и психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению в целом. Методика включает 10 субтестов: «Ранжирование учебных предметов», «Понимание условий задач» (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго), «Узнавание реалистических изображений» (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго), «Завершение предложений» (Г. Эббингауз), «Тест звукобуквенного кодирования и декодирования» (В.В. Тарасун), методика «Четвертый лишний», тест «10 слов» (А.Р. Лурия), методика «Три слова» (В. Меде, К.

Пиорковский), «Обучающий диагностический эксперимент» (модификация методики Шуберт-Ивановой), «Тест Э. Ландольта». Также проводится экспертная оценка мотивов учения («Ранжирование мотивов учения» Н.В. Нижегородцева), морфологических знаний, синтаксических представлений, правильности и скорости чтения. Для каждой методики, включенной в психодиагностическую процедуру, использована система балльных оценок. «Сырые» тестовые очки переводились в стандартные баллы. Стандартизация и психометрическая проверка методики осуществлялась на выборке 232 человека (возраст 8,3-11,6 лет).

Успешность смыслового чтения определялась методом экспертной оценки по предмету «Литературное чтение» учителями начальных классов.

Для обработки результатов использовались методы первичной описательной статистики (Mx – среднее арифметическое; CKO – среднеквадратичное отклонение; Cv – коэффициент вариации); непараметрические критерии (критерий U-Манна-Уитни, критерий K-S-Колмогорова-Смирнова) методы анализа данных; метод корреляционного анализа; статистический метод экспресс χ^2 и структурный анализ по обобщенным показателям – индексу когерентности, индексу дифференцированности и индексу организованности структуры (А.В. Карпов).

Математическая обработка данных проводилась с помощью компьютерных программ «Statistica 6.0» и «SPSS 13 for Windows».

Этапы исследования:

1-й этап (2008 - 2009 гг.) – теоретический: определение проблемы исследования, выявление ее актуальности; изучение, обобщение и систематизация информации по проблеме исследования в литературе, что позволило сформулировать цели, задачи, определить методы исследования.

2-й этап (2009 - 2011 гг.) – этап эмпирического исследования: разработка программы эмпирического исследования; проведение пилотажного исследования; определение учебно-важных качеств, входящих в

психологическую смыслового чтения; проведение эмпирического исследования.

3-й этап (2011 – 2013 гг.) – этап анализа и интерпретации результатов: анализ, оценка, обобщение результатов, полученных в ходе исследования, формулирование выводов, оформление результатов работы.

База исследования. Эмпирическое исследование проводилось на базе МОУ СОШ №12 г. Ярославля. Общий объем выборки – 232 человека, учащиеся 1, 2, 3 и 4 - х классов и учителя начальных классов. Возрастной диапазон учащихся – 8,6 – 11,4 лет.

Достоверность результатов и выводов исследования обеспечена комплексным подходом к анализу проблемы психологической готовности к обучению смысловому чтению, обоснованным применением психодиагностических методик, применением методов математической статистики.

Научная новизна исследования. Разработана теоретическая модель психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению. Психологическая готовность к обучению смысловому чтению рассматривается как вариант более общего свойства индивидуальности человека – готовности к обучению и определяется как интегральное (системное) свойство индивидуальности обучающегося, отражающее качественно-количественную специфику психологической структуры смыслового чтения на этапе его усвоения. Разработан и апробирован методический комплекс «Комплексная диагностика психологической готовности к обучению смысловому чтению» (КДГ(ч)) для диагностики степени выраженности компонентов психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению, являющейся внутренней основой психологической готовности к обучению смысловому чтению. Установлено, что психологическая готовность к обучению смысловому чтению обусловлена содержательными и структурными характеристиками психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению.

Выявлено качественное своеобразие и особенности развития психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению в 1,2,3 и 4 классах. Исследована динамика психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению на ступени начального общего образования.

Теоретическая значимость исследования. Проведены анализ и обобщение научно-исследовательского материала по проблемам изучения готовности к обучению и обучения смысловому чтению. Конкретизировано определение смыслового чтения. Разработана и эмпирически подтверждена теоретическая модель психологической готовности к обучению смысловому чтению. Доказано, что психологическая структура готовности к обучению смысловому чтению учеников 1-4 классов соответствует общей архитектуре психологической готовности к обучению. Проведенное эмпирическое исследование дополняет основные положения системогенетической концепции учебной деятельности и готовности к обучению применительно к проблеме готовности к обучению смысловому чтению и способствует дальнейшему ее развитию.

Практическая значимость исследования. Разработанная программа диагностики психологической готовности к обучению смысловому чтению может быть применена в практической работе психологов образовательных учреждений.

Знания об особенностях психологической готовности к обучению смысловому чтению на ступени начального общего образования могут быть использованы при осуществлении психолого-педагогического сопровождения обучения смысловому чтению с целью повышения его эффективности.

Результаты исследования позволили определить основные направления работы по организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с разными показателями готовности к обучению смысловому чтению.

Результаты эмпирического исследования используются в преподавании учебных дисциплин: «Педагогическая психология», «Возрастная психология», «Психология детей младшего школьного возраста», «Психологическая служба в образовании»

Положения, выносимые на защиту.

1. Психологическую структуру готовности к обучению смысловому чтению образуют учебно-важные качества, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность смыслового чтения на этапе ее усвоения: мотивы учения, мотивы чтения, принятие задачи, смысловая догадка, активный словарь, скорость чтения, правильность чтения, знание морфологии, знание синтаксиса, зрительное восприятие, целостность восприятия, логическое мышление, вербальная память, творческое воображение, обучаемость и произвольная регуляция деятельности. На ступени начального обучения компоненты психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению развиваются неравномерно и гетерохронно.

2. Качественно-количественные показатели психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению изменяются от 1 к 4 классу в режиме оптимизации: увеличивается количество компонентов структуры при уменьшении общего количества связей, базовых компонентов и одновременного увеличения интегрального показателя сформированности психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению

3. Динамика психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению (ПСГОЧ) на ступени начального общего образования носит нелинейный характер. Самые низкие значения интегрального показателя сформированности ПСГОЧ отмечены у обучающихся 1 и 3 класса. Наиболее высокие — во 2 и 4 классе. При этом ПСГОЧ обучающихся 2 и 4 класса имеют значительные различия: во 2 классе структура избыточна и не подготовлена к реальной деятельности смыслового чтения, а в 4 классе

структура характеризуется оптимальным набором связей компонентов и более высоким уровнем развития.

4. Связь показателя сформированности психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению и показателя успешности обучения смысловому чтению носит линейный характер: обучающиеся с низкими показателями успешности обучения смысловому чтению имеют более низкие показатели сформированности психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению, а «успешные» обучающиеся — более высокие.

Апробация работы. Основные теоретические положения, результаты и выводы диссертационного исследования нашли отражение в выступлениях на Всероссийской научно-практической конференции «Системогенез учебной и профессиональной деятельности» (Ярославль, 2009, 2011, 2013); Международной научно-практической конференции молодых ученых в ЛГУ им. А.С. Пушкина (Санкт - Петербург, 2009, 2010, 2011); Международной научно-практической конференции «Наука и общество: проблемы современных исследований» (Омск, 2010, 2011, 2012), 15-й научно-практической конференции по психологии, философии и педагогике чтения с международным участием, посвященной 75-летию со дня рождения А.А. Леонтьева (Москва, 2011), Международной научно-практической конференции Психология образования в XXI веке (Волгоград, 2011), Международной научно-практической конференции «Современные проблемы психологии развития и образования человека» (Санкт-Петербург, 2011), Межрегиональной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых высших учебных заведений «Молодежь и общество. Современные научные подходы и инновационная практики в социальной сфере» (Ярославль, 2011), IV Международной конференции молодых ученых «Психология – наука будущего» (Москва, 2011). Результаты обсуждены на кафедре педагогической психологии факультета социального управления ЯГПУ им. К.Д. Ушинского.

По теме исследования опубликовано 12 статей, в том числе 3 в изданиях, рекомендованных в ВАК.

Структура и объем диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, выводов, библиографического списка, включающего 284 наименований, из них 11 на иностранном языке. Диссертация содержит 14 таблиц, 15 рисунков, 5 приложений. Объем основного текста составляет 197 страниц.

Глава 1. История и методология проблемы психологической готовности учащихся к обучению смысловому чтению на ступени начального общего образования

1.1. Теоретический анализ проблемы готовности к обучению в отечественной и зарубежной психологии

Проблема готовности к обучению является одним из приоритетных направлений исследований в отечественной и зарубежной педагогической психологии.

Исследователи отмечают, что впервые проблема готовности к обучению возникла в странах Западной Европы и США и рассматривалась в отношении детей, начинающих школьное обучение [79, 231]. Школьная реформа второй половины XIX века, содержанием которой стало введение обязательного начального образования, показала, что в каждом классе есть ученики, которые испытывают трудности в начале школьного обучения. Этот факт определил необходимость соотнесения содержания и условий школьного обучения и индивидуальных особенностей ребенка, а также тщательного обследования детей при приеме в школу [25, 26, 27, 169, 170, 182, 185, 186].

В рамках отечественной науки эта проблема актуализировалась в конце XIX в. Н.В. Нижегородцева отмечает, что в «исследованиях второй половины XIX - начала XX вв., посвященных педагогике и психологии школьного дела, готовность детей к обучению в школе не выделяется как самостоятельная научная проблема и рассматривается в контексте более общих проблем педагогической и возрастной психологии, прежде всего с точки зрения влияния обучения на духовное развитие ребенка. Само понятие «готовность к обучению в школе» еще не используется, однако весь комплекс вопросов, составляющих современное содержание проблемы, ставится и активно исследуется уже в это время, формируются теоретические предпосылки для современных подходов к изучению школьной готовности» [189, с. 17].

Среди первых работ по этой проблеме можно отметить публикацию результатов обследования учащихся начальных школ Берлина в 1870г. [274] и исследование поступающих в школу, проведенное в 1879 г. в Плайэне Карлом Ланге [279]. Обследования детей, поступающих в школу, проведенные в 1880 г. Ст. Холлом в США [246].

С начала XX в. создаются и активно применяются психодиагностические методы изучения учебных возможностей школьников и готовности к школьному обучению [29, 30, 34], проводятся массовые обследования детей, поступающих в школу, разрабатываются фундаментальные вопросы педагогической и детской психологии, которые в будущем составили методологическую основу научного исследования проблемы [55, 210, 211].

В рамках отечественной психологической науки для обозначения этой предметной области используется термин «готовность к обучению в школе» [3, 32, 98, 111, 155, 164, 267, 268]. Это понятие включает в себя все аспекты индивидуального развития ребенка (биологический, психологический, социальный) и применяется к детям 6-7 лет, поступающим в школу. В Германии и странах Восточной Европы применяют обозначение «школьная зрелость», [112], под которым понимают уровень морфофункционального развития ребенка, необходимый для начала школьного обучения, и термин «школьная одаренность» [51] и отражающий умственное развитие ребенка. Ученые США оперируют понятием «школьная готовность» [190], под которым понимают уровень интеллектуального развития ребенка, который определяется по запасу «вводных навыков» (элементарных представлений, знаний и умений). Так же встречается понятие «готовность к учению» [190], психологическое содержание которого составляет уровень обученности ребенка. Отметим, что термины, имеющиеся в зарубежной науке относительно изучаемого феномена, используются в более широком диапазоне, а не только применительно к детям, начинающим школьное обучение.

Н.В. Нижегородцева, обобщая результаты исследований по проблеме обращает внимание на то, что несмотря на разнообразие используемой терминологии и различные трактовки, готовность к обучению в школе большинством исследователей определяется как «сложное образование, которое отражает общий уровень развития ребенка и определяет успешность систематического обучения» [190].

В 50-60-е гг. XX в. готовность к обучению выделяется в самостоятельную проблему педагогической и возрастной психологии. В работах отечественных исследователей реализуется аналитический подход в научном исследовании проблемы. Исследователи отмечают, что успешность школьного обучения зависит от общего уровня развития психики ребенка, поэтому поиск центрального новообразования, уровень развития которого можно было бы принять за критерий готовности к обучению, стал одним из направлений в изучении проблемы готовности к обучению в школе.

А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.В. Запорожец, З.М. Истомина и З.В. Мануйленко полагают, что в основе готовности к обучению в школе лежит произвольность психических процессов и деятельности [99, 111, 152, 160, 164].

Волевая составляющая как «ядро» психологической готовности к обучению рассматривается в работах Л. И. Божович, К.В. Бардина, Н.И. Гуткиной, В.С. Мухиной, Н.Г. Салминой, Е.О. Смирновой, Д.Б. Эльконина и др. [21, 32, 77, 176, 214, 225, 267].

В исследованиях А.В. Запорожца [97] и А.А. Венгера [46, 47] ставится вопрос о развитии детского мышления в дошкольном возрасте, в ходе решения которого экспериментально подтверждаются закономерности и условия развития мышления в детском возрасте, установленные Л.С. Выготским [57, 59], П.П. Блонским [29, 30] и С.Л. Рубинштейном [211]. Эти работы не были специально направлены на изучение готовности к обучению, однако, полученные результаты показали важность правильной организации воспитательной работы в дошкольном образовательном учреждении для

развития мышления. Возможность установления причинно-следственных связей, образование обобщений в рамках новой для ребенка деятельности, направленной на усвоение знаний и способов решения интеллектуальных задач называется важнейшей предпосылкой перехода к школьному обучению.

В качестве центрального новообразования, определяющего психологическую готовность к обучению, называют внутреннюю позицию школьника (Л.И. Божович [32], Л.С. Славина [222], Т.А. Нежнова [181]), мотивы учения (М.Р. Гинзбург [68], Н.И. Гуткина [77], М.В. Матюхина [168]), отношение к школе (Т.А. Нежнова [181]), наглядно-образное мышление (А.Л. Венгер [47]), внутренний план действий (А.З. Зак [96]), восприимчивость к обучающей помощи (М.Н. Костикова [129]), особенности умственного развития (П.Я. Кеэс [119], У.В. Ульенкова [237, 238]).

В ряде исследований в качестве показателя готовности к обучению отмечают сформированность адекватных ситуации школьного обучения форм общения. Среди форм общения М.И. Лисина выделяет внеситуативно-личностное общение (ребенок может воспринимать взрослого как учителя и занять по отношению к нему позицию ученика) [155], Е.О. Смирнова – внеситуативно-личностную форму общения ребенка со взрослым и дифференцированное отношение к людям, выполняющим разные социальные роли [225], а Е.Е. Кравцова считает что это кооперативно-соревновательный тип общения, который необходим для совместной деятельности обучающихся [130].

Диков М.Н., опираясь на методологию Л.С. Выготского и его последователей, определил, что рефлексия внешних действий — интегральный показатель готовности к обучению в школе [84]. В ходе эмпирического исследования было выявлено, что рефлексия внешних действий является центральным компонентом психологической готовности и она содержит в себе все необходимые и достаточные психические особенности ребенка, обеспечивающие овладение детьми учебной деятельностью.

Другая группа исследователей рассматривала проблему готовности к обучению не с точки зрения сформированности необходимых качеств, а с точки зрения предпосылок этих качеств, которые формируются к моменту поступления в школу [38, 46, 47].

В зарубежных исследованиях сложилось два подхода к изучению проблемы психологической готовности к обучению.

И. Шванцара, С. Штребел, А. Керн, Я. Йирасек выделяют три аспекта школьной зрелости: интеллектуальный, эмоциональный, социальный [112, 259]. Первая составляющая включает в себя концентрацию внимания, аналитическое мышление, логическое мышление, то есть функциональное созревание структур головного мозга. Второй аспект школьной зрелости предполагает уменьшение импульсивных реакций и возможность длительное время выполнять непривлекательное задание. Социальная зрелость состоит из подчинения своего поведения правилам детских групп и способности исполнять роль ученика. Это говорит о том, что поступающий в школу ребенок должен быть зрелым в умственном, эмоциональном и социальном плане. Таким образом, функциональная зрелость психики рассматривается учеными как предпосылка к обучению.

В рамках второго подхода ставится вопрос о значении имеющихся у ребенка знаний, умений и навыков, которые имеются у него к началу школьного обучения. Исследователи подчеркивают, что уровень обученности ребенка показывает наличие у него предпосылок к обучению [278].

Несмотря на различия во мнениях, перечисленные авторы при изучении феномена готовности к обучению в школе используют понятие «школьная зрелость». Согласно концепции зарубежных исследователей, возникновение зрелости обусловлено индивидуальными особенностями процесса спонтанного созревания врожденных задатков ребенка и практически не зависит от социальных условий.

Дальнейшая разработка вопроса готовности к обучению в школе была связана с определением компонентов психологической структуры готовности

к обучению в школе.

А.И. Запорожец в качестве структурных компонентов готовности к обучению выделяет мотивацию, произвольность, способность к самоконтролю и регуляции психической деятельности [99].

Д.Б. Эльконин компонентами психологической структуры готовности к обучению в школе называет характеристики кризисного развития и комплекс новообразований стабильных и критических периодов [267].

Л.И. Божович в структуре психологической готовности к обучению выделяет мотивационную составляющую (познавательные мотивы, социальные мотивы, внутренняя позиция школьника), интеллектуальную составляющую (произвольное внимание, произвольная память, сформированность операций мышления) и произвольное поведение [32].

Г.М. Иванова, изучая психологическую структуру готовности к обучению у детей 6-летнего возраста отмечает показатели интеллектуальной готовности (степень сформированности интеллектуальных операций, уровень развития наглядно-схематического мышления, начатки теоретического мышления, уровень развития творческого и воссоздающего воображения, уровень развития образной и смысловой памяти, уровень развития произвольного внимания), предпосылки учебной деятельности (умение слушать и выполнять указания взрослого, умение учитывать систему условий постановки задач) и мотивационная готовность (внутренняя позиция школьника). В ходе исследования выявлен конкретный уровень развития различных психических процессов, который характеризует нормальный уровень психологической готовности 6-летних детей к обучению в школе [107].

Заметим, что в цитируемых выше исследованиях определен круг компонентов, которые предположительно могут входить в психологическую структуру готовности к обучению в школе и определять успешность обучения. Вместе с тем, вопрос о характере взаимосвязей выделенных психических качеств и свойств в структуре готовности к обучению на этом

этапе не исследуется.

Таким образом, анализ цитированных работ показывает, что к концу 70-х гг. XX в. проведено большое количество разрозненных исследований психологической готовности к обучению в школе, которые подготовили базу для изучения готовности к обучению как сложного системного образования

С 80-х гг. XX в. проблема готовности к обучению в школе начинает разрабатываться применительно к определению компонентов и их взаимосвязей в целостной структуре готовности, в отношении выделения компонента, играющего ведущую роль в психологической структуре готовности к обучению. Осознается необходимость исследования проблемы с позиции системного подхода.

А.В. Вялых полагает, что готовность к обучению имеет следующую структуру: личностная готовность, интеллектуальная готовность и социально-психологическая готовность. Личностная готовность предполагает готовность ребенка к принятию позиции ученика, которая предполагает сформированную иерархию мотивов с высоко развитой учебной мотивацией, и эмоциональную устойчивость. Интеллектуальная готовность включает в себя набор знаний и представлений об окружающем мире и наличие предпосылок к формированию учебной деятельности. Социально-психологическая (коммуникативная) готовность включает в себя качества, при помощи которых ученик может общаться с учителем и другими детьми. Коммуникативный компонент определяется ведущим компонентом в структуре готовности. Коммуникативные способности, обеспечивающие необходимый для коммуникативной деятельности базис, называются интегральной индивидуально-психологической особенностью обучающегося [63].

Н.В. Сидячева в психологической структуре готовности к обучению в школе выделяет три компонента: интеллектуальный, мотивационный и эмоционально-волевой. Интеллектуальный компонент включает в себя развитие операций мышления, владение логическими операциями,

формирование начальных умений в области учебной Мотивационный компонент состоит из таких элементов как новая статусная позиция, интерес к познавательной активности, гибкие способы общения со взрослыми и сверстниками. Эмоционально-волевой компонент включает в себя умение владеть собой и своими действиями, проявление выдержки и терпения, подготовленность к нормам, требованиям и правилам, умение владеть своим эмоциональным состоянием. Эмоционально-волевой компонент называется ведущей детерминантой, оказывающей влияние на другие компоненты психологической готовности. Эмоционально-волевой компонент психологической структуры готовности к обучению в школе оказывает влияние на стартовую готовность к обучению в школе, обеспечивающую психологическую готовность к обучению в школе [220].

Особое место занимает исследование Н.В. Нижегородцевой, в котором впервые готовность к обучению изучается с точки зрения системного подхода. Готовность к обучению определяется автором как «интегральное (системное) свойство детской индивидуальности, которое возникает, развивается и проявляется в процессе учебной деятельности» [190, с. 8] Автор выделяет три вида готовности к обучению – физиологическую, социальную и психологическую. Внутренней основой психологической готовности к обучению в школе является структура личностных и субъектных индивидуальных качеств, обеспечивающих реализацию учебной деятельности. Компонентный состав психологической структуры готовности детей дошкольного возраста к началу систематического школьного обучения определен на основе анализа элементарной учебной деятельности, содержания обучения в первом классе и нормативных документов по начальному образованию. 22 учебно-важных качества наполняют пять функциональных блоков психологической готовности к обучению: личностно-мотивационный блок (мотивы учения, отношение к школе, отношение к учителю, отношение к детям, отношение к себе), блок представления о целях деятельности, принятие учебной задачи (принятие

задачи, уровень притязаний), блок представлений о содержании и способах выполнения учебной деятельности (представления о содержании учебной деятельности, вводные навыки, графический навык), информационный блок (вербальная механическая слуховая память, вербальная логическая слуховая память, зрительная образная память, слуховое восприятие ритмически организованных структур, зрительный анализ геометрических фигур, зрительное восприятие пространственно-ориентированных структур, кинетическая чувствительность мелкой мускулатуры рук, уровень обобщений) и блок управления деятельностью (произвольная регуляция деятельности, произвольное внимание, функциональная асимметрия двигательной системы рук, обучаемость) [190]. Следует отметить, что подход Н.В. Нижегородцевой отличается от остальных тем, что в рамках этого исследования не только определены компоненты и выявлены их взаимосвязи в психологической структуре готовности к обучению, но и раскрыты общие закономерности строения, функционирования и развития психологической готовности детей к обучению в школе. Более того, в работе обозначены подходы к решению ряда проблем, особую значимость среди которых в силу изменений в системе образования приобретает вопрос вторичной готовности детей к обучению в школе как готовности к усвоению родовых видов деятельности (смыслового чтения, письменной деятельности и математической деятельности).

Дальнейшее изучение проблемы готовности к обучению в школе разрабатывалось применительно к различным условиям обучения.

Н.А. Чепцова, на основании системогенетической концепции готовности к обучению Н.В. Нижегородцевой, провела сравнительный анализ уровня и структуры готовности детей к обучению в условиях поливариативного дошкольного образования и выявила качественную специфику в развитии детей, проходящих подготовку по программам «Детство» и «Развитие». Психологическая структура готовности к обучению по основным показателям развития у обучающихся по программе «Развитие»

является более развитой по сравнению с программой «Детство» [251].

Н.Е. Бочкарева провела сравнительный анализ традиционных и инновационных психолого-педагогических условий и средств формирования психологической готовности в дошкольном возрасте. Психологическая готовность к обучению рассматривается как комплексное образование, состоящее из гностических и личностных компонентов: иерархия мотивов детской деятельности, система познавательных действий, произвольность поведения и деятельности, саморегуляция и самооценка, система социальных действий. В результате исследования выявлена положительная динамика психологической готовности к обучению в специально созданных инновационных психолого-педагогических условиях («Школа будущего первоклассника»). Установлено, что у старших дошкольников появляются развитые формы познавательной деятельности, которые связаны с особенностями развития учебной деятельности в первом классе [36].

Захарова Л.С. исследует формирование готовности к обучению в условиях дополнительного образования. В качестве компонентов она выделяет психомоторные (зрительно-моторная координация), эмоциональные (средний уровень тревожности, позитивный настрой в процессе общения со взрослыми и сверстниками), интеллектуальные (связная речь, образное мышление, логическое мышление, кратковременная слуховая и зрительная память, произвольное внимание, скорость передачи информации) личностные характеристики (познавательная активность, познавательная мотивация) детей, не посещавших детский сад. В ходе исследования выявлена взаимосвязь компонентов с показателем успешности обучения. У детей, не посещавших детский сад, но посещавших учреждение дополнительного образования успешно развивается вторичная психологическая готовность к обучению [100].

В рамках дальнейших исследований готовность к обучению рассматривалась как фактор адаптации обучающихся к школе [236], как основа для оказания психолого-педагогической помощи [129].

Особое направление в изучении проблемы готовности к обучению представляет исследование причин нарушений в развитии готовности к обучению в школе и условия ее преодоления [238]. М.С Дьячкова провела исследование, в рамках которого были конкретизированы положения системогенетической концепции готовности к обучению Н.В. Нижегородцевой в отношении детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Результаты исследования показали, что дети с СДВГ имеют низкий уровень готовности к обучению, а успешность их обучения зависит от степени сформированности личностно-мотивационного блока в структуре готовности к обучению в школе, а также от развития учебно-важных качеств «вводные навыки», «вербальная память», «произвольная регуляция деятельности» и «принятие задачи» [88].

Изучение проблемы готовности к обучению было продолжено применительно к подростковому возрасту. Существуют различные точки зрения на проблему готовности к обучению в средней школе. Общим для всех исследований является выделение компонентов, определяющих возможности успешного обучения в средней школе. Теоретический анализ показал отсутствие единства в мнении о том, что принимать за критерий готовности к обучению в средней школе, отсутствие единой точки зрения на сущность и компонентный состав психологической готовности к обучению в средней школе.

Идеи об интеллектуальной готовности представлены в работах Т.И. Юферевой. Автор выделяет три компонента в структуре психологической готовности: сформированность основных компонентов учебной деятельности, успешное усвоение учебного материала, произвольность, рефлексию и мышление в понятиях) [269].

М.Р. Битянова в социально-психологической готовности к обучению в средней школе рассматривает психологические параметры школьного статуса психических процессов пятиклассника (познавательная сфера, особенности поведения и общения, особенности мотивационно-личностной сферы,

особенности системы отношений школьника к миру и самому себе) [28].

Н.В. Лебедева в рамках операционально-функционально-личностной готовности к обучению в средней школе выделяет успешное усвоение программного материала, сформированность основных компонентов учебной деятельности, внутреннюю ориентированность в специфике переходного периода и направленность личности на дальнейшую учебу в пятом классе [137].

Личностная готовность к обучению в исследовании А.Ю. Коджаспирова определяется следующими составляющими: достаточно устойчивые положительные мотивы учебной деятельности, адекватная самооценка, произвольность поведения и возрастание роли самоконтроля в учебной работе, сформированность коммуникативных умений [125].

А.К. Бикметова исследует специфику эмоционально-волевой готовности, в рамках которой выделяет четыре компонента: волевой (одиннадцать волевых качеств и волевое усилие в интеллектуальной деятельности), эмоциональный (общая тревожность в школе, переживание социального стресса, фрустрация потребности в достижении успеха, страх самовыражения, страх ситуации проверки знаний, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, проблемы и страхи в отношениях с учителями), интеллектуальный (интеллектуальное развитие, математическая направленность, гуманитарная направленность, интеллектуальная лабильность) и мотивационный компонент (направленность мотивации и настрой на учебную деятельность) [24].

Следующее направление в изучении проблемы готовности к обучению составляет проблема готовности педагогов к обучению как субъектов учебной деятельности [49, 101, 132, 133, 166, 167, 203, 204, 227]. Среди исследований особое место занимает работа Е.Н. Вадуриной, поскольку проблема психологической готовности педагогов к обучению является объектом самостоятельного исследования. В работе определены структурно-

функциональные и содержательные характеристики психологической структуры учебной деятельности педагогов, обуславливающие их готовность к обучению в условиях непрерывного профессионального образования [41].

Таким образом, анализ истории проблемы готовности к обучению показывает, что первоначально этот вопрос рассматривался в отношении детей дошкольного и младшего школьного возраста применительно к началу систематического школьного обучения (стартовая готовность к обучению в школе). Стартовую готовность к обучению в школе Н.В. Нижегородцева определяет как «соответствие исходного уровня психического развития ребенка требованиям школы и может рассматриваться как предпосылка успешного усвоения на первом этапе обучения (усвоение грамоты, первоначального чтения и письма)» [190, с. 225]. Позже возрастной диапазон и содержание понятия готовности к обучению были расширены. В связи с модернизацией и определением новых задач и приоритетов развития отечественной системы образования особую актуальность приобретают исследования готовности к обучению на ступени общего начального образования. В работах Н.В. Нижегородцевой доказано, что в процессе обучения в начальной школе на основе стартовой готовности к обучению за счет освоения новых механизмов и способов учебной деятельности происходят качественные изменения психики ребенка, формируется вторичная готовность к обучению. По своему содержанию «стартовая готовность к обучению» это готовность к усвоению элементарной формы учебной деятельности, т.к. поступая в школу, ребенок, прежде всего, должен научиться «учиться» (первый год обучения, период «первоначального обучения»). Освоение элементарной формы учебной деятельности создает основу для освоения новых для учащегося видов деятельности, предусмотренных школьной программой (математической деятельности, деятельности письма, деятельности смыслового чтения и др.), т.е. формирования вторичной готовности к обучению [190].

Федеральный государственный образовательный стандарт начального

общего образования выделяет смысловое чтение в качестве одного из метапредметных результатов освоения основной образовательной программы [241]. Смысловое чтение понимается как универсальное учебное действие, при помощи которого обучающийся овладевает ключевыми компетенциями и метапредметными понятиями. Это означает, что смысловое чтение должно быть сформировано не только как психофизиологический навык, а как специфический вид деятельности.

Такое понимание сущности и роли смыслового чтения определяет необходимость изучения готовности к обучению смысловому чтению как специфического вида деятельности в младшем школьном возрасте.

1.2. История проблемы обучения смысловому чтению в психолого-педагогической литературе

Становление и развитие проблемы обучения чтению в рамках педагогики и психологии представляет собой гетерогенный и гетерохронный процесс. С одной стороны, это обусловлено содержанием общественно-исторического развития, а с другой - развитием различных отраслей педагогической и психологической науки.

Теоретический анализ отечественной психолого-педагогической литературы показывает, что до XIX века решение задачи обучения чтению заключалось в научении детей механическому озвучиванию текстов: все используемые учителем методы и приемы были направлены на обучение технике чтения [161].

Впервые проблема обучения смысловому чтению возникла в середине XIX века и актуализировалась в форме противоречия между формируемым навыком механического озвучивания текста и пониманием учеником информации, изложенной в тексте [161]. На практическом уровне поставлен вопрос о наличии двух составляющих полноценного чтения: «механизма чтения» и «понимания смысла читаемого» [240, с.78]. Первая составляющая

включает в себя воспроизведение звуковой оболочки слова, а вторая – «логическое разложение мысли на составляющие ее элементы» [240, с.79] и «постижение нравственной мысли произведения» [240, с.79].

Таким образом, уже в середине XIX века четко определены два взаимосвязанных вида чтения – техническое и смысловое. Смысловое, или как говорил К.Д. Ушинский, «сознательное» чтение определяет результаты и качество чтения: «Читать – это еще ничего не значит; что читать и как понимать читаемое – вот в чем главное дело» [239, с. 83].

Вместе с тем, используемые методические приемы не способствовали формированию полноценного чтения, включающего обе составляющие. К.Д. Ушинский, критикуя современные ему методы обучения чтению, отмечал: «...книга и действительность кажутся им предметами совершенно противоположными, не имеющими между собой никакого отношения. Такое первое впечатление ложится глубоко в восприимчивую душу дитяти и остается в ней надолго, иногда на всю жизнь» [239, с.122]. Исследователь полагает, что механическое воспроизведение текста не побуждает ребенка к учению, а, наоборот, препятствует приобретению знаний, поскольку не выступает источником знаний и не выполняет функции развития личности обучающегося [239].

Необходимость обучения полноценному чтению была также продиктована результатами первых педагогических исследований, в рамках которых чтение определяется как источник духовного развития [40], способ самопознания [228] и источник самостоятельной мысли [52]. Авторы подчеркивают, что развитие личности посредством чтения становится возможным благодаря выбору адекватных методов преподавания, выполнению учеником системы заданий, направленных на понимание прочитанного, взаимодействию учителя и обучающихся в ходе обучения чтению, а также особой эмоциональной атмосферой между учителем и учеником [40, 52, 228].

Сложившаяся ситуация потребовала принципиально нового подхода к обучению чтению, который в середине XIX в. был реализован при помощи звукового аналитико-синтетического метода К.Д. Ушинского [240]

Разработанный К.Д. Ушинским метод письма-чтения или звуковой аналитико-синтетический метод соединяет элементы аналитического (деление предложения на слова, слов на слоги, слоги на звуки, слоги на буквы) и синтетического (изучение групп звуков и соответствующих им букв, с целью дальнейшего слиянию ряда звуков в слог и слово) подходов к освоению грамоты. Этот метод «дает самостоятельность ребенку, беспрестанно упражняет внимание, память и рассудок дитяти, и, когда перед ним потом открывается книга, оно уже значительно подготовлено к пониманию того, что читает, и, главное, в нем не подавлен, а возбужден интерес к учению» [239, с.291-293]. Таким образом, аналитико-синтетический метод обучения чтению не только позволяет обучить ребенка полноценному чтению, но и способствует развитию познавательных процессов и личности младшего школьника. Следует отметить, что в этот период обучение чтению велось совместно с обучением письму, что представляло собой новаторский опыт. Вероятно, это в дальнейшем послужило основанием для психологического изучения письма и чтения как двух сторон одного и того же процесса.

С именем К.Д. Ушинского также связано начало понимания смыслового чтения как предмета педагогической психологии. Он одним из первых увидел в смысловом чтении основу для последующего успешного школьного обучения: «Преподавание отечественного языка в первоначальном обучении составляет предмет главный, центральный, входящий во все другие предметы и собирающий в себе их результаты» [239, с. 294].

Разрабатывая теорию обучения в целом и теорию обучения чтению в частности, К.Д. Ушинский показал теснейшую связь задач дидактики с задачами психологии обучения. Ушинский поднял вопрос о необходимости

изучения психологии ученика в целом, и в рамках обучения чтению в частности [240]. Психологические основы обучения чтению нашли отражение в следующих положениях.

Во-первых, чтение способствует психическому и личностному развитию в младшем школьном возрасте. Анализируя собственный, звуковой метод обучения чтению, К.Д. Ушинский отмечает, что «достигая успешно своей специальной цели, метода эта в то же время дает самостоятельность ребенку, беспрестанно упражняет внимание, память и рассудок дитяти, и, когда перед ним потом раскрывается книга, оно уже значительно подготовлено к пониманию того, что читает, и, главное, в нем не подавлен, а возбужден интерес к учению» [240, с.85]. Таким образом, в обеспечении чтения принимает участие внимание, память, мышление, мотивация учения, а само чтение способствует развитию личности обучающегося.

Во-вторых, особая роль в обучении чтению отводится мотивам чтения, поскольку мотивация играет существенную роль в «понимании смысла читаемого», поскольку эффективно только то чтение, в котором ребенок заинтересован.

В-третьих, К.Д. Ушинский заявил о необходимости подбора учебного материала в соответствии с психологическими особенностями возраста ребенка. Такое обучение, по мнению ученого, может пробуждать интерес к учению.

В-четвертых, учитель обязан изучать индивидуально-психологические особенности своих учеников для успешного обучения чтению.

Говоря об обучении чтению Ушинский признавал, что «ребенка можно научить читать... играючи, но чем долее его будут оберегать от серьезных занятий, тем труднее ему будет переходить к ним» [240, с.134]. Это означает, что обучение чтению целесообразно в рамках учебной, а не игровой деятельности.

Анализируя значение чтения в младшем школьном возрасте, К.Д. Ушинский подчеркивает, что изучение родного языка способствует развитию

устной и письменной речи, а через них развивает чтение и письмо. Кроме того, чтение является основой духовного развития ребенка «и по своей первостепенной важности для всего развития человека должна составлять одну из главнейших забот воспитания», «родное слово есть именно та духовная одежда, в которую должно облечься всякое знание, чтобы сделаться истинной собственностью человеческого сознания» [240, с.345-346].

Таким образом, в работах К.Д. Ушинского высказывается мысль о том, что обучение полноценному или смысловому чтению, способствующему психическому и личностному развитию обучающегося, возможно в рамках учебной деятельности, а также ставится вопрос о важности формирования мотивов чтения для обеспечения понимания прочитанного, о необходимости учитывать возрастные и индивидуально-психологические особенности ребенка для успешного обучения чтению. Отметим, что К.Д. Ушинский не использует понятие «смысловое чтение», а оперирует терминами «полноценное чтение» и «сознательное чтение», содержание которых соответствует современному представлению об изучаемом феномене.

Необходимо отметить, что с середины XIX до начала XX века в отечественной науке термин «смысловое чтение» еще не используется и с целью определения предметного поля исследований в рамках методики преподавания чтения используются следующие понятия: «отчетливое чтение» (Ф.И. Буслаев) и «объяснительное чтение» (К.Д. Ушинский, В.И. Водовозов, Н.Ф. Бунаков, Н.А. Корф).

Таким образом, с середины и до конца XIX века в рамках отечественной психолого-педагогической науки проблема обучения смысловому чтению существует на практическом уровне. В процессе преподавания чтения в начальной школе обнаруживается взаимосвязь между техническим и смысловым чтением: «механизм чтения» является основой для понимания прочитанного.

Теоретический анализ зарубежной психолого-педагогической литературы показывает, что актуализация этой проблемы в европейских странах связана с введением законов об обязательном начальном образовании [74, 103].

Введение всеобщего начального обучения привело к выявлению трудностей в обучении у детей, в том числе и трудностей в обучении чтению. Появление психологических трудностей у обучающихся в обучении родному языку привели к необходимости связать задачи дидактики с задачами психологии обучения. В связи с этим в 70 г. XIX века совершаются первые попытки научного обобщения эмпирических фактов: появляются монографии психологического содержания, в которых чтение исследовалось в связи с психическими процессами обучающегося, рассматривалась его история и роль в развитии человечества [248].

Наличие трудностей в обучении чтению привлекло внимание врачей-неврологов. Впервые нарушения чтения и письма как самостоятельную патологию рассмотрел А. Куссмауль в 1877 г. [250] Появляются первые исследования классиков по нарушению чтения [275]. В рамках этого подхода проблема обучения чтению рассматривалась с клинической точки зрения. Предметом исследований стали нарушения, вызванные дефектами оптического восприятия [275]. В частности, в это время изучался феномен движения глаз и его роль в процессе чтения. В ходе этих исследований были сделаны выводы о том, что существуют различные движения глаз, составляющие психологическую основу чтения у обучающегося: регрессия и забегание глаз вперед. Эти движения выполняют разную функцию: первое – проверяет и контролирует прочитанное, а второе – предвосхищает смысл [275] Трудности чтения связывают с соотношением различных движений глаз. Таким образом, в рамках изучения нарушений чтения исследователями была установлена взаимосвязь между особенностями зрительного восприятия и различными нарушениями чтения.

В рамках этого направления были проведены различного рода психофизические исследования с использованием тахистоскопа (Дж. Кетелл). Были выделены следующие причины трудностей: суженное поле восприятия (О. Бриэн), замедленное зрительное узнавание букв (Г. Басвелл), нарушение движений глаз (Р. Додж). На основе проведенных экспериментов была выявлена связь техники чтения и объема восприятия.

Однако, результаты психофизических исследований так и не ответили на вопрос: в чем причина противоречия между формированием технического и смыслового чтения. Более того, в ходе экспериментов А. Гейтса было доказано, что особенности движений глаз – это не причина, а симптом плохого чтения. Следовательно, научить ребенка смысловому чтению посредством обучения правильным направлениям движения глаз не представляется возможным [171].

В начале XX в. появляется ряд исследований психологического направления. Чтение исследовалось как средство успешного обучения (Д.Дьюи[87]), как основа функциональной грамотности (Г.Базвелл [171]). Были установлены психологические связи между чтением и письмом (А. Гейтс), определены психологические характеристики чтения ребенка и взрослого и определили психологические характеристики зрелого чтеца [171].

В исследованиях Дж. Селли [215], Э. Меймана [169, 170] и А. Бине [26, 27] впервые высказывается мысль о том, что возможности младших школьников в рамках обучения чтению необходимо рассматривать в единстве физиологических, психологических и нравственных аспектов, то есть впервые высказывается мысль о целостности психического развития ребенка и тесной взаимосвязи психических функций разных уровней в процессе обучения в целом, и в процессе обучения чтению в частности.

Таким образом, к началу XX в. в науке сложилось три подхода в изучении *чтения*: педагогический, психологический и клинический. В теоретических исследованиях второй половины XIX - начала XX века,

смысловое чтение еще не выделяется как самостоятельная психолого-педагогическая проблема и рассматривается в контексте более общих проблем методики преподавания русского языка, педагогической и возрастной психологии, прежде всего с точки зрения важности чтения для образования обучающегося и его влияния на духовное развитие ребенка. Само понятие «смысловое чтение» не используется, однако ставится и исследуется ряд вопросов, которые составляют современное содержание проблемы. Таким образом, формируются теоретические предпосылки для изучения смыслового чтения как предмета психологического исследования. В целом, этот этап можно определить как общедидактический с «ощущаемой необходимостью психологизировать педагогику» [103].

В начале XX в. в связи с распространением всеобщего обучения детей было положено начало систематическому изучению специфических трудностей в обучении смысловому чтению.

В это время потребности школьной практики определили развитие методов исследования личности обучающегося [103] в связи с необходимостью выстраивания обучения, учитывая умственное развитие школьника [26, 27]. Это способствовало широкому проведению массовых обследований достижений обучающихся [169, 170], в том числе и диагностике уровня сформированности чтения у младших школьников.

Создание тестов учебных достижений отмечено в США, Германии, Великобритании, России и других странах. Впервые тесты учебных достижений по чтению были разработаны в США Э. Торндайком [234, 235]. Контроль качества осуществлялся за счет учета скорости чтения вслух (Д. Берт, В. Беллард), установления звуко-буквенных соотношений (В.Грей) и определения психологических связей между письмом и чтением (А. Гейтс)[138].

В отечественной науке разработкой тестов учебных достижений по чтению занималась тестовая комиссия, существовавшая при педагогическом отделе Института методов школьной работы. В 1926 г. на основе

американского был разработан отечественный тест, к которому прилагалась инструкция и личная карточка для учета прогресса обучающегося [76]. Все тесты учебных достижений разрабатывались группой ученых, в которую входили С.Г. Геллерштейн, П.П. Блонский, А.П. Болтунов, М.С. Бернштейн и др. [76, 138, 223, 224].

Однако тесты достижений отражали результат работы обучающегося и не давали информации о самом процессе обучения смысловому чтению, а также допускались серьезные ошибки в интерпретации результатов [171].

В связи с этим продолжается поиск методов исследования личности обучающегося, в том числе в рамках обучения смысловому чтению. Так, А.П. Болтунов широко использовал метод анкетирования для изучения читательских интересов младших школьников [33, 34].

В 20-е гг. XX в. изучение проблемы обучения смысловому чтению связано с выделением типов чтецов в соответствии с уровнем овладения чтением. А.П. Нечаев полагал, что психологическими причинами разных типов смыслового чтения является уровень развития познавательных процессов у обучающихся. Он выделил три группы детей. Первую группу составляют дети, которые отличаются осмысленным восприятием прочитанного произведения, отмечена прямая связь с активным воображением. Вторая группа – это обучающиеся со слабым осмысленным восприятием, они некритически относятся к прочитанному, присутствует прямая связь с низким уровнем зрительного восприятия. Третью группу отличают признаки «психического автоматизма»: сделав неверную догадку, обучающийся повторяет ее при повторном восприятии, отмечена обратная связь с низким уровнем активного воображения [183, 184, 185].

Вместе с тем, несмотря на все усилия, в это время остро ощущается необходимость построения обучения смысловому чтению на основе данных психологических исследований. Г. Мюнстенберг [177] и С.Л. Вальдгард [43] анализируя психологические и социологические исследования в области чтения независимо друг от друга, подчеркивают, что в этих работах не

раскрывается внутренний механизм смыслового чтения. Предыдущие исследования, как отмечает Г. Мюнстенберг, позволили изучить те процессы «из которых слагается нормальное чтение у взрослого человека» [177, с. 268], а также то, что предшествует чтению и что за ним следует потому все это имеет косвенную пользу для психологии обучения чтения. Автор полагает, что важнее изучать механизм формирования смыслового чтения, поскольку это позволяет определить причину, которая затрудняет формирование этого вида деятельности: «Только зная в точности, из каких элементов слагается этот процесс, мы можем решить, какой путь к намеченной цели является кратчайшим» [177, с.268]. В качестве ключа к раскрытию внутреннего психологического механизма смыслового чтения называется соотнесение мотивов читателя с элементами чтения, а также впервые ставится вопрос о необходимости изучения динамики смыслового чтения с целью организации его эффективного обучения [177].

Постепенно появляются работы, в которых дается описание трудностей в смысловом чтении тех детей, которые освоив базовые принципы чтения, не смогли овладеть полноценным чтением и остались «начинающими читателями» [29, 30]. Так, П.П. Блонский отмечал, что причины трудностей могут быть как в ребенке, так и в учителе. При этом трудности в овладении смысловым чтением различны для обучающихся начальной и средней школы. Для учеников 1-4 классов причинами трудностей называются показатели развития психических процессов, а для обучающихся следующей ступени образования - торопливость, небрежность, боязливость и косноязычие [29, 30]. Интерпретировать эту информацию можно следующим образом: ошибки технического чтения связаны с умственным развитием, а ошибки смыслового чтения – с низким уровнем развития показателей техники чтения.

С 30-х гг. XX в. в психолого-педагогической науке появляются исследования, направленные на поиск того элемента (компонента), который играет ключевую роль в деятельности смыслового чтения. В этой связи

известна работа Л.М. Шварца, в которой особая роль отводится зрительному восприятию [260]. Автор, анализируя количество саккадических движений у начинающего и опытного чтеца, отмечает, что у последнего количество остановок меньше количества слов в одной строке. Чем опытнее читатель, тем более важную роль играет целостный образ слова и тем лучше он связывается со значением слова. Интерпретировать эту информацию можно следующим образом: опытный читатель не испытывает трудностей в конструировании смысла прочитанного, благодаря целостности восприятия [260].

С 30-х гг. XX в. в работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Р. Лурии и А.Н. Леонтьева начинает формироваться методологическая основа изучения смыслового чтения как предмета психологического исследования.

Л.С. Выготский, рассматривая детское развитие, полагал, что его внутренний смысл заключается в единстве природного и культурного, «органического созревания» и «врастания ребенка в цивилизацию»: «Врастание нормального ребенка в цивилизацию представляет обычно единый сплав с процессами его органического созревания» [55]. «Культурное» развитие ребенка изменяет внутренние механизмы «натуральных» психических функций. Основным механизмом и условием культурного развития является обучение. Применяя данное положение к обучению смысловому чтению, мы полагаем, что оно должно опираться на «зону ближайшего развития», которую составляют еще не созревшие, но уже начавшие свое развитие психические функции.

Исследователь отмечает, что те психические функции, которые составляют основу письма и чтения начинают формироваться в процессе первоначального обучения чтению и письму на протяжении обучения в первом классе. Н.В. Нижегородцева, интерпретируя мысль Л.С. Выготского, полагает, что начинающий школьник еще не готов к усвоению письма (как письменной речи), чтения (смыслового чтения), математики как особых видов деятельности, части общечеловеческой культуры; у него не

сформированы для этого необходимые качества. Исследователь полагает, что в это время можно говорить только о готовности или неготовности ребенка начать школьное обучения, то есть о стартовой готовности к обучению. В первоначальный период под влиянием обучения начинают «пробуждаться» те психические функции, которые и составляют основу обучения собственно чтению и письму, то есть формируется вторичная готовность к обучению [190]. Л.С. Выготский разделяет понятия «готовность к школьному обучению» и «готовность к предметному обучению», т.е. готовность к специфическим условиям и организации школьного обучения и готовность к усвоению системы знаний соответствующих разделов школьной программы [55].

Важным для понимания сущности и закономерностей формирования смыслового чтения является сформулированный принцип функционального единства сознания [55]. Согласно ему, сущность психического развития определяется не только изменениями отдельных функций, но и перестройкой функциональных связей тех отношений, которые определяют изменение психики ребенка. Этот принцип не был реализован в рамках исследования обучения смысловому чтению в рамках этого периода, но он заложил методологическую основу последующих исследований.

Л.С. Выготский рассматривает чтение как высшую форму письменной речи и определяет речь как средство овладения культурой, базирующуюся на высших психических функциях [62]. Школьный возраст выделяется им как цикл детского развития, в рамках которого осуществляется формирование внутренней речи. Определим круг проблем, которые исследователь ставит применительно к вопросу обучения смысловому чтению.

Во-первых, понимание прочитанного трактуется как опосредованная реакция на зрительные символы [62]. Это говорит о том, что Л.С. Выготский технического чтение определял как основу для формирования смыслового чтения. Во-вторых, психологическое содержание смыслового чтения заключается не в «образном воскрешении предмета», то есть не в

воспроизведении значения прочитанного, а в конструировании собственного смысла на основе прочтения [62]. Такое представление о сущности смыслового чтения является новаторским для своего времени, поскольку до этого под смысловым чтением понимали соотнесение звуковой оболочки слова с предметом или явлением действительности, а Л.С. Выготский поставил вопрос о смыслообразовании в процессе смыслового чтения. В-третьих, эффективно только то чтение, в основе которого лежит мотив: «Чтение и письмо должны быть нужны ребенку». Это означает, что исследователь впервые высказал мысль о том, что чтение – это не просто учебный предмет, освоение которого необходимо для успешного обучения, а еще и средство для реализации целей ребенка не только в процессе получения знаний, но и за пределами обучения в школе. В-четвертых, Л.С. Выготский одним из первых высказал предположение о том, что чтение – это сложное структурное образование, а не просто психофизический навык. В-пятых, обучение чтению как навыку, ведет ребенка к формированию «нежизненного чтения», то есть к речевой гимнастике, а не к культурному развитию ребенка. Это говорит о том, что «врастание ребенка в цивилизацию» возможно только при овладении им смысловым чтением. И, наконец, чтение должно начинаться в игре и быть там необходимым. Это составляет подготовительный этап в развитии письменной речи.

Обобщая положения Л.С. Выготского относительно обучения смысловому чтению в период обучения в начальной школе, необходимо отметить, что взгляды ученого послужили основой для целого ряда исследований. В ряде трудов подчеркивается мысль о том, что смысловое чтение – это сложный вид деятельности, состоящий из ряда структурных образований; в других монографиях стал изучаться процесс смыслообразования; в других трудах чтение стало рассматриваться как средство для реализации целей ребенка в получении знаний вне рамок школьного обучения.

А.Р. Лурия [157, 158] совместно с Л.С. Выготским [60] в теории системной динамической организации высших психических функций и их нарушениях при повреждениях мозга подчеркивают, что каждая высшая психическая функция обеспечивается мозгом как целым, однако это целое состоит из высокодифференцированных разделов, каждый из которых вносит свой вклад в реализацию функции. Это положение легло в основу многочисленных исследований нарушений чтения.

С.Л. Рубинштейн сформулировал методологический принцип единства сознания и деятельности, основополагающий принцип деятельностного подхода в психологии: «Сознание формируется и проявляется в деятельности». Применительно к обучению он конкретизировал свой принцип следующим образом: ребенок развивается в ходе освоения содержания культуры, а развитие в ходе обучения проявляется и совершается [211]. Это единство обучения и развития, это взаимозависимые и взаимопроникающие стороны единого процесса.

Разрабатывая принцип единства сознания и деятельности, С.Л. Рубинштейн сформулировал генетическую концепцию деятельности, согласно которой в процессе онтогенетического развития человека происходит смена одного вида деятельности другим, а в переходных периодах возникающие и отмирающие деятельности совмещаются. В качестве основных видов деятельности были выделены игра, учение и труд. В начале школьного обучения учение совмещается с некоторыми элементами игры. Таким образом, игра является основой для формирования чтения, письма и математики [211].

Рассуждая об обучении чтению А.Н.Леонтьев ставит вопрос о том, что не всякое чтение является деятельностью. Как только ребенок овладел техникой чтения, «сенсорный образ буквы превратился во внутренний, порождая систему преобразований, из которой и состоит в психологическом смысле обучение» [151, с.112]. Этот переход становится возможным благодаря «образу мира», существующему у него на данном этапе развития.

«Образ мира» представляет собой субъективную картину мира, которая складывается у человека на протяжении развития познавательной деятельности [151]. Таким образом, благодаря субъективной картине мира значение, содержащееся в тексте приобретает смысл. В дальнейшем это положение стало основанием для формирования представлений о том, что смысловое чтение формируется на основе технического, при участии мотивов.

Для того, чтобы чтение стало для обучающихся деятельностью, необходимо помочь им найти свою потребность в предмете чтения. Поэтому важное место в иерархии мотивов чтения занимают «смыслообразующие мотивы», поскольку они придают деятельности личностный смысл [151]. Таким образом, только чтение, связанное с потребностно-смысловой сферой субъекта может стать *смысловым*.

Таким образом, работы Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Р. Лурии и А.Н. Леонтьева послужили методологическим основанием будущих научных исследований проблемы обучения смысловому чтению.

Исследования 40-х гг. XX в. были посвящены собственно психологическому содержанию смыслового чтения.

Н.Г. Морозова для обозначения предметного поля использует понятие «смысловое понимание» и выделяет в нем два плана: «план значений» и «план смысла» [173, с. 238]. Под первым понимается значение слов, словосочетаний и предложений, под вторым – мотивированное отношение к тому, о чем идет повествование. Эти два плана предъявляют разные требования к читателю. Первый требует соответствующего уровня языкового развития, а второй зависит от уровня развития личности. Для осуществления полноценного чтения необходимо личностное отношение читателя и его внутреннее содействие: «Мотив позволяет ребенку выйти за пределы понимания фактического предметного содержания и постичь роль каждого события» [173, с.194].

А.Д. Давыдова описывает психологические механизмы смыслового чтения двух типов чтецов – угадывающих и текстуальных. Первые приходят к осознанию содержания благодаря возникновению смысловой догадки, толчком к которой являются речедвигательные образы, получаемые при прочтении первых букв слова. Второй тип чтецов последовательно объединяет все составляющие слово буквы и догадка наступает тогда, когда прочитано все слово. Они опираются на зрительные образы [80].

С середины XX вв. в изучении проблемы обучения смысловому чтению выделяются основные направления исследований.

Интерес к психологии обучения в общем и к психологии учебной деятельности в частности, привел тому, что появился ряд исследований, изучающих особенности первоначального обучения чтению и письму в первом классе. А.Р. Лурия [159], Б.Г. Ананьев [7], Т.Г. Егоров [89, 90, 91, 92], Е.В. Гурьянов [75, 76] независимо друг от друга предложили описание психологических механизмов усвоения первоначального чтения и письма, причин трудностей и ошибок, а также выделили психические функции, которые являются психологической основой чтения. В работах этих исследователей ставится акцент на важности усвоения первоначального чтения и письма как основы для последующего формирования на их основе смыслового чтения и письма как особых видов деятельности.

Б.Г. Ананьев отмечает, что в процессе усвоения грамоты у детей постепенно складываются новые формы *деятельности* – чтения и письма. Последние обусловлены обучением и в своей основе имеют «сложнейшие механизмы взаимодействия анализаторов и временных связей двух сигнальных систем». Таким образом, автор ставит вопрос о том, что чтение может быть представлено как навык (первоначальное чтение) и как деятельность (смысловое чтение). Само понятие «смысловое чтение» им не используется, но однозначно отмечается наличие двух ступеней чтения – ступень овладения звукобуквенными значениями и их озвучиванием, и ступень деятельности [7].

Т.Г. Егоров в работе “Очерки психологии обучения детей чтению” обращает внимание на три взаимосвязанных действия в рамках чтения: восприятия буквенных знаков, озвучивания (произношения) того, что ими обозначено, и осмысления прочитанного. У начинающего чтеца, эти действия протекают последовательно, а у опытного эти компоненты синтезируются. Также выделяются этапы становления чтения у начинающего чтеца: аналитический, синтетический и этап автоматизации [90].

Одним из вопросов, поднимавшихся в психологической литературе этого периода, был вопрос о соотношении технического и смыслового чтения. Т.Г. Егоров понимает их как две стороны единого целого и отмечает, что соотношение технической и смысловой стороны чтения зависит от опыта читателя: у начинающего чтеца эти компоненты протекают последовательно, но по мере накопления опыта чтения эти составляющие синтезируются [90]. Как следует из приведенного положения, техника чтения не противопоставляется пониманию и осмыслению читаемого. Т.Г. Егоров считает, что для того, чтобы чтение состоялось, необходимо участие обеих сторон.

Отметим, что в рамках исследований Т.Г. Егорова сформировалось представление о чтении, как навыке, состоящем из трех взаимосвязанных этапов - аналитического, синтетического и этапа автоматизации – каждый из которых отличается специфическим соотношением техники и осмысления [89, 90, 91, 92].

Д.Б. Эльконин, исследуя учебную деятельность младших школьников, отмечает, что в ходе обучения чтению можно выделить два этапа. Сущность первого (технического), заключается в воссоздании звуковой формы слова и понимание выступает как способ контроля, а сущность второго (смыслового) - в осмыслении предложения, когда понимание зависит от умения установить синтаксические отношения [266, 268]. Таким образом, Д.Б. Эльконин, Т.Г. Егоров и Б.Г. Ананьев были одними из первых, кто

определил, что переход от технического к смысловому чтению меняет психологический механизм чтения.

Д.Б. Эльконин, изучая формирование письменной речи и определяя ее как основной источник речевого развития в младшем школьном возрасте, разработал и обосновал психолого-лингвистические принципы первоначального обучения чтению. Согласно методу обучения чтению Д.Б. Эльконина, обучающиеся учатся решать различного рода учебно-познавательные задачи, благодаря выполнению которых наряду с формированием навыка чтения (техническое чтение) ставятся лингвистические задачи, за счет решения которых букварь наполняется глубоким языковым содержанием, что становится реальной предпосылкой для перехода на следующую ступень чтения (смысловое чтение) [266, 268].

Д.Б. Эльконин также отмечал, что переход от технического к смысловому чтению приводит к изменению его психологического механизма. Ученый понимает специфику смыслового чтения через представление о том, что чтение – это одна из форм устной речи, овладение которой зависит от умения установить синтаксические в предложении или тексте. Таким образом, Д.Б. Эльконин был одним из первых исследователей, кто совершил попытку определить тот элемент (компонент), составляющий основное психологическое содержание смыслового чтения и определяющий его успешность [268].

Другое направление исследований проблемы обучения смысловому чтению проводится в рамках психолингвистического направления. А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, Н.И. Жинкин и А.Н. Соколов рассматривают чтение как один из видов речевой деятельности, результатом которой является понимание прочитанного. В рамках своей концепции они оперируют понятием «смысловое восприятие текста», в психологическом содержании которого различают четыре этапа: смысловое прогнозирование, угадывание последующих частей, «вербальное сличение» (опознание графических образов) и определение смысловых связей. Последний этап представляет

собой результат всей проделанной работы: понимание читателем подтекста и перевод авторского кода на личностный (пересказывает мысли своими словами)[94, 102, 145, 226].

А.А. Леонтьев определяет смысловое чтение как частный случай процесса восприятия, отмечая, что оно подчиняется общим закономерностям любого восприятия. Ученый подчеркивает необходимость различать две ситуации восприятия: первая связана с первичным формированием образа восприятия (графического образа слова), а вторая составляет опознание сформированного образа (значения слова). В связи с этим ставится вопрос о формировании в процессе обучения чтению двух видов грамотности – формальной и функциональной. В первом случае речь идет об овладении навыком чтения (техническое чтение), а во втором – о способности человека свободно использовать этот навык для получения информации из текста (смысловое чтение) [144].

Следующее направление исследований связано с объяснением трудностей, с которыми встречаются младшие школьники в процессе обучения смысловому чтению. Они нашли отражение в работах Б.Г. Ананьева [5, 7], Е. В. Гурьянова [76], А.Р. Лурии [159], Ж.И. Шифа [262], , Л.С. Цветковой [248], А. Harris [244], F.Roswell [282], Hirsch [277] и других исследователей. Е.В. Гурьянов [75] утверждал, что главная трудность состоит в том, что обучающийся обладает низким уровнем развития устной речи. Б.Г. Ананьев [5] полагал, что основная проблема обучающегося состоит в трудности дифференцировки и обобщении элементов.

Следует отметить, что зарубежные исследователи акцентируют внимание на трудностях смыслового чтения, связанных с причинами лингвистического и физиологического порядка, а также с нарушениями восприятия, тогда как в отечественной педагогической психологии сформировалось представление о смысловом чтении как о сложном интеллектуальном процессе, активном по протеканию и имеющем специфическую психологическую структуру на каждом этапе. Таким

образом, трудности в обучении смысловому чтению рассматривались и как зависимое, и как независимое явление, связанное с нарушениями устной речи и с несформированностью психических функций.

С точки зрения нейропсихологического подхода обучение смысловому чтению рассматривается как формирование сложной функциональной системы, имеющей многоуровневое строение. Т.В. Ахутина на основе концепции А.Р. Лурии описала функциональную систему чтения, основу которой составляет совместная деятельность различных зон головного мозга [17, 19, 20]. Каждая из них вносит специфический вклад в осуществление смыслового чтения. Нарушение деятельности одного из звеньев приводит к специфическим отклонениям в работе всей системы и это проявляется в особых типах нарушения смыслового чтения [19].

Следующий подход связывает обучение смысловому чтению с формированием основных когнитивных моделей чтения [280]. Дж. Мортон, А. Уоррен, Б. Конрад утверждают, что овладение ими происходит постепенно на определенных этапах развития при наличии специальных педагогических воздействий и после того, как у обучающегося сформируются когнитивные процессы, ведущие к разработке когнитивных репрезентаций. Дж. Мортон в качестве основного фактора, влияющего на успешность смыслового чтения, предлагает рассматривать контекст [280]. Он полагает, что быстрое и адекватное понимание наступает благодаря высокой степени контекста слов и использованию контекстных догадок, что способствует более быстрому взаимодействию сенсомоторного (технического) и семантического (смыслового) чтения [280].

Особое место занимают исследования обучения чтению детей с задержкой психического развития. Р.И. Лалаева [134, 135, 136], В.И. Насонова [179], Н.А. Никашина [195] и Л.В. Ясман [273] подчеркивают, что фактическое содержание прочитанного таким детям доступно. Вместе с тем, примерно у половины детей не формируется достаточно полного и четкого понимания причины описанного в тексте явления и временных отношений, а

у другой половины оно вовсе отсутствует. Таким образом, пересказ текста не является показателем полного понимания прочитанного. Описанные затруднения авторы объясняют спецификой зрительного восприятия, слабостью синтетических процессов, замедленным установлением межанализаторных связей и сниженным темпом протекания мыслительных операций.

Иное значение приобретает вопрос зависимости технического и смыслового чтения. В работах Дж. Мортон [280] было показано, что у опытного чтеца техническое чтение подчинено задаче понимания прочитанного. К противоположным результатам пришла Л.С. Цветкова в исследовании нарушений чтения, вызванных поражением лобной доли коры головного мозга, в рамках которого было определено, что существуют специфические ошибки понимания высказываний, не связанные с техническим чтением [248].

Несмотря на различия общетеоретических позиций, в работах разных авторов этого периода отчетливо прослеживается общность понимания чтения как сложного и неоднородного феномена как для освоения, так и для исследования. Смысловое чтение рассматривают как результат собственной мыслительной деятельности обучающегося.

Таким образом, на этом этапе рассматривались следующие вопросы. Во-первых, исследователи осуществляли поиск понятия для определения изучаемого явления. С этой целью использовались такие термины как «осмысление прочитанного» (Т.Г. Егоров), «понимание прочитанного» (Р.И. Лалаева, В.И. Насонова, Н.А. Никашина, С.Г.Шевченко и Л.В. Яссман), «смысловое восприятие текста» (А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, Н.И. Жинкин, А.Н. Соколов), «семантическая ступень чтения» (Д.Б. Эльконин). Само понятие «смысловое чтение» еще не вводится, однако ставятся и разрабатываются вопросы, составляющие основное содержание изучаемого феномена.

Во-вторых, в рамках проведенных исследований реализуется аналитический подход, который предполагает выделение и изучение отдельных сторон психического развития ребенка, принимающих участие в осуществлении деятельности смыслового чтения.

В-третьих, исследователи выделяют индивидуально-психологические показатели, которые определяют ведущую роль в обучении смысловому чтению.

Большинство исследований чтения, выполненных до конца XX в, построены с точки зрения аналитического подхода и представляют достаточный теоретический и эмпирический материал по различным аспектам обучения смысловому чтению.

Смысловое чтение с позиции системного подхода стало предметом исследования Е.Л. Григоренко. Исследователь рассматривает чтение как психологическую систему, одной из составляющих которой является когнитивная подсистема, состоящая из когнитивных процессов и их продуктов (репрезентаций). Становление и реализация чтения, по мнению исследователя, осуществляется в рамках многоуровневой регуляции. На этапе дошкольного образования когнитивный компонент составляет основу чтения (технического чтения), а на этапе школьного образования характеристики самого чтения оказывают влияние на уровень развития базовых процессов и репрезентаций, создавая сложную систему многоуровневых влияний. Фонетико-фонологические, орфографические и морфологические когнитивные репрезентации называются автором предпосылками для овладения чтением как высшей психической функцией (смысловым чтением) [73].

Особый интерес представляет исследование Л.А. Мосуновой, в рамках которого смысловое чтение рассматривается в отношении художественных текстов и определяется как «продуктивная деятельность, имеющая определенную структуру и свойства, обусловленные особенностями смыслового понимания и факторами обучения, учет и реализация которых

приводит к порождению смыслов у субъекта чтения» [174, с. 12]. В качестве механизма смыслопорождения выступает «столкновение смыслов», в ходе которого происходит сопоставление различных вариантов осмысления действительности, отраженной в тексте. Компонентами смыслового понимания являются активизация воссоздающего и творческого воображения, актуализация мотивационных ресурсов учения, гуманизация процесса обучения и планомерное формирование опыта творческой деятельности. Важным является тот факт, что исследователь рассматривает деятельность смыслового чтения и с позиции обучающегося, и с позиции учителя. Особое внимание уделяется вопросу формирования психологической готовности учителя русского языка и литературы к обучению учащихся смысловому чтению. Л.А. Мосунова акцентирует внимание на том, что подготовка учителя должна носить системный характер. В этой связи представлена модель психологического тренинга, который направлен на формирование способности к «выращиванию» в учениках смыслового чтения посредством саморегуляции мотивационно-целевых, информационно-аналитических и рефлексивных компонентов структуры. В целом, смысловое чтение определяется как инструмент развития сознания и самосознания личности обучающегося.

Вместе с тем, приходится признать, что ни один из вышеперечисленных подходов к изучению проблемы обучения смысловому чтению не дает развернутого представления о том, какие качества детской индивидуальности обеспечивают психологическую готовность к обучению смысловому чтению в условиях общеобразовательной школы на ступени начального общего образования.

Известно, что усвоение смыслового чтения происходит в рамках формирования вторичной готовности к обучению, которая формируется на основе стартовой за счет качественного изменения психики ребенка и формирования новых механизмов и способов учебной деятельности [190]. Стартовая готовность к обучению предполагает формирование предпосылок

для успешного усвоения первоначального чтения и письма. Это означает, что чтение на этапе первоначального обучения представляет собой *навык* или *техническое чтение*, основным содержанием которого является процесс перевода графем в фонемы и обратно, то есть преобразование зрительного образа и звуковой. Целью технического чтения выступает выполнение учебной задачи на слияние букв в слоги. По мнению исследователей [90, 122, 266], понимание на этой ступени обучения чтению присутствует, но является не целью, а побочным продуктом и способом контроля правильности выполнения технического чтения. Приемы, при помощи которых осуществляется техническое чтение, выполняются на основе учебной деятельности, следовательно внутренней основой осуществления этого вида чтения является психологическая структура стартовой готовности к обучению в школе [190]. Такой вид чтения большинством исследователей признается как *средство* обеспечения понимания.

Смысловое чтение, как деятельность, формирующееся в структуре элементарной формы учебной деятельности. Специфическая цель деятельности чтения - понимание прочитанного. Она уже не связана с выполнением учебной задачи, поскольку главное назначение смыслового чтения - развитие сознания и самосознания личности обучающегося. В процессе обучения на ступени начального образования смысловое чтение выходит за рамки учебной задачи и учебной деятельности и становится самостоятельным видом деятельности, средством развития обучающегося.

Это говорит о том, что деятельность смыслового чтения имеет в своей основе иное психологическое содержание, а, следовательно, иную психологическую структуру, обеспечивающую готовность к выполнению этого вида деятельности, в отличие от технического чтения.

1.3. Психологическое содержание понятия «смысловое чтение»

Анализ психолого-педагогических исследований показывает, что появление термина «смысловое чтение» и актуализация проблемы чтения на ступени начального общего образования не совпадают во времени. В период с конца XIX до середины XX века существовало большое количество понятий, синонимичных по своему значению современному термину «смысловое чтение»: «сознательное чтение» (К.Д. Ушинский)[240], «отчетливое чтение» (В.И. Буслаев)[40], «объяснительное чтение» (В.П. Шереметевский, В.И. Водовозов, Н.Ф. Бунаков, Н.А. Корф, Д.И. Тихомиров, К.Е. Ельницкий)[161], «осмысленное чтение» (А.П. Нечаев [184, 185], Е.Л. Шварц [260]) и др. Несмотря на многообразие используемой терминологии, сущность изучаемого феномена исследователи сводили к пониманию прочитанного на основе воспроизведения звуковой оболочки слова.

Т.Г. Егоров использует понятие «осмысление прочитанного» [90, 91, 92], основное содержание которого сводит к пониманию прочитанного. Ученый отмечает, что понимание обучающегося специфично на каждом новом этапе процесса формирования чтения. Так, на ступени слогааналитического чтения, понимание существует в пределах одного слова и идет вслед за его озвучиванием. На ступени становления синтетических приемов чтения понимание имеет место в одной фразе. И на синтетической ступени понимание осуществляется в рамках единого контекста и предложений в тексте.

Н.Г. Морозова использует понятие «смысловый компонент чтения» и делит его на две составляющие: «план значений» и «план смысла» [173, с. 189]. Первый план содержит основное фактическое содержание текста и успешность его понимания зависит от уровня языкового развития читателя, от степени и характера овладения системой значений слов и их связями. Понимание «плана смысла» отражает «личностное, так или иначе мотивированное отношение к тому, что говорится или описывается» [173, с.

198] и выражается с помощью мимики и интонации. Первоначально формируется план «значений», а по мере автоматизации технических операций чтения происходит развитие смыслового плана содержания. Исследователь полагает, что понимание отдельных слов не приводит к правильному пониманию всего текста в целом, поскольку слова сами по себе и слова в словосочетаниях и предложениях могут нести разную смысловую нагрузку. Исходя из этого, Н.Г. Морозова делает вывод о том, что понимание текста достигается не только за счет понимания отдельных слов, но и синтаксических связей между словами в предложении.

Н.С. Рождественский говорит о «понимании смысла речи» и отмечает три ступени: понимание фактической стороны текста, подтекста и внутренней мотивации речи или плана смысла [199].

А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, Н.И. Жинкин, А.Н. Соколов оперируют термином «смысловое восприятие текста» и дают описание его четырех этапов). Смысловое прогнозирование как первый этап предполагает угадывание последующих частей. Последующее «вербальное сличение» предполагает опознание графических образов (знаков препинания, шрифта, грамматической формы и букв) и формирование на этой основе умения делить тексты на слова, словосочетания и предложения. На следующем этапе происходит определение смысловых связей между выделенными элементами текста. И последний этап представляет собой результат всей проделанной смысловой работы обучающегося – понимание текста и подтекста, которое проявляется в формировании собственного отношения к поступкам героев и собственных мыслей по отношению к прочитанному. Основным содержанием смыслового восприятия текста является формирование личностного кода на основе авторского и формулирование главной мысли в рамках собственных понятий) [94, 102, 145, 226].

Для более четкого понимания психологического содержания понятия «смысловое восприятие текста» необходимо рассмотреть механизм осмысления текста, выделенные психологами А.А. Смирновым, А.Н.

Соколовым, Н.И. Жинкиным [102, 145, 226]. Первый этап предполагает расчленение материала на темы и группировку текста по смыслу; второй - выделение смысловых опорных пунктов (предложений, частей текста, слов); и третий - замену текста какими-либо наглядными образами - схематическим рисунком, знаком, графической моделью или словами-эквивалентами. Реализация этого механизма делает возможным фиксирование текста по основным «вехам» и формирование у читателя понимания, адекватного авторскому замыслу.

Д.Б. Эльконин не используя понятие «смысловое чтение» четко описывает его суть. Исследователь замечает, что к концу «букварного периода» техническое чтение превращается в операцию для осуществления «сознательного действия осмысления предложения, в котором всё зависит от умения установить синтаксические отношения. Теперь цель действия другая и действие чтения иное по своему предметному содержанию» [266, с. 327-328]. Цель этого этапа обучения чтению – научить воссоздавать звуковую форму предложений в соответствии с их смыслом: прочитывать интонацию, логическое ударение, верно членить на смысловые отрезки, разделяя их паузами. Это означает, что на начальном этапе понимание выступает как способ контроля правильности совершенного действия, а теперь понимание становится основной целью чтения [266].

М.М. Бахтин выделяет термин «смысл текста» и рассматривает внешние «значенческие», скрытые и глубинные смыслы текста, считая, что овладение последующим смыслом зависит от читательского опыта человека [22].

А.Э. Симановский использует понятие «понимание текста» и поясняет, что степень понимания зависит от уровня построения языковой системы [188] и, исходя из классификации О.Л. Каменской, выделяет уровень текста (или уровень фрагментов знаний) и уровень областей текстов (или уровень отраслей знаний) [221]. Отличительной особенностью уровня текстов является смысловая целостность, которая должна обеспечиваться за счет

связей между словами и предложениями текста. Исходя из данного тезиса исследователь полагает, что понимание текста зависит от умения правильно реконструировать внутритекстовые связи в тексте.

Необходимо заметить, что целый ряд исследователей описывает психологическое содержание смыслового чтения, не используя это понятие (Корнев А.Н. [126, 127], Лалаева Р.И. [134, 136], Лурия А.Р. [159], Насонова В.И. [179], Никашина Н.А. [195], Оморокова М.И. [197], Цветкова Л.С. [250], Эльконин Д.Б. [266], Ясман Л.В. [273] и др.). Большинство ученых смысловое чтение определяют как понимание значения и смысла прочитанного, а также формирование своего смыслового кода на основе авторского.

Таким образом, несмотря на различия в используемых понятиях, смысловое чтение можно определить единством трех составляющих – понимание фактического содержания (значения), подтекста (смысла) и формирование собственного отношения к прочитанному.

Впервые понятие «смысловое чтение» мы встречаем в исследовании Л.Ю. Невуевой и А.А. Зубченко. Авторы используют понятие «выразительное (смысловое) чтение». Исследователи полагают, что послебукварное чтение у младшего школьника включает в себя два типа чтения. Первое состоит из пословного и слитно-фонетического чтения, которые отличаются безынтонционностью. Этот тип чтения состоит в ориентировке на слово со служебными вставками, частицами и ориентировки на место соединения слов в потоке речи. Второе, собственно смысловое, «развиваясь на фоне слитно-фонетического, характеризуется правильной фразовой интонацией и акцентуацией, систематическим членением произносимого, ясно выраженной мелодикой и ритмом» [180, с.44]. Следовательно, такое чтение предполагает установление линейной смысловой связи и опирается на расчленение общего смысла, в результате которого выделяются группы связанных между собой слов.

Таким образом, смысловое чтение не может совершаться вне правильного интонирования. По этой причине обучение смысловому чтению невозможно без работы со звуковой формой слова и текста

В рамках диссертационного исследования Л. А. Мосуновой термин «смысловое чтение» используется с целью охарактеризовать деятельность обучающегося по раскрытию смыслов. Автор полагает, что смысловое чтение имеет деятельностную природу и дает ее описание на основе теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина. Обобщенной ориентировочной основой деятельности смыслового чтения автор называет три существенные, на его взгляд, характеристики. Первой характеристикой смыслового чтения является выделение элементов текста (сцены, эпизоды, картины, образы и т.д., второй – понимание отношений между этими элементами и определение их функции и третьей – определение их смыслов или «значения для себя» [174, с.25]. Смысловое чтение, по мнению автора, формируется посредством различных способов смысловой реконструкции, которые объединены идеей «иконического (образного) переустройства текста». С их помощью читатель структурирует информацию, изложенную в тексте, что позволяет ему «совершать открытия в области смыслов и заставляет обнажать свой собственный смысловой мир» [174, с.25] Л.А. Мосунова описывает такие способы смыслового структурирования как словесное рисование и схематизация и уточняет, что оба способа содержат все три характеристики смыслового чтения. Все это позволило определить автору смысловое чтение как «содержательную систему актов деятельности, составляющих процесс построения личностных смыслов в ходе постижения ценностно-смыслового аспекта произведения» [174, с.9].

Затем термин «смысловое чтение» стал использоваться в рамках концепции развития универсальных учебных действий [113], которая призвана конкретизировать требования к результатам начального общего образования, изложенным в Федеральном государственном образовательном

стандарте начального общего образования. Предполагается, что в результате изучения учебных предметов у учеников начальной школы будут сформированы различные виды универсальных учебных действий (УУД) как основы умения учиться. В рамках программы формирования УУД смысловое чтение определяется как познавательное универсальное учебное действие, основное содержание которого раскрывается в единстве четырех составляющих: получение, поиск и фиксация информации; понимание и преобразование информации; применение и представление информации; оценка достоверности получаемой информации. Основная цель смыслового чтения видится авторам в формировании собственной позиции в жизни и расширении кругозора. Итогом смыслового чтения должно быть формирование потребности в систематическом чтении как средстве познания мира и самого себя. Таким образом, в рамках концепции развития УУД смысловое чтение рассматривается как средство развития познавательной сферы и личности обучающегося.

Теоретический анализ исследований позволяет сделать *вывод* о сложности психологического содержания и структурной организации феномена смыслового чтения.

В нашей работе смысловое чтение исследуется с позиции системного подхода, в рамках которого специфика сложного объекта определяется не только особенностями составляющих его элементов, но и характером их взаимосвязей и взаимоотношений. В связи с этим, *смысловое чтение* мы рассматриваем как сложноорганизованное, структурированное и динамичное целостное явление. Общеметодологические принципы системного подхода конкретизированы в концепции системогенеза учебной деятельности и готовности к обучению Н.В. Нижегородцевой, что позволяет нам использовать понятийный аппарат этой концепции для решения задач нашего исследования.

Мы исходим из представлений о деятельностной природе смыслового чтения и используем следующее рабочее определение. Смысловое чтение –

это специфический вид деятельности, направленной на достижение понимания содержания прочитанного и ценностно-смыслового замысла автора, освоение общечеловеческого опыта и развитие личности.

1.4. Исследование смыслового чтения как особого вида деятельности в парадигме системогенетического подхода

Методологической основой исследования смыслового чтения в младшем школьном возрасте является системогенетическая концепция учебной деятельности и готовности к обучению Н. В. Нижегородцевой [190], разработанная на основе теории системогенеза профессиональной деятельности В. Д. Шадрикова [255].

Опыт исследования профессиональной деятельности был перенесен на область школьного обучения и реализован применительно к проблеме формирования психологической системы учебной деятельности [190]. Основанием для этого послужило детально обоснованное В.Д. Шадриковым положение об универсальности и всеобщности общей архитектуры деятельности в отношении всех форм активности человека [255].

В ходе исследования готовности к обучению, проведенного Н.В. Нижегородцевой, эмпирически доказано, что учебная деятельность является универсальной основой для усвоения новых для учащегося видов деятельности. «В отличие от других видов деятельности учебная деятельность не имеет своего специфического содержания, ее содержание составляют новые для учащегося виды деятельности, соответствующие общекультурным родовым видам деятельности, освоение которых обеспечивает «врастание ребенка в цивилизацию» (термин Л.С. Выготского). В начальной школе это смысловое чтение, письменная и математическая деятельность».[190, с.101]

В системогенетической концепции учебной деятельности и готовности к обучению центральным является положение о ведущей роли обучения в

психическом развитии человека [190]. В связи с этим проблему психологической готовности к смысловому чтению необходимо рассматривать в рамках обучения. Более того, готовность к обучению определяется как вариант более общего свойства индивидуальности человека – готовности к деятельности, поэтому готовность к обучению смысловому чтению может рассматриваться нами как готовность к деятельности смыслового чтения.

Анализ исследований по проблеме готовности к обучению и проблеме обучения чтению на ступени начального общего образования показал, что в настоящее время существует необходимость в исследовании личностных и субъектных качеств, обеспечивающих психологическую готовность к обучению смысловому чтению в условиях общеобразовательной школы на ступени начального общего образования.

В силу того, что системогенетическая концепция учебной деятельности и готовности к обучению является методологическим основанием нашего исследования, в работе использованы теоретические принципы, методические приемы, методы обработки и интерпретации данных, разработанные и апробированные в исследованиях, выполненных в рамках этой концепции.

Н. В. Нижегородцева определяет *готовность ребенка к обучению* как «интегральное свойство индивидуальности человека, включенного в процесс обучения, отражающее качественно-количественную характеристику его деятельности» [190, с.102-103]. Это означает, что готовность к обучению не сводится к отдельным свойствам и является продуктом системогенеза индивидуальности как целостности, возникает, развивается и проявляется в деятельности, которую осваивает учащийся. В начале школьного обучения (1 класс) основная задача обучения – формирование элементарной формы учебной деятельности. Готовность к освоению элементарной учебной деятельности в начале школьного обучения - стартовая готовность к обучению). На основе учебной деятельности формируются новые для

учащегося виды деятельности, освоение которых обеспечивает «врастание ребенка в цивилизацию». В начальной школе это деятельность смыслового чтения, письма и математическая деятельность. Готовность к освоению новых видов деятельности на основе освоенной элементарной формы учебной деятельности – это вторичная готовность к обучению [190].

Исходя из этого определение психологической готовности младшего школьника к обучению смысловому чтению можно сформулировать следующим образом: *психологическая готовность к обучению смысловому чтению* – это интегральное свойство индивидуальности учащегося, отражающее качественно-количественную характеристику деятельности смыслового чтения на этапе ее освоения.

В парадигме системогенетического подхода развитие деятельности (системогенез деятельности) – это процесс формирования ее психологической структуры, которая, совершенствуясь в процессе обучения, приобретает свойства системы, т.е. становится психологической системой деятельности [255, с. 30]. Универсальный механизм формирования психологической структуры деятельности (ПСД) заключается в следующем. Психологическая структура новой деятельности «закладывается» и формируется в структуре уже освоенной деятельности и первоначально имеет комбинированную форму: включает компоненты уже освоенной и новой для субъекта деятельности. В процессе обучения психологическая структура полностью наполняется компонентами новой деятельности и, на завершающем этапе обучения, приобретает относительно самостоятельную (развитую) форму [190].

Исходя из этого, на психологическом уровне обучение смысловому чтению для обучающегося – это формирование психологической структуры деятельности смыслового чтения. Психологическая структура деятельности смыслового чтения формируется на основе психологической структуры элементарной учебной деятельности.

По определению психологическая структура деятельности – это «целостное единство психических компонентов и их всесторонних связей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельности» [255, с. 29-30]. *Психологическая структура смыслового чтения* может быть определена как целостное единство психических компонентов и их всесторонних связей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность смыслового чтения.

В нашей работе понятия «*психологическая структура смыслового чтения*» и «*психологическая структура готовности к обучению смысловому чтению*». В отношении ступени начального обучения на формальном уровне эти понятия используются нами как синонимы, т.к. уровень готовности к обучению смысловому чтению определяется качественно- количественной спецификой и степенью сформированности у учащегося психологической структуры смыслового чтения. Вместе с тем, на сущностном уровне содержание понятий «готовность к обучению смысловому чтению» и «психологическая структура смыслового чтения» не совпадают. Мы полагаем, что понятия «психологическая структура готовности к обучению смысловому чтению» и «психологическая готовность к обучению смысловому чтению» логически взаимосвязаны так же, как и философские категории «качество» и «свойство». Свойство – это внешнее выражение качества объекта [242, 243]. В нашем случае свойство – это готовность к обучению смысловому чтению, а качество – психологическая структура готовности к обучению смысловому чтению, поскольку она составляет внутреннюю характеристику субъекта деятельности.

Представления о структурной организации индивидуальности Б.Г. Ананьева [10] позволяют выделить физиологическую готовность к обучению смысловому чтению, субъектную (психологическую) готовность и личностную (социально-психологическую).

Физиологическая готовность к смысловому чтению – это готовность функциональных систем мозга к качественно иному способу познавательной

деятельности. *Личностная (социально-психологическая) готовность* – готовность к новым, обусловленным ситуацией обучения смысловому чтению формам общения (с учителем, книгой, учениками) и отношения к себе как к читателю. *Психологическая (субъектная) готовность* – готовность к усвоению знаний и умений в форме учебной деятельности, специфическое содержание которой составляет смысловое чтение.

Деятельность в концепции системогенеза рассматривается в единстве трех аспектов: предметно-действенного, физиологического и психологического [255].

Содержанием первого аспекта является последовательность действий, которые необходимо выполнить для достижения цели [255]. Применительно к смысловому чтению это способ осуществления этого вида деятельности, скорость и правильность, а также наличие и характер ошибок. Эта внешняя сторона деятельности, изложенная в методических рекомендациях по учебной программе «Литературное чтение», реализуется в форме нормативно-одобренного способа чтения. Соответственно, на этом уровне эффект усвоения будет проявляться в изменении показателей продуктивности и качества смыслового чтения, а также в изменении способов выполнения осваиваемых действий.

Физиологический уровень деятельности реализуется соответствующими функциональными системами мозга [255]. Психофизиологической основой функциональной системы чтения является совместная деятельность следующих зон головного мозга: заднелобные, нижнетеменные, височные и затылочные отделы коры левого полушария. Каждая из них вносит свой специфический вклад в осуществление сложного процесса чтения. Нарушение деятельности любого из описанных звеньев приводит к специфическим, связанным с функциями именно этого компонента, отклонениям в работе всей системы, что проявляется в особых типах нарушения чтения. Кроме этого, психофизиологической основой

смыслового чтения является взаимодействие зрительного, слухового и кинестетического анализаторов.

Предметом психологического анализа деятельности являются индивидуальные качества субъекта, которые побуждают, направляют, регулируют и реализуют деятельность [255]. Это внутренняя сторона смыслового чтения. Задачами психологического анализа является определение индивидуально-психологических качеств, входящих в психологическую структуру смыслового чтения и обуславливающих успешность ее выполнения (компонентный анализ); изучение их функционального «веса» и характера функциональных связей (структурно-функциональный анализ); анализ изменений качественно-количественных показателей индивидуального развития субъекта в процессе освоения деятельности (генетический анализ) [255]. На этом уровне эффект усвоения будет проявляться в развитии индивидуальных качеств обучающихся, в формировании подсистем психических качеств, обеспечивающих качество и скорость чтения, а также в развитии психологической системы деятельности в целом.

Принимая во внимание тот факт, что готовность к смысловому чтению представляет собой частный случай готовности к обучению, то можно говорить о психологической структуре готовности к смысловому чтению, используя представления о психологической структуре готовности к учебной деятельности.

В исследовании Н. В. Нижегородцевой высказано предположение о том, что общие закономерности формирования, развития и функционирования вторичной готовности к обучению определяются характеристиками родовых видов деятельности, составляющих начальное общее образование (чтение, письмо и математика как особые виды деятельности) [190]. Исходя из этого, мы полагаем, что психологическая структура готовности к обучению смысловому чтению соответствует психологической структуре самой деятельности смыслового чтения, а ее

компонентный состав определяется особенностями элементарной и развивающейся формами смыслового чтения и спецификой материала для чтения в начальной школе, и включает подструктуры учебно-важных качеств «готовности предметной» (по Л.С. Выготскому).

Архитектоника любого вида деятельности соответствует общей структуре деятельности, разработанной В.Д. Шадриковым, а ее содержание определяется спецификой деятельности и содержанием образования на данном этапе [255]. В соответствии с этим, можно предположить, что в психологической структуре готовности к смысловому чтению можно выделить пять структурно-функциональных блоков: личностно-мотивационный, принятия учебной задачи, представления о содержании и способах выполнения учебной деятельности, информационная основа деятельности и управление деятельностью.

Субъектные и личностные качества индивидуальности учащегося, составляющие психологическую структуру готовности к обучению смысловому чтению и обеспечивающие деятельность смыслового чтения мы называем *учебно-важными качествами (УВК)*.

На основе психологического анализа деятельности смыслового чтения и содержания обучения чтению в 1 - 4-х классах был определен *компонентный состав психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению* на ступени начального общего образования. Компоненты психологической структуры объединяются в блоки для обеспечения следующих функций: личностно-мотивационный блок – побуждение к деятельности, целевой – целеполагание и направление деятельности, навыковый – реализация действий, составляющих основу деятельности, информационный – восприятие, сохранение и переработка информации, управленческий – планирование и контроль деятельности. Первоначально нами было выделено 26 учебно-важных качеств. Однако, пилотажное исследование и применение методов математической статистики показали, что в психологическую структуру готовности к обучению

смысловому чтению на ступени начального общего образования вошли 16 учебно-важных качеств, которые прямо или опосредованно (через связи с другими УВК) связаны с успешностью обучения смысловому чтению.

Обоснование компонентного состава психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению на ступени начального общего образования

В силу того, что психологическая готовность к обучению смысловому чтению представляет один из вариантов вторичной готовности к обучению, которая формируется на основе психологической готовности к обучению в школе (стартовая готовность), справедливо полагать, что в психологической структуре готовности к обучению смысловому чтению могут быть качества, специализирующиеся как в отношении учебной деятельности и качества, специализирующиеся на реализации деятельности смыслового чтения. Известно, что период обучения в начальной школе представляет собой один из этапов освоения деятельности смыслового чтения. Это говорит о том, что смысловое чтение еще не реализуется в форме развитой деятельности, следовательно, психологическую структуру готовности к обучению смысловому чтению составляют не деятельностьно-важные, а учебно-важные качества. Таким образом, готовность к обучению смысловому чтению определяется содержанием психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению, взаимосвязями компонентов структуры и значениями отдельных компонентов в структуре.

В качестве основных условий успешного усвоения смыслового чтения выделяют общий уровень психического и личностного развития обучающегося и сформированность технической стороны чтения. Выявление и описание этих условий составит дальнейшее изложение.

Формирование технического чтения происходит в рамках стартовой готовности к обучению в школе и рассматривается в исследовании Н.В. Нижегородцевой в рамках проблемы психологической готовности к обучению в школе (психологической структуры учебной деятельности).

Следовательно, компоненты психологической структуры готовности к обучению (учебной деятельности) могут быть основанием для формирования психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению (ПСГОЧ). Рассмотрим учебно-важные качества ПСГОЧ.

Исследования ряда авторов дают основание говорить, что *мотивы учения* являются одной из отправных точек в организации деятельности смыслового чтения младшего школьника. Известно, что к началу школьного обучения доминирующую роль в структуре мотивов младшего школьника начинают занимать познавательные и социальные мотивы. По мнению Е.П. Ильина [108] особенностью мотивации в младшем школьном возрасте является беспрекословное выполнение требований учителя, то есть доминирование социального мотива учения, а И.М. Вереникина [48] выяснила, что в возрасте от 6 до 10 лет возрастает число детей, у которых учебная деятельность мотивируется чувством долга и уменьшается количество детей с учебно-познавательными мотивами. Помимо этих мотивов, обучающиеся руководствуются оценочным мотивом. Как замечает Л.И. Божович [32], этот вид мотивации обладает спецификой: ученики 1-2 классов воспринимают отметку как показатель старания, а не как результат проделанной работы и этот вид мотивов преобладает в структуре мотивации учебной деятельности у 50 % обучающихся; но уже в 3-4 классах выраженность этого мотива снижается. В 3 классе, по мнению С.А. Мусатова [175] увеличивается значение внешних мотивов. Л.И. Божович связывает это с неудовлетворенностью познавательной потребности обучающихся ввиду с чрезмерной загруженностью памяти ребенка и недостаточным использованием интеллекта. К 4 классу снижается роль учителя в побуждении обучающегося к учебной деятельности в связи со снижением его авторитета и большей ориентацией на мнение одноклассников. Таким образом, мотивы учения являются основанием для формирования деятельности смыслового чтения.

Выделение и осознание *учебной задачи* обучающимся является одним из условий успешности формирования учебной деятельности, которая является основой формирования других видов деятельности младшего школьника, в том числе смыслового чтения. Известно, что учебная задача направляет активность обучающегося на овладение общими способами действия [190]. Современное обучение в начальной школе базируется на концепции универсальных учебных действий, а значит, «направлено на формирование совокупности способов действия учащегося и связанных с ними навыков учебной работы, обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, то есть умение учиться. Это становится возможным благодаря тому, что универсальные учебные действия, как обобщенные действия, открывает возможности для полноценного освоения всех компонентов учебной деятельности [113, с.27]. В этой связи принятие обучающимся учебной задачи создает условия для формирования УУД, одним из которых является смысловое чтение.

Анализ графических изображений букв русского алфавита показывает, что буквы состоят из одинаковых элементов, различно ориентированных в пространстве по отношению друг к другу, поэтому есть буквы, схожие по своему начертанию в рукописном и в печатном виде (А-Л, Ш-Щ, Ъ-Ъ, П-Т, М-Л и т.д.). По этой причине усвоение графического образа буквы возможно при достаточном развитии у детей *зрительного восприятия пространственно-ориентированных структур* [139]

Л.С. Выготский отмечал, что для успешного начала школьного обучения необходимо умение обобщать и дифференцировать предметы и явления действительности. Это требует определенного уровня развития *обобщений*. Экспериментально установлено, что в 1 и 2 классе анализ учебного материала осуществляется в наглядно-действенном плане: обучающийся опирается на единичный внешний признак и его умозаключения опираются на наглядные образы восприятия. Обоснование вывода осуществляется на основе прямого соотношения суждения с

воспринимаемыми сведениями, а обобщения происходят под влиянием ярких внешних признаков. К 3 и 4 классе младший школьник овладевает классификацией, а его суждения являются результатом анализа, мысленного сопоставления отдельных частей, выделения в них главных признаков и объединений в целостную картину. Впоследствии частности обобщаются уже в рамках нового суждения, которое уже отделено от прямого восприятия и является абстрактным суждением или обобщенным знанием [197].

Установлено, что успешность усвоения смыслового чтения зависит от уровня развития *вербальной механической памяти*. Она является ведущим видом памяти на протяжении всего периода обучения в начальной школе, что обусловлено спецификой мышления младших школьников и особенностями обучения в начальной школе [240]. Она играет ведущую роль в усвоении знаний.

Б.Г. Ананьев указывал на то, что *целостное восприятие* буквенного знака (синтез всех его признаков) является необходимым условием усвоения техники чтения – первого этапа формирования деятельности чтения и основания для формирования смыслового чтения [7]. Целостность восприятия делает возможным предварительный анализ элементов букв, звуко-буквенного состава слогов и слогового состава слов, а также переход от аналитических способов деятельности к использованию синтетических приемов чтения. Во 2-3 классе целостность восприятия еще полностью не сформировалась и находится в стадии становления. Вследствие этого, узнавание слова часто бывает неточным. На этом этапе ребенок в большей степени руководствуется содержанием текста, а не видимым составом слова. Ребенок отказывается от старых приемов последовательной фиксации слогов читаемого слова и ищет более совершенные средства синтеза. К 4 классу формирование слогового синтеза почти полностью заканчивается и слова узнаются сразу.

По мнению исследователей, причинами затруднений в осуществлении учебной деятельности является недостаточный уровень развития

произвольной регуляции деятельности. Установлено, что ученики 1 класса могут управлять своими действиями в пределах одной задачи, поставленной учителем, и не могут самостоятельно решить задачу от начала до конца, поэтому делают это в условиях пошаговой инструкции взрослого. Учащиеся, овладевшие учебной деятельностью, в полной мере владеют действиями контроля и оценки. В силу того, что учебная деятельность является универсальной основой для формирования родовых видов деятельности, произвольная регуляция деятельности выделена нами в качестве компонента психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению [1, 69,75]

Исследования ряда авторов позволяют сделать вывод о том, что *обучаемость* является важнейшим условием формирования учебной деятельности. В основе понятия «обучаемость» лежит представление Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития», которая определяет возможности ребенка усваивать новые знания в сотрудничестве со взрослым. Некоторые авторы определяют обучаемость как восприимчивость ребенка к обучающей помощи взрослого [129].

Таким образом, восемь учебно-важных качеств из шестнадцати, выделенных нами в ходе анализа психолого-педагогической литературы, по мнению исследователей, являются компонентами психологической структуры учебной деятельности и/или обуславливают успешность учебной деятельности младшего школьника. Это мотивы учения, принятие учебной задачи, зрительное восприятие пространственно-ориентированных структур, логическое мышление, вербальная память, целостность восприятия, произвольная регуляция деятельности и обучаемость. Применительно к проблеме обучения смысловому чтению мы полагаем, что эти учебно-важные качества психологической структуры учебной деятельности являются «фундаментом» для формирования на их основе психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению.

Учебно-важные качества, специализирующиеся собственно на реализации деятельности смыслового чтения, также рассматриваются отечественными исследователями.

По данным исследования Н. Г. Морозовой, в процессе обучения смысловому чтению организуется переживание и внутреннее «содействие» читаемому, вживание в описываемое событие и как следствие, личностное отношение к читаемому [173]. Этот факт говорит о том, что деятельность смыслового чтения включает в себя компонент *мотивы чтения*. Е.П. Ильин подтверждает это положение и указывает, что у обучающихся 3-4 классов появляется избирательное отношение к отдельным учебным предметам в результате того, что «общий мотив учебы становится все более дифференцированным» [108]. Этот факт является основанием для появления мотива к определенному предмету в зависимости от отношения к нему.

Смысловую догадку как компонент смыслового чтения выделил Т.Г. Егоров, подчеркивая тот факт, что она имеет место и в рамках технического чтения, но обладает спецификой. Исследователь отмечает, что психологическая природа догадок при освоении техники чтения определяется тем, что ее предметом является способ произнесения выделяемого звука, слога и слова, а отправным моментом - речезвукодвигательный образ. Проверка догадки идет через установление ее правдоподобности. В смысловом чтении характер догадки начинает меняться: момент возникновения догадки смещается к началу слова [90]. Это означает, что ребенок начинает догадываться о значении слова, дойдя до его середины.

По мнению Д.Б. Эльконина, формирование у учащихся техники чтения является основой для обучения осмысленному чтению и письменной речи [266, 268]. *Скорость чтения* в рамках методики преподавания рассматривается как один из компонентов техники чтения наряду с правильностью чтения. По мнению исследователей, скорость чтения имеет неоднозначную связь с пониманием прочитанного. Ряд авторов полагают,

чем выше скорость, тем выше понимание, а ряд исследователей считают, что уровень понимания выше при медленном и вдумчивом чтении.

Правильность чтения предполагает плавное чтение без искажения звукового состава слова. Без правильного озвучивания графических знаков невозможно понимание отдельных единиц текста, без уяснения значения каждой единицы нельзя уяснить их связь, а без видения внутренней связи компонентов текста затруднено понимание идея произведения. Результаты исследований позволяют выделить несколько групп типичных ошибок, которые допускают обучающиеся. В первую группу входят ошибки по искажению звукобуквенного состава (пропуски или перестановка букв, слогов, строчек; замена одних единиц чтения другими; вставка произвольных элементов в единицы чтения). Вторую группу составляют повторы букв, слогов, слов, предложений. И в третью входят нарушение норма литературного произношения (неправильное ударение, «орфографическое чтение», интонационные ошибки). К таким ошибкам приводит несовершенство зрительного восприятия, неразвитость артикуляционного аппарата, незнание лексического значения слова и неадекватная смысловая догадка [161].

Исследования ряда авторов [54, 199, 212] дают основания считать *активный словарь* компонентом смыслового чтения. О.В. Новикова полагает, чем лучше развита речь ребенка, шире активный запас слов, тем успешнее идет процесс обучения чтению. Т.Г. Егоров, классифицируя ошибки чтения по психологическому содержанию, отмечает, что ошибки искажений возникают при чтении трудных и малопонятных слов. В этом случае ребенок, правильно прочитывая слово по слогам, говорит, что не может его прочитать. Такое положение дел можно объяснить тем, что оптический образ слова теряет смысл при отсутствии значения в активном словаре обучающегося. О.В. Новикова подчеркивает, что понятные ребенку слова читаются быстрее непонятных, поэтому одной из задач учителя в рамках обучения смысловому чтению должно стать разъяснение непонятных слов перед чтением [196].

Значение активного словаря состоит в том, чтобы обеспечить понимание фактическое, предметное содержание, установить смысловые связи между различными частями текста [72, 90, 250].

Понимание значения и смысла также связано с развитием речи обучающихся. Большую роль здесь играют *знания в области морфологии и синтаксиса*, двух главнейших учений в рамках самого обширного раздела школьного курса русского языка – грамматики.

Успешность усвоения смыслового чтения зависит от сформированности представлений о закономерностях изменений слов (*морфология*). Для понимания значения и смысла произведения необходимо знать основные способы выражения грамматических значений через формы слова. С этой целью в период обучения в начальной школе обучающиеся изучают части речи и их формоизменение: имена существительные, прилагательные, глаголы; личные местоимения; знакомятся с наречиями, предлогами, союзами. Если в 1 классе преобладает группировка слов по значению (названия предметов, признаков, действий), то во 2 классе вводится понятие «части речи» и сообщаются некоторые признаки частей речи. В 3 и 4 классах изучают склонение имен существительных, прилагательных, спряжения глаголов, значения форм частей речи, значения падежей, временных и личных форм.

Как отмечают методисты и учителя начальных классов, синтаксические знания и умения обучающегося способствуют пониманию текста и развитию собственной речи (устной и письменной) [161]. Знание синтаксиса предполагает освоение закономерностей сочетания слова с другими словами в предложении. С этой целью в процессе обучения в начальной школе изучают следующие вопросы: предложение, его состав и моделирование; обозначение начала и конца предложения, интонации; простейшие типы предложений; главные и второстепенные члены предложения; выделение предложения из текста; составление предложений; смысл предложения, выявление связей между словами – членами предложения.

Исследование Н.Г. Морозовой доказывает, что для понимания необходимо знание синтаксических связей (управления и согласования в предложениях и словосочетаниях)[173]. Л.В. Щерба в основе успешного смыслового чтения видел умение делить речь на синтагмы [264].

Установлено, что личностное участие в описываемых событиях возможно при включении читателя в творческую доработку текста, воссоздание смыслового контекста [171] Вовлечение читателя в текст происходит за счет существования в тексте «пустых мест»: автор опускает некоторые детали, полное описание героя, не формулирует вывод из описанной сцены. Это вынуждает читателя домысливать, достраивать, дополнять. В основе этого процесса лежит работа *творческого воображения* младшего школьника.

Таким образом, на основе концепции системогенеза профессиональной деятельности В.Д. Шадрикова, концепции системогенеза учебной деятельности и готовности к обучению Н.В. Нижегородцевой, теорий обучения и теорий чтения в отечественной и зарубежной психологии была разработана теоретическая модель психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению на ступени начального общего образования (рис.1).

Представленная структура выделена в исследовательских целях и носит условный характер, поскольку в реальной деятельности смыслового чтения все компоненты и блоки готовности взаимосвязаны, взаимодействуют и взаимопроникают друг в друга.

Усвоение смыслового чтения осуществляется в форме учебной деятельности, которая в своем генезисе проходит ряд стадий. Этот факт дает основания полагать, что развитие смыслового чтения в младшем школьном возрасте будет соответствовать стадиям учебной деятельности – элементарной и развивающейся форме. Первая стадия соответствует первому году обучения и характеризуется постоянным участием взрослого (учителя) во всех этапах деятельности: задает смыслообразующие мотивы, ставит

задачу, показывает способы деятельности, контролирует процесс выполнения и дает оценку результата. Постепенно в ходе обучения отдельные функции, которые осуществлял учитель, передаются обучающемуся и происходит переход к развивающейся учебной деятельности [189].

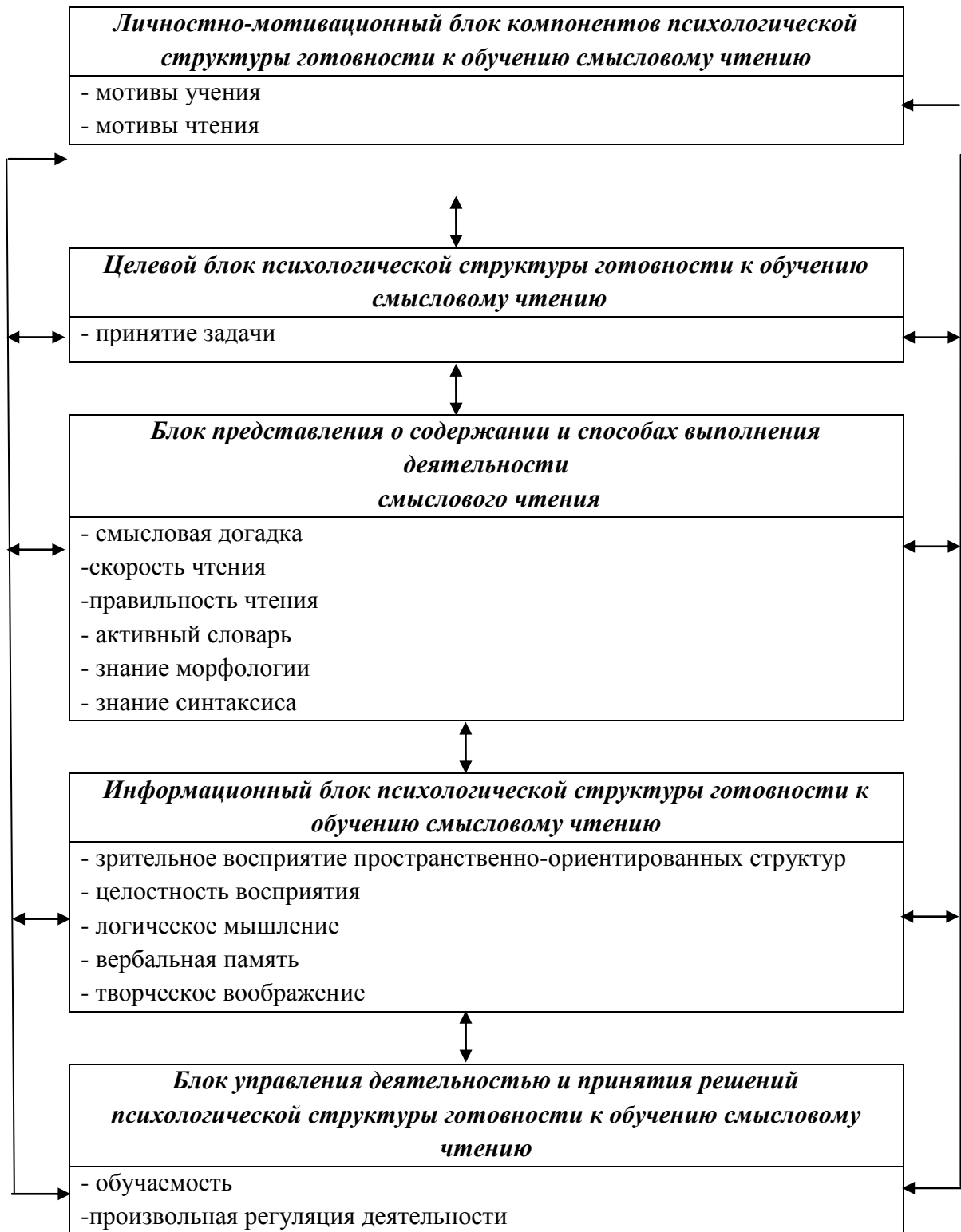


Рис.1 Теоретическая модель психологической структуры готовности к смысловому чтению

Это говорит о том, что вопрос о психологической готовности к обучению будет вставать всякий раз, когда обучающийся переходит на новую ступень в овладении деятельностью, следовательно, изучение психологической готовности к обучению смысловому чтению необходимо проводить на протяжении всего периода обучения в начальной школе. Такой подход позволит определить совокупность компонентов смыслового чтения и связей между ними у обучающихся первого, второго, третьего и четвертого классов, а также выявить закономерности формирования психологической готовности к обучению смысловому чтению на ступени начального общего образования.

Особенность чтения как специфического вида деятельности заключается в том, что каждый этап освоения чтения отличается характерными особенностями. В частности, усвоение обучающимися первоначального чтения (технического чтения) составляет основу для формирования смыслового чтения, основное содержание которого заключается в понимании значения и смысла читаемого [180, 190, 266].

Справедливо полагать, что чтение отличается спецификой на каждом этапе освоения. Так, характерной чертой понимания текста на техническом этапе является разобщенность понимания от процесса восприятия, что приводит к значительным затруднениям в понимании предложений и всего текста. Обучающийся в состоянии понять прочитанное слово или словосочетание, но переключаясь на понимание частей, он теряет связь с целым, поэтому содержание текста утрачивает ясность [90, 91]. На смысловом этапе процессы восприятия и понимания синтезируются, это приводит к тому, что осознание смысла приходит раньше, чем обучающийся полностью прочитает слово [89, 90]. Специфические особенности чтения на каждом этапе освоения говорят об особенностях психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению, лежащей в основе психологической готовности к обучению смысловому чтению.

Для решения задачи описания психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению на каждом этапе освоения необходимо провести эмпирическое исследование с применением статистических методов обработки данных. Критерием «включенности» компонента в психологическую структуру является наличие значимых связей с другими компонентами и/или с показателями успешности деятельности.

В связи с необходимостью диагностики психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению возник вопрос о выборе валидного и надежного психодиагностического инструментария. С этой целью проведен теоретический анализ методов диагностики смыслового чтения, результаты которого представлены в следующем параграфе.

1.5. Методы диагностики смыслового чтения в младшем школьном возрасте

На сегодняшний день существует большое количество методов диагностики чтения у обучающихся. Принимая во внимание тот факт, что чтение рассматривается в узком и широком плане, изучать можно техническое и смысловое чтение (Т.Г. Егоров, А.Н. Корнев, А.Р. Лурия, М.И. Оморокова, Л.С.Цветкова, Д.Б. Эльконин и др.). Техническое чтение предполагает оптическое восприятие, воспроизведение звуковой оболочки слова, речевые движения, то есть декодирование текстов и перевод их в устноречевую форму (Т.Г. Егоров, А.Н. Корнев, А.Р. Лурия, М.И. Оморокова, Л.С. Цветкова, Д.Б. Эльконин). Смысловое - понимание значения и смысла отдельных слов и целого высказывания (Т.Г Егоров, А.Н. Корнев, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова, Д.Б. Эльконин) или перевод авторского кода на свой смысловой код (М.И. Оморокова). У начинающего чтеца понимание возникает в результате анализа и синтеза слогов в слова, а у опытного – смысловая сторона опережает техническую, о чем свидетельствует появление смысловых догадок в процессе чтения.

Разработка методов диагностики чтения была начата во второй половине XIX века. В 1864 г. Дж. Фишер в труде «A scale book» представил тесты по чтению [171]. Немного позже А. Берт и Г. Беллард разработали систему заданий для учета скорости чтения вслух на первых годах обучения [171]. В 1910-х гг. Э.Торндайк разработал тесты учебных достижений по чтению [235]. С момента введения тестов учебных достижений в школьную практику, их предназначение состояло в контроле качества образования, в том числе и по чтению.

В 1930-е гг. появляется «Монро-тест диагностики чтения», включающий диагностику факторов, определяющих индивидуальные особенности чтения. С его помощью исследуется процесс восприятия и механизмы чтения [171]. Эта методика предназначена для детей дошкольного возраста, поэтому можно предположить, что она исследует техническое чтение.

В отечественной науке диагностика учебных достижений обучающихся получила распространение после 1925 года, когда была создана тестовая комиссия при педагогическом отделе Института методов школьной работы [76, 138, 223, 224]. В это время был разработан первый тест на смысловое чтение. К нему прилагалась инструкция и личная карточка обучающегося для учета прогресса.

К концу 1920-х Центральная педологическая лаборатория МОНО под руководством Е.В. Гурьянова выпустила тесты, среди которых был «Тест для учета навыков в чтении, счете и письме». Однако, эта методика, как и все предыдущие, диагностировала техническое чтение [76].

В 1936 году вышло постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов», которое надолго остановило все начинания ученых в области психологической диагностики чтения.

В 1970-80 гг. поиски способов диагностики чтения возобновились по причине распространения в отечественной науке психологической теории учебной деятельности [171].

В 1982 г. А.Н. Корневым на основе методики З. Матейчек была разработана «Стандартизированная методика исследования навыка чтения (СМИНЧ)», которая предназначалась для учеников 2-6 классов. Задача ребенка заключается в том, что он должен прочитать два текста: один вслух, другой – про себя. После выполнения задания подсчитывается количество правильно прочитанных слов за первую минуту, определяется способ чтения, производится оценка понимания прочитанного. Итогом становится вычисление коэффициента техники чтения [127].

«Тест оперативных единиц чтения» А.Н. Корнева оценивает способ чтения и позволяет планировать коррекционную работу с обучающимися. Тест состоит из 6 списков, каждый из которых включает 100 единиц: список из 100 цифр, 100 букв, 4 списка из 100 слогов разного типа, 100 псевдослов, 100 слов [127]. В итоге вычисляется показатель автоматизации, то есть технический компонент чтения.

Программа PISA (Programme for International Student Assessment) исследует естественно-научную грамотность, грамотность чтения и математическую грамотность. Грамотность в чтении подразумевает способность индивида понимать, применять и критически осмысливать текстовую информацию в соответствии с имеющимися целями индивидуального развития, обновления и приобретения новых знаний, а также для полноценного участия в обществе. Эксперты PISA в понятие «грамотность чтения» вкладывают умение при чтении текстов получать и развивать знания, а также потенциал для жизни в обществе [281].

Для оценки уровня грамотности чтения выделено 5 уровней: высокий, повышенный, средний, базовый, ниже базового. Все задания направлены на диагностику понимания сложных текстов, воспроизведение, комбинирование и анализ информации; понимание нюансов языка и логики; критическое воспроизведение и оценка на основе гипотез, базирующихся на специальных знаниях [281]. Вместе с тем, эта программа диагностирует результат освоения смыслового чтения и не дает ответа на вопрос о том, какие

индивидуально-психологические особенности обучающегося обеспечивают реализацию и/или успешность смыслового чтения.

Мониторинговое исследование PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) устанавливает уровень и качество техники чтения и понимания смысла учащимися начальной школы в различных странах мира. В ходе исследования оцениваются два вида чтения: чтение с целью приобретения читательского литературного опыта и чтение с целью освоения и использования информации. Оцениваются четыре группы читательских умений: нахождение информации, заданной в явном виде; формулирование выводов; интерпретация и обобщение информации; анализ и оценка содержания, языковых особенностей и структуры текста[171].

Следует отметить, что программы PISA и PIRLS диагностируют результат смыслового чтения и не дают информации по его компонентному составу на каждом этапе освоения, динамике и закономерностях освоения в ходе обучения.

Методика Н.Л. Белопольской для проверки навыков чтения, счета и письма включает в себя три блока: диагностика чтения, счета и письма. Предназначена для детей дошкольного возраста. Диагностика чтения включает в себя проверку алфавита, навыка слияния звуков и оценку техники чтения с последующими ответами на вопросы по тексту [23]. По результатам диагностики обследуемому присваивается уровень готовности: низкий, средний или высокий. Эта методика направлена на диагностику технического чтения, следовательно, для достижения целей и задач нашего исследования этот диагностический инструмент не подходит.

Заслуживает внимания методика Л. А. Мосуновой на способность обучающегося выявлять смысловое содержание художественного текста. Испытуемым предлагался один из следующих рассказов: А. П. Чехов «Супруга», И. А. Бунин «Кавказ» или А. Моравиа «Стоит ли говорить?» Выбор текстов обусловлен высокой ролью подтекста в них. Испытуемым необходимо выполнить три задания. Первое задание предполагает

определение целевой направленности заголовка произведения с целью выявления степени понимания смысла произведения (Зачем А. П. Чехов назвал свой рассказ «Супруга»?). Второе задание предусматривает проверку понимания смысла художественной детали в контексте (В чем смысл такой подробности: «выстрелил себе в виски из двух пистолетов»). Третье задание составляло создание словесных картин (Опишите иллюстрацию, которую вы бы нарисовали к этому рассказу) и имеет своей целью определить взаимосвязь читательского образа с уровнем понимания смысла произведения. Автор полагает, что выявление читателем адекватного смысла текста возможно на основе системы поисково-умственных действий, которые реализуют учет всех взаимосвязей между элементами текста. Результаты диагностики являются основанием для определения читательской позиции обучающегося. По результату диагностики определяются «три типа недостатков смыслового понимания обучающегося: конгломерация, рационализация и элиминирование» [174]. Конгломерация связана с тем, что обучающийся не видит внутритекстовые связи, вследствие чего воспринимает текст не как единое целое, а как сумму отдельных компонентов. Рационализация предполагает совмещение художественного символа с его значением, то есть толкование слова в соответствии с его значением. Элиминирование включает в себя восприятие произведения вне личности автора, что исключает диалог [174]. Таким образом, автор полагает, что полноценное понимание произведения возможно только в том случае, если читатель воспринимает текст как систему, учитывая все взаимосвязи между элементами текста.

Таким образом, проведенный анализ методов диагностики чтения показал, что существующие методики в большинстве своем исследуют техническое чтение, а понимание смысла рассматривается в них как результат. Вместе с тем, методик, которые выявляли уровень развития индивидуально-психологических особенностей обучающихся, принимающих участие в смысловом чтении, нами обнаружено не было.

Обзор методов диагностики смыслового чтения показывает, что ни один из них в полной мере не отвечает задачам нашего исследования. Этот факт побудил нас к созданию авторской методики диагностики индивидуально-психологических свойств обучающихся, обуславливающих психологическую готовность к обучению смысловому чтению.

В соответствии с теоретически выделенной структурой были подобраны методики, определяющие качественно-количественные характеристики уровня развития учебно-важных качеств (УВК). При отборе диагностических средств учитывалась экономичность и надежность методик, а также их соответствие возрасту. В соответствии с задачами исследования тесты были модифицированы и дополнены шкалами балльных оценок. Апробация процедуры диагностики психологической готовности к обучению смысловому чтению проводилась на группе учащихся начальной школы в количестве 60 человек. Стандартизация процедуры проводилась на выборке детей в возрасте от 8,3 до 11,6 лет. Объем выборки стандартизации — 232 человек. Описание методики представлено в п. 2.1. и в [15].

Выводы по первой главе

1. Выделены основные направления исследований смыслового чтения: изучение смыслового чтения как средства духовного развития человека; изучение взаимосвязи и взаимовлияния технического и смыслового чтения; описание трудностей в обучении смысловому чтению; смысловое чтение как сложная функциональная система; смысловое чтение как психологическая система; формирование когнитивных моделей смыслового чтения; формирование психологической готовности педагогов к обучению смысловому чтению; описание психологических механизмов смыслового чтения.

2. Определено, что в психолого-педагогических исследованиях, посвященных проблеме готовности к обучению, феномен готовности к обучению широко изучен в отношении субъектов учебной деятельности (обучающихся и учителей), а также применительно к различным профессиональным группам. В то время как психологическая готовность учащихся к обучению смысловому чтению – малоизученная область педагогической психологии.

3. Анализ различных подходов и концепций к изучению смыслового чтения показал необходимость изучения феномена с точки зрения выявления индивидуально-психологических качеств индивидуальности и связей между ними, обуславливающих психологическую готовность к обучению смысловому чтению. Смысловое чтение необходимо рассматривать как сложноорганизованное, структурированное и динамичное целостное явление.

4. Сформулировано рабочее определение смыслового чтения. Смысловое чтение – это специфический вид деятельности, направленной на достижение понимания содержания прочитанного и ценностно-смыслового замысла автора, освоение общечеловеческого опыта и развитие личности.

5. Проблема изучается с позиции системогенетической концепции учебной деятельности и готовности к обучению Н.В. Нижегородцевой, что

дает основания определить психологическую готовность к обучению смысловому чтению как *интегральное свойство индивидуальности учащегося, отражающее качественно-количественную характеристику деятельности смыслового чтения на этапе ее освоения.*

6. На психологическом уровне обучение смысловому чтению представляет формирование психологической структуры деятельности смыслового чтения. Психологическая структура смыслового чтения – это *целостное единство психических компонентов и их всесторонних связей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность смыслового чтения.* Понятия «психологическая структура смыслового чтения» и «психологическая структура готовности к обучению смысловому чтению» используются как синонимы, поскольку уровень готовности к обучению смысловому чтению определяется качественно-количественной спецификой и степенью сформированности у учащегося психологической структуры смыслового чтения.

7. Психологическую структуру готовности к обучению смысловому чтению составляют следующие учебно-важные качества: мотивы учения, мотивы чтения, принятие задачи, знание морфологии, знание синтаксиса, правильность чтения, скорость чтения, активный словарь, смысловая догадка, зрительное восприятие пространственно-ориентированных структур, целостность восприятия, логическое мышление, вербальная память, творческое воображение, обучаемость и произвольная регуляция деятельности. Выделенные компоненты психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению представляют функциональные блоки в соответствии с системогенетической концепцией учебной деятельности и готовности к обучению концепцией Н.В. Нижегородцевой.

8. Анализ методов и методик для диагностики чтения показал, что существующие методики не позволяют изучить психологическую готовность к обучению смысловому чтению как интегральное свойство целостной индивидуальности. Этот факт стал причиной создания комплексной

авторской методики диагностики индивидуально-психологических свойств обучающихся, обуславливающих психологическую готовность к обучению смысловому чтению.

Глава 2. Эмпирическое исследование психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению на ступени начального общего образования

2.1. Организация и методы эмпирического исследования

Целью эмпирического исследования является определение структурно-функциональных и содержательных характеристик психологической структуры готовности учащихся к обучению смысловому чтению на ступени начального общего образования.

Цель исследования реализуется через следующие **задачи**:

1. Компонентный анализ психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению у учеников начальной школы.
2. Структурно-функциональный анализ психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению.
3. Анализ психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению учащихся с разными показателями успешности обучения.
4. Определение групп обучающихся с разными показателями развития компонентов психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению и определение основных направлений психолого-педагогического сопровождения обучающихся с разными показателями психологической готовности к обучению смысловому чтению.

Характеристика выборки исследования

В исследовании приняли участие четыре группы испытуемых – обучающихся.

1. Учащиеся первых классов средней общеобразовательной школы № 12 г. Ярославля в количестве 59 человек. Из них: 32 – девочки, 27 – мальчики. Средний возраст – 8,6 года.

2. Учащиеся вторых классов средней общеобразовательной школы № 12 г. Ярославля в количестве 58 человека. Из них: 25 – девочки, 33 – мальчики. Средний возраст – 9,8 года.

3. Учащиеся третьих классов средней общеобразовательной школы № 12 г. Ярославля в количестве 53 человек. Из них: 25 – девочки, 28 – мальчики. Средний возраст – 10,6 года.

4. Учащиеся четвертых классов средней общеобразовательной школы № 12 г. Ярославля в количестве 54 человек. Из них: 28 – девочки, 26 – мальчики. Средний возраст – 11,4 года.

Общая выборка испытуемых обучающихся составила 224 человека, из них: 110 – девочки, 114 – мальчики, средний возраст – 10,1 лет.

В исследовании принимали участие учителя начальных классов, непосредственно работающие с испытуемыми школьниками, по одному учителю из каждого класса, всего – 8 человек.

Таким образом, общая выборка исследования составила 232 человека.

Методы исследования

В качестве организационного использовался сравнительный метод.

В качестве эмпирических методов использовались:

- психодиагностический метод;
- экспертная оценка;

В качестве методов обработки данных применялись:

- качественный анализ данных;
- количественный анализ данных (методы математической статистики: критерий Колмогорова–Смирнова, непараметрический критерий U Манна-Уитни, коэффициент корреляции r-Спирмена, подсчет индексов когерентности, дивергентности и организованности структур).

В качестве интерпретационного использовался метод структурно-функционального анализа В.Н. Дружинина – А.В. Карпова.

Описание психодиагностических методик

Диагностика психологической готовности к обучению смысловому чтению проводилась на двух уровнях:

1. Субъективно-психологическом – тестирование.
2. Объективно-психологическом – экспертная оценка.

В связи с этим, для решения задач эмпирического исследования использовались следующие методы:

1. Для изучения особенностей психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению была использована методика «Комплексная диагностика психологической готовности к обучению смысловому чтению – КДГ(ч)» (Т.В. Атрохова, Н.В. Нижегородцева) [15].

2. Для определения показателей успешности обучения смысловому чтению были использованы итоговые отметки по литературному чтению у обучающихся 1-4 классов.

Диагностика психологической готовности к обучению смысловому чтению предполагает использование методики «Комплексная диагностика психологической готовности к обучению смысловому чтению – КДГ(ч)» Т.В. Атроховой и Н.В. Нижегородцевой, включающей 10 субтестов, 4 листа экспертных оценок и измерение скорости чтения у обучающихся в 1-4 классах.

Описание психодиагностического инструментария:

1. «Ранжирование учебных предметов» (авторская методика)
[15]

Методика направлена на выявление уровня развития мотивов чтения (МЧ). Для проведения методики младшему школьнику предлагают 10 карточек, 9 из которых символизируют учебные предметы («Русский язык», «Литературное чтение», «Математика», «Окружающий мир», «Иностранный язык», «Технология», «Музыка», «Физическая культура», «Изобразительное искусство») и на 1 изображен ребенок, гуляющий во дворе в группе сверстников. Ребенка просят последовательно проранжировать предлагаемые занятия. После выполнения задания ребенок отвечает на вопросы психолога об отношении к чтению. В протокол заносится ранг каждого учебного предмета и количество баллов по результатам ответов на вопросы.

2. «Понимание условий задач» (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго) [216, 217]

Методика направлена на оценку понимания ребенком задач различного типа (ПЗ), вызывающих наиболее частые затруднения в понимании их условий. Задания представлены в порядке возрастания сложности. Тексты задач прочитываются ребенком самостоятельно. В протокол заносится общий балл по всем задачам.

3. «Узнавание реалистических изображений» (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго) [216,217]

Методика направлена на исследование активного словаря обучающегося (АС). Используются изображения из классического альбома А.Р. Лурии без изменения их стиля и цветового оформления. Для проведения методики ребенку предъявляются реалистические изображения бытовых предметов. Задача испытуемого заключается в том, чтобы назвать предъявляемые изображения и отдельные части этих предметов. В протокол заносится количество баллов по каждой части предмета, отдельному предмету и общий балл по узнаванию реалистических изображений.

4. «Завершение предложений» (модификация теста Г. Эббингауза) [206]

Методика направлена на исследование смысловой догадки в пределах предложения (СД). Для проведения методики обучающемуся предлагают классический вариант текста из знаменитого The Sentence Completion Test – SCT Германа Эббингауза. В предлагаемом тексте пропущено последнее слово в каждом предложении. Задача испытуемого – подобрать недостающее слово в соответствии с логикой изложения. В протокол заносится количество правильно подобранных слов, количество ошибок и общий балл по субтесту.

5. «Тест звукобуквенного кодирования и декодирования» В.В. Тарасун [233]

Методика состоит из двух субтестов и направлена на исследование целостности восприятия (ЦВ) и на зрительное восприятие пространственно-ориентированных структур (ЗВ).

Изучение целостности восприятия строится следующим образом: перед ребенком выкладывается карточка, на которой изображен элемент буквы. Психолог просит ребенка дописать в своем бланке все возможные варианты букв, в которых встречается этот элемент. Затем последовательно выкладываются вторая, третья и четвертая карточки. Задание повторяется. В протокол заносится сумма баллов по каждой карточке и общая сумма баллов по четырем карточкам.

Исследование зрительного восприятия пространственно-ориентированных структур строится на основании анализа трех последовательно предъявляемых карточек, с наложенными изображениями букв русского алфавита. В протоколе отмечается количество баллов по каждой карточке и сумма баллов по трем карточкам.

6. «Четвертый лишний» [206]

Методика направлена на исследование образно-логического мышления (ЛИМ). Для обследования используют 7 карточек, на каждой из которых изображены четыре знакомых ребенку предмета. Перед ребенком кладут первую карточку и предлагают убрать лишний предмет, назвав остальные одним словом (обобщающим словом). После выбора ребенка просят ответить, почему этот предмет является лишним. Если ребенок не дает никаких объяснений, считается, что выбор был случайным. За каждую карточку ребенок получает баллы, которые в конце суммируются и заносятся в протокол.

7. «10 слов» (А.Р. Лурия) [216, 217]

Методика позволяет определить уровень развития оперативной вербальной механической памяти (ВП). Для обследования необходим список из 10 слов в комбинации ранее неизвестной испытуемому. Ребенку предлагают запомнить и повторить простые, но не связанные по смыслу слова. Обследование включает в себя 6 проб. Показатель развития вербальной памяти определяется суммированием пяти показателей: количество воспроизведенных слов в первую пробу, в пятую, в шестую,

наличие «провалов» и «плато», а также наличие ошибок. Результат заносится в протокол.

8. «Три слова» [229]

Метод предложен В. Меде и К. Пиорковским в 1917 году и является уточнением метода Массолона. Методика направлена на изучение творческого вербального воображения (ТВ). Задача испытуемого заключается в том, чтобы придумать как можно больше предложений, включающих все три заданные слова. За каждое предложение обучающийся получает баллы, которые затем сводятся к коэффициенту творческого воображения.

9. Обучающий диагностический эксперимент (модификация методики Шуберт-Ивановой) [187]

Методика направлена на определение уровня обучаемости (Об), восприимчивости к обучающей помощи. Задания составлены так, чтобы у ребенка появились определенные затруднения при их выполнении и возникла необходимость в обучающей помощи со стороны психолога. Суть задания заключается в том, чтобы распределить предлагаемые карточки на 4 группы и каждой дать обобщающее название. Методика проводится в три этапа. На ориентировочном этапе в случае необходимости ребенку оказывается обучающая помощь. На обучающем этапе основания для классификации расширяются и ребенку также оказывается обучающая помощь. На контрольном этапе ребенок выполняет задание самостоятельно. Сумма баллов за карточки третьей серии (этапа) являются показателем обучаемости.

10. Тест Э. Ландольта [216, 217]

Методика направлена на определение произвольного внимания у обучающегося. Обследование проводится при помощи специальных бланков, содержащих случайный набор колец. Задача испытуемого – вычеркивать определенные кольца. На основании оценки продуктивности и устойчивости

внимания делается вывод об уровне развития произвольной регуляции деятельности.

Экспертная оценка:

На объективно-психологическом уровне проводится экспертная оценка мотивов учения («Ранжирование мотивов учения» Н.В. Нижегородцева), морфологических знаний (бланк экспертной оценки № 2), синтаксических представлений (бланк экспертной оценки № 3), правильности (бланк экспертной оценки № 4) и скорости чтения (бланк экспертной оценки № 5). Для каждой методики, включенной в психодиагностическую процедуру, была использована система балльных оценок: «сырые» тестовые очки переводились в стандартные баллы [15].

Компоненты психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению, их условные обозначения и методы диагностики представлены в табл. 1.

Успешность смыслового чтения выражается оценивалась по двум показателям: показатель успешности чтения и интегральный показатель сформированности психологической структуры смыслового чтения (индивидуальный индекс готовности к обучению смысловому чтению - ИИГЧ). Показатель успешности чтения представлен в виде среднего арифметического отметок, полученных обучающимся в течение учебного года по предмету «Литературное чтение». Индивидуальный индекс готовности подсчитывается как сумма стандартных баллов по всему комплексу методик, составляющих КДГ(ч).

На основании результатов обследования строятся индивидуальные профили психологической готовности к обучению смысловому чтению (ПСГОЧ), которые позволяют в наглядной форме представить соотношение уровней развития учебно-важных качеств для каждого ребенка.

Общее время проведения методики 90 минут и соответствует 2 академическим часам. В условиях школы диагностика в одном классе занимает 5-6 дней, включая групповое обследование, консультации для

педагогов и родителей, заполнение характеристик и построение индивидуальных профилей готовности.

Стандартизация методик проводилась на данных 232 испытуемых. Возраст обучающихся от 8,3 до 11,6 лет.

Таблица 1

Компоненты психологической готовности к обучению смысловому чтению и их условные обозначения

№	Функциональный блок психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению	Учебно-важное качество	Усл. обозн.	Метод диагностики
1.	Личностно-мотивационный	Мотивы учения	М	«Ранжирование мотивов учения» (Н.В. Нижегородцева)
		Мотивы чтения	МЧ	«Ранжирование учебных предметов» (Т.В. Атрохова)
2.	Принятие учебной задачи	Принятие задачи	ПЗ	«Понимание условий задач» (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго)
3.	Представление о содержании и способах выполнения деятельности	Знание морфологии	ЗМ	Экспертная оценка
		Знание синтаксиса	ЗС	Экспертная оценка
		Правильность чтения	ПЧ	Экспертная оценка
		Скорость чтения	СЧ	Измерение скорости чтения
		Активный словарь	АС	«Узнавание реалистических изображений» (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго)
		Смысловая догадка	СД	«Завершение предложений» (модификация теста Г. Эббингауза)
4.	Информационная основа деятельности	Зрительное восприятие	ЗВ	«Тест звукобуквенного кодирования и декодирования» В.В. Тарасун
		Целостность восприятия	ЦВ	«Тест звукобуквенного кодирования и декодирования» В.В. Тарасун
		Логическое мышление	ЛМ	«Четвертый лишний»
		Вербальная память	ВП	«10 слов» (А.Р. Лурия)
		Творческое воображение	ТВ	«Три слова» (В. Меде, К. Пиорковский)
5.	Управление деятельностью и принятие решений	Обучаемость	Об	Обучающий диагностический эксперимент (модификация методики Шуберт-Ивановой)
		Произвольная регуляция деятельности	ПРД	Тест Э. Ландольта

Ретестовая надежность компонентов теста отображена в табл.2

Таблица 2

Ретестовая надежность компонентов методики

№	Учебно-важное качество	г-Спирмена	P-уровень
1	МУ	0,315	$\leq 0,05$
2	МЧ	-0,80	$\geq 0,05$
3	ПЗ	0,010	$\geq 0,05$
4	ЗМ	0,721	$\leq 0,001$
5	ЗС	0,192	$\geq 0,05$
6	ПЧ	0,691	$\leq 0,001$
7	СЧ	0,912	$\leq 0,001$
8	АС	0,388	$\leq 0,001$
9	СД	0,309	$\leq 0,05$
10	ЗВ	0,471	$\leq 0,001$
11	ЦВ	0,308	$\leq 0,05$
12	ЛМ	-0,024	$\geq 0,05$
13	ВП	0,364	$\leq 0,01$
14	ТВ	0,280	$\leq 0,05$
15	Об	-0,111	$\geq 0,05$
16	ПРД	0,282	$\leq 0,05$
17	ИГЧ	0,514	$\leq 0,001$

Критериальная валидность методики определяется текущей и прогностической валидностью (табл.3, табл.4).

Таблица 3

Текущая валидность частей теста относительно индивидуального индекса готовности к обучению смысловому чтению

№	Учебно-важное качество	г-Спирмена	P-уровень
1	МУ	,503	$\leq 0,001$
2	МЧ	,414	$\leq 0,01$
3	ПЗ	,128	$\geq 0,05$
4	ЗМ	,493	$\leq 0,001$
5	ЗС	,482	$\leq 0,001$
6	ПЧ	,283	$\leq 0,05$
7	СЧ	,288	$\leq 0,01$
8	АС	,500	$\leq 0,001$
9	СД	,400	$\leq 0,01$
10	ЗВ	,548	$\leq 0,001$
11	ЦВ	,421	$\leq 0,01$
12	ЛМ	,327	$\leq 0,05$
13	ВП	,330	$\leq 0,05$

14	ТВ	,173	$\geq 0,05$
15	Об	,395	$\leq 0,01$
16	ПРД	,080	$\geq 0,05$

Установлена текущая валидность всего теста по отношению к успеваемости по предмету «Литературное чтение» при $n=232$ $r=0,298$ ($p \leq 0,05$). Текущая валидность частей теста относительно индивидуального индекса готовности к обучению смысловому чтению при $n=232$ представлена в табл. 3.

Установлена прогностическая валидность методики по отношению к общему показателю академической успеваемости при $n=232$ $r=0,47$ ($p \leq 0,001$). Прогностическая валидность частей теста относительно индивидуального индекса готовности к обучению смысловому чтению при $n=232$ (табл. 4).

Таблица 4

Прогностическая валидность частей теста относительно индивидуального индекса готовности к обучению смысловому чтению

№	Учебно-важное качество	г-Спирмена	P-уровень
1	МУ	,185	$\leq 0,01$
2	МЧ	-,127	$\geq 0,05$
3	ПЗ	-,345	$\leq 0,001$
4	ЗМ	,530	$\leq 0,001$
5	ЗС	,465	$\leq 0,001$
6	ПЧ	,407	$\leq 0,001$
7	СЧ	,359	$\leq 0,001$
8	АС	,540	$\leq 0,001$
9	СД	,715	$\leq 0,001$
10	ЗВ	,595	$\leq 0,001$
11	ЦВ	,480	$\leq 0,001$
12	ЛМ	,463	$\leq 0,001$
13	ВП	,313	$\leq 0,001$
14	ТВ	,602	$\leq 0,001$
15	Об	,524	$\leq 0,001$
16	ПРД	,246	$\leq 0,001$

Для сопоставления эмпирического распределения изучаемых показателей с нормальным, использовался критерий Колмогорова – Смирнова. В результате было установлено, что большинство распределений отклоняется от нормального (прил.3, табл.1) Так как большинство

распределений отклоняется от нормального, для оценки различий между двумя выборками по уровню количественно измеренного признака использовался непараметрический критерий U Манна-Уитни, для определения меры связи – коэффициент корреляции r-Спирмена [140].

В результате математической обработки данных получены матрицы интеркорреляций, которые позволили решить задачу структурно-функционального анализа психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению (прил 1, табл.1-4, прил. 2, табл. 1-2).

Процедура анализа матриц интеркорреляций и структурограмм включала следующее: поиск качественного своеобразия ПСГОЧ обучающихся в 1,2,3 и 4 классах, сравнение полученных структурограмм по их гомогенности/гетерогенности с использованием метода экспресс χ^2 , разработанного, апробированного и примененного А.В. Карповым [117], сопоставление матриц по наиболее обобщенным показателям организованности психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению (индекс организованности структуры), когерентности (интегрированности) (индекс когерентности структуры) и дифференцированности (индекс дивергентности структуры). Подсчет индексов осуществлялся по специально разработанной методике [117]: индекс когерентности структуры (ИКС) определялся как функция числа положительных значимых связей в структуре и меры их значимости, индекс дивергентности структуры (ИДС) – как функция числа и значимости отрицательных связей в структуре, индекс общей организованности (ИОС) – как функция общего количества связей и их значимости. При этом, связям значимым при $p \leq 0,001$ приписывается весовой коэффициент 3 балла, связям значимым при $p \leq 0,01$ приписывается весовой коэффициент 2 балла и связям значимым при $p \leq 0,05$ приписывается весовой коэффициент 1 балл [117].

Расчет весовых значений структурных компонентов проводился с помощью подсчета числа связей данного качества с другими УВК с учетом поправочного коэффициента, описанного выше. Качества, которые имеют

наибольший вес (*базовые УВК*), являются внутренним каркасом структуры, основой развития и компенсации других УВК; качества, которые непосредственно связаны с результатами деятельности смыслового чтения и показателями ее продуктивности (оценка по предмету «Литературное чтение») являются *ведущими*.

Для анализа данных использовался методический прием «метод полярных групп», предполагающий деление экспериментальной выборки на группы условно «успешных» и условно «неуспешных» обучающихся в зависимости от показателей эффективности деятельности смыслового чтения. Этот прием позволяет выявить различия в строении и функционировании психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению у обучающихся с разными показателями успешности обучения смысловому чтению в начальной школе.

Для доказательства гипотезы о том, что содержательные и структурно-функциональные характеристики психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению изменяются в период обучения в начальной школе и обуславливают психологическую готовность к обучению смысловому чтению решались следующие эмпирические задачи:

- компонентный анализ психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению у обучающихся на ступени начального общего образования;
- структурно-функциональный анализ психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению;
- анализ психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению обучающихся с разными показателями успешности обучения чтению

2.2. Компонентный анализ психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению обучающихся на ступени начального общего образования

На первом этапе исследования были поставлены и решались три взаимосвязанные задачи:

1. Компонентный анализ психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению учащихся 1, 2, 3, 4 классов.

2. Анализ уровня развития компонентов (УВК) психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению учащихся 1, 2, 3, 4 классов.

3. Анализ выраженности функциональных блоков УВК в психологической структуре готовности к обучению смысловому чтению учащихся 1,2,3,4 классов.

Для решения задачи *компонентного анализа* психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению (ПСГОЧ) в младшем школьном возрасте проведено эмпирическое исследование с применением статистических методов обработки данных. Описание процедуры и методов исследования, обработки данных приведено в методическом пособии «Комплексная диагностика психологической готовности к обучению смысловому чтению (КДГ(ч))» Результаты получены на основе анализа матриц интеркорреляций учебно-важных качеств (УВК) ПСГОЧ и анализа матриц корреляций УВК с показателем успешности освоения деятельности смыслового чтения (прил.1, табл.1-4; прил. 3, табл.7-8), а критерием включенности в компонентный состав психологической структуры является наличие хотя бы одной взаимосвязи с другим компонентом и/или с показателем успешности освоения чтения.

Результаты корреляционного анализа учебно-важных качеств ПСГОЧ в выборке обучающихся **1 класса** свидетельствуют, что четырнадцать учебно-важных качеств из шестнадцати, выделенные на этапе теоретического анализа как компоненты ПСГОЧ, образуют взаимосвязи разного уровня

значимости: мотивы учения (М), принятие задачи (ПЗ), смысловая догадка (СД), активный словарь (АС), скорость чтения (СЧ), правильность чтения (ПЧ), знание морфологии (ЗМ), знание синтаксиса (ЗС), зрительное восприятие (ЗВ), целостность восприятия (ЦВ), логическое мышление (ЛМ), вербальная память (ВП), обучаемость (Об), произвольная регуляция деятельности (ПРД). Количество и уровень значимости корреляций представлены на рис. 2 и в прил.3, табл.5.

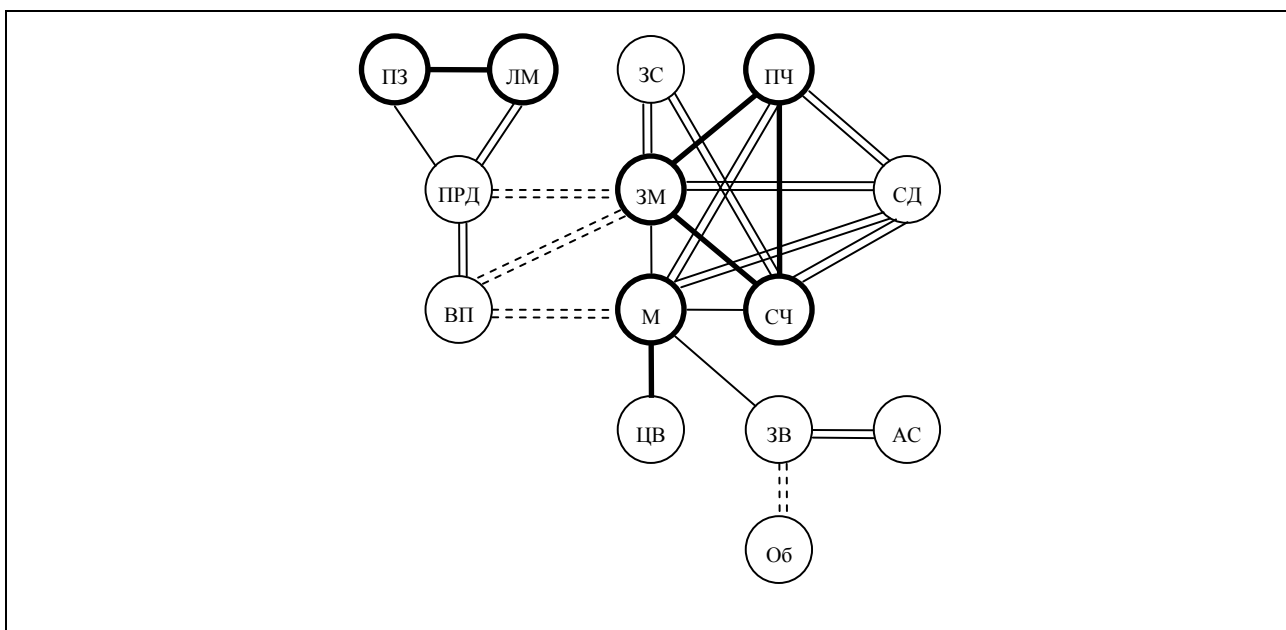


Рис. 2. Структурограмма учебно-важных качеств психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению учеников 1 класса

Примечание. Здесь и далее:

- - положительные корреляции на уровне значимости $p \leq 0,05$;
- == - положительные корреляции на уровне значимости $p \leq 0,01$;
- === - положительные корреляции на уровне значимости $p \leq 0,001$.
- - - отрицательные корреляции на уровне значимости $p \leq 0,05$;
- ≡ ≡ : отрицательные корреляции на уровне значимости $p \leq 0,01$;
- ≡≡≡ - отрицательные корреляции на уровне значимости $p \leq 0,001$.

Установлено, что в ПСГОЧ не вошли УВК «мотивы чтения» и «творческое воображение». Этот факт можно объяснить тем, что обучающиеся 1 класса овладевают слоговым чтением, психологическое содержание которого характеризуется сложением составляющих частей слова в одно целое [268, 266]. Понимание реализуется с опорой на живую речь: ребенок прочитывает слово по слогам, однако это звуковое образование непохоже на знакомое ребенку слово, поэтому обучающийся прибегает к

повторению, прочитывая слово слитно, и тогда буквенное сочетание узнается как живое слово *устной речи*. Такое психологическое содержание не предполагает интенсивной работы творческого воображения по воссозданию значения и формированию смысла прочитанного, поскольку узнавание слова на этом этапе зависит, прежде всего, от уровня развития техники чтения. Более того, понимание прочитанного в первом классе является *способом проверки* правильности техники чтения, а потому не имеет собственных специфических мотивов, непосредственно связанных с реализацией деятельности смыслового чтения [90].

Результаты эмпирического исследования показывают пять корреляций учебно-важных качеств ПСГОЧ с показателем успешности освоения деятельности смыслового чтения (академическая оценка по предмету «Литературное чтение» в 1 классе): «мотивы учения» ($r=0,542$, при $p \leq 0,01$), «знание морфологии» ($r=0,620$, при $p \leq 0,001$), «скорость чтения» ($r=0,769$, при $p \leq 0,001$), «правильность чтения» ($r=0,659$, при $p \leq 0,001$) и «зрительное восприятие» ($r=0,443$, при $p \leq 0,05$) (прил.3, табл.7). Эти данные соотносятся с результатами корреляционного анализа учебно-важных качеств ПСД(ч) обучающихся I класса и еще раз констатируют, что вышеперечисленные качества являются компонентами ПСД(ч).

Анализ матрицы интеркорреляций учебно-важных качеств ПСГОЧ у обучающихся во **2 классе** показывает, что пятнадцать учебно-важных качеств образуют взаимосвязи разного уровня значимости (рис.3; прил.1, табл.2): мотивы учения (М), принятие задачи (ПЗ), смысловая догадка (СД), активный словарь (АС), скорость чтения (СЧ), правильность чтения (ПЧ), знание морфологии (ЗМ), знание синтаксиса (ЗС), зрительное восприятие (ЗВ), целостность восприятия (ЦВ), логическое мышление (ЛМ), вербальная память (ВП), творческое воображение (ТВ), обучаемость (Об), произвольная регуляция деятельности (ПРД). Это факт является основанием полагать, что эти качества являются компонентами ПСГОЧ. Количество и уровень

значимости корреляций представлены на рис. 2 и в прил.3, табл. 5, весовые значения компонентов ПСГОЧ представлены в прил.3, табл.2.

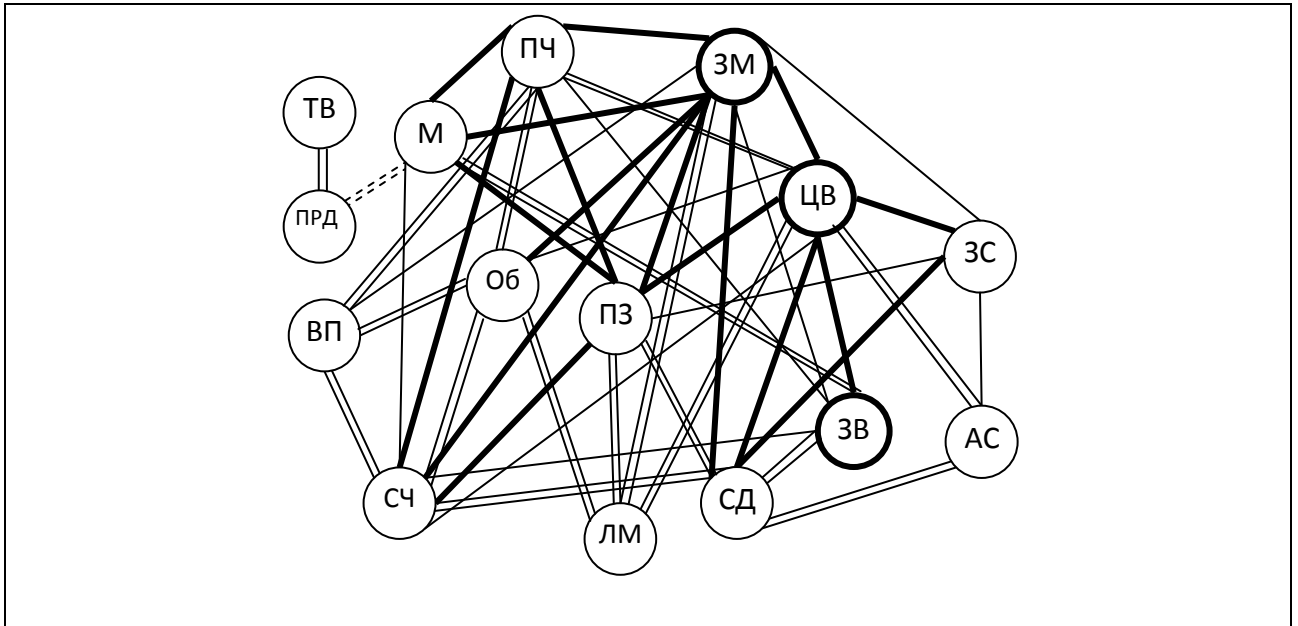


Рис. 3. Структурограмма учебно-важных качеств психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению учеников 2 класса

В ПСГОЧ не вошло УВК «мотивы чтения». Этот факт можно объяснить тем, что обучающиеся 2 класса овладевают целостными приемами восприятия, благодаря которым психологическое содержание смыслового чтения отличается тем, что слова становятся членами фразы [90]. Однако, в силу недостаточной зрелости синтеза обучающийся зачастую теряет смысловую нить прочитанного. Все это создает препятствия для участия мотивов чтения в реализации деятельности смыслового чтения.

Результаты эмпирического исследования свидетельствуют о наличии корреляций пяти учебно-важных качеств ПСГОЧ с показателем успешности освоения деятельности смыслового чтения (академическая оценка по предмету «Литературное чтение» во 2 классе): «мотивы учения» ($r = 0,572$, при $p \leq 0,01$), «принятие задачи» ($r = 0,603$, при $p \leq 0,001$), «смысловая догадка» ($r = 0,558$, при $p \leq 0,01$), «знание морфологии» ($r = 0,835$, при $p \leq 0,001$), «зрительное восприятие» ($r = 0,449$, при $p \leq 0,05$), «целостность восприятия» ($r = 0,463$, при $p \leq 0,05$), «скорость чтения» ($r = 0,728$, при $p \leq 0,001$) и «правильность чтения» ($r = 0,604$, $p \leq 0,001$) (прил.3, табл.7) Эти данные

соотносятся с результатами корреляционного анализа учебно-важных качеств ПСГОЧ обучающихся II класса и еще раз дают основание полагать, что вышеперечисленные качества являются компонентами ПСГОЧ.

Результаты корреляционного анализа показывают, что в выборке обучающихся **3 класса** двенадцать учебно-важных качеств, выделенные в процессе теоретического анализа как компоненты ПСГОЧ, образуют взаимосвязи разного уровня значимости (рис.4; прил.1, табл.3): мотивы учения (М), мотивы чтения (МЧ), принятие задачи (ПЗ), смысловая догадка (СД), скорость чтения (СЧ), правильность чтения (ПЧ), знание морфологии (ЗМ), знание синтаксиса (ЗС), зрительное восприятие (ЗВ), логическое мышление (ЛМ), творческое воображение (ТВ), обучаемость (Об). Количество и уровень значимости корреляций представлены на рис. 4 и в прил.3, табл. 5, весовые значения компонентов ПСГОЧ представлены в прил.3, табл.2.

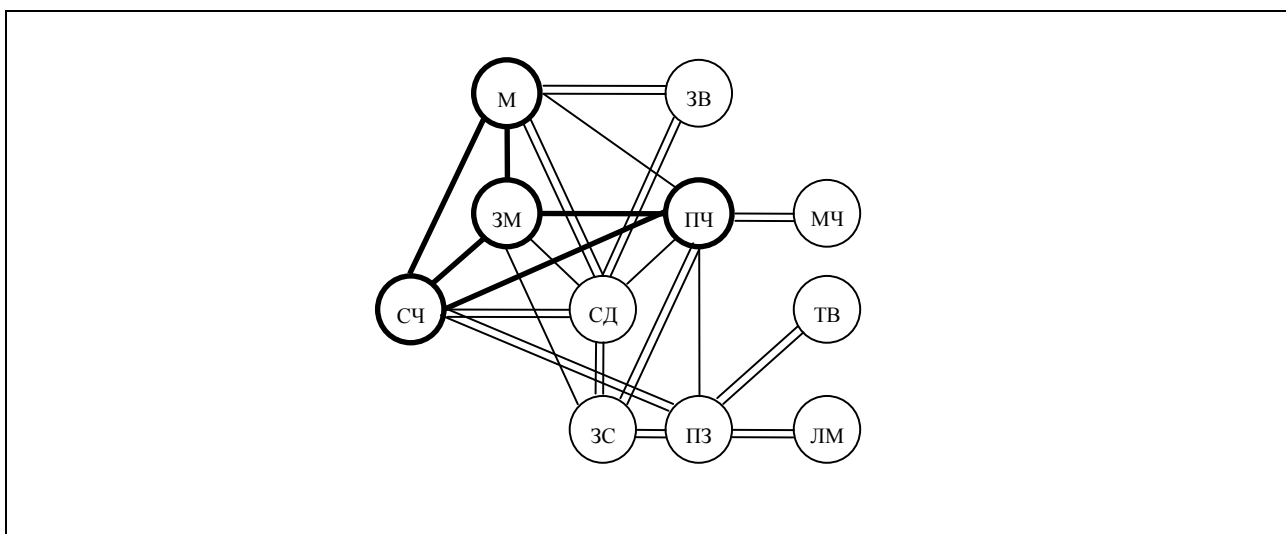


Рис. 4. Структурограмма учебно-важных качеств психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению учеников 3 класса

Необходимо отметить, что в ПСГОЧ учащихся 3 класса не вошли УВК «активный словарь», «вербальная память», «целостность восприятия» и «произвольная регуляция деятельности», при этом, в отличие от ПСГОЧ учащихся 2 класса, выявлено УВК «мотивы чтения». Этот факт можно объяснить тем, что этот этап смыслового чтения характеризуется «потерей чувства языка» [89]: обучающийся нарушает согласование слов в

предложении, допускает несвойственные русскому языку обороты. Причины такого положения дел заключаются в том, что ребенок некритически относится к догадкам, возникающим в процессе чтения, поэтому работа вербальной памяти и произвольной регуляции деятельности остается невостребованной. Вместе с тем, необходимо признать, что трудности формирования связи между прочитанной фразой и предыдущим содержанием на этом этапе не являются препятствием для формулирования в процессе чтения фраз, которые имеют смысл, но не связаны с предшествующим изложением [90]. Это говорит о том, что в основе деятельности смыслового чтения у обучающегося в третьем классе лежит *смыслообразующий мотив*.

Семь учебно-важных качеств ПСГОЧ образуют корреляции с показателем успешности освоения деятельности смыслового чтения (академическая оценка по предмету «Литературное чтение» в 3 классе): «мотивы учения» ($r = 0,817$, при $p \leq 0,001$), «принятие задачи» ($r = 0,591$, при $p \leq 0,05$), «смысловая догадка» ($r = 0,692$, при $p \leq 0,001$), «скорость чтения» ($r = 0,697$, при $p \leq 0,001$), «знание морфологии» ($r = 0,797$, при $p \leq 0,001$), «знание синтаксиса» ($r = 0,411$, при $p \leq 0,05$), «зрительное восприятие пространственно-ориентированных структур» ($r = 0,554$, при $p \leq 0,01$) (прил.3, табл.7). Эти данные соотносятся с результатами корреляционного анализа учебно-важных качеств ПСГОЧ обучающихся III класса и еще раз дают основание полагать, что вышеперечисленные качества являются компонентами ПСГОЧ.

Результаты корреляционного анализа показывают, что в выборке обучающихся **4 класса** все учебно-важные качества, выделенные на этапе теоретического анализа как компоненты ПСГОЧ, образуют взаимосвязи разного уровня значимости (рис. 5; прил.1, табл.4): мотивы учения (М), мотивы чтения (МЧ), принятие задачи (ПЗ), смысловая догадка (СД), активный словарь (АС), скорость чтения (СЧ), правильность чтения (ПЧ), знание морфологии (ЗМ), знание синтаксиса (ЗС), зрительное восприятие (ЗВ), целостность восприятия (ЦВ), логическое мышление (ЛМ), вербальная

память (ВП), творческое воображение (ТВ), обучаемость (Об), произвольная регуляция деятельности (ПРД). Количество и уровень значимости корреляций представлены на рис. 5 и в прил. 3, табл. 5, весовые значения компонентов ПСГОЧ представлены в прил. 3, табл. 2.

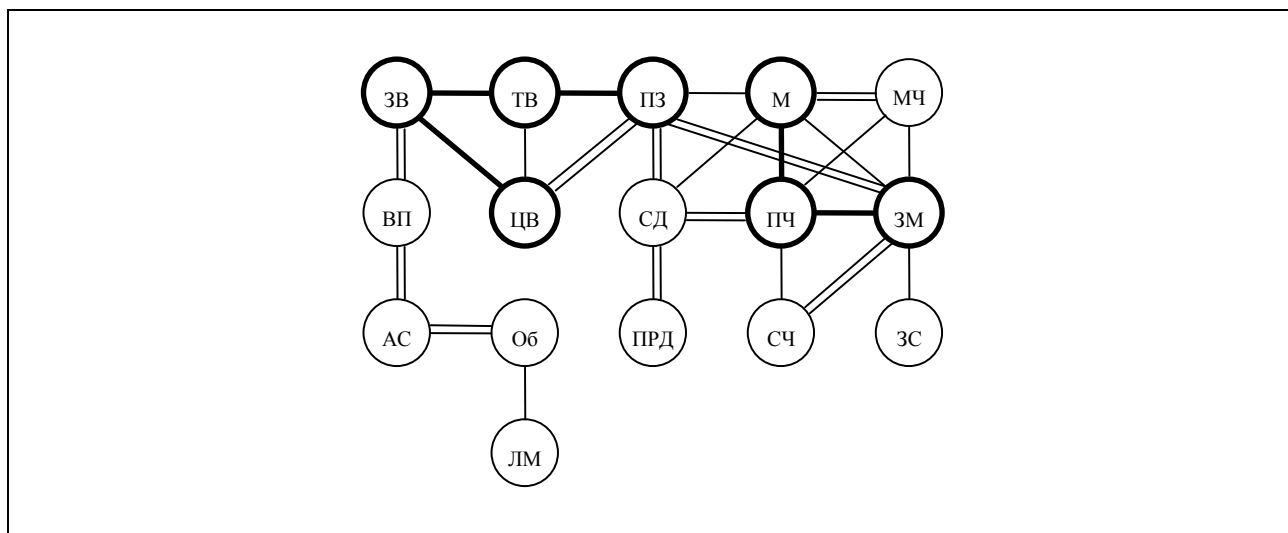


Рис. 5. Структурограмма учебно-важных качеств психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению учеников 4 класса

Шесть учебно-важных качеств ПСГОЧ образуют взаимосвязи с показателем успешности освоения деятельности смыслового чтения (академическая оценка по предмету «Литературное чтение» в 4 классе): «мотивы учения» ($r = 0,535$, при $p \leq 0,01$), «принятие задачи» ($r = 0,644$, при $p \leq 0,001$), «смысловая догадка» ($r = 0,575$, при $p \leq 0,01$), «правильность чтения» ($r = 0,399$, при $p \leq 0,05$), «целостность восприятия» ($r = 0,431$, при $p \leq 0,01$) и «творческое воображение» ($r = 0,519$, при $p \leq 0,01$) (прил.3, табл.7).

Анализ матрицы интеркорреляций компонентов ПСГОЧ и матриц корреляций учебно-важных качеств ПСГОЧ с показателем успешности освоения деятельности смыслового чтения у обучающихся 1-4 классов позволяет сделать **вывод** о том, что содержание психологической готовности к обучению смысловому чтению составляют индивидуально-психологические качества, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность смыслового чтения, а их состав и количество

меняются в процессе формирования психологической готовности к обучению смысловому чтению и к окончанию начальной школы составляет 16 учебно-важных качеств.

Обобщенные результаты анализа динамики компонентного состава психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению на ступени начального общего образования отражены на рис. 6.

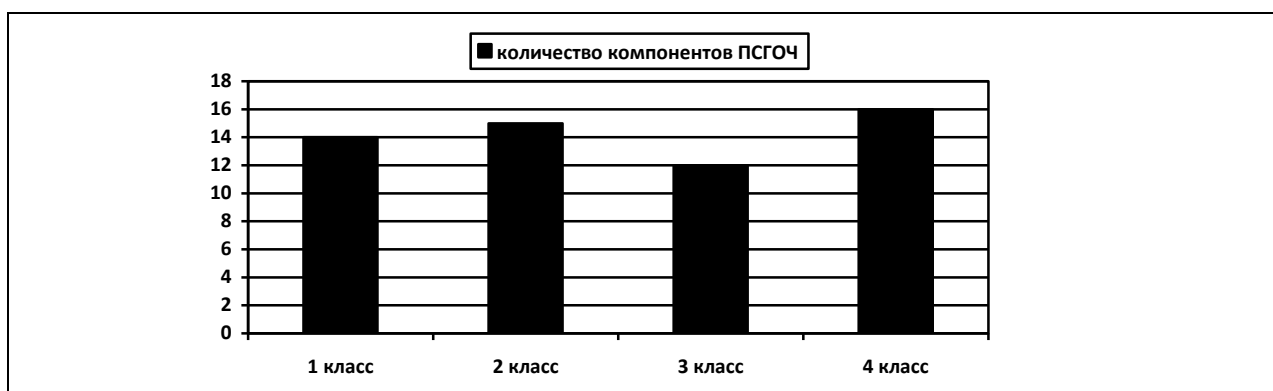


Рис. 6. Динамика компонентного состава психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению на ступени начального общего образования

Изменения компонентного состава ПСГОЧ у учащихся 1 – 4 классов является показателем перестройки (оптимизации) психологической структуры УВК в процессе обучения чтению на ступени общего начального образования.

Анализ уровня развития компонентов (УВК) психологической структуры смыслового чтения обучающихся младшего школьного возраста предполагает выявление компонентов с наибольшими и наименьшими значениями развития. Для решения этой задачи были применены методы первичной описательной статистики: вычисление средних арифметических значений (M_x), среднеквадратического отклонения (СКО) и коэффициента вариации (C_v) (прил.3, табл.3).

На рис. 7 представлены выборочные средние показатели развития компонентов психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению обучающихся **1 класса**.

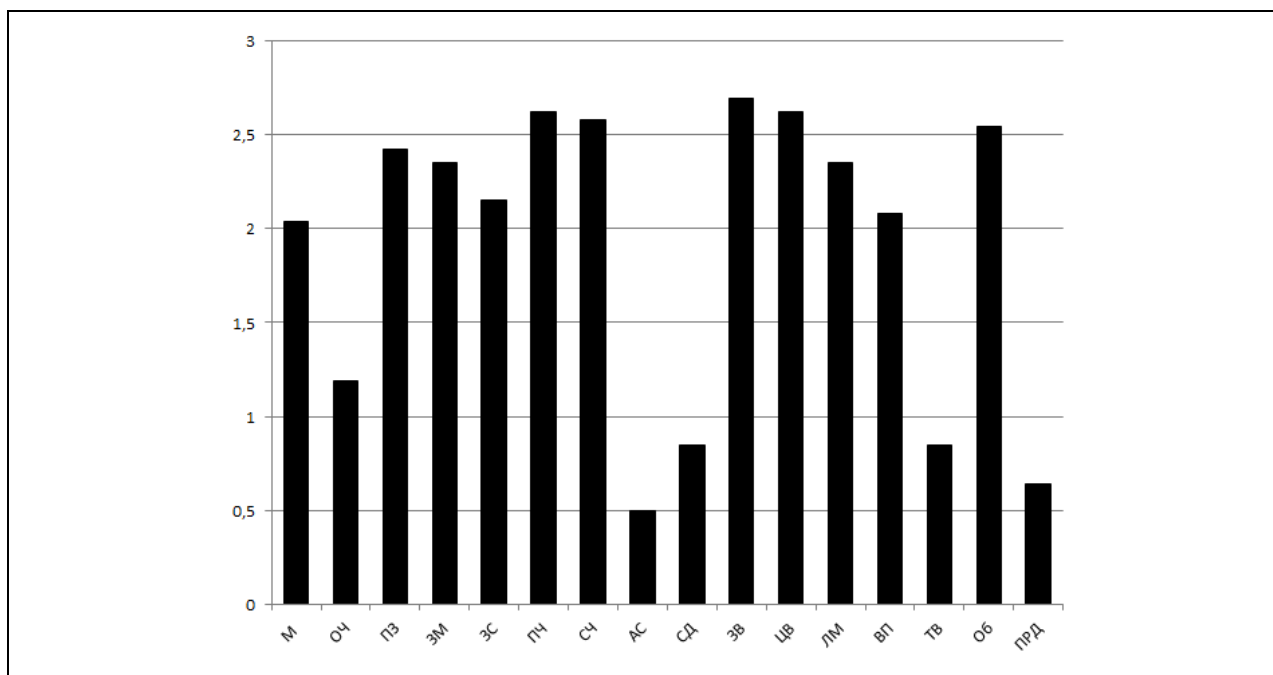


Рис. 7. Уровень развития компонентов психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению у обучающихся в 1 классе

Примечание. Здесь и далее.

М – мотивы учения, МЧ – мотивы чтения, ПЗ – принятие задачи, ЗМ – знание морфологии, ЗС – знание синтаксиса, ПЧ – правильность чтения, СЧ – скорость чтения, ЗВ – зрительное восприятие пространственно-ориентированных структур, ЦВ – целостность восприятия, ЛМ – логическое мышление, ВП – вербальная память, ТВ – творческое воображение, Об – обучаемость, ПРД – произвольная регуляция деятельности

Полученные данные свидетельствуют о том, что у обучающихся 1 класса наиболее выражено учебно-важное качество «зрительное восприятие» (ЗВ, $M_x = 2,69$) (прил.3, табл.3). Данный факт является результатом того, что в этот период одной из основных задач чтения является воссоздание звуковой оболочки слова по графическому изображению [250, 266]. Исследователи считают, что это становится возможным благодаря процессу декодирования печатного текста, который невозможен без участия зрительного восприятия.

Значение учебно-важного качества «мотивы чтения» (МЧ, $M_x = 1,19$) ниже среднего уровня (прил.3, табл.3). Этот факт можно объяснить специфическими задачами обучения чтению и содержанием материала для чтения в I классе. Фразы и небольшие тексты, представленные в учебниках по чтению, по большей части направлены на отработку техники, скудны в содержательном отношении и потому формированию читательского интереса

и положительного отношения к деятельности смыслового чтения не способствуют [127].

Низкий уровень развития выявлен у УВК «активный словарь» (АС, $M_x = 0,50$), «смысловая догадка» (СД, $M_x = 0,85$) и «творческое воображение» (ТВ, $M_x = 0,85$) (прил.3, табл.3). Полученные результаты являются следствием того, что встречаясь с трудным словом, первоклассник не обнаруживает его в своем словаре, что делает затруднительным или невозможным создание адекватного образа в его сознании [88]. Ученик, совершая попытку соединения уже прочитанного и понятого фрагмента текста с неизвестным ему словом, прибегает к субъективной смысловой догадке, что приводит к техническим, а затем и смысловым ошибкам [212].

Результаты показывают, что остальные 11 учебно-важных качеств имеют средний уровень развития. Отметим, что 7 из них («мотивы учения», «принятие задачи», «целостность восприятия», «логическое мышление», «вербальная память», «обучаемость», «произвольная регуляция деятельности») представлены также в психологической структуре учебной деятельности [190]. В исследовании Н.В. Нижегородцевой доказано, что учебная деятельность является универсальной основой для формирования других видов деятельности обучающегося. Вероятно, средний уровень развития вышеперечисленных УВК обеспечивает необходимый и достаточный уровень для формирования психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению на основе психологической структуры готовности к учебной деятельности.

Процесс формирования нового для учащегося вида деятельности состоит в постепенном замещении компонентов уже освоенной обучающимся деятельности компонентами новой для него деятельности. В нашем случае это УВК «знание морфологии», «знание синтаксиса», «правильность чтения» и «скорость чтения», обеспечивающие наличие элементарных представлений о специфическом содержании смыслового чтения и способах его выполнения.

Таким образом, к концу первого класса набор учебно-важных качеств ПСГОЧ имеет комбинированный вид: присутствуют как компоненты уже освоенной учебной деятельности, так и компоненты осваиваемой деятельности смыслового чтения.

Анализ значений коэффициентов вариации учебно-важных качеств ПСГОЧ обучающихся 1 класса показывает высокую вариативность всех компонентов, кроме «правильность чтения» ($C_v=21,84$) и «целостность восприятия» ($C_v=18,97$) (прил.3, табл.3) Уровень развития УВК «правильность чтения» в исследуемой выборке отмечен низкой вариативностью, потому что на этом этапе обучения учитель проводит целенаправленную работу по формированию нормативно-одобренного способа чтения [43]. Его усвоение предполагает озвучивание графических знаков без пропусков, изменений, перестановок, замен, искажений букв и стоящих за ними звуков, слогов и слов. По этой причине УВК «правильность чтения» у обучающихся первого класса развито примерно на одинаковом уровне.

Низкая вариативность уровня развития УВК «целостность восприятия» является подтверждением того, что у обучающихся 1 класса она развита на одном уровне. Данный факт может быть объяснен тем, что психологическое содержание чтения на этом этапе обучения характеризуется разобщенностью процессов понимания и восприятия. Большинство учеников читают медленно и делают большое количество ошибок [89].

Результаты исследования уровня развития компонентов ПСГОЧ у обучающихся **2 класса** представлены в прил.3, табл.3 и рис.8. Полученные данные свидетельствуют, что у обучающихся 2 класса наиболее выражено учебно-важное качество «принятие задачи» (ПЗ, $M_x = 3,08$). Выше среднего уровня развито УВК «зрительное восприятие» (ЗВ, $M_x = 3,00$). Данный факт является результатом того, что на этом этапе обучения чтению перед учеником ставится новая задача - связать смысл только что прочитанной фразы с предшествующим фрагментом. Вероятно, работа зрительного

восприятия и принятие задачи на удержание содержания предшествующего повествования с последующим изложением в тексте составляют основу этого процесса [90].

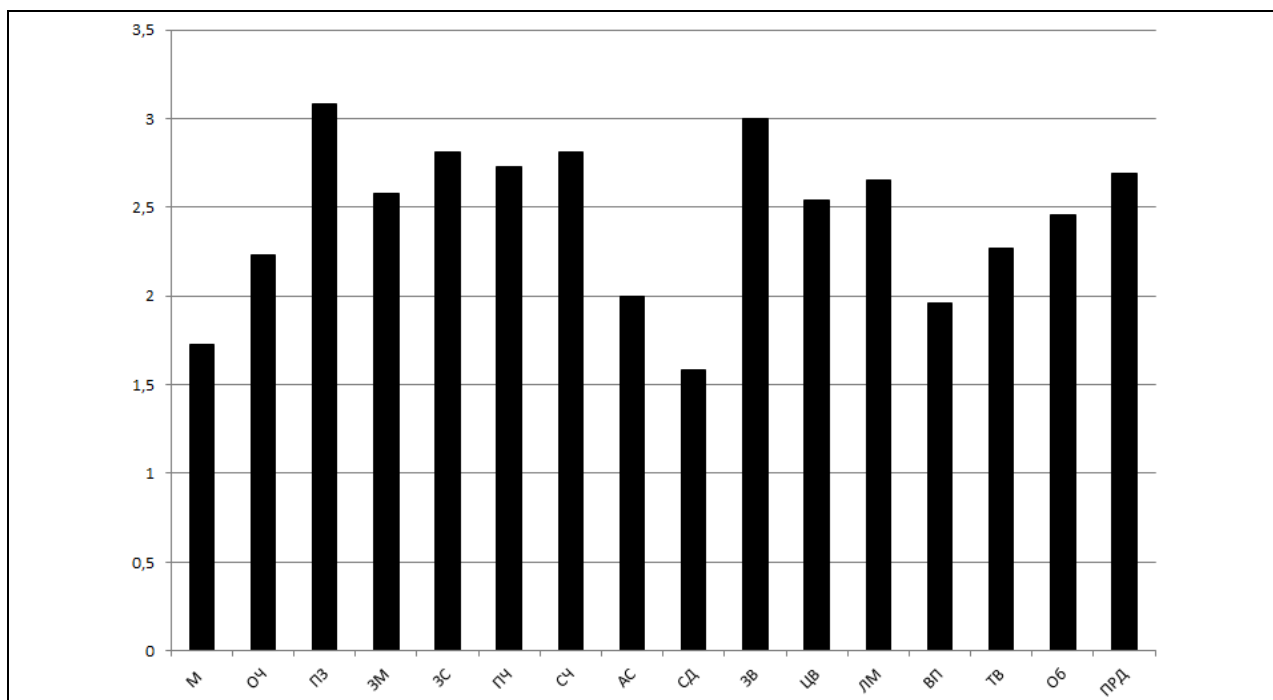


Рис 8. Уровень развития компонентов психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению у обучающихся во 2 классе

Уровень выраженности ниже среднего имеют качества «мотивы учения» (М, $M_x = 1,73$), «смысловая догадка» (СД, $M_x = 1,58$) и «вербальная память» (ВП, $M_x = 1,96$). Данный факт является результатом того, что на этом этапе обучения чтению усиливается тенденция опираться на смысловую догадку. Однако, по причине разобщенности между процессами восприятия и понимания содержания прочитанного, ребенок не может проверить свою догадку через восприятие текста, а имеющийся уровень развития вербальной памяти не позволяет связать части текста в единое целое. Данные о понижении уровня мотивации учения в младшем школьном возрасте подтверждаются исследованиями в этой области [108].

Результаты показывают, что 11 УВК из 16 у обучающихся 2 класса имеют средний уровень развития. Это можно объяснить интенсивным психическим и личностным развитием, а также активным формированием психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению.

Анализ значений коэффициентов вариации учебно-важных качеств ПСГОЧ в исследуемой выборке показывает высокую вариативность всех изучаемых компонентов, кроме УВК «принятие задачи» ($Cv=24,19$), «правильность чтения» ($Cv=19,54$), «активный словарь» ($Cv=14,14$), «зрительное восприятие» ($Cv=24,94$), «целостность восприятия» ($Cv=22,92$) и «вербальная память» ($Cv=10,00$) (прил.3, табл.3). УВК «принятие задачи», «зрительное восприятие» и «вербальная память» вошли в психологическую структуру готовности к обучению смысловому чтению из психологической структуры готовности к учебной деятельности. По этой причине уровень их развития отмечен низкой вариативностью, а значит, является примерно одинаковым у обучающихся 2 класса.

Данные о низкой вариативности УВК «целостность восприятия» можно объяснить тем, что согласно проведенным исследованиям в этой области, подавляющее большинство обучающихся воспринимают текст от целого к части, то есть находятся на стадии угадывающего чтения [199].

Низкую вариативность УВК «правильность чтения» можно объяснить тем, что большинство учеников 2 класса читают с ошибками. Это является следствием того, что учебные тексты по чтению во 2 классе заметно усложняются: увеличивается длина предложения и усложняется его структура по сравнению с 1 классом, а также появляются необычные грамматические формы слова.

Примерно одинаковый уровень выраженности УВК «активный словарь» в изучаемой выборке мы объясняем систематической работой по развитию речи период обучения в начальной школе (Мухина В.С., Обухова Л.И., Люблинская А.А., Лисина М.И.).

Анализ первичных статистических показателей и анализ различий уровня развития учебно-важных качеств ПСГОЧ обучающихся 1 и 2 классов показывает тенденцию к росту значений следующих компонентов: «активный словарь» ($U=2,000$, $p \leq 0,000$), «смысловая догадка» ($U=136,500$,

$p \leq 0,000$), «творческое воображение» ($U=9,000$, $p \leq 0,000$) и «произвольная регуляция деятельности» ($U=7,000$, $p \leq 0,000$) (прил.3, табл.9)

Данный факт является результатом того, что компоненты психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению постепенно замещают компоненты психологической структуры готовности к учебной деятельности, повышается уровень их выраженности, и, следовательно, происходит интенсивное развитие психологической готовности к обучению смысловому чтению.

Результаты исследования уровня развития учебно-важных качеств психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению у обучающихся **3 класса** представлены на рис 9.

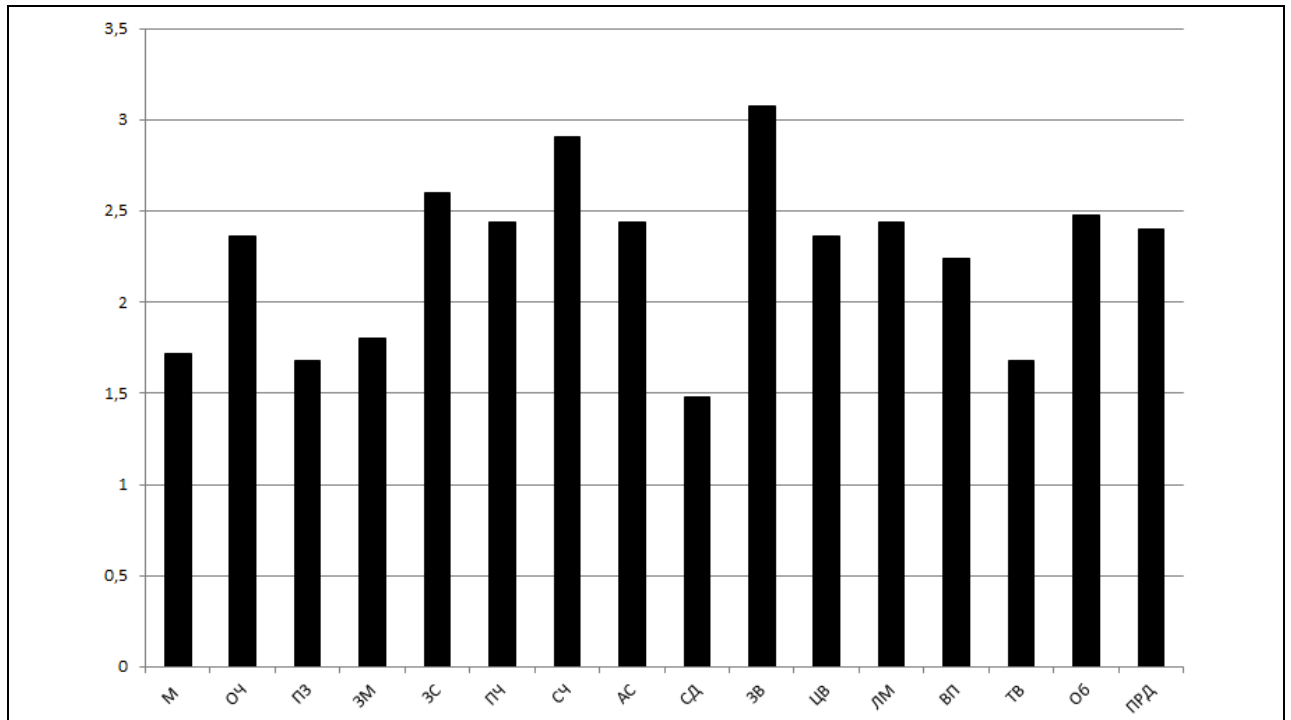


Рис 9. Уровень развития компонентов психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению у обучающихся в 3 классе

Результаты показывают, что у обучающихся 3 класса наиболее выражено учебно-важное качество «зрительное восприятие» (ЗВ, $M_x = 3,08$) Это является следствием того, в 3 классе заканчивается освоение этапа становления целостных приемов восприятия в рамках обучения чтению.

Уровень выраженности ниже среднего имеют УВК «мотивы учения» (М, $M_x = 1,72$), «принятие задачи» (ПЗ, $M_x = 1,68$), «знание морфологии»

(ЗМ, $M_x = 1,80$), «смысловая догадка» (СД, $M_x = 1,48$) и «творческое воображение» (ТВ, $M_x = 1,68$) (прил.3, табл.3). Это свидетельствует о том, что мотивация обучающихся соответствует общей тенденции на снижение показателей развития в младшем школьном возрасте [108] Ученикам по-прежнему трудно соединить процессы восприятия с пониманием смысла читаемого, они допускают морфологические ошибки, являющиеся следствием неадекватной смысловой догадки. Принятие задачи на соединение смысла только что прочитанного отрывка с тем, что было прочтено ранее, затруднено, а потому работа творческого воображения по конструированию нового смысла из двух отрывков остается невостребованной [89].

Результаты позволяют констатировать, что в основном УВК имеют среднюю степень выраженности (11 УВК из 16). Это говорит о том, что компоненты всех функциональных блоков, кроме блока принятия задачи достигли необходимого и достаточного уровня развития для функционирования психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению.

Полученные данные свидетельствуют, у обучающихся в 3 классе отмечается высокая вариативность всех изучаемых компонентов, кроме «знание морфологии» ($C_v = 22,68$), «скорость чтения» ($C_v = 23,25$) и «зрительное восприятие» ($C_v = 18,56$) (прил.3, табл.3). Это говорит о том, что обучающиеся третьего класса владеют смысловым чтением с разным уровнем успешности, что является следствием вариативности в уровне развития большинства учебно-важных качеств, составляющих психологическую структуру готовности к обучению смысловому чтению.

УВК «скорость чтения» у обучающихся 3 класса отмечено низкой вариативностью, что говорит о том, что этот компонент имеет примерно одинаковый уровень развития в исследуемой выборке третьеклассников. Исследователи полагают, что ко 2-3 классу у большинства обучающихся показатели технического чтения, одним из которых является скорость,

приближаются к нормативным, что становится основой для освоения смыслового чтения.

УВК «знание морфологии» отмечено низкой вариативностью по причине того, что на протяжении всего начального обучения на уроках русского языка учителем проводится целенаправленная работа по формированию различных аспектов знания слова: фонетического, фонологического, орфографического, морфологического и других [199].

УВК «зрительное восприятие» так же отмечено низкой вариативностью. Это психическое качество развито примерно на одинаковом уровне у всех детей благодаря тому, что оно лежит в основе процесса декодирования, который обучающийся усвоили еще в конце 1 класса .

Статистически достоверных различий показателей между значениями УВК у обучающихся 2 и 3 классов не обнаружено (прил.3, табл.9). Это связано с тем, что 2 и 3 классы соответствуют ступени становления целостных приемов восприятия (по Т. Г. Егорову) в рамках обучения чтению. Общность психологического содержания обуславливает отсутствие значимых различий в уровне развития учебно-важных качеств ПСГОЧ.

Результаты исследования уровня развития компонентов психологической структуры смыслового чтения у обучающихся **4 класса** представлены на рис 10, прил.3, табл.

Полученные данные свидетельствуют, что у обучающихся в 4 классе наиболее выражено УВК «зрительное восприятие» (ЗВ, $M_x = 3,60$). УВК «целостность восприятия» (ЦВ, $M_x = 3,44$) и «обучаемость» (Об, $M_x = 3,16$) так же развиты выше среднего уровня. Данные о вкладе зрительного восприятия и целостности восприятия в осуществление деятельности чтения на этом этапе обучения подтверждаются исследованиями в области психологии чтения. Уровень развития УВК «обучаемость» объясняется тем, что к окончанию начальной школы восприимчивость к обучающей помощи учителя возрастает за счет систематического выполнения учебных задач, для

решения которых у обучающегося недостаточно знаний, и психического развития в младшем школьном возрасте.

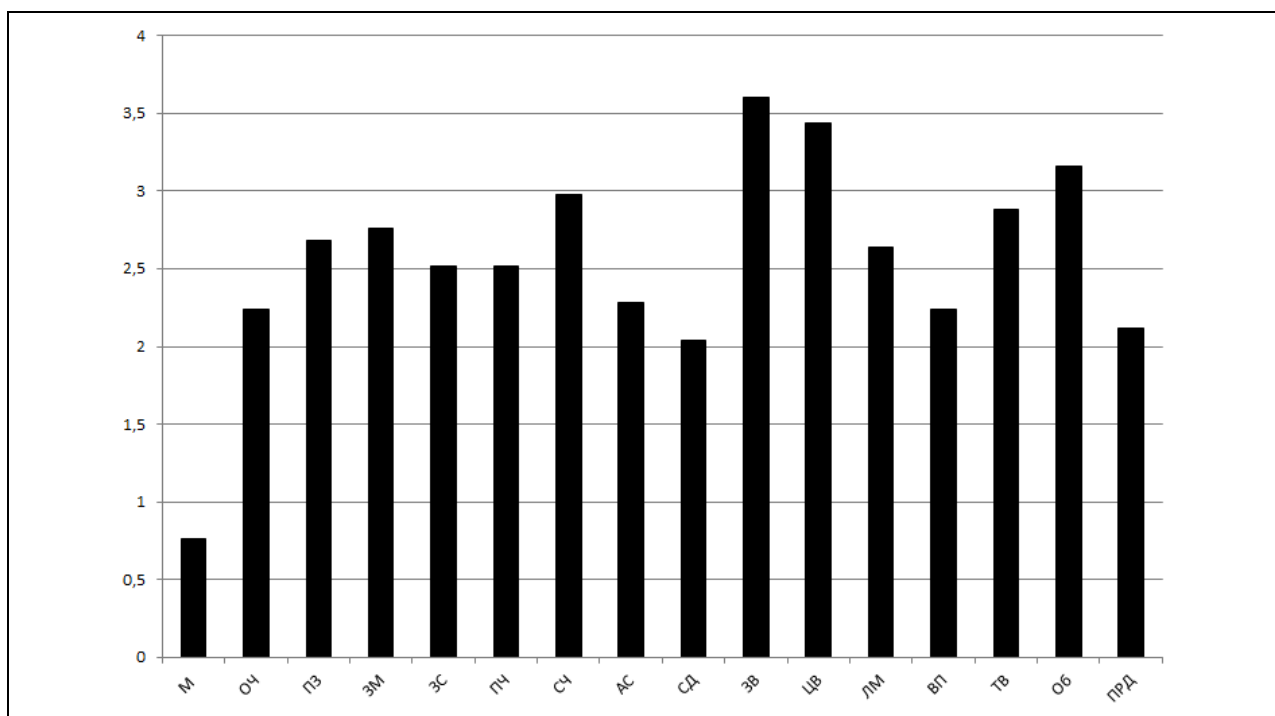


Рис 10. Уровень развития компонентов психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению у обучающихся в 4 классе

Уровень выраженности УВК «мотивы учения» - ниже среднего. Феномен снижения уровня учебной мотивации на протяжении обучения в начальной школе широко освещен в психолого-педагогической литературе.

Результаты показывают, что в четвертом классе 15 из 16 учебно-важных качеств развиты на среднем и выше среднего уровня, что говорит о динамике учебно-важных качеств психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению.

Результаты позволяют констатировать, что 10 УВК характеризуются высокой вариативностью, а 6 УВК – низкой. Это свидетельствует о повышении количества компонентов, отличающихся разнообразием уровней развития у обучающихся IV класса по сравнению с 3 классом. Данный факт является результатом того, что к началу 4 класса заканчивается систематическое обучение чтению, итогом которого является формирование нормативно-одобренного способа деятельности смыслового чтения. На его

основе начинает формироваться индивидуальный способ деятельности, который и является причиной разнообразия уровней развития УВК в психологической структуре готовности к обучению смысловому чтению в исследуемой выборке. Обучающиеся для достижения главной цели чтения используют не только объективные, но и субъективные приемы, что обуславливает разнообразие уровней развития вышеперечисленных УВК

Статистическая обработка результатов дает основания сделать вывод, что 6 УВК имеют статистически достоверные различия в ПСГОЧ обучающихся 3 и 4 классов. Тенденция к росту наблюдается у УВК «принятие задачи» ($U=132,000$, $p\leq 0,000$), «знание морфологии» ($U=30,000$, $p\leq 0,000$), «смысловая догадка» ($U=175,500$, $p\leq 0,008$), «зрительное восприятие» ($U=148,500$, $p\leq 0,001$), «творческое воображение» ($U=31,000$, $p\leq 0,000$) и «обучаемость» ($U=192,000$, $p\leq 0,01$) (прил.3, табл.9). Повышение уровня развития УВК объясняется специфическими особенностями чтения на этом этапе и особенностями развития младших школьников. Исследователи полагают, что к 4 классу происходит усовершенствование чтения благодаря тому, что процессы осмысливания содержания читаемого и восприятия у обучающегося объединяются в единый целостный акт, а также по причине общего психического и личностного развития обучающихся [90].

Сравнительный анализ выборочных средних в выборках 1 и 4 класса показывает значимые различия в уровне развития 9 компонентов психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению (прил 3., табл 9.)

Тенденция к снижению наблюдается у УВК «мотивы учения» ($U=120,500$ при $p\leq 0,001$), а тенденция к росту - «отношение к чтению» ($U=181,000$ при $p\leq 0,01$), «принятие задачи» ($U=136,500$ при $p\leq 0,001$), «активный словарь» ($U=122,000$ при $p\leq 0,001$), «смысловая догадка» ($U=37,500$ при $p\leq 0,001$), «зрительное восприятие» ($U=100,500$ при $p\leq 0,001$), «целостность восприятия» ($U=61,500$ при $p\leq 0,001$), «творческое воображение» ($U=54,500$ при $p\leq 0,001$) и «обучаемость» ($U=179,500$ при

$p \leq 0,01$) (прил.3, табл.9). Данные факты являются следствием закономерной смены основных этапов обучения чтению и закономерностей психического и личностного развития в младшем школьном возрасте.

Исследование уровня развития учебно-важных качеств как компонентов психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению у обучающихся 1-4 классов позволяет сделать следующие *обобщения*.

1. У обучающихся 1, 3 и 4 класса наблюдаются максимальные значения в уровне развития учебно-важного качества «зрительное восприятие». Уровень развития этого компонента постепенно растет на протяжении всего периода обучения в начальной школе (прил.2, табл.1). Это закономерно и объясняется тем, что смысловое чтение начинается с воссоздания звуковой оболочки слова по его графическому изображению, главную роль в осуществлении которого играет зрительное восприятие.

2. Во 2 классе максимальные значения показывает УВК «принятие задачи». Данный факт является следствием того, что перед учеником стоит задача связать смысл прочитанной фразы с предшествующим изложением, однако, актуальный уровень развития процессов синтеза не позволяет это сделать и ученик вынужден постоянно проверять прочитанные слова, что приводит к утрате смыслового содержания. В дальнейшем уровень развития этого УВК обнаруживает неравномерность: наблюдается тенденция к росту во втором классе, снижение уровня развития в третьем и дальнейший рост в четвертом классе.

3. Минимальный уровень развития в 1 классе имеет УВК «активный словарь». Этот факт можно объяснить тем, что в предлагаемых для чтения текстах содержатся слова и словосочетания, понимание которых для младшего школьника без обучающей помощи взрослого затруднительно. В дальнейшем среднее значение УВК изменяется неравномерно: наблюдается тенденция к росту от 1 ко 2 и от 2 к 3 классу и снижение уровня развития к 4 классу.

4. Во 2 и 3 классах минимальный уровень развития выявлен у УВК «смысловая догадка». Данный факт является результатом того, процессы восприятия и процессы понимания прочитанного еще не достигли баланса, поэтому ученик прибегает не к объективной догадке, обеспечивающей правильное понимание смысла, а к субъективной, что приводит к смысловым ошибкам при чтении. К 4 классу среднее значение УВК «смысловая догадка» возрастает.

5. В 4 классе минимальный уровень развития выявлен у УВК «мотивы учения». Данные о тенденции к «мотивационному вакууму» на рубеже начальной и средней школы широко представлены и научно обоснованы в психолого-педагогической литературе.

Анализ уровня выраженности функциональных блоков УВК в психологической структуре готовности к обучению смысловому чтению у обучающихся 1-4 классов (табл.5).

Таблица 5

Средние значения развития функциональных блоков УВК в психологической структуре готовности к обучению смысловому чтению у обучающихся 1-4 классов

Функциональный блок УВК в ПСГОЧ	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
Личностно-мотивационный	1,68	1,98	2,04	1,5
Принятие задачи	2,42	3,08	1,68	2,68
Представление о содержании и способах выполнения деятельности	1,84	2,42	2,21	2,45
Информационный	2,12	2,48	2,34	2,96
Управление деятельностью	1,59	2,58	2,44	2,64

Анализ данных дает основание сделать вывод о том, что в первом и во втором классе наиболее выражен функциональный блок «принятие задачи», в третьем – «управление деятельностью», а в четвертом – «информационный».

Это означает, что *в первом и втором классе* главную роль играет группа учебно-важных качеств психологической структуры готовности к

обучению смысловому чтению, отвечающих на понимание задачи и желание ее выполнять. Этот факт является следствием того, что на протяжении первых двух лет обучения в школе в рамках обучения чтению перед ребенком стоит задача усвоения общих способов чтения, а затем задача удержания содержания прочитанного и соединения его с последующим фрагментом текста. Без принятия этих задач формирование психологической готовности к обучению смысловому чтению затруднительно. Однако, это становится возможным благодаря тому, что они приобретают для учащегося «личностный смысл» и становятся его собственными задачами.

В *третьем классе* наиболее выражен блок «управление деятельностью»: определяющую роль играют учебно-важные качества, при помощи которых осуществляется управление и контроль за выполнением деятельности смыслового чтения. Это так же объясняется новой задачей чтения – следить за композицией произведения и связывать только что прочитанный текст с предшествующим изложением. Успешное выполнение этой задачи невозможно вне работы произвольных психических процессов и регуляции деятельности.

В *четвертом классе* наиболее выражен информационный блок психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению. Это свидетельствует о том, что наибольшего уровня развития достигли учебно-важные качества, отвечающие за прием, переработку и сохранение информации в процессе чтения. Данные о важности этих качеств подтверждаются исследованиями в области психологии чтения: у опытного читателя формируется приоритет содержания над процессами восприятия.

Таким образом, анализ результатов первого этапа исследования позволяет сделать следующие **выводы**:

- на протяжении периода обучения в начальной школе большая часть выделенных в результате пилотажного исследования учебно-важных качеств входит в психологическую структуру готовности к обучению смысловому чтению;

- изменение учебно-важных качеств как компонентов психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению происходит в процессе систематического обучения;

- учебно-важные качества, входящие в психологическую структуру готовности к обучению смысловому чтению у обучающихся 1, 2, 3 и 4 классов развиваются в соответствии с принципом гетерохронности и неравномерности развития. В связи с изменением задач чтения возникают необходимые изменения механизмов и способов реализации деятельности, поэтому некоторые УВК развиваются более активно, а другие снижают показатели развития

- учебно-важные качества, образующие психологическую структуру готовности к обучению смысловому чтению на ступени начального общего образования отражает все уровни индивидуальности, поэтому можно высказать предположение о том, что психологическая готовность к обучению смысловому чтению является интегральным свойством индивидуальности обучающегося.

2.3. Структурно-функциональный и динамический анализ психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению на ступени начального общего образования

На втором этапе исследования ставились и решались две взаимосвязанные задачи:

1. Структурно-функциональный анализ психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению у учащихся 1 – 4 классов.
2. Анализ динамики психологической структуры готовности к обучению смыслового чтения в процессе обучения в начальной школе.)

Для решения задачи **структурно-функционального анализа** психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению у обучающихся 1, 2, 3 и 4 классов необходимо выявить значимые взаимосвязи

учебно-важных качеств (УВК), образующих психологическую структуру готовности к обучению смысловому чтению; определить функциональное значения каждого УВК и его функциональный «вес» в психологической структуре готовности; выяснить влияния отдельных УВК на успешность обучения смысловому чтению.

Прежде чем проводить структурно-функциональный анализ психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению на ступени начального общего образования необходимо убедиться в том, что уровень индивидуального развития учащихся связан с успешностью обучения смысловому чтению: показатель готовности к обучению смысловому чтению (индекс готовности) и показатель успешности обучения смысловому чтению (оценка по предмету «Литературное чтение») взаимосвязаны.

С этой целью был применен корреляционный анализ. Корреляция индекса готовности (ИГ) и показателем успешности обучения смысловому чтению в выборке обучающихся первого класса оказалась значимой при $p \leq 0,05$ ($r = 0,545$, $n = 55$), в выборке второго класса – $p \leq 0,01$ ($r = 0,547$, $n = 54$), в выборке третьего класса $p \leq 0,05$ ($r = 0,404$, $n = 49$), в выборке четвертого класса – $p \leq 0,01$ ($r = 0,596$, $n = 49$) (прил. 3, табл.11). Это говорит о том, что уровень индивидуального развития обучающихся взаимосвязан с успешностью обучения смысловому чтению.

На основе анализа матриц интеркорреляций УВК (прил.1, табл. 1-4) были построены структурограммы УВК, выявлены базовые и ведущие УВК в психологической структуре готовности к обучению смысловому чтению, определены весовые значения структурных компонентов (прил.3, табл.2, прил.3, табл.11). Для определения веса отдельных УВК в психологической структуре готовности к обучению смысловому чтению (ПСГОЧ) подсчитывалось число связей данного качества с другими УВК, с учетом поправочного коэффициента (А.В. Карпов). Так, для $P > 0,99$ связи приписывается коэффициент 4, для $P > 0,95$ – коэффициент 3, для $P > 0,90$ –

коэффициент 2, для $R > 0,80$ – коэффициент 1. Таким образом определяются базовые УВК – качества, имеющие наибольший вес в структуре готовности к обучению. Базовые УВК играют интегрирующую роль в структуре готовности, объединяя другие качества в функциональные блоки и подсистемы в соответствии с целями деятельности. Высокий уровень развития базовых УВК является основой для развития других компонентов структуры и установления компенсаторных функциональных связей между ними. Выявлены ведущие качества – те качества, которые имеют значимые связи с показателем эффективности обучения смысловому чтению (оценка по предмету «Литературное чтение»).

Сводная таблица показателей психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению у обучающихся 1, 2, 3 и 4 классов представлена в прил.3, табл.11.

Психологическая структура готовности к обучению смысловому чтению (ПСГОЧ) обучающихся **1 класса** представлена компонентами всех функциональных блоков, включает четырнадцать компонентов из шестнадцати. Личностно мотивационный блок представлен УВК «мотивы учения», блок представления о целях деятельности и принятия задачи включает УВК «принятие задачи», блок представления о содержании и способах выполнения деятельности состоит из УВК «знание морфологии», «знание синтаксиса», «правильность чтения», «скорость чтения», «активный словарь» и «смысловая догадка»; информационный блок представлен УВК «зрительное восприятие», «целостность восприятия», «логическое мышление» и «вербальная память»; блок управления деятельностью и принятия решений включает в себя УВК «обучаемость» и «произвольная регуляция деятельности».

Основные показатели психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению в выборке обучающихся 1 класса представлены в табл.6

Таблица 6

Основные показатели психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению у обучающихся в 1 классе

№	Показатели ПСГОЧ	Результат
1.	Количество компонентов структуры	14
2.	Общее количество r связей компонентов структуры	48
3.	Количество сильных r связей ($p \leq 0,01$)	20
4.	Средний вес компонента структуры ($\Sigma_{\text{ср.}}$)	5,1
5.	Индекс когерентности структуры (ИКС)	37
6.	Индекс дивергентности структуры (ИДС)	8
7.	Индекс организованности структуры (ИОС)	29
8.	Базовые компоненты	М, СЧ, ПЧ, ЗМ
9.	Ведущие компоненты	М, ЗМ, ЗВ, СЧ

Примечание: Условные обозначения УВК представлены в п.2.1. табл. 1; прил.3, табл.2.

Базовые УВК относятся к личностно-мотивационному блоку и блоку представления о содержании и способах выполнения деятельности, а качества целевого, информационного и блока управления деятельностью в числе базовых качеств не представлены (прил.3, табл.2). Это говорит о том, что УВК «мотивы учения», «знание морфологии», «скорость чтения» и «правильность чтения» образуя большое количество связей с другими компонентами структуры, создают возможности для установления компенсаторных связей между ними и выступают в роли интегрирующего фактора в психологической структуре смыслового чтения.

В группу ведущих УВК вошли базовые качества, а также УВК «зрительное восприятие» (прил.3, табл.2). Эти качества непосредственно связаны с эффективностью освоения смыслового чтения в первом классе.

Сопоставление базовых и ведущих качеств показывает, что в обе группы входят «мотивы учения», «знание морфологии» и «скорость чтения». Следовательно, эти УВК оказывают наиболее значимое влияние на успешность обучения смысловому чтению в первом классе.

В психологической структуре готовности к обучению смысловому чтению в первом классе выделены три взаимосвязанные подструктуры УВК (рис.2, п.2.2).

Центр первой из них составляют базовые качества – «мотивы учения», «знание морфологии», «скорость чтения» и «правильность чтения». Они образуют значимые связи друг с другом и с такими качествами как «зрительное восприятие» и «целостность восприятия». По-видимому, эта подструктура соответствует специфическому содержанию обучения смысловому чтению в первом классе, а именно - обеспечивает усвоение технического (аналитического) чтения.

Вторую подструктуру образуют УВК «активный словарь» и «вербальная память». Очевидно, эти компоненты подготавливают второй этап чтения – становление целостных приемов восприятия. Этот этап чтения характеризуется большим количеством ошибок, связанных с тем, что ребенок некритически относится к догадкам, возникающим у него под влиянием ранее прочитанного текста [267]. Наличие необходимого и достаточного словарного запаса благодаря развитой вербальной памяти создает основу для возникновения адекватной смысловой догадки у первоклассника.

Третья подструктура представлена такими качествами как «принятие задачи», «логическое мышление» и «произвольная регуляция деятельности». По-видимому, эти качества являются тем «ядром», которое является основанием уже сформированной психологической структуры готовности к обучению (готовности к учебной деятельности) и на основе которого формируется психологическая структура готовности к обучению смысловому чтению.

Анализ подструктур учебно-важных качеств ПСГОЧ показывает, что психологическая структура готовности к обучению в школе (ПСГОШ) является основой для формирования психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению. Этот факт говорит о том, что психологическая структура готовности к обучению смысловому чтению

имеет комбинированный вид: в ней присутствуют как компоненты, определяющие готовность к уже освоенной учебной деятельности, так и компоненты, обуславливающие готовность к осваиваемой деятельности смыслового чтения. Дополнительным подтверждением этого является тот факт, что в ПСГОЧ обучающихся первого класса учебно-важные качества «мотивы учения» и «зрительное восприятие» входят в группу ведущих качеств. Ранее к таким же результатам пришла Н.В. Нижегородцева в рамках исследования психологической структуры готовности к обучению в школе [190].

На основании полученных данных можно сделать *вывод* о том, что в рамках психологической структуры учебной деятельности формируется психологическая структура деятельности смыслового чтения. Данный вывод основывается на положении о том, что любая деятельность формируется на основе уже освоенной деятельности, используя в качестве «строительного материала» ее компоненты. Они включаются в структуру осваиваемой деятельности, обеспечивая ее целостность [190].

Анализ психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению у обучающихся **2 класса** показывает, что количество компонентов структуры увеличивается до 15, они представляют все функциональные блоки ПСГОЧ. Основные показатели психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению обучающихся во втором классе представлены в табл.7.

В ходе анализа основных показателей психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению у обучающихся 2 класса получены следующие результаты.

Группу базовых учебно-важных качеств (УВК) составили: «знание морфологии», «целостность восприятия», «принятие задачи», «скорость чтения», «правильность чтения», «смысловая догадка» (прил.3, табл.2). Наиболее значимыми компонентами являются первые три УВК. У каждого из них отмечается увеличение весовых значений на 17 усл.ед. по сравнению с

первым классом. Такие изменения, по-видимому, обусловлены переходом обучающихся от аналитического этапа чтения к этапу образования и развития целостных структур, основным содержанием которого является переход к целостным актам восприятия.

Таблица 7

**Основные показатели психологической структуры готовности к обучению
смысловому чтению у обучающихся во 2 классе**

№	Показатели ПСГОЧ	Результат
1.	Количество компонентов структуры	15
2.	Общее количество r связей компонентов структуры	98
3.	Количество сильных r связей ($p \leq 0,01$)	56
4.	Средний вес компонента структуры ($\Sigma_{\text{ср.}}$)	12,7
5.	Индекс когерентности структуры (ИКС)	93
6.	Индекс дивергентности структуры (ИДС)	4
7.	Индекс организованности структуры (ИОС)	89
8.	Базовые компоненты	ПЗ, СД, СЧ, ПЧ, ЗМ, ЦВ
9.	Ведущие компоненты	М, ПЗ, СД, ЗМ, СЧ, ЗВ, ЦВ

Таким образом, качества, оказывающие наибольшее влияние на структуру, представлены следующими функциональными блоками психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению: личностно-мотивационным, принятия задачи, представления о содержании и способах выполнения деятельности и информационным. Качества пятого блока в списке базовых отсутствуют. Такое явление объясняется тем, что обучающийся еще недостаточно эффективно может управлять собственной деятельностью чтения.

Ведущие качества, образующие непосредственные связи с показателем успешности обучения чтению во втором классе - «мотивы учения» ($r = 0,572$, при $p \leq 0,01$) «принятие задачи» ($r = 0,603$, при $p \leq 0,001$), «смысловая догадка» ($r = 0,558$, при $p \leq 0,01$), «знание морфологии» ($r = 0,835$, при $p \leq 0,001$), «зрительное восприятие» ($r = 0,449$, при $p \leq 0,05$), «целостность восприятия» (r

=0, 463, при $p \leq 0,05$), «скорость чтения» ($r = 0, 728$, при $p \leq 0,001$) и «правильность чтения» ($r = 0, 604$, при $p \leq 0,001$) (прил.3, табл.7).

Сопоставление базовых и ведущих учебно-важных качеств позволяет выявить пять компонентов ПСГОЧ, которые являются одновременно и базовыми, и ведущими: «принятие задачи», «смысловая догадка», «скорость чтения», «знание морфологии» и «целостность восприятия». Вероятно, эти УВК оказывают наиболее значимое влияние на успешность обучения смысловому чтению во втором классе.

Психологическая структура готовности к обучению смысловому чтению (ПСГОЧ) обучающихся **3 класса** представлена компонентами всех функциональных блоков, включает двенадцать компонентов из шестнадцати. Отсутствуют УВК «активный словарь», «вербальная память», «целостность восприятия» и «произвольная регуляция деятельности». Основные показатели представлены в табл.8.

Таблица 8

Основные показатели психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению у обучающихся в 3 классе

№	Показатели ПСГОЧ	Результат
1.	Количество компонентов структуры	12
2.	Общее количество r связей компонентов структуры	47
3.	Количество сильных r связей ($p \leq 0,01$)	22
4.	Средний вес компонента структуры ($\Sigma_{\text{ср.}}$)	5,7
5.	Индекс когерентности структуры (ИКС)	39
6.	Индекс дивергентности структуры (ИДС)	0
7.	Индекс организованности структуры (ИОС)	39
8.	Базовые компоненты	М, ПЗ, СД, СЧ, ПЧ, ЗМ
9.	Ведущие компоненты	М, ПЗ, СД, СЧ, ЗМ, ЗС, ЗВ,

Состав базовых УВК: «мотивы учения», «принятие задачи», «смысловая догадка», «скорость чтения», «правильность чтения» и «знание морфологии» (прил.3, табл.2). Таким образом, качества, оказывающие

интегрирующее влияние на структуру, представлены следующими функциональными блоками психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению: личностно-мотивационным, принятия задачи и представлений о содержании о способах выполнения деятельности. Качества из информационного и управленческого блоков в списке базовых отсутствуют. Такое явления объясняется тем, что обучающийся еще недостаточно эффективно может управлять собственной деятельностью чтения.

Семь компонентов ПСГОЧ (ведущие УВК) имеют значимые связи с показателем успешности освоения чтения: «мотивы учения» ($r = 0,817$, при $p \leq 0,001$), «принятие задачи» ($r = 0,591$, при $p \leq 0,05$), «смысловая догадка» ($r = 0,692$, при $p \leq 0,001$), «скорость чтения» ($r = 0,697$, при $p \leq 0,001$), «знание морфологии» ($r = 0,797$, при $p \leq 0,001$), «знание синтаксиса» ($r = 0,411$, при $p \leq 0,05$), «зрительное восприятие пространственно-ориентированных структур» ($r = 0,554$, при $p \leq 0,01$) (прил.3, табл.7).

Эти компоненты психологической структуры определяют успешность обучения смысловому чтению в третьем классе (ведущие УВК).

Сопоставляя группы базовых и ведущих УВК, можно отметить, что одновременно и базовыми, и ведущими являются «мотивы учения», «принятие задачи», «смысловая догадка», «знание морфологии», «скорость чтения», «правильность чтения». Они оказывают наиболее значимое влияние на успешность обучения смысловому чтению в третьем классе. Эти результаты подтверждают уже известные в педагогической психологии факты. Набор ведущих качеств практически идентичен с тем же набором во втором классе, поскольку второй и третий классы обучения в начальной школе соотносятся с третьей ступенью развития чтения (ступень становления целостных приемов восприятия).

В ходе анализа психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению у обучающихся в третьем классе выделена одна подструктура учебно-важных качеств. В нее входят «мотивы учения»,

«знание морфологии», «скорость чтения» и «правильность чтения». Эти компоненты образуют связи друг с другом и с другими компонентами психологической структуры смыслового чтения у обучающихся в третьем классе. Очевидно, эти компоненты образуют «ядро» структуры.

Психологическая структура готовности к обучению смысловому чтению (ПСГОЧ) обучающихся 4 класса представлена компонентами всех функциональных блоков и характеризуется полнотой компонентного состава (табл.9).

Таблица 9

Основные показатели психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению у обучающихся в 4 классе

№	Показатели	Результат
1.	Количество компонентов структуры	16
2.	Общее количество r связей компонентов структуры	44
3.	Количество сильных r связей ($p \leq 0,01$)	24
4.	Средний вес компонента структуры ($\sum_{ср.}$)	5,4
5.	Индекс когерентности структуры (ИКС)	72
6.	Индекс дивергентности структуры (ИДС)	6
7.	Индекс организованности структуры (ИОС)	66
8.	Базовые компоненты	М, ПЗ, ПЧ, ЗМ, ТВ
9.	Ведущие компоненты	М, ПЗ, СД, ЦВ, ТВ,

В группу базовых качеств вошли УВК «мотивы учения», «принятие задачи», «правильность чтения», «знание морфологии» и «творческое воображение» (прил.3, табл.2)

Ведущими УВК являются «мотивы учения» ($r = 0,535$, при $p \leq 0,01$), «принятие задачи» ($r = 0,644$, при $p \leq 0,001$), «смысловая догадка» ($r = 0,575$, при $p \leq 0,01$), «правильность чтения» ($r = 0,399$, при $p \leq 0,05$), «целостность восприятия» ($r = 0,431$, при $p \leq 0,01$) и «творческое воображение» ($r = 0,519$, при $p \leq 0,01$) (прил.3, табл.7). Сопоставление базовых и ведущих учебно-важных качеств в ПСГОЧ показывает, что «мотивы учения», «принятие задачи» и «творческое воображение» представлены в обеих группах. Данный

факт является подтверждением того, что эти компоненты оказывают наиболее значимое влияние на успешность смыслового чтения в третьем классе.

В психологической структуре готовности к обучению смысловому чтению у обучающихся в четвертом классе можно выделить две взаимосвязанные подструктуры УВК (рис.3, п.2.2). Центр первой из них составляют «мотивы учения», «мотивы чтения», «знание морфологии» и «правильность чтения». Вторую подструктуру образуют такие качества как «принятие задачи», «зрительное восприятие», «целостность восприятия» и «творческое воображение». Эти подструктуры соответствуют специфическому содержанию обучения смысловому чтению в четвертом классе: первая обеспечивает процессы осмысливания содержания читаемого, а вторая – процессы восприятия текста. В совокупности они обеспечивают чтение как единый целостный акт.

Таким образом, структурно-функциональный анализ данных эмпирического исследования позволяет сделать **вывод** о том, что психологическая структура готовности к обучению смысловому чтению обучающихся 1, 2, 3 и 4 классов отличается по основным показателям развития. Качественное своеобразие психологических структур готовности к обучению смысловому чтению заключается в следующем: разное количество компонентов структуры (1 класс - 14, 2 класс - 15, 3 класс - 12, 4 класс - 16), разное количество корреляций УВК (1 класс - 48, 2 класс - 98, 3 класс - 47, 4 класс - 44), разное количество «сильных» связей ($p \leq 0,05$) (1 класс - 20, 2 класс - 56, 3 класс - 22, 4 класс - 24) и средний вес компонента ПСГОЧ (1 класс - $\sum_{ср} = 5,1$; 2 класс - $\sum_{ср} = 12,7$; 3 класс - $\sum_{ср} = 5,7$; 4 класс - $\sum_{ср} = 5,4$). Количество базовых качеств в 1 классе - 4, во 2 классе - 6, в 3 классе - 6; в 4 классе - 5. Анализ ведущих УВК показывает, что «мотивы учения» являются в 1, 2, 3 и 4 классах компонентом структуры, непосредственно связанным с успешностью осуществления смыслового чтения. Это означает, что чем лучше у обучающегося развиты мотивы учения, тем выше его

психологическая готовность к обучению смысловому чтению. Учебно-важные качества «зрительное восприятие», «знание морфологии» и «скорость чтения» в 1, 2 и 3 классах обуславливают готовность к обучению смысловому чтению, а «смысловая догадка» и «принятие задачи» - во 2,3 и 4 классах.

При оценке уровня сформированности ПСГОЧ в 1,2,3 и 4 классах использовался интегральный показатель сформированности психологической структуры смыслового чтения (ИГЧ), который отражает уровень готовности к смысловому чтению и показатель успешности смыслового чтения (ПУЧ) (табл.10).

Таблица 10

Средние значения показателей сформированности психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению у обучающихся 1-4 классов

Показатель	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
ИГЧ	30,3	39,1	35,7	40,4
ПУЧ	4,2	4,3	3,96	3,8

Средние показатели сформированности ПСГОЧ дают основания констатировать, что наиболее высокие значения индекса готовности к смысловому чтению отмечены у обучающихся в 4 классе. Это объясняется тем, что процессы восприятия и понимания складываются в единый целостный акт. Вместе с тем, между индексом готовности к смысловому чтению и индексом организованности структуры наблюдается закономерность «оптимума». Это означает, что средний уровень сформированности смыслового чтения характеризуется более высокой степенью организованности психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению, чем высокий и низкий уровень. В третьем классе наблюдается уменьшение показателей организованности психологической структуры смыслового чтения и уменьшение показателями

ее сформированности, что говорит о продолжающемся процессе оптимизации.

В результате анализа были выявлены статистически достоверные различия по выраженности интегрального показателя сформированности смыслового чтения (ИГЧ) (прил.3, табл.9):

- у обучающихся в 1 и 2 классе ($U=162,500$ при $p \leq 0,001$): значения ИГЧ выше у обучающихся во втором классе, чем в первом, что может быть обосновано изменившимся содержанием деятельности чтения, в связи с чем происходит активная перестройка ПСД(ч);

- у обучающихся в 3 и 4 классе ($U=129,000$ при $p \leq 0,001$): значения ИГЧ выше у обучающихся в четвертом классе, чем в третьем, что может быть объяснено изменением механизма чтения и общим развитием обучающихся в конце младшего школьного возраста.

У обучающихся во 2 и 3 классе статистически достоверных различий не выявлено, что соответствует результатам ранее проводимых исследований, в ходе которых было выявлено, что обучающиеся во 2 и 3 классах осваивают одну и ту же ступень чтения.

Структурно-генетический анализ психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению (ПСГОЧ) обучающихся 1-4 классов.

В качестве основных показателей развития ПСГОЧ использовались функциональные связи структурных компонентов, средний вес компонентов, показатели когерентности, дивергентности и организованности структуры, базовые и ведущие качества (прил.3, табл.11). Анализ данных позволяет говорить, что динамика психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению носит нелинейный характер.

С первого по второй класс наблюдается рост количества компонентов структуры (с 14 до 15), количества сильных корреляций (с 20 до 56), среднего «веса» компонента (с 5,1 до 12,7 усл. ед), индекса когерентности (с 37 до 93

усл. ед) и увеличение количества базовых УВК (с 4 до 6) (прил.3, табл.11). Ученик второго класса для достижения успеха использует все имеющиеся резервы психики, его психологическая структура готовности к обучению смысловому чтению является избыточной. Рост показателей объясняется тем, что обучающийся постепенно переходит от аналитических форм восприятия к целостным формам: чтение на этом этапе состоит не в узнавании отдельных слогов, а в узнавании слова по некоторым опознавательным признакам. В результате этого меняется соотношение между процессами понимания содержания и способом узнавания слов. Это говорит о возрастании функциональных возможностей ПСГОЧ: чем выше уровень интегрированности структуры, тем «в большей степени совокупность индивидуальных качеств перестает быть их простой суммой и во все большей степени становится системой в собственном смысле этого слова» (А. В. Карпов, В.Д. Шадриков). Следовательно, происходит развитие психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению в целом, и повышается готовность учеников к обучению смысловому чтению.

У обучающихся в третьем классе показатели психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению снижаются. Уменьшение количества компонентов структуры (с 15 до 12), количества сильных корреляций (с 56 до 22), среднего «веса» компонента (с 12,7 до 5,7 усл. ед), индекса когерентности (с 93 до 39 усл. ед) (прил.3, табл.11) и уменьшение количества базовых УВК от второго к третьему классу говорит о том, что повышается динамичность, подвижность структуры в целом, возрастают возможности ее перестройки, образования новых подструктур в соответствии с целями и содержанием обучения чтению. Это свидетельствует начавшемся процессе оптимизации психологической структуры смыслового чтения. Это связано с тем, что к концу третьего класса формируются предпосылки для перехода к более или менее полному синтезу букв в слово, слогов в слова и слов в систему фразы.

Противоречивые тенденции в изменении показателей развития структуры отмечены в четвертом классе. Наряду с увеличением количества компонентов структуры (с 12 до 16), количества сильных связей (с 22 до 24), показателя интегрированности (с 39 до 72), наблюдается уменьшение общего количества r-связей (с 47 до 44) и среднего веса компонента структуры (с 5,7 до 5,4) (прил.3, табл.11). Такие результаты говорят о том, что в 4 классе психологическая структура готовности к обучению смысловому чтению сформирована, но еще не завершила своего развития, поскольку готовность к обучению смысловому чтению зависит от уровня развития отдельных (ведущих) УВК. ПСГОЧ еще не приобрела свойств системы, поскольку результат зависит от уровня развития отдельных УВК, а не от организации структуры. Эти данные соотносятся с ранее проведенными исследованиями по психологии чтения, в ходе которых было выявлено, что на протяжении всего обучения в средней школе происходит совершенствование смыслового чтения, в направлении понимания содержания и смысла прочитанного.

Результаты структурно-генетического анализа психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению выявили ряд закономерностей, установленных ранее в исследованиях системогенеза профессиональной деятельности на этапе профессионального обучения (В. Д. Шадриков, А.В. Карпов, В. Н. Дружинин, Р. В. Шрейдер и др) и в исследовании системогенеза готовности к обучению и учебной деятельности на разных этапах обучения (Н.В. Нижегородцева, Е. Н. Вадурина).

Структурно-генетический анализ психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению у обучающихся 1-4 классов показал, что ПСГОЧ в процессе обучения в начальной школе проходит *три стадии развития*: первичная интеграция (2 класс), дезинтеграция (3 класс), вторичная интеграция (4 класс).

Первая стадия соответствует второму году обучения в начальной школе и характеризуется тем, что учащиеся в рамках обучения смысловому чтению действуют строго по инструкции взрослого: воспроизводят заданную

учителем последовательность операций. ПСГОЧ характеризуется избыточностью, это означает, что для достижения успеха обучающийся использует все возможности. Наличие «сильных» связей в ПСГОЧ говорит о том, что возможности компенсаторных связей ограничены и успешность усвоения смыслового чтения обусловлена уровнем развития отдельных УВК. Взаимосвязи между компонентами структуры формируются за счет взаимосвязи действий, выполняемых в соответствии с требованиями учителя, поэтому объединение индивидуальных качеств в структуру на этой стадии называют первичной (внешней) интеграцией.

Вторая стадия соотносится с обучением в третьем классе и характеризуется дезинтеграцией ПСГОЧ, содержание которой заключается в активной перестройке структуры готовности: разрушаются связи, не соответствующие целям и содержанию обучения, образуются новые связи. Успешность усвоения определяется уже не уровнем развития отдельных УВК, как на предыдущей стадии, а комплексом УВК («мотивы учения», «знание морфологии», «скорость чтения», «правильность чтения»). За счет уменьшения общего количества связей компонентов структуры и количества «сильных» связей повышается возможность взаимокompенсации УВК и развития на этой основе качеств, необходимых для успешного усвоения смыслового чтения.

Третья стадия соотносится с обучением в 4 классе и характеризуется тенденцией к вторичной интеграции ПСГОЧ, содержание которой заключается в последующей перестройке структуры готовности в направлении ее оптимизации: структурные компоненты ПСГОЧ образуют устойчивые функциональные связи, повышается уровень интеграции структуры по сравнению с предыдущей стадией, образуются подструктуры УВК, обеспечивающие скорость и качество смыслового чтения (техническое и собственно смысловое чтение), уменьшается количество УВК, от которых зависит успешность реализации смыслового чтения, уменьшается количество значимых связей УВК. Однако, количество «сильных» связей увеличивается

при уменьшении среднего веса компонента. Эти противоречивые изменения в структуре УВК могут говорить о тенденции к оптимизации психического обеспечения деятельности смыслового чтения.

Таким образом, стадии системогенеза ПСГОЧ по своим характеристикам в целом аналогичны стадиям освоения психологической готовности к обучению в школе, а показатели динамики ПСГОЧ в процессе обучения в начальной школе в целом соответствуют показателям динамики психологической структуры готовности к обучению в школе.

Полученные результаты позволяют еще раз подтвердить положение о всеобщем характере структуры и закономерностей системогенеза деятельности на разных стадиях обучения.

Результаты анализа основных показателей динамики психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению в 1 – 4 классах начальной школы позволяет сделать следующие **выводы**.

1. В 1 классе в рамках учебной деятельности постепенно начинают складываться предпосылки для усвоения деятельности смыслового чтения. Исходя из положения о том, что психологическая структура деятельности в самого начала складывается как целостность (В.Д. Шадриков), можно утверждать, что психологическая структура деятельности смыслового чтения начинает формироваться в первом классе. Полученные данные соотносятся с положением Л.С. Выготского о том, что есть так называемый первоначальный период обучения, во время которого «пробуждаются», развиваются и перестраиваются психические функции ребенка. Н.В. Нижегородцева соотносит этот период с формированием стартовой готовности к обучению. В дальнейшем эти функции составляют основу для усвоения письма, чтения и математики как новых для учащегося видов деятельности. Складывание психологических предпосылок для этих видов деятельности связывают с формированием вторичной готовности к обучению.

Во 2 классе наблюдается избыточность структуры выполняемой деятельности. Для достижения успеха обучающийся использует все имеющиеся резервы психики, поэтому выделение отдельных подструктур, влияющих на чтение, невозможно.

3. В 3 и 4 классах начинается процесс оптимизации психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению. Для достижения успеха обучающийся уже не использует все имеющиеся резервы психики.

Таким образом, частные гипотезы о том, что психологическая структура готовности к обучению смысловому чтению имеет качественно-количественную специфику у обучающихся в 1-4 классах, а ее динамика обусловлена изменениями показателей психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению у обучающихся в 1, 2, 3 и 4 классах и нашла подтверждение.

2.4. Структурно-функциональный анализ психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению обучающихся с разными показателями успешности

На третьем этапе исследования ставились и решались четыре взаимосвязанные задачи:

1 Анализ гомогенности/гетерогенности психологической структура готовности к обучению смысловому чтению в группах «успешных» и «неуспешных» обучающихся.

2 Анализ компонентного состава психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению в выборках «успешных» и «неуспешных» обучающихся.

3 Анализ показателей развития компонентов психологической готовности к обучению смысловому чтению в выборках «успешных» и «неуспешных» обучающихся.

4. Анализ структурной организации ПСГОЧ в группах «успешных» и «неуспешных» учащихся.

Для решения задачи **структурно-функционального анализа** психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению необходимо выявить значимые взаимосвязи УВК, образующих психологическую структуру готовности к обучению смысловому чтению в «полярных» группах обучающихся (условно «успешных» и условно «неуспешных» в обучении смысловому чтению); определить функциональное значение каждого УВК и его функциональный «вес» в психологической структуре готовности к обучению смысловому чтению в обеих группах; выяснить, какое влияние оказывают УВК в группах «успешных» и «неуспешных», имеющие различное функциональное значение, на успешность смыслового чтения. Помимо структурно-функционального анализа необходимо выявить общие тенденции динамики психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению в процессе обучения в начальной школе в обеих группах (структурно-генетический анализ).

Для исследования внутренних механизмов развития психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению были рассмотрены взаимосвязи УВК в группах «успешных» и «неуспешных» обучающихся четвертого класса (прил.2, табл.1-2). В первую группу были отнесены учащиеся, показатель усвоения смыслового чтения (ПУЧ) у которых занимал первые десять рангов в общем списке учеников четвертого класса. Эти обучающиеся показывали лучшие результаты в обучении смысловому чтению. Во вторую группу определены обучающиеся, у которых ПУЧ занимал последние десять рангов. Показатель усвоения смыслового чтения определялся по результатам успеваемости по предмету «Литературное чтение» в течение учебного года.

Анализ гомогенности/гетерогенности психологической структуры готовности к обучению смыслового чтению в группах «успешных» и

«неуспешных» обучающихся 4 классов с помощью метода экспресс χ^2 [117] показала статистически-достоверную разнородность психологических структур готовности к обучению смысловому чтению у «успешных» и «неуспешных» обучающихся 4 классов (прил.3, табл.12) Это позволяет сделать **вывод** о том, что ПСГОЧ обучающихся 4 классов с разными показателями успешности усвоения смыслового чтения являются различными и качественно гетерогенными и, соответственно, имеют существенные различия.

Полученный результат показывает целесообразность проведения более детального анализа структурного показателя успешности смыслового чтения и ПСГОЧ в целом.

Анализ компонентного состава психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению в выборках «успешных» и «неуспешных» обучающихся. Анализ матриц интеркорреляций учебно-важных качеств психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению в выборке «успешных» обучающихся 4 класса (прил.2, табл.1; прил.3, табл.13) свидетельствуют о том, что ПСГОЧ в этой выборке характеризуется полнотой компонентного состава. В психологической структуре «успешных» учащихся представлены все функциональные блоки УВК, выражены межблоковые связи УВК, обеспечивающие целостность функционирования структуры. Полученный результат позволяет сделать **вывод** о том, что у успешных учащихся к окончанию обучения в начальной школе психологическая структура смыслового чтения в целом сформирована, следовательно, учащиеся этой группы овладели смысловым чтением как специфическим видом деятельности.

В выборке «неуспешных» обучающихся в психологическую структуру вошли 11 УВК. Не вошли такие компоненты как «знание синтаксиса», «активный словарь», «вербальная память», «обучаемость» и «произвольная регуляция деятельности», в ПСГОЧ «неуспешных» функциональный блок «управление деятельностью» не выражен (прил.2, табл.1; прил.3, табл.13).

Это позволяет сделать **вывод** о том, что у учащихся с низким показателем успешности обучения психологическая структура УВК, обеспечивающая освоение смыслового чтения не сформирована. Это означает, что учащиеся этой группы к окончанию начальной школы не овладели деятельностью смыслового чтения.

Для дальнейшего анализа психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению необходимо обратиться к методам первичной описательной статистики: вычислению средних арифметических значений (Mx), среднеквадратического отклонения (СКО) и коэффициента вариации (Cv) (прил.3, табл.4).

Анализ показателей развития компонентов психологической готовности к обучению смысловому чтению в выборках «успешных» и «неуспешных» обучающихся показывает, что у «успешных» обучающихся 4 класса наиболее выражено учебно-важное качество «целостность восприятия» ($Mx=3,46$) (прил.3, табл.4).

Данный факт является результатом того, что обучающиеся завершают освоение ступени синтетического чтения, психологическое содержание которой заключается в том, что понимание прочитанного осуществляется через целостные процессы восприятия. У «неуспешных» обучающихся наиболее выражено УВК «правильность чтения» ($Mx=3,01$) (прил.3, табл.4). Это объясняется тем, что «неуспешный» обучающийся ориентируется еще не на рассказ как целое, а на фразы и слова.

Анализ значений коэффициентов вариации учебно-важных качеств ПСГОЧ в исследуемой выборке показывает, что набор компонентов имеющих высокую вариативность во многом является схожим в группах «успешных» и «неуспешных»: это «мотивы учения», «мотивы чтения», «принятие задачи», «смысловая догадка», «знание синтаксиса», «знание морфологии», «целостность восприятия», «творческое воображение» и «вербальная память» (прил.3, табл.4).

Данный факт является следствием того, что этот этап обучения чтению характеризуется разнообразием ошибок: добавления, пропуски, замены. Это создает условия для большого количества вариантов развития одного и того же УВК в группе обучающихся.

Необходимо также отметить, что ИГЧ в группе «успешных» характеризуется низкой вариативностью, что говорит о том, что уровень психологической готовности к обучению смысловому чтению в группе условно «успешных» обучающихся примерно одинаковый (прил.3, табл.4).

С целью выявления значимых различий в уровне выраженности учебно-важных качеств как компонентов психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению между «успешными» и «неуспешными» обучающимися мы использовали непараметрический критерий U-Манна-Уитни. Результаты представлены в прил.3, табл.10.

Полученные результаты показывают, что у исследуемых групп респондентов выявлены статистически достоверные различия по уровню развития УВК «мотивы учения» ($U=32,500$, при $p \leq 0,05$), «принятие задачи» ($U=9,000$, , при $p \leq 0,001$), «знание морфологии» ($U=34,500$ при $0,05$), «правильность чтения» ($U=42,000$, при $p \leq 0,05$), «смысловая догадка» ($U=23,000$, , при $p \leq 0,01$), «зрительное восприятие» ($U=39,000$, , при $p \leq 0,05$), «целостность восприятия» ($U=31,500$, , при $p \leq 0,05$) и «творческое воображение» ($U=19,500$, при $0,01$) (прил.3, табл.10). Это означает, что вышеперечисленные учебно-важные качества лучше развиты у «успешных» обучающихся. Данные факты являются подтверждением более высокого уровня развития этих УВК в группе условно «успешных» обучающихся.

Анализ структурной организации ПСГОЧ в группах «успешных» и «неуспешных» учащихся

На основании матрицы интеркорреляций индивидуальных показателей, полученных в ходе психодиагностического обследования, построена структурограмма значимых корреляций учебно-важных качеств ПСГОЧ. Обратимся к структурограмме «успешных» обучающихся.

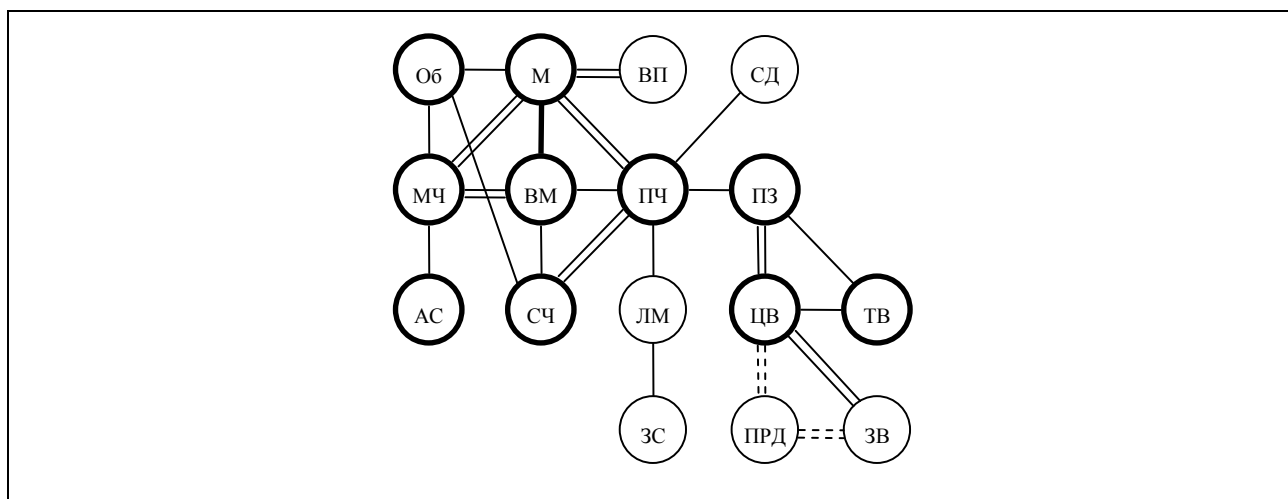


Рис. 11. Структурограмма учебно-важных качеств психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению «успешных» обучающихся 4 класса

Анализ структурограммы показывает, что в психологической структуре готовности к обучению смысловому чтению «успешных» обучающихся четвертого класса можно выделить две взаимосвязанные подструктуры УВК.

Центр первой из них составляют качества «мотивы учения», «знание морфологии», «мотивы чтения», «правильность чтения», «обучаемость», «смысловая догадка» и «целостность восприятия». Они образуют связи друг с другом и с такими УВК как «вербальная память», «логическое мышление», «скорость чтения» и «активный словарь» (прил.3, табл.6).. По-видимому, эта подструктура обеспечивает необходимую основу реализации «механизма чтения» (К.Д. Ушинский). Присутствие в этой подструктуре компонентов «мотивы чтения» и «смысловая догадка» не опровергают, а, напротив, подтверждают высказанное предположение: роль этих компонентов в обеспечении технического чтения была доказана ранее в исследованиях по психологии чтения.

Вторую подструктуру УВК образуют качества «целостность восприятия», «принятие задачи» и «творческое воображение». Эта подструктура обеспечивает понимание читаемого. Полученный результат соотносится с выводами, полученным ранее в исследованиях по психологии чтения. Так, Т.Г. Егоров замечает, что основная задача чтения в 4 классе

решается через «целостные процессы восприятия. Ребенка уже не затрудняют процессы восприятия, поэтому он может успешно понимать прочитанное.

Компоненты, образующие «ядро» психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению у «успешных» обучающихся 4 класса представляют все функциональные блоки, что говорит о том, что успешность смыслового чтения достигается обучающимися за счет высокого уровня развития компонентов всех блоков.

Основные показатели психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению в исследуемой выборке представлены в табл. 11.

Таблица 11

Основные показатели психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению у «успешных» обучающихся 4 класса

№	Показатели ПСГОЧ	Результат
1.	Количество компонентов структуры	16
2.	Общее количество r связей компонентов структуры	74
3.	Количество сильных r связей ($p \leq 0,01$)	30
4.	Средний вес компонента структуры ($\Sigma_{\text{ср.}}$)	4,2
5.	Индекс когерентности структуры (ИКС)	82
6.	Индекс дивергентности структуры (ИДС)	6
7.	Индекс организованности структуры (ИОС)	76
8.	Базовые компоненты	М, МЧ, ПЧ, ЗМ, СД, ЦВ, Об
9.	Ведущие компоненты	ТВ, ПЗ

Анализ основных показателей ПСГОЧ у «успешных» обучающихся, показал, что группа базовых УВК представлена личностно-мотивационным блоком, блоком представления о содержании и способах выполнения деятельности, информационным и блоком управления деятельностью и принятия решений. Это говорит о том, что «мотивы учения», «мотивы чтения», «правильность чтения», «знание морфологии», «смысловая догадка», «целостность восприятия» и «обучаемость», образуя большое количество связей друг с другом и другими компонентами структуры,

создают «каркас» этой структуры и создают возможности для установления компенсаторных связей между компонентами ПСГОЧ и выступают в роли интегрирующего фактора в структуре индивидуальных качеств.

В группу ведущих УВК вошли «принятие задачи» ($r = 0,896$, при $p \leq 0,001$) и «творческое воображение» ($r = 0,766$, при $p \leq 0,01$) (прил.3, табл.8). Эти качества оказывают непосредственное влияние на эффективность освоения чтения в четвертом классе в группе условно «успешных» обучающихся. Таким образом, умение понимать и принимать задачу учителя, а также способность ученика воссоздать картину, описываемую в тексте, в рамках своего сознания, являются важнейшими условиями успешности смыслового чтения в группе условно «успешных» обучающихся в четвертом классе.

Сопоставление базовых и ведущих качеств показывает, что они представлены разным набором УВК. Это означает, что функцию интеграции (объединения) и функцию обеспечения эффективности освоения деятельности реализуют разные учебно-важные качества ПСГОЧ. Данный факт является свидетельством того, что в группе «успешных» обучающихся наиболее значимое влияние на успешность обучения смысловому чтению оказывает набор из девяти учебно-важных качеств, что может быть объяснено тем, что обучающиеся достигают успеха в освоении смыслового чтения разными способами. Это говорит о том, что психологическая структура готовности к обучению испытуемых этой выборки еще не закончила своего развития и не приобрела свойств системы.

На основании матрицы интеркорреляций индивидуальных показателей, полученных в ходе психодиагностического обследования «неуспешных» обучающихся, построена структурограмма значимых корреляций учебно-важных качеств ПСГОЧ.

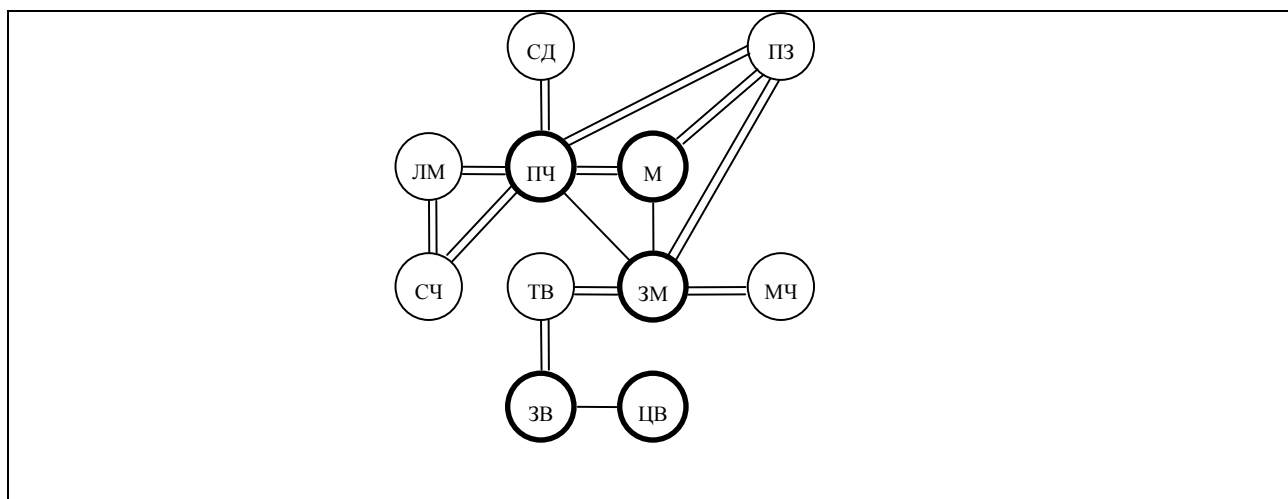


Рис.12. Структурограмма учебно-важных качеств психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению «неуспешных» обучающихся 4 класса.

В ПСГОЧ возможно выделение двух взаимосвязанных подструктур УВК. Центр первой из них составляют компоненты «знание морфологии», «правильность чтения» и «мотивы учения». Вторую подструктуру образуют «целостность восприятия» и «зрительное восприятие». Вторая подструктура имеет слабую связь с первой через корреляцию «зрительного восприятия» с «творческим воображением». Отсутствие взаимосвязи процессов восприятия со «смысловой догадкой», а также низкий уровень развития последней обуславливает специфический характер трудностей чтения, которые имеют обучающиеся в 4 классе с низкими показателями развития психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению.

Основные показатели психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению в выборке «неуспешных» обучающихся представлены в табл. 12.

Анализ основных показателей ПСГОЧ «неуспешных» обучающихся свидетельствует, что средний вес компонента структуры меньше на 1,2 усл.ед. по сравнению со значением этого показателя у «успешных» обучающихся и составляет 3 усл.ед.

Таблица 12

Основные показатели психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению «неуспешных» обучающихся 4 класса

№	Показатели ПСГОЧ	Результат
1.	Количество компонентов структуры	11
2.	Общее количество r связей компонентов структуры	32
3.	Количество сильных r связей ($p \leq 0,01$)	6
4.	Средний вес компонента структуры ($\Sigma_{\text{ср.}}$)	3
5.	Индекс когерентности структуры (ИКС)	36
6.	Индекс дивергентности структуры (ИДС)	0
7.	Индекс организованности структуры (ИОС)	36
8.	Базовые компоненты	М, ПЧ, ЗМ
9.	Ведущие компоненты	-

Группу базовых УВК составляют «знание морфологии» ($\Sigma = 8$), «правильность чтения» ($\Sigma = 7$) и «мотивы учения» ($\Sigma = 4$) (прил.3, табл.6). Следует отметить, что базовые УВК представлены личностно-мотивационным, блоком представления о содержании и способах выполнения деятельности и блока управления деятельностью, а качества блока принятия задачи и информационного блока в данной группе не представлены. Это говорит о том, что уровень развития психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению у условно «неуспешных» обучающихся зависит от развития качеств мотивационного, операционального и управленческого блоков.

Компонентов психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению, которые образуют сильные корреляционные связи с показателем успешности освоения смыслового чтения ($P > 0,95$; $P > 0,99$) не обнаружено (прил.3, табл.8). Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что в выборке «неуспешных» обучающихся не обнаружено учебно-важных качеств, непосредственно влияющих на эффективность освоения смыслового чтения. Это говорит о том, что у «неуспешных» обучающихся в качестве важнейших условий успешности смыслового чтения

выступают разные учебно-важные качества, поэтому на статистическом уровне четко определить их набор не представилось возможным.

При оценке уровня сформированности ПСГОЧ в группах «успешных» и «неуспешных» использовался интегральный показатель сформированности психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению (ИГЧ) и показатель успешности смыслового чтения (ПУЧ).

Таблица 13

Средние значения показателей сформированности психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению в группах «успешных» и «неуспешных» обучающихся.

Показатель	«Успешные» 4 класс	«Неуспешные» 4 класс
ИГЧ	43,8	37
ПУЧ	4,1	3,5

Средние показатели сформированности ПСГОЧ у обучающихся в 4 классе свидетельствуют, что более высокие значения индекса готовности к обучению смысловому чтению отмечены у «успешных» обучающихся.

В результате анализа были выявлены статистически достоверные различия по выраженности интегрального показателя сформированности готовности к обучению смысловому чтению (ИГЧ) $U=19,000$, при $p \leq 0,001$) (прил.3, табл.10).

Структурно-функциональный анализ данных эмпирического исследования позволяет сделать **общий вывод** о том, что психологическая структура готовности к обучению смысловому чтению обучающихся с разными результативными показателями деятельности отличается по основным показателям. Качественное своеобразие психологических структур готовности к обучению смысловому чтению заключается в следующем: разное количество компонентов структуры (16 и 11), разное количество корреляций УВК (38 и 32), разное количество «сильных» связей

(14 и 6) и средний вес компонента (4,2 и 3), количество ведущих качеств (2 и 0). Анализ базовых качеств показал, что их набор одинаков в обеих группах обучающихся («мотивы учения», «правильность чтения» и «знание морфологии»). Анализ ведущих УВК показывает, что «принятие задачи» и «творческое воображение» являются в группе «успешных» обучающихся компонентами структуры, непосредственно связанными с успешностью осуществления смыслового чтения. Это означает, что чем лучше обучающийся понимает и принимает задачу, и чем лучше развито творческое воображение, тем выше его психологическая готовность к обучению смысловому чтению. Значимо различаются такие УВК как «мотивы учения» ($U=32,500$, при $p \leq 0,05$), «принятие задачи» ($U=9,000$, при $p \leq 0,001$), «знание морфологии» ($U=34,500$ при $0,05$), «правильность чтения» ($U=42,000$, при $p \leq 0,05$), «смысловая догадка» ($U=23,000$, при $p \leq 0,01$), «зрительное восприятие» ($U=39,000$, при $p \leq 0,05$), «целостность восприятия» ($U=31,500$, при $p \leq 0,05$) и «творческое воображение» ($U=19,500$, при $0,01$). Полученные результаты говорят о том, что у условно «успешных» обучающихся эти компоненты развиты лучше, чем у условно «неуспешных». Учитывая, что «мотивы учения» относятся к базовым учебно-важным качествам, мы полагаем, что они играют ключевую роль в формировании психологической структуры смыслового чтения в четвертом классе в группах условно «успешных» и «неуспешных» обучающихся.

С целью определения взаимосвязи показателя сформированности психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению и интегрального показателя успешности смыслового чтения использовался критерий r -Спирмена. В результате была выявлена взаимосвязь индекса готовности к обучению смысловому чтению и показателя успешности смыслового чтения в группе «успешных» обучающихся 4 класса ($r=0,961$, при $p \leq 0,001$) (прил.3, табл.13). Этот факт дает основание утверждать, что успешность смыслового чтения в группе условно «успешных» обучающихся обусловлена уровнем развития психологической структуры готовности к

обучению смысловому чтению. В группе «неуспешных» обучающихся такой взаимосвязи выявлено не было.

Таким образом, различия в психологической структуре готовности «успешных» и «неуспешных» обучающихся носят комплексный характер: ПСГОЧ характеризуется разным уровнем сформированности, особым характером организованности и неодинаковым уровнем развития УВК, входящих в ПСГОЧ.

2.5. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с разными показателями готовности к обучению смысловому чтению на ступени начального общего образования

На этом этапе были поставлены и решались две взаимосвязанные задачи:

1. Определение групп обучающихся с разными показателями развития психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению
2. Определение основных направлений работы по организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с разными показателями готовности к обучению смысловому чтению.

Ввиду того, что методологической основой нашего исследования является системогенетическая концепция учебной деятельности и готовности к обучению Н. В. Нижегородцевой, представляется возможным и необходимым использование интегрального показателя сформированности психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению (индивидуального индекса готовности к обучению смысловому чтению) в качестве основания для выделения *видов готовности* к обучению смысловому чтению, подобно тому, как эта характеристика была заложена в основу выделения видов в рамках классификации готовности к обучению в школе [190],

Индивидуальный индекс готовности к чтению (ИИГЧ) - это интегральная характеристика индивидуального развития обучающегося, которая выражается в суммарном значении уровней развития учебно-важных качеств, входящих в психологическую структуру готовности к обучению смысловому чтению, с учетом их весового значения в структуре. Подсчет интегрального показателя успешности смыслового чтения проводился по методике «Комплексная диагностика психологической готовности к обучению смысловому чтению (КДГ(ч))» [15].

В соответствии с инструкцией методики интегральный показатель может варьироваться в диапазоне 0-52, соответственно его среднее значение (M_x) - 36,61. Для стандартизации полученных результатов и последующего выделения групп обучающихся с разным уровнем развития ИИГЧ был проведен анализ распределения результатов. Определялось максимальное и минимальное выборочное значение (52 и 23 ед. соответственно), среднее (37,5) и два процентиля - 25-й и 75-й (количество целых баллов, набранное 25 и 75 процентами испытуемых соответственно). Низкому уровню готовности соответствуют значения ИИГЧ, попадающие в область значений меньше 25 процентиля в нормализованном распределении результатов диагностики. Средние значения ИИГ лежат в области от 25 до 75 процентиля. Высокому уровню готовности соответствуют значения из области более 75 перцентилей.

В зависимости от показателя ИИГ выделены три группы обследуемых: обучающиеся с низким индивидуальным индексом готовности к обучению смысловому чтению, обучающиеся со средним индивидуальным индексом готовности к обучению смысловому чтению и обучающиеся с высоким индивидуальным индексом готовности к обучению смысловому чтению.

Распределение значений индивидуального индекса готовности к смысловому чтению в нашем исследовании проверялся с помощью критерия *KS*-Колмогорова-Смирнова. Существенного отклонения распределения данных от нормального не обнаружено. В соответствии с этим,

применительно к нашему исследованию, обучающиеся с низким уровнем развития учебно-важных качеств, отмечены индивидуальным индексом готовности к смысловому чтению в диапазоне 23-31 ед.; со средним - 31-45 ед.; и с высоким– 45-52 ед.

Процентный состав обучающихся, входящих в разные группы отображен в табл. 14

Таблица 14

Группы обучающихся с разными показателями индивидуального индекса готовности к обучению смысловому чтению

№	Группа обучающихся	Индивидуальный индекс готовности к смысловому чтению					
		Низкий		Средний		Высокий	
		%	чел.	%	чел.	%	чел.
1.	Общее количество обучающихся	18	42	65	151	17	39
2.	Первый класс	45	19	25	39	-	-
	Второй класс	24	10	26	41	18	7
	Третий класс	24	10	25	39	31	12
	Четвертый класс	7	3	24	37	51	20

В выборке 1 класса не выявлено обучающихся, которые обладают высоким показателем индивидуального индекса готовности к обучению смысловому чтению. Наибольший процент обучающихся с высокими показателями ИИГЧ обнаружен в 4 классе. Следовательно, первоклассники наиболее часто нуждаются в психологическом сопровождении в ходе обучения смысловому чтению, а четвероклассники, напротив, больше чем ученики из других параллелей, обучаются с высокой долей самостоятельности.

Сравнительный анализ значений ИГЧ показывает, что у обучающихся 1 класса выявлен низкий уровень готовности к обучению смысловому чтению (30,3 ед.), у обучающихся 2 (39,1 ед.), 3 (35,7 ед.) и 4 (40,4 ед.) классов – средний уровень готовности к обучению смысловому чтению (прил.3, табл.11).

Низкий уровень готовности первоклассников объясняется тем, что на протяжении первого года обучения одной из основных задач учащегося является освоение технического чтения, которого затем становится основой смыслового. Средний уровень психологической готовности к обучению смысловому чтению обучающихся 2, 3 и 4 классов обусловлен психологическим содержанием обучения чтению, а именно переходом к целостным актам восприятия (2 и 3 класс) и к фазе маловыразительного чтения (4 класс). Полученные данные подтверждаются результатами исследований по психологии чтения, в рамках которых установлено, что смысловое чтение не заканчивает своего развития на ступени начального общего образования, его динамика имеет место и на ступени основного общего образования [89,90].

Вместе с тем, необходимо отметить, что в группе «успешных» обучающихся 4 класса значение ИГЧ стремится к высокому и составляет 43,8 ед. Этот факт является подтверждением того, что психологическая структура готовности к обучению смысловому чтению в исследуемой выборке является наиболее развитой.

Значение ИИГ является основанием для выделения групп высокоготовых, среднеготовых и низкоготовых обучающихся, обладающих специфическими особенностями психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению. Матрицы интеркорреляций учебно-важных качеств и структурограммы учебно-важных качеств психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению обучающихся указанных групп содержатся в прил.4., табл. 1-2; прил.4, рис. 1-3. В силу объема эмпирических данных в отношении различных типов готовности этот аспект подробно не анализировался. Эта задача решалась, однако материалы требуют глубокого анализа и интерпретации. Это направление исследования определяется нами в качестве одного из перспективных в дальнейшей работе.

Анализ индивидуальных профилей психологической готовности к обучению смысловому чтению

Рассмотрим индивидуальный профиль готовности к обучению смысловому чтению обучающегося с высоким значением интегрального показателя сформированности психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению ИИГ(ч). Ученица 4 класса Дарина Б. имеет максимальное значение ИИГ(ч) в выборке – 52 ед.

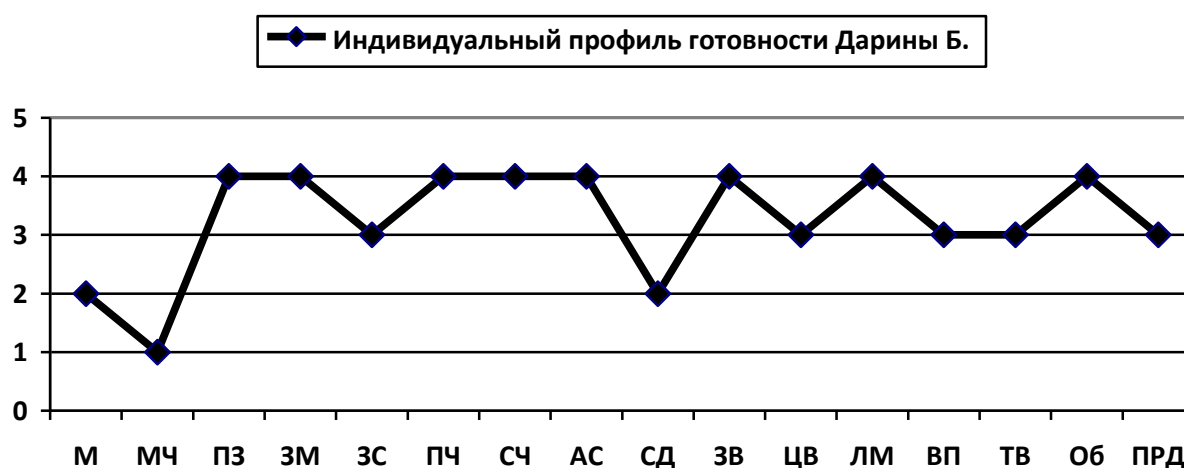


Рис.13. Индивидуальный профиль готовности к обучению смысловому чтению (сверхнормальный тип)

Анализ индивидуальных показателей психологической готовности к обучению смысловому чтению показывает, что к окончанию начальной школы у Дарины на высоком уровне развиты половина индивидуальных показателей: принятие задачи (ПЗ), знание морфологии (ЗМ), правильность чтения (ПЧ), скорость чтения (СЧ), активный словарь (АС), зрительное восприятие (ЗВ), логическое мышление (ЛМ) и обучаемость (Об). Высокого уровня развития достигли компоненты блока принятия задачи, представления о содержании и способах выполнения деятельности, информационного и блока управления деятельностью. Выше среднего уровня развиты компоненты блока содержания и способов выполнения деятельности (знание синтаксиса (ЗС)), информационного блока (целостность восприятия (ЦВ), вербальная память (ВП) и творческое воображение (ТВ)) и компонент блока управления деятельностью –

произвольная регуляция деятельности (ПРД). Таким образом, на высоком уровне развит блок принятия задачи ($\Sigma_{\text{ср}}=4$), на уровне выше среднего навыковый ($\Sigma_{\text{ср}}=3,5$), информационный ($\Sigma_{\text{ср}}=3,4$), и управленческий блоки ($\Sigma_{\text{ср}}=3,5$) и ниже среднего – личностно-мотивационный блок ($\Sigma_{\text{ср}}=2$).

Анализ индивидуального профиля готовности к обучению смысловому чтению и индивидуального индекса готовности дает основания для отнесения этого варианта индивидуального развития к сверхнормальному виду готовности к обучению смысловому чтению.

Необходимо отметить, что уровень развития этих индивидуальных качеств ученицы не соответствует содержанию обучения смысловому чтению в период окончания начальной школы: возможности ребенка значительно выше программных требований по предмету «Литературное чтение». Следовательно, обучение смысловому чтению в пределах школьной программы не предполагает развития для этого обучающегося. Возможно, это является причиной того, что уровень развития мотивов чтения ниже среднего, а весь личностно-мотивационный блок является наименее сформированным в структуре.

Анализ примерных заданий для итоговой оценки достижения планируемых результатов по «Литературному чтению» для выпускников начальной школы показывает, что представленные задания направлены на понимание содержания прочитанного (фактической стороны повествования или описания). Заданий на конструирование смысла прочитанного обнаружено не было. Это является подтверждением того, что обучение смысловому чтению Дарины Б. «не попадает» в зону ближайшего развития.

Необходимо отметить, что ученица является постоянным победителем городских и муниципальных конкурсов творческих работ учащихся по литературному чтению. Это говорит о том, что Дарине Б. целесообразно рекомендовать работу с более сложными текстами, которые заключали в себе не только фактическую информацию, но и смысловую. В этом случае чтение станет средством развития и саморазвития ученицы не только от случая к

случаю, но и на протяжении всего периода обучения. Также учителю необходимо приобщать обучающуюся к анализу, интерпретации, оцениванию и обобщению информации, содержащейся в тексте, создавая тем самым ситуацию успеха и стимулируя развитие мотивов чтения.

Ученик 3 класса Даниил В. имеет среднее значение ИИГ(ч) в выборке выпускников начальной школы– 31 ед.

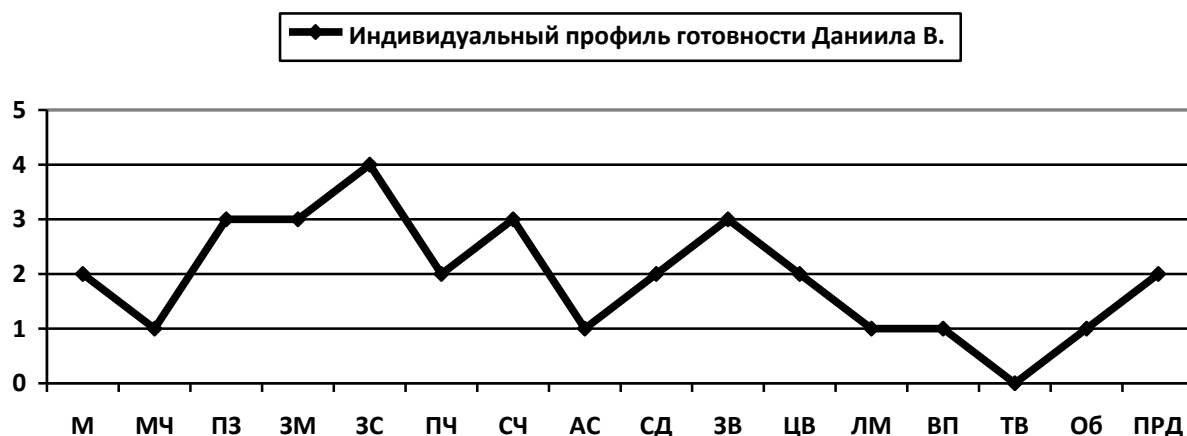


Рис.14. Индивидуальный профиль готовности к обучению смысловому чтению (нормальный тип)

Анализ индивидуальных показателей психологической готовности к обучению смысловому чтению показывает, что у обучающегося 3 класса окончанию учебного года на высоком уровне развит компонент навыкового блока знание синтаксиса (ЗС). Выше среднего уровня развиты компоненты блока принятия задачи (принятие задачи (ПЗ)), содержания и способов выполнения деятельности (знание морфологии (ЗМ), скорость чтения (СЧ)) и информационного блока (зрительное восприятие (ЗВ)). Средний уровень развития имеют компоненты навыкового блока (правильность чтения (ПЧ), смысловая догадка (СД)), информационного (целостность восприятия (ЦВ)) и блока управления деятельностью (произвольная регуляция деятельности (ПРД)). Необходимо отметить, что показатели развития УВК навыкового блока отличаются вариативностью: низкий уровень («правильность чтения», «смысловая догадка»), ниже среднего («знание морфологии», «знание синтаксиса», «активный словарь») и средний («скорость чтения»).

Таким образом, выше среднего уровня развит блок принятия задачи ($\Sigma_{\text{ср}}=3$), на среднем - навыковый ($\Sigma_{\text{ср}}=2,5$) и ниже среднего – личностно-мотивационный ($\Sigma_{\text{ср}}=1,5$), информационный ($\Sigma_{\text{ср}}=2,5$) и управленческий блоки($\Sigma_{\text{ср}}=1,5$).

Анализ индивидуального профиля готовности к обучению смысловому чтению и индивидуального индекса готовности дает основания для отнесения этого варианта индивидуального развития к нормальному виду готовности к обучению смысловому чтению.

Ученик 2 класса Алексей Г. имеет самое низкое значение ИИГЧ в выборке обучающихся – 23 ед.



Рис.15. Индивидуальный профиль готовности к обучению смысловому чтению (субнормальный тип)

Анализ индивидуальных показателей психологической готовности к обучению смысловому чтению показывает, что к окончанию второго класса у Алексея большая часть компонентов ПСГОЧ развиты ниже среднего уровня: мотивы учения (М), мотивы чтения (МЧ), знание морфологии (ЗМ), скорость чтения (СЧ), активный словарь (АС), смысловая догадка (СД), логическое мышление (ЛМ), вербальная память (ВП), творческое воображение (ТВ), обучаемость (Об) и произвольная регуляция деятельности (ПРД). Среднего уровня развития достигли компоненты блока принятия задачи (принятие задачи (ПЗ)), представления о содержании и способах выполнения деятельности (знание синтаксиса (ЗС), правильность чтения (ПЧ)) и

информационного блока (зрительное восприятие (ЗВ), целостность восприятия (ЦВ)). Таким образом, на среднем уровне развит блок принятия задачи ($\sum_{cp}=2$), на уровне ниже среднего навыковый ($\sum_{cp}=1,3$), информационный ($\sum_{cp}=1,4$), управленческий ($\sum_{cp}=1$) и личностно-мотивационный блок ($\sum_{cp}=1$).

Анализ индивидуального профиля готовности к обучению смысловому чтению и индивидуального индекса готовности дает основания для отнесения этого варианта индивидуального развития к субнормальному виду готовности к обучению смысловому чтению (на основании классификации Н.В. Нижегородцевой). Этот факт является следствием того, что 7 лет ребенок прожил в Великобритании, поэтому владеет двумя языками – английским и русским. Однако, в условиях семейного воспитания у ребенка русский язык использовался только в устной речи. Это, по-видимому, и явилось причиной такой низкой интегральной характеристики индивидуального развития обучающегося.

Необходимо отметить, что уровень развития индивидуальных качеств Алексея не соответствует содержанию обучения смысловому чтению во втором классе: возможности ребенка значительно ниже программных требований по предмету «Литературное чтение». Это означает, что обучение смысловому чтению не стимулирует развития обучающегося. Обучающемуся необходимо комплексное психолого-педагогическое сопровождение.

В рамках системогенетической концепции учебной деятельности и готовности к обучению выделяются также *типы готовности*. Они соответствуют функциональным блокам психологической структуры готовности к обучению и выделяются в зависимости от преобладающего развития соответствующего функционального блока. Преобладающее развитие блока определяется по усредненному показателю развития учебно-важных качеств (УВК), входящих в этот функциональный блок психологической структуры готовности и обуславливает индивидуальное своеобразие готовности к обучению. Выделено шесть типов готовности:

мотивационный, целевой, навыковый, информационный, управленческий и смешанный. Кроме этого, низкий уровень развития соответствующего блока УВК является основанием для выделения «антитипов» готовности к обучению. Соответственно, один и тот же обучающийся может быть отнесен одновременно к одному из типов и антитипу.

Принцип создания типологии может быть применен к проблеме определения типологии готовности к обучению смысловому чтению. Анализ эмпирических данных позволил выделить доминирующие типы и антитипы в группах обучающихся в 1-4 классах начальной школы.

Доминирующим типом среди обучающихся в первом и четвертом классе является «целевой» тип, во втором и третьем доминирующий тип не выявлен. Можно предположить, что такая ситуация объясняется содержанием обучения чтению во втором и третьем классах. Для этого периода характерно формирование целостных приемов чтения. Поскольку этой ступенью чтения обучающиеся овладевают гетерохронно, то выделение доминирующего типа не представляется возможным.

Доминирующий антитип в первом и четвертом классах отсутствует, во втором это мотивационный и информационный, а в третьем – навыковый.

Отнесение обучающихся к определенному типу и антитипу готовности к смысловому чтению определяет дальнейшую психологическую помощь в процессе обучения чтению.

Полученные в ходе эмпирического исследования данные об индивидуальных показателях готовности к обучению смысловому чтению обучающихся 1-4 классов начальной школы свидетельствуют о необходимости учета психологических особенностей детей в процессе организации обучения чтению и важности психологического сопровождения этого процесса, что позволит повысить успешность обучения по всем предметам школьной программы, поскольку значение смыслового чтения в этом отношении видится как пропедевтика других дисциплин.

Исходя из того, что среди обследуемых отмечены как обучающиеся с низким ИИГ(ч), так и обучающиеся с высоким уровнем готовности, необходимо индивидуализировать и дифференцировать обучение чтению в начальной школе.

При организации обучения необходимо учитывать индивидуальные характеристики (тип и антитип), которые способствуют и препятствуют эффективному обучению. Так, доминирующим антитипом у обучающихся второго класса, как показало исследование, является «мотивационный» и «информационный», следовательно, особое внимание в процессе обучения чтению необходимо уделять развитию УВК, составляющих личностно-мотивационный и информационный блок психологической структуры смыслового чтения. В связи с этим психологическая поддержка должна быть направлена на формирование адекватных мотивов учения и мотивов чтения, преодоление отрицательных эмоциональных состояний, переформирование и развитие познавательных процессов и мотивационной сферы личности. Более того, так как смысловое чтение выступает в качестве метапредметного результата обучения в начальной школе, важно продумать те возможные результаты, которые можно достичь в других областях жизни, используя чтение.

Формами психологической поддержки могут стать индивидуальные и групповые консультации по преодолению затруднений, возникающих в процессе обучения смысловому чтению, тренинговые занятия, направленные на развитие учебно-важных качеств мотивационного и информационного блока психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению.

Наиболее нуждающимися в психологическом сопровождении в процессе обучения смысловому чтению, как показало исследование, являются обучающиеся первого класса с низкими значениями интегрального показателя сформированности психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению и обучающиеся четвертого класса с высокими

значениями ИГЧ. Трудности в освоении смыслового чтения обусловлены разными причинами, но и в том, и в другом случае обучение строится вне зоны актуального развития. Следовательно, необходимо создавать адекватные условия для повышения эффективности обучения смысловому чтению обучающихся перечисленных групп. В связи с этим сформулированы дополнительные рекомендации по сопровождению указанных групп обучающихся.

Направления работы по психологическому сопровождению обучения чтению в **первом классе**: психологическое сопровождение учебно-воспитательного процесса (участие в формировании «умения учиться») и психологическое сопровождение адаптации на новом этапе обучения.

В рамках первого направления возможны следующие виды работ: психологическое консультирование родителей и учителя начальных классов по результатам психологической диагностики, проведение психологом развивающих занятий, направленных в первую очередь на развитие мотивации учения и формирование положительного отношения к чтению через осознание его значимости в трансляции духовно-нравственного опыта человечества и развитии личности. В данном аспекте важна работа с целеполаганием, необходимо отрабатывать умение ставить цели учебной деятельности. В качестве методов и приемов могут быть использованы следующие: игра-драматизация, работа с иллюстрацией, инсценировка, изобразительная творческая деятельность, сочинение сказки по зачину или концовке; приемы, направленные на подкрепление познавательной активности.

В рамках второго направления необходимо определить индивидуально-психологические особенности обучающихся, которые препятствуют адаптации, проводить работу по их формированию и развитию. Возможны следующие виды работ: психологическая диагностика, психологическая коррекция и развитие. Необходимо учитывать, что ребенок, имеющий

признаки дезадаптации, испытывает трудности в обучении, в том числе и в обучении чтению.

Основным направлением работы по психологическому сопровождению обучения чтению в **четвертом классе** является психологическое сопровождение учебно-воспитательного процесса.

В рамках этого направления необходима психологическая профилактика и социально-психологическая экспертиза. В силу того, что обучение для этой группы учащихся строится вне зоны актуального развития, необходимы мероприятия, направленные на выявление и предупреждение явлений дезадаптации. Такими мероприятиями могут стать совместные мероприятия психолога и библиотекарями, проводимые в рамках внеклассной работы с учащимися 4 классов.

В рамках второго вида работ необходимо провести оценку соответствия образовательной среды поставленным задачам, а также возрастным особенностям обучающихся. Психологическая экспертиза является важным основанием для принятия решения о совершенствовании образовательного процесса.

Следует отметить, что проблема повышения успешности смыслового чтения обучающихся посредством учета индивидуально-психологических особенностей сложная и многоплановая, поэтому должна охватывать не только педагогический состав школы, но и самих обучающихся, а также их родителей, членов семей и работу психологической службы образовательного учреждения.

Представленные направления работы по психологическому сопровождению обучения смысловому чтению на ступени начального общего образования являют собой отправные точки в работе педагога-психолога. Дальнейшая разработка этого вопроса требует составления комплексной программы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с разным уровнем психологической готовности к обучению смысловому чтению.

Выводы по второй главе

Таким образом, в результате эмпирического исследования психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению у обучающихся на ступени начального общего образования было установлено следующее:

1. Психологическая готовность к обучению смысловому чтению представляет собой целостное единство индивидуально-психологических качеств обучающихся, отражающих все уровни индивидуальности, поэтому может рассматриваться как интегральное свойство их индивидуальности.
2. Содержание психологической готовности к обучению смысловому чтению составляют индивидуально-психологические качества, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность смыслового чтения, а их состав и количество меняются в процессе формирования психологической готовности к обучению смысловому чтению и к окончанию начальной школы составляет 16 учебно-важных качеств.
3. Психологическую структуру готовности к обучению смысловому чтению на ступени начального общего образования составляет разное количество и набор учебно-важных качеств: в 1 классе – 14, во 2 классе – 15, в 3 классе – 12 и 4 класс – 16 учебно-важных качеств.
4. Учебно-важные качества, входящие в психологическую структуру готовности к обучению смысловому чтению у обучающихся на ступени начального общего образования развиваются в соответствии с принципом гетерохронности и неравномерности развития. В связи с перестройкой задач смыслового чтения возникают необходимые изменения механизмов и способов реализации деятельности, поэтому некоторые УВК «созревают» более активно, а другие – снижают показатели развития.
5. Существует связь между интегральным показателем развития психологической структуры готовности к обучению и показателем успешности смыслового чтения. Следовательно, уровень развития ПСГОЧ

обуславливает развитие психологической готовности к обучению смысловому чтению.

6. Качественно-количественные показатели психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению изменяются от 1 к 4 классу в режиме оптимизации: увеличивается количество компонентов структуры при уменьшении общего количества связей, базовых компонентов и одновременного увеличения интегрального показателя сформированности психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению.

7. Психологическая структура готовности к обучению смысловому чтению у обучающихся 1 класса имеет комбинированный вид: в ней представлена подструктура УВК, обеспечивающая готовность к обучению, и подструктура УВК, обеспечивающая готовность к обучению смысловому чтению.

5. Динамика психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению (ПСГОЧ) на ступени начального общего образования носит нелинейный характер. Самые низкие значения интегрального показателя сформированности ПСГОЧ отмечены у обучающихся 1 и 3 класса. Наиболее высокие — во 2 и 4 классе. Однако ПСГОЧ обучающихся 2 и 4 класса имеют значительные различия: во 2 классе структура избыточна и не подготовлена к реальной деятельности смыслового чтения, а в 4 классе структура характеризуется оптимальным набором связей компонентов и более высоким уровнем развития.

6. На основании показателей динамики ПСГОЧ выделено три стадии развития психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению: первичная интеграция (2 класс), дезинтеграция (3 класс) и начинается процесс вторичной интеграции (4 класс).

7. Психологическая структура готовности к обучению смысловому чтению обучающихся с разными результативными показателями деятельности смыслового чтения отличается по основным показателям. ПСГОЧ

«успешных» является более сформированной по сравнению с ПСГОЧ «неуспешных» обучающихся.

8. Интегральный показатель сформированности психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению является основанием для отнесения обучающегося к конкретному виду, типу и антитипу психологической готовности к обучению смысловому чтению.

9. Значение показателя сформированности психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению (индивидуальный индекс готовности к чтению) является основанием для определения уровня психологической готовности к обучению смысловому чтению (низкий, средний, высокий).

Заключение

Подводя итоги проведенного исследования, необходимо отметить следующее:

Основной целью нашего исследования явилось определение структурно-функциональных и содержательных характеристик психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению и ее динамики у обучающихся на ступени начального общего образования. Ее достижение осуществлялось через последовательное решение выдвинутых задач. Первоначально, нами была изучена психолого-педагогическая литература по проблеме обучения смысловому чтению. В результате были выделены основные направления исследований смыслового чтения, анализ которых позволил осознать необходимость изучения психологических оснований смыслового чтения на этапе его усвоения в начальной школе. Затем нами были проанализированы исследования по проблеме готовности к обучению. В ходе анализа установлено, что феномен готовности к обучению широко изучен в отношении субъектов учебной деятельности (обучающихся и учителей) и представителей различных профессиональных групп. Вместе с тем, определено, что психологическая готовность к обучению смысловому чтению является малоизученной областью педагогической психологии.

Исследование психологической готовности к обучению смысловому чтению построено на основе концепции системогенеза учебной деятельности и готовности к обучению Н.В. Нижегородцевой. Психологическая готовность к обучению смысловому чтению определена как интегральное (системное) свойство индивидуальности обучающегося, отражающее качественно-количественную специфику психологической структуры смыслового чтения на этапе его усвоения. Уровень психологической готовности к обучению смысловому чтению обусловлен степенью сформированности психологической структуры смыслового чтения. На формальном уровне понятия «психологическая структура готовности к обучению смысловому

чтению» и «психологическая структура смыслового чтения на этапе его усвоения» совпадают.

На основе теоретического анализа установлено, что психологическую структуру готовности к обучению смысловому чтению представляют индивидуально-психологические качества, относящиеся к пяти функциональным блокам: личностно-мотивационного (мотивы учения, мотивы чтения), принятия задачи (принятие задачи), представления о содержании и способах выполнения деятельности (смысловая догадка, активный словарь, скорость чтения, правильность чтения, знание морфологии, знание синтаксиса), информационного блока (зрительное восприятие пространственно-ориентированных структур, целостность восприятия, логическое мышление, вербальная память, творческое воображение) и управления (обучаемость, произвольная регуляция деятельности).

Изучая психологическую структуру готовности к обучению смысловому чтению (ПСГОЧ) на ступени начального общего образования, удалось определить, что ПСГОЧ обучающихся 1, 2, 3 и 4 классов характеризуется разным компонентным составом, а учебно-важные качества имеют разный уровень выраженности и развиваются в соответствии с принципом неравномерности и гетерохронности.

Установлено, что психологическая структура готовности к обучению смысловому чтению имеет качественно-количественную специфику у обучающихся в 1-4 классах, а ее динамика обусловлена изменениями показателей психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению у обучающихся в 1, 2, 3 и 4 классах.

В ходе проведенного эмпирического исследования было доказано, что содержательные и структурно-функциональные характеристики психологической структуры смыслового чтения на этапе его усвоения обуславливают психологическую готовность к обучению смысловому чтению.

На основании полученных эмпирических данных были выделены группы обучающихся с разными показателями развития психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению (высокоготовые, среднеготовые, низкоготовые). Это позволило построить индивидуальные профили готовности к обучению смысловому чтению и сформулировать основные направления по организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с разными показателями готовности к обучению смысловому чтению.

Таким образом, результаты исследования позволили доказать, что психологическая готовность к обучению смысловому чтению в младшем школьном возрасте представляет собой целостную структуру индивидуально-психологических качеств (является интегральным свойством индивидуальности), обладает спецификой в зависимости от класса и уровня успешности смыслового чтения. Психологическая готовность к обучению смысловому чтению обусловлена сформированностью психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению.

В соответствии с этим, определены перспективные направления дальнейших исследований:

- анализ психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению обучающихся с высокими, средними и низкими показателями готовности;
- составление программы комплексного психолого-педагогического сопровождения обучающихся с разным уровнем психологической готовности к обучению смысловому чтению на ступени начального общего образования;
- изучение психологической готовности к обучению смысловому чтению в более поздних возрастах, начиная с подросткового возраста; определение закономерностей и механизмов формирования психологической структуры смыслового чтения, обеспечивающей психологическую готовность к обучению смысловому чтению на ступени среднего общего образования

Выводы

1. Психологическая готовность к обучению смысловому чтению в нашем исследовании определена как интегральное (системное) свойство индивидуальности обучающегося, отражающее качественно-количественную специфику психологической структуры смыслового чтения на этапе его усвоения. Уровень психологической готовности к обучению смысловому чтению обусловлен степенью сформированности психологической структуры смыслового чтения. На формальном уровне понятия «психологическая структура готовности к обучению смысловому чтению» и «психологическая структура смыслового чтения на этапе его усвоения» совпадают.

2. Психологическую структуру готовности к обучению смысловому чтению образуют учебно-важные качества, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность смыслового чтения на этапе ее усвоения: мотивы учения, мотивы чтения, принятие задачи, смысловая догадка, активный словарь, скорость чтения, правильность чтения, знание морфологии, знание синтаксиса, зрительное восприятие, целостность восприятия, логическое мышление, вербальная память, творческое воображение, обучаемость и произвольная регуляция деятельности. На ступени начального обучения компоненты психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению развиваются неравномерно и гетерохронно.

3. Качественно-количественные показатели психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению изменяются от 1 к 4 классу в режиме оптимизации: увеличивается количество компонентов структуры при уменьшении общего количества связей, базовых компонентов и одновременного увеличения интегрального показателя сформированности психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению.

4. Динамика психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению (ПСГОЧ) на ступени начального общего образования носит нелинейный характер. Самые низкие значения интегрального

показателя сформированности ПСГОЧ отмечены у обучающихся 1 и 3 класса. Наиболее высокие — во 2 и 4 классе. Однако ПСГОЧ обучающихся 2 и 4 класса имеют значительные различия: во 2 классе структура избыточна и не подготовлена к реальной деятельности смыслового чтения, а в 4 классе структура характеризуется оптимальным набором связей компонентов и более высоким уровнем развития.

5. В первом классе учебно-важные качества «мотивы учения» и «скорость чтения» играют наиболее существенную роль в интеграции психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению и реализации смыслового чтения. Во втором - «принятие задачи», «смысловая догадка», «скорость чтения», «знание морфологии» и «целостность восприятия». В третьем классе - «мотивы учения», «принятие задачи», «смысловая догадка», «скорость чтения», «знание морфологии». В четвертом классе - «мотивы учения», «принятие задачи» и «творческое воображение»

6. Установлено, что психологическая структура готовности к обучению смысловому чтению в период обучения в начальной школе проходит три закономерные стадии развития: первичная интеграция (2 класс), дезинтеграция (3 класс) и тенденция к вторичной интеграции (4 класс).

7. Существует связь между интегральным показателем развития психологической структуры готовности к обучению и показателем успешности смыслового чтения. Следовательно, уровень развития ПСГОЧ обуславливает развитие психологической готовности к обучению смысловому чтению.

8. Механизм перехода от технического чтения к смысловому соответствует механизму формирования других видов деятельности, изученных ранее в исследованиях системогенеза деятельности и состоит в постепенном замещении компонентов структуры уже освоенной деятельности компонентами структуры новой для обучающегося деятельности.

8. Различия в психологической структуре готовности к обучению смысловому чтению «успешных» и «неуспешных» обучающихся носят комплексный характер: ПСГОЧ характеризуется разным уровнем сформированности, особым характером организованности и неодинаковым уровнем развития УВК, входящих в ПСГОЧ.

9. На основании интегрального показателя сформированности психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению выделены три уровня готовности к смысловому чтению – низкий, средний и высокий.

Полученные результаты позволяют сделать *вывод* о том, что психологическая структура готовности к обучению смысловому чтению имеет всеобщий характер, а закономерности системогенеза готовности к обучению смысловому чтению идентичны закономерностям, выявленным ранее в исследованиях системогенеза деятельности и готовности к обучению.

Библиографический список

1. Аксенова, М. Н. О педагогических условиях воспитания устойчивого произвольного внимания у детей 6-7 лет [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. Н. Аксенова. – М., 1975. – 21 с.
2. Александров, Г. Н. О закономерностях процесса обучения [Текст] / Г. Н. Александров // Советская педагогика. – 1986. – № 3. – С.61-66.
3. Ананьев, Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом [Текст] / Б. Г. Ананьев // Известия АПН РСФСР. Вып. 70. – М., 1955. – С.104-148.
4. Ананьев, Б. Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом [Текст] / Б. Г. Ананьев // Психология чувственного познания. АПН РСФСР. – М., 1960. – С.339-461.
5. Ананьев, Б. Г. Восстановление функций при аграфии и алексии травматического происхождения [Текст] / Б. Г. Ананьев // Учен. Зап. МГУ. 1947. Вып. 2.
6. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды [Текст]: в 2-х т. Т.1 / Б. Г. Ананьев. – М.: «Педагогика», 1980. – 232 с., ил.
7. Ананьев, Б. Г. Некоторые психологические вопросы усвоения детьми грамоты [Текст] / Б. Г. Ананьев, А. Н. Попова. – Известия АПН РСФСР, вып. 26.
8. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
9. Ананьев, Б. Г. Психология чувственного познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 486 с.
10. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – Л., 1969. – 107 с.
11. Анохин, П. К. Очерки по физиологии функциональных систем [Текст] / П. К. Анохин. – М.: Медицина, 1975. – 448 с.

12. Ануфриев, А. Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения [Текст] / А. Ф. Ануфриев, С. Н. Костромина. – Изд. 5-е., стер. – М.: Изд-во «Ось-89», 2007. – 272 с.
13. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя [Текст] / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская. – М.: Просвещение, 2011. – 152 с.
14. Атрохова, Т. В. Динамика психологической структуры смыслового чтения как деятельности (в начальной школе) [Текст] / Т. В. Атрохова // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки: научный журнал. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. – № 3 – Т. 2 – С.257-263.
15. Атрохова, Т. В. Комплексная диагностика психологической готовности детей к обучению смысловому чтению [Текст] / Т. В. Атрохова, Н. В. Нижегородцева. – Ярославль, 2014. – 40 с.
16. Афанасьев, В. Г. Основы философских знаний [Текст] / В. Г. Афанасьев. – М., 1984. – 311 с.
17. Ахутина, Т. В. Анализ смысловой стороны речи у детей 5-7 лет с точки зрения концепции речемышления Л. С. Выготского [Текст] / Т. В. Ахутина, К. В. Засыпкина, А. А. Романова // Сб. "Система языка и языковое мышление" / Под ред. Е. Ф. Кирова и Г. М. Богомазова. – М.: "Либроком", 2009. – С.162-173
18. Ахутина, Т. В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников [Текст] / Т. В. Ахутина, О. Б. Иншакова. – М.: Сфера; В. Секачев, 2008. – 125 с.
19. Ахутина, Т. В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса [Текст] / Т. В. Ахутина – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 215 с.
20. Ахутина, Т. В. Чтение, письмо, решение математических задач представляют собой высшие психические функции [Электронный ресурс] / Т.

В. Ахутина // Коммерсантъ Наука. – 2011. – №6. – Режим доступа: <http://www.kommersant.ru/doc/1755918>.

21. Бардин, К. В. Подготовка ребенка к школе [Текст] / К. В. Бардин. – М.: Знание, 1983. – 94 с.

22. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1986. – С.297-325, 421-423.

23. Белопольская, Н. Л. Экспресс-методика для проверки навыков чтения, счета и письма (готовность к школьному обучению) [Текст] / Н. Л. Белопольская. – М.: Изд-во Когито-центр, 2005. – 16 с.

24. Бикметова, А. К. Особенности эмоционально-волевой регуляции школьников при переходе из начальной в среднюю школу [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. К. Бикметова – Москва, 2011. – 21 с.

25. Бине, А. Введение в экспериментальную психологию: Индивидуальная психология [Текст]: пер. с фр. / А. Бине / Под ред. проф. А. И. Введенского. – СПб.: тип. В. Безобразова и К°, 1903. – 215 с.

26. Бине, А. Измерение умственных способностей [Текст]: пер. с фр. / А. Бине. – СПб.: Союз, 1998. – 432 с.

27. Бине, А. Ненормальные дети. Руководство при приеме ненормальных детей в специальные классы [Текст] / А. Бине, Т. Симон. – М.: Изд-во М. и С. Сабашниковых, 1911. – 195 с.

28. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / М. Р. Битянова. – М.: Совершенство, 1998. – 298 с.

29. Блонский, П. П. Педология [Текст] / П. П. Блонский // под ред. В. А. Слостенина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 287 с.

30. Блонский, П. П. Психология младшего школьника: Избранные психологические труды [Текст] / П. П. Блонский; Под ред. А. И. Липкиной, Т. Д. Марцинковской. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК", 2006. – 632 с.

31. Богуславская, Б. А. Индивидуальные различия первоклассников в овладении навыком чтения [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Б. А. Богуславская. – Москва, 1966.
32. Божович, Л. И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению [Текст] / Л. И. Божович // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / Под ред. А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца. – М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – С.122-131.
33. Болтунов, А. П. Измерительная шкала ума для поклассных испытаний школьников [Текст] / А. П. Болтунов. – Л.: Сеятель, 1928. – 79 с.
34. Болтунов, А. П. Практикум по теории психологических испытаний [Текст] / А. П. Болтунов. – М. – Л., 1928. – 215 с.
35. Борисова, Т. А. Скорость чтения и стратегия смыслового выражения [Текст] / Т. Н. Борисова // Смысловое восприятие речевого сообщения. – М.: Наука, 1976. – С.210-219
36. Бочкарева, Н. Е. Формирование психологической готовности к учению у детей старшего дошкольного возраста в традиционных и инновационных психолого-педагогических условиях [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н. Е. Бочкарева. – Нижний Новгород, 2004. – 23 с.
37. Брудный, А. А. Понимание как компонент чтения [Текст] / А. А. Брудный // Проблемы психологии и социологии чтения. – М., 1986. – С.24-46.
38. Бугрименко, Е. А. К вопросу о развитии произвольности поведения в дошкольном возрасте [Текст] / Е. А. Бугрименко // Новые исследования в психологии. – 1978. – № 1. – С.69-74.
39. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике [Текст] / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – Киев: Наукова Думка, 1989. – 200 с.
40. Буслаев, Ф. И. О преподавании отечественного языка [Текст] / Ф. И. Буслаев. – М., 1844.

41. Вадурина, Е. Н. Психологическая готовность педагогов к обучению в условиях непрерывного профессионального образования [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. Н. Вадурина. – Ярославль, 2013. – 24 с.
42. Валлон, А. Психическое развитие ребенка [Текст] / А. Валлон. – СПб.: Питер, 2001. – 208 с.
43. Вальдгард, С. Л. Очерки психологии чтения [Текст] / С. Л. Вальдгард. – Л.: Гос. учебн.-педагогич. Изд-во, 1931. – 112 с.
44. Василейский, С. М. Введение в теорию и практику психологического, педологического и психотехнического тестирования [Текст] / С. М. Василейский. – Минск, 1927. – 306 с.
45. Величковский, Б. М. Когнитивная наука: Основы психологии познания [Текст]: в 2 т. / Б. М. Величковский. – М.: Смысл: Издательский центр "Академия", 2006. – Т. 2. – 432 с.
46. Венгер, Л. А. Готов ли ваш ребенок к школе? [Текст] / Л. А. Венгер, А. Л. Венгер. – М.: Знание, 1994. – 189 с.
47. Венгер, Л. А. О формировании психологической готовности к овладению учебной деятельностью у детей дошкольного возраста [Текст] / Л. А. Венгер // Формирование школьной зрелости ребенка: Тезисы респ. конф. – Таллин, 1982. – С.33-36.
48. Вереникина И. М. Психологические условия перестройки отношения детей к учебной деятельности на рубеже подросткового возраста [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / И. М. Вереникина. – Москва, 1988. – 22 с.
49. Вершловский, С. Г. Взрослый как субъект образования [Текст] / С. Г. Вершловский // Педагогика. – 2003. – №8. – С.3-8.
50. Витлин, Ж. Л. Способности взрослых к овладению грамматическим строем [Текст] / Ж. Л. Витлин // Ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. – Л., 1971. – 454 с.

51. Вицлак, Г. Оценка поведения и характеристика учащегося: кн. для учителя [Текст] / Г. Вицлак / пер. с нем. – М.: Просвещение, 1986. – 71 с.
52. Водовозов, В. И. Предметы обучения в народной школе [Текст] / В. И. Водовозов. – Спб., 1873. – 386 с.
53. Волкова, Т. В. Динамика психологической структуры смыслового чтения у учащихся начальной школы деятельности [Текст] / Т. В. Волкова // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки: научный журнал. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. – № 2 – Т. 2 – С.200-204.
54. Воронова, Л. В. Преодоление и предупреждение ошибок при чтении и письме в классах коррекции [Текст] / Л. В. Воронова // Начальная школа. – 2004. – №12. – С.83-87.
55. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 517 с.
56. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский; под. ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с.
57. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1991. – 476 с.
58. Выготский, Л. С. Проблема сознания [Текст] / Л. С. Выготский // Психология грамматики. – М., 1968.
59. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций [Текст] / Л. С. Выготский. – М., 1960.
60. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: Т. 1 Вопросы теории и истории психологии [Текст] / Л. С. Выготский – М.: Педагогика, 1982. – 488 с.
61. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: Т. 2 Проблемы общей психологии [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
62. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: Т. 3 Проблемы развития психики [Текст] / Л. С. Выготский – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

63. Вялых, А. В. Формирование коммуникативной готовности старших дошкольников к обучению в школе [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. В. Вялых. – Саратов, 2005. – 23 с.
64. Габай, Т. В. Общая структура учебной деятельности [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Т. В. Габай. – Москва, 2001. – 40 с.
65. Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка [Текст] / П. Я. Гальперин. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.
66. Гарифуллина, М. М. Об изучении образного мышления студентов [Текст] / М. М. Гарифуллина, Э. Р. Пээтс // Психолого-педагогические основы развития познавательной активности студентов. – Казань: Казанский авиационный институт им. А.Н. Туполева, 1978. – С.42-44.
67. Гильбух, Ю. Б. Учебная деятельность младшего школьника: диагностика и коррекция неблагополучий [Текст] / Ю. Б. Гильбух. – Киев, 1993. – 96 с.
68. Гинзбург, М. Р. К проблеме мотивационных компонентов интеллектуальной инициативы [Текст] / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1976. – № 4.
69. Гнедова, Н. М. Самоконтроль в процессах памяти у детей дошкольного возраста [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н. М. Гнедова. – Москва, 1972. – 21 с.
70. Головин, М. И. Психологический энциклопедический словарь [Текст] / М. И. Головин. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2007. – 560 с.
71. Горецкий, В. Г. Организация текущего и рубежного контроля за усвоением знаний, умений и навыков в процессе обучения детей чтению в начальных классах [Текст] / В. Г. Горецкий, Л. И. Тикунова. – М.: Новая школа, 1994. – 46 с.
72. Горецкий, В. Г. Уроки обучения грамоте [Текст] / В. Г. Горецкий, В. А. Кирюшкин, А. Ф. Шанько. – М.: Просвещение, 1982. – 140 с.
73. Григоренко, Е. Л. Влияние индивидуальных особенностей когнитивного развития на овладение навыками чтения и письма младшими

школьниками [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук / Е. Л. Григоренко. – Москва, 2012. – 299 с.

74. Григорович, Л. А. Педагогическая психология [Текст]: учебное пособие / Л. А. Григорович. – М.: Гардарики, 2003. – 314 с.

75. Гурьянов, Е. В. Психология обучения письму [Текст] / Е. В. Гурьянов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 261 с.

76. Гурьянов, Е. В. Учет школьной успеваемости. Школьные тесты и стандарты [Текст] / Е. В. Гурьянов. – М.: Работник просвещения, 1926. – 159 с.

77. Гуткина, Н. И. Психологическая готовность к школе [Текст] / Н. И. Гуткина. – М.: НПО «Образование», 1996. – 160 с.

78. Давыдов, В. В. Концепция учебной деятельности школьников [Текст] / В. В. Давыдов, А. К. Маркова // Вопросы психологии. – 1981. – № 6. – С.13-26.

79. Давыдов, В. В. Лекции по педагогической психологии [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Давыдов. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 224 с.

80. Давыдова, А. Д. Анализ чтения на начальных ступенях развития навыка [Текст] / А. Д. Давыдова // Известия Академии педагогических наук РСФСР. – 1947. – № 12. – С.51-90.

81. Деркач, А. А. Состояние психической готовности студентов к деятельности во время педагогической практики [Текст] / А. А. Деркач // Психические состояния. (Экспериментальная и прикладная психология. Вып. 10). – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1981.

82. Дети с задержкой психического развития [Текст] / под ред. Т. А. Власовой, В. А. Лубовского, Н. А. Цыпиной. – М.: Педагогика, 1984. – 256 с.

83. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей [Текст]: пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / Под ред. С.Г. Шевченко. – М.: АРКТИ, 2001. – 224 с.

84. Диков, М. Н. Рефлексия внешних действий как интегральный показатель психологической готовности детей к обучению в школе [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / М. Н. Диков. – Москва, 1994. – 24 с.
85. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей [Текст] / В. Н. Дружинин. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 368 с.
86. Дружинин, В. Н. Экспериментальная психология [Текст] / В. Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2000. – 320 с.
87. Дьюи, Дж. Психология и педагогика мышления [Текст] / Дж. Дьюи / пер. с англ. – М., 1915. – VI, 202 с.
88. Дьячкова, М. С. Психологические особенности готовности к обучению в школе детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / М. С. Дьячкова. – Ярославль, 2006. – 24 с.
89. Егоров, Т. Г. Очерки психологии обучения детей грамоте [Текст] / Т. Г. Егоров. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – 108 с.
90. Егоров, Т. Г. Очерки психологии обучения детей чтению [Текст] / Т. Г. Егоров. – М.: Учпедгиз, 1953. – 144 с.
91. Егоров, Т. Г. Психология овладения навыком чтения [Текст] / Т. Г. Егоров. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1953. – 263с.
92. Егоров, Т. Г. Психология овладения навыком чтения [Текст] / Т. Г. Егоров. – СПб.: КАРО, 2006. – 304 с.
93. Еникеев, М. И. Психологический энциклопедический словарь [Текст] / М. И. Еникеев. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2007. – 560 с.
94. Жинкин, Н. И. Механизмы речи [Текст] / Н. И. Жинкин. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 402 с.
95. Жинкин, Н. И. Речь как проводник информации [Текст] / Н. И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 157 с.
96. Зак, А. З. Групповое игровое занятие как метод определения интеллектуальной готовности детей 6 лет к обучению в школе [Текст] / А. З.

Зак // Научно-практические проблемы школьной психологической службы: Сб. тезисов Всесоюзной конф. – М., 1987. – С.330-333.

97. Запорожец А. В. Интеллектуальная подготовка детей к школе [Текст] / А. В. Запорожец // Дошкольное воспитание. – 1977. – №8 – С.30-34.

98. Запорожец А. В. Психолого-педагогические исследования возможностей и оптимальных условий обучения детей шестилетнего возраста [Текст] / А. В. Запорожец // Экспериментальные исследования по проблемам усовершенствования учебно-воспитательного процесса в начальных классах и подготовки детей к школе / Материалы II Всесоюзного симпозиума. – Тбилиси, 1974. – С.250-261.

99. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды: В 2 т. [Текст] / А. В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1. 320 с. – Т. 2. – 296 с.

100. Захарова, Л. С. Психологическая готовность детей к школе в условиях дополнительного образования [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л. С. Захарова. – Санкт-Петербург, 2013. – 23 с.

101. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования [Текст]: учебн. пособие / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.

102. Зимняя, И. А. Лингвopsихология речевой деятельности [Текст] / И.А. Зимняя. – Москва: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2001. – 432 с.

103. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст]: учебное пособие / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1997. – 480 с.

104. Зимняя, И. А. Смысловое восприятие речевого сообщения [Текст] / И. А. Зимняя // Смысловое восприятие речевого сообщения. – М.: Наука, 1976. – с.5-33

105. Змеев, С. И. Андрагогика: основы теории, истории и обучения взрослых [Текст] / С. И. Змеев. – М.: ООО «ПЕР СЭ», 2007. – 272 с.

106. Змеев, С. И. Основы андрагогики [Текст]: учебное пособие для вузов / С.И. Змеев. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 152 с.

107. Иванова, Г. М. Структура психологической готовности к школе детей шестилетнего возраста [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Г. М. Иванова. – Москва, 1986. – 22 с.
108. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с
109. Ильясов, И. И. Структура процесса учения [Текст] / И. И. Ильясов. – М.: МГУ, 1986. – 198 с.
110. Иншакова О. Б., Методика обследования чтения вслух и «про себя» у младших школьников [Текст] / О. Б. Иншакова, Т. В. Ахутина, О. Е. Головина // Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Под ред. Т. В. Ахутиной, О. Б. Иншаковой. – М.: Сфера; В. Секачев, 2008. – С.91-100.
111. Истомина, З. М. Развитие произвольной памяти у детей в дошкольном возрасте [Текст] / З. М. Истомина // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / под ред. А. Н. Леонтьева и А. В. Запорожца. – М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – С.75-90.
112. Йирасек, Я. Диагностика школьной зрелости [Текст] / Я. Йирасек // Диагностика психического развития. – Прага: Авиценум, 1978. – с. 251-264.
113. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли [Текст]: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 152 с. : ил.
114. Карпов, А. В. Метасистемная организация уровневых структур психики [Текст] / А. В. Карпов. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 503 с.
115. Карпов, А. В. Перспективы разработки проблемы принципов системогенеза деятельности [Текст] / А. В. Карпов // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. – С.17-22.
116. Карпов, А. В. Предпосылки и перспективы разработки обобщающей психологической теории деятельности [Текст] / А. В. Карпов //

Проблемы субъекта профессиональной деятельности – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2001. – С.23-54.

117. Карпов, А. В. Психология принятия управленческих решений [Текст] / А. В. Карпов / под. ред. д-ра психол. наук, академика РАО, проф. В. Д. Шадрикова. – М.: Юристъ, 1998. – 440 с.

118. Карпов, А. В. Системная регуляция точности и скорости деятельности в условиях информационного дефицита [Текст] / А. В. Карпов, В. Д. Шадриков // Проблемы системогенеза деятельности. – Ярославль: Изд-во Яросл. ун-та, 1980. – С.32-55.

119. Кеэс, П. Я. Определение интеллектуальной подготовленности к обучению в школе при помощи обучающих тестов [Текст] / П. Я. Кеэс // Актуальные проблемы подготовки детей к обучению в школе. – Таллин, 1987. – С.60-67.

120. Киселева, Т. Б. Возрастные и индивидуальные особенности темпа чтения учащихся младших классов [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Т. Б. Киселева. – Москва, 2004. – 149 с.

121. Климанова, Л. Ф. Причины ошибок при чтении и их предупреждение [Текст] / Л. Ф. Климанова // Начальная школа. – 1973. – № 11. – С.14-19.

122. Клычникова, З. И. Психологические особенности восприятия и понимания письменной речи (психология чтения) [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / З. И. Клычникова. – Москва, 1974. – 49 с.

123. Клычникова, З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке [Текст]: пособие для учителя / З. И. Клычникова. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.

124. Ключева, Н. В. Педагогическая психология [Текст]: учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности 031000 «Педагогика и психология», 033400 «Педагогика» / Н. В. Ключева; под. ред. Н. В. Ключевой. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 399 с.

125. Коджаспиров, А. Ю. Формирование личностной готовности учащихся 10-12 лет к обучению в основной средней школе [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / А. Ю. Коджаспиров. – Москва, 2005. – 241 с.
126. Корнев, А. Н. Нарушение чтения и письма у детей [Текст]: учебно-методическое пособие / А. Н. Корнев. – СПб.: ИД «МиМ», 1997. – 286 с.
127. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей [Текст] / А. Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2003. – 330 с.
128. Корсакова, Н. К. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей обучения у младших школьников [Текст] / Н. К. Корсакова, Ю. В. Микадзе, Е. Ю. Балашова. – М., 1997. – 121 с.
129. Костикова, М. Н. Анализ условий преодоления детьми затруднений при выполнении заданий как один из методов определения готовности к школьному обучению [Текст] / М. Н. Костикова // Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога: Сб. научн. тр. – М.: Изд-во АПН СССР, 1987. – С.38-53.
130. Кравцова, Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе [Текст] / Е. Е. Кравцова. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
131. Крещенко, О. Ю. Психофизиологические критерии трудностей обучения письму и чтению у школьников младших классов [Текст]: дис. ... канд. биол. наук / О. Ю. Крещенко. – Москва, 2003. – 250 с.
132. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н. В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
133. Кулюткин, Ю. Н. Психология обучения взрослых [Текст] / Ю. Н. Кулюткин. – М.: Просвещение, 1985. – 123 с.
134. Лалаева Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников [Текст] / Р. И. Лалаева. – М.: Педагогика, 1983. – 259 с.

135. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб., 1999. –160 с.
136. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников [Текст]: учебное пособие / Р. И. Лалаева. – СПб.: СОЮЗ, 1998. – 224 с.
137. Лебедева, Н. В. Психологическая готовность младших школьников ко второй ступени общего образования [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Лебедева Н. В. – Москва, 1996. – 22 с.
138. Левин, Ю. А. Новые методы испытаний школьной успешности и одаренности в практике Ленинградских школ [Текст] / Ю. А. Левин. – Л., 1927. – 155 с.
139. Левитов, Н. Д. Психологические особенности младших школьников [Текст] / Н. Д. Левитов. – М.: АПН РСФСР, 1955. – 45 с.
140. Ледовская, Т. В. Анализ данных и интерпретация результатов психологического исследования [Текст] / Т. В. Ледовская, Ю. Н. Слепко. – Ярославль: Изд-во «Канцлер», 2013. – 136 с.
141. Ледовская, Т. В. Индивидуально-типологические особенности студентов вуза с разными показателями успешности учебной деятельности [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Т. В. Ледовская – Ярославль, 2010. – 207 с.
142. Леонтьев, А. А. "Единицы" и уровни деятельности [Текст] / А. А. Леонтьев // Вест. Моск. ун-та. Сер. Психология. – 1978. – № 2.
143. Леонтьев, А. А. Основы теории речевой деятельности [Текст] / А. А. Леонтьев. – М.: Наука, 1974. – 368 с.
144. Леонтьев, А. А. Психолингвистика [Текст] / А. А. Леонтьев. – Л.: Наука, 1967. – 118 с.
145. Леонтьев, А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания [Текст] / А. А. Леонтьев. – М.: Наука, 1960. – 308 с.

146. Леонтьев, А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии [Текст] / А. А. Леонтьев. – М.: Изд-во МПСИ, 2004. – 535 с.
147. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А. А. Леонтьев. – М., 1969. – 214 с.
148. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
149. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения: в 2-х т. [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983, т.1. – 391 с.
150. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2001. – 511 с.
151. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.
152. Леонтьев, А. Н. Психологические вопросы сознательности учения [Текст] / А. Н. Леонтьев // Изв. АПН РСФСР. – М.; Л., 1947. – Вып. 7. – С.3-40.
153. Леонтьев, А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения [Текст] / А. Н. Леонтьев / под ред. Д. А. Леонтьева, А. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2009. – 423 с.
154. Леонтьев, Д. А. Психология смысла [Текст] / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 488 с.
155. Лисина, М. И. Подготовка к школьному обучению и общение детей со взрослыми [Текст] / М. И. Лисина // Формирование школьной зрелости ребенка. – Таллин, 1982. – С.97-100.
156. Ломов Б. Ф. О системном подходе в психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов // Вопросы психологии. – 1975.–№ 2. – с. 31-45.
157. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека [Текст] / А. Р. Лурия. – М.: МГУ, 1969. – 505 с.

158. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушение при локальных поражениях мозга [Текст] / А. Р. Лурия. – М.: МГУ, 1962. – 432 с.

159. Лурия, А. Р. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе [Текст] / А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова. – М., 1997. – 64 с.

160. Лурия, А. Р. Развитие конструктивной деятельности дошкольников [Текст] / А. Р. Лурия // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста / под ред. А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца. – М.; Л.: АПН РСФСР, 1948. – С.34-64.

161. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 464 с.

162. Люблинская, А. А. Учителю о психологии младшего школьника [Текст] / А. А. Люблинская. – М.: Просвещение, 1977. – 224 с.

163. Ляудис, В. Я. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников [Текст] / В. Я. Ляудис, И. П. Негурэ. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 151 с.

164. Мануйленко, З. В. Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста [Текст] / З. В. Мануйленко // Известия АПН РСФСР, вып. 14, 1948. – С. 89-125.

165. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М., 1996. – 309 с.

166. Маркова, А. К. Психология труда учителя [Текст]: кн. для учителя / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

167. Матухин, Д. Л. Психолого-возрастные особенности и основные психологические функции взрослых обучающихся [Текст] / Д. Л. Матухин // Вестник Томского государственного университета. Общенаучный периодический журнал. – 2008. – № 308. – С.159-163.

168. Матюхина, М. В. Мотивация учения младших школьников [Текст] / М. В. Матюхина – М.: Педагогика, 1984. – 142 с.
169. Мейман, Э. Лекции по экспериментальной педагогике [Текст]: пер. с нем. / Э. Мейман; под. ред. Н. Д. Виноградова. – М.: Изд-во т-ва «Мир». Ч. I. 1909. – 302 с. – Ч. II. 1910. – 317 с. – Ч. III. 1910. – 259 с.
170. Мейман, Э. Очерки экспериментальной педагогике [Текст]: пер. с нем. / Э. Мейман – М.: Мир, 1916. – 462 с.
171. Миронова, М. В. Психология и социология чтения [Текст]: учебное пособие / М. В. Миронова. – Ульяновск: УлГТУ, 2003. – 67 с.
172. Митина, Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) [Текст] / Л. М. Митина. – М.: Дело, 1994. – 216 с.
173. Морозова, Н. Г. О понимании текста [Текст] / Н. Г. Морозова // Известия АПН РСФСР. – 1947. – Вып. 7. – С.191-239.
174. Мосунова, Л. А. Структура и психологические условия развития смыслового понимания художественных текстов [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук / Л. А. Мосунова. – Москва, 2006. – 291 с.
175. Мусатов, С. А. О формировании мотивации учебной деятельности у младших школьников [Текст] / С. А. Мусатов // Воспитание, обучение и психическое развитие. Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР. Ч. 1. – М., 1977
176. Мухина, В. С. Шестилетний ребенок в школе [Текст] / В. С. Мухина. – М.: Просвещение, 1986. – 141 с.
177. Мюнстерберг, Г. Психология и учитель [Текст]: пер. с англ. / Г. Мюнстерберг; пер. А. А. Громбаха. – 3-е изд., испр. – М.: "Совершенство", 1997. – 320 с.
178. Нарушение письма и чтения: теоретический и экспериментальный анализ [Текст] / под ред. О. Б. Иншаковой. – М.: НИИ Школьных технологий, 2008. – 140 с.

179. Насонова, В. И. Анализ психофизиологических механизмов затруднений в овладении чтением и письмом у детей с задержкой психического развития [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. И. Насонова. – М., 1979. – 22 с.

180. Невуева, Л. Ю. Паузативные характеристики выразительного (смыслового) чтения у младшего школьника [Текст] / Л. Ю. Невуева, А. А. Зубченко // Научные исследования в психологии. – 1978. – №1. – С.42-46.

181. Нежнова, Т. А. Психологические различия в отношении к школе и учению у шестилетних и семилетних школьников в начале и в конце первого года обучения [Текст] / Т. А. Нежнова // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей: Сб. научн. трудов / Под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. – М., 1981. – С.79-97.

182. Нейфельд, А. Психологическая статистика в элементарной школе [Текст] / А. Нейфельд // Вестник воспитания. – 1892. – № 2.

183. Нечаев, А. П. Очерки психологии для воспитателей и учителей [Текст] / А. П. Нечаев. – СПб., 1911. – 214 с.

184. Нечаев, А. П. Психологические основы разных типов процесса чтения у детей [Текст] / А. П. Нечаев // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – С.8-11.

185. Нечаев, А. П. Психологический метод обучения чтению [Текст] / А. П. Нечаев. – М., 1923.

186. Нечаева, Т. А. Организационно-педагогические факторы активизации самостоятельной работы студентов [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.А. Нечаева, СПбГУ. – СПб., 1992. – 16 с.

187. Нижегородцева, Н. В. Комплексная диагностика готовности детей к обучению в школе [Текст] / Н. В. Нижегородцева, В. Д. Шадриков. – Ярославль, 1999. – 176 с.

188. Нижегородцева, Н. В. Методология системогенетического исследования деятельности [Текст] // Н. В. Нижегородцева / Н. В. Нижегородцева, Е. В. Карпова, Н. П. Ансимова Проблемы системогенеза

учебной деятельности [Текст] / под ред. А.В. Карпова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. – 409 с.

189. Нижегородцева, Н. В. Проблемы системогенеза учебной деятельности [Текст] / Н. В. Нижегородцева, Е. В. Карпова, Н. П. Ансимова / под ред. А.В. Карпова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. – 420 с.

190. Нижегородцева, Н. В. Психологическая готовность детей к обучению в школе [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук / Н. В. Нижегородцева. – Москва, 2001. – 483 с.

191. Нижегородцева, Н. В. Психологическая готовность педагогов к обучению в системе дополнительного образования [Текст] / Н. В. Нижегородцева, Е. Н. Вадурин // Психология в вузе. – 2012. – № 2 – С.83-87.

192. Нижегородцева, Н. В. Психологическая готовность студентов к обучению в вузе и профессиональной деятельности [Текст] / Н. В. Нижегородцева, Т. В. Жукова // Материалы международной конференции молодых ученых «Психология – наука будущего». – Москва: ИП РАН, 2007. – С.154-157.

193. Нижегородцева, Н. В. Результаты исследования психологической структуры учебной деятельности на основе методологии системогенетического подхода [Текст] / Н. В. Нижегородцева // Ярославский психологический вестник, выпуск № 25. – Москва-Ярославль, 2009. – С.51-56.

194. Нижегородцева, Н. В. Системогенетический анализ готовности к обучению [Текст]: монография / Н. В. Нижегородцева. – Ярославль: «Аверс Пресс», 2004. – 338 с.

195. Никашина Н. А. Недостатки произношения и письма у учащихся первых классов массовых школ [Текст] / Н. А. Никашина // Вопросы логопедии. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – С.7-74.

196. Новикова, Ю. В. Психологические основы процесса чтения у обучающегося читать [Текст] / Ю. В. Новикова. – М., 1973. – 59 с.

197. Оморокова, М. И. Совершенствование чтения младших школьников [Текст] / М. И. Оморокова. – М, 2001. – 247 с.

198. Орел, В. Е. Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук / В. Е. Орел. – Ярославль, 2005. – 541 с.

199. Основы методики начального обучения русскому языку [Текст] / под ред. Н. С. Рождественского – М.: Просвещение, 1965. – 534 с.

200. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция [Текст]: учебное пособие / под общ. ред. О. Б. Иншаковой. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК", 2001. – 240 с.

201. Планируемые результаты начального общего образования [Текст] / под ред. Г. С. Ковалёвой, О. Б. Логиновой. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 120 с.

202. Платонов, К. К. О системе психологии [Текст] / К. К. Платонов. – М.: "Мысль", 1972. – 216 с.

203. Поваренков, Ю. П. Профессиональное становление личности [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук / Ю. П. Поваренков. – Ярославль, 1999. – 359 с.

204. Поваренков, Ю. П. Психология профессионального становления личности (основы психологической концепции профессионализации) [Текст] / Ю. П. Поваренков. – Курск: КГПИ, 1991. – 132 с.

205. Познавательные процессы и способности в обучении [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. / В. Д. Шадриков, Н. П. Ансимова, Е. Н. Корнеева и др. / под ред. В. Д. Шадрикова. – М.: Просвещение, 1990. – 142 с.

206. Практикум по возрастной психологии [Текст] / Под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2001. – 688 с.

207. Практическая психология образования [Текст]: учебное пособие / под редакцией И.В. Дубровиной. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.

208. Проблемы системогенеза учебной и профессиональной деятельности: Материалы Российской научно-практической конференции, 8-10 октября 2003 г., г. Ярославль [Текст] // под. ред. Н. В. Нижегородцевой. Ярославль: Изд-во «Аверс Пресс», 2003. – 360 с.

209. Пряжников, Н. С. Мотивация трудовой деятельности [Текст]: учебное пособие / Н. С. Пряжников. – М.: Издательский центр "Академия", 2008. – 368 с.

210. Рубинштейн, М. М. Педагогическая психология в связи с общей педагогикой [Текст] / М. М. Рубинштейн. – М.: Мир, 1927. – 310 с.

211. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М.: Изд. Мин. прос. РСФСР, 1946. – 703 с.

212. Русецкая, М. Н. Нарушения чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин [Текст]: монография / М. Н. Русецкая. – СПб.: КАРО, 2007. – 192 с.

213. Рыбников, Н. А. Навыки чтения современного школьника [Текст] / Н. А. Рыбников // Чтение в начальной и средней школе. – М., 1936. – С.87-135.

214. Салмина, Н. Г. Показатели готовности детей к обучению в школе и ее диагностика [Текст] / Н. Г. Салмина // Научно-практические проблемы школьной психологической службы. Т. II. – М., 1987. – С. 320-323.

215. Селли, Дж. Педагогическая психология [Текст] / Дж. Селли / пер. с англ. под ред. А. А. Громбаха. – М., 1912. – 626 с.

216. Семаго, Н. Я. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст [Текст] / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – М.: Изд-во «Айрис-пресс», 2005. – 64 с.

217. Семаго, Н. Я. Методические рекомендации к "Диагностическому альбому для оценки развития познавательной деятельности ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст" [Текст] / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 64 с.

218. Семаго, Н. Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст [Текст] / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – СПб.: Изд-во «Речь», 2006. – 384 с.

219. Семенюк, Л. М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов [Текст] / Л. М. Семенюк, под ред. Д. И. Фельдштейна. – изд. 2-е, доп. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 302 с.

220. Сидячева, Н. В. Эмоционально-волевой компонент готовности дошкольника к школе [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Сидячева Н. В. – Москва, 2006. – 24 с.

221. Симановский, А. Э. Понимание текста младшими школьниками [Текст] / А. Э. Симановский. – Ярославль, 1995. – 54 с.

222. Славина, Л. С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам [Текст] / Л. С. Славина. – М., 1958.

223. Смирнова А. А. Школьные тесты, руководство для учителя научно-педагогического института методов школьной работы [Текст]: методическое пособие / А. А. Смирнова. – М., 1928. – 75 с.

224. Смирнова А. А. Школьные тесты. Методологическое руководство [Текст]: методическое пособие / А. А. Смирнова. – М.: Работник просвещения, 1929. – 88 с.

225. Смирнова, Е. О. Влияние формы общения со взрослыми на эффективность обучения дошкольников [Текст] / Е. О. Смирнова // Вопросы психологии. 1980. – № 5. – С.105 – 112.

226. Соколов, А. Н. Исследования по проблеме речевых механизмов мышления [Текст] / А. Н. Соколов. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1984. – 92 с.

227. Степанова, Е. И. Психология взрослых [Текст] / Е. И. Степанова // Психология развития / Сост. и общая редакция: авторский коллектив сотрудников кафедры психологии развития и дифференциальной психологии СПбГУ. – СПб.: Питер, 2001. – 512 с.: ил. – С.335-342.

228. Стоюнин, В. Я. Руководство для преподавателей русского языка в младших классах средне-учебных заведений. Приложение к «Классной русской хрестоматии» [Текст] / В. Я. Стоюнин. – СПб, 1876. – 61 с.
229. Субботина, Л. Ю. Развитие воображения у детей [Текст] / Л. Ю. Субботина. – Ярославль, 1997. – 240 с.
230. Сухобская, Г. С. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат [Текст] / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М.: Изд-во «Педагогика», 1990. – 102 с.
231. Такман, Б. В. Педагогическая психология: от теории к практике [Текст]: пер. с англ. / Б. В. Такман. – М.: ОАО Издательская группа «Прогресс», 2002. – 572 с.
232. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология [Текст]: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с.
233. Тарасун, В. Б. Тесты учебных способностей для 1 класса. [Текст] / В. Б. Тарасун. – Киев, 1992. – 200 с.
234. Торндайк, Э. Принципы обучения, основанные на психологии [Текст] / Э. Торндайк / Пер. с англ. Е. В. Герье. – М.: Работник просвещения, 1930. – 235 с.
235. Торндайк, Э. Процесс учения у человека [Текст] / Э. Торндайк. – М.: Учпедгиз, 1935. – 159 с.
236. Уварова, Л. Н. Психологическая подготовка дошкольников как фактор их адаптации к школе [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Уварова Л. Н. – Самара, 2000. – 24 с.
237. Ульенкова У. В. Дети с задержкой психического развития [Текст] / У. В. Ульенкова. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
238. Ульенкова, У. В. Исследование психологической готовности шестилетних детей к школе [Текст] / У. В. Ульенкова // Вопросы психологии. – 1983. – № 4. – С.62-69.

239. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения [Текст]: В 2-х т. / К. Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1974. – Т.1. – 584 с. – Т.2. – 440 с.
240. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений [Текст] / К.Д. Ушинский. – М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1949. Т.5 – 591 с.; Т.6 – 446 с.; Т.7 – 358 с.
241. Федеральный государственный образовательный стандарт общего начального образования второго поколения. Литературное чтение [Текст] // М., 2009.
242. Философский словарь [Текст] / под ред. И. Т. Фролова. – М., 2001. – 720 с.
243. Философский энциклопедический словарь [Текст] / М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 813 с.
244. Харрис, Томас А. Я – о'кей, ты – о'кей [Текст] / А. Томас Харрис. – М.: Смысл, 1997 – 329 с.
245. Хахалин, Л. Н. Загадка вашего ребенка [Текст] / Л. Н. Хахалин. – М.: Знание, 1990. – 192 с.
246. Холл, Ст. Социальные инстинкты у детей и учреждения для их развития [Текст] / Ст. Холл. – СПб., 1913. – 88 с.
247. Цветков, А. В. Символ. Обучение. Деятельность [Текст]: монография / А. В. Цветков; Моск. гос. обл. ун-т. – М.: Изд-во МГОУ, 2011. – 312 с.
248. Цветкова, Л. С. Нарушение и восстановление чтения [Текст] / Л. С. Цветкова // Проблемы афазии восстановительного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 1975.
249. Цветкова, Л. С. Нейропсихология и восстановительное обучение [Текст] / Л. С. Цветкова. – М.: Изд-во МГУ, 1990.
250. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление [Текст] / Л. С. Цветкова. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.

251. Чепцова, Н. А. Психолого-акмеологические условия развития стартовой готовности детей к обучению в школе в поливариативном дошкольном образовании [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Чепцова Н. А. – Кострома, 2006. – 22 с.
252. Шадриков, В. Д. Деятельность и способности [Текст] / В. Д. Шадриков. – М.: Изд. Корпорация «Логос», 1994. – 320 с.
253. Шадриков, В. Д. Индивидуализация содержания образования [Текст] / В. Д. Шадриков. – М.: Изд. Центр «Вентана-Граф», 1977. – 69 с.
254. Шадриков, В. Д. От индивида к индивидуальности: Введение в психологию [Текст] / В. Д. Шадриков. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 656 с.
255. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 183 с.
256. Шадриков, В. Д. Психологический анализ деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков. – Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 1979. – 90 с.
257. Шадриков, В. Д. Психологический анализ деятельности как системы [Текст] / В. Д. Шадриков // Психологический журнал. – 1980. – № 3. – С.20-31.
258. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека [Текст]: учеб. пособие / В. Д. Шадриков. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Изд. корп. «Логос», 1996. – 320 с.
259. Шванцара, Й. Диагностика психического развития [Текст]: пер.с чеш. / Й. Шванцара. – Прага, 1978. – 388 с.
260. Шварц, Л. М. Психология навыка чтения [Текст] / Л. М. Шварц. – М.: Учпедгиз, 1941. – С.124-135.
261. Шевандрин, Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности [Текст] / Н. И. Шевандрин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 512 с.
262. Шиф, Ж. И. Об условиях успешного выполнения заданий учащимися старших классов вспомогательной школы (на материале

грамматического задания) [Текст] / Ж. И. Шиф // Культурно-историческая психология. – 2006. – № 3. – С.93-99.

263. Шуберт, А. М. Метод тестов [Текст] / А. М. Шуберт // Методы изучения ребенка / под ред. Н. А. Рыбакова. – Орел: Красная книга, 1923. – С.27-51.

264. Щерба, Л. В. Фонетика французского языка [Текст] / Л. В. Щерба. – Л.: Учпедгиз, 1939. – 81 с.

265. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи [Текст] / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. – СПб.: Питер, 1999. – 656 с.

266. Эльконин, Д. Б. Как научить детей читать [Текст] / Д. Б. Эльконин // Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – С.323–349.

267. Эльконин, Д. Б. Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста [Текст] / Д. Б. Эльконин, А. Венгер. – М., 1988. – 134 с.

268. Эльконин, Д. Б. Экспериментальный анализ начального этапа обучения чтению [Текст] / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. – М., 1962.

269. Юферева, Т. И. Учащиеся переходят из начальной школы в среднюю [Текст] / Т. И. Юферева // Рабочая книга школьного психолога / под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – С.120-145.

270. Якобсон, Р. Избранные работы [Текст] / Р. Якобсон. – М.: «Прогресс», 1985. – 455 с.

271. Якобсон, С. Г. Психологические принципы формирования начальных форм учебной деятельности у дошкольников [Текст] / С. Г. Якобсон, Т. Н. Доронова // Вопросы психологии. – № 3. – 1988. – С.30-36.

272. Якунин, В. А. Психология учебной деятельности студентов [Текст] / В. А. Якунин. – М.: Логос, 1994. – 155 с.

273. Яссман, Л. В. Особенности употребления грамматических категорий детьми с задержкой психического развития [Текст] / Л. В. Яссман // Дефектология. – 1976. – №3.

274. Bartholomai, F. Psychologische Statistik [Text] / F. Bartholomai // Allgemeine Schulzeitung. – 1871.

275. Dax M. Lesions de la moitie gauche de l'encephale coincident avec l'oubli des signes de la pensee [Text] / M. Dax. – Gaz. Hebdom. Montpellier., 1836. – S. 2-11.

276. Geschwind, N. The neural basis of language [Text] / N. Geschwind, A. Damasio // Ann. Rev. Neurosci. – 1984. – № 7.

277. Hirsch, E. D. The schools we need and why we don't have them [Text] / E. D. Hirsch. – New York: Doubleday, 1996. – 317 p.

278. Hunt J. McV., Kirk G. E. Criterion-referenced tests of school readiness: a paradigm with illustrations [Text] // Genetic Psychologi Monographs. – 1974. – 90 p.

279. Lange K. Der Vorstellungskreis unserer sechsjährigen Kleinen [Text] / K. Lange // Allgemeine Schulzeitung – 1879.

280. Morton, J. The effects of context on the visual of reading, eye movements and eye-voice span [Text] / J. Morton // The Quart. Journ. of Exper. Psychol. – 1964. – Vol.XVI. – P.IV.

281. PISA 2009 Results: learning trends: Changes in Student Performance Since 2000 [Text] – OECD Publishing, 2010. – 211 p.

282. Roswell F., Natchez G. Reading disability, diagnosis and treatment [Text] / F. Roswell, G. Natchez – New York - London, 1964.

283. Schmidt, S. J. Texttheorie [Text] / S.J. Schmidt. – Munchen, 1973.

284. Tart, C. The systems approach to states of consciousness [Text] / C. Tart // R. Walsh, F. Vaughan (Eds.). Beyond Ego: Transpersonal Dimensions in Psychology. – Los Angeles: Tarcher, 1980. – P.115-118.

Приложение 1

**Матрицы интеркорреляций учебно-важных качеств психологической структуры готовности к обучению
смысловому чтению у обучающихся на ступени начального общего образования**

Таблица 1

Интеркорреляция учебно-важных качеств у обучающихся в 1 классе

УВК	М	МЧ	ПЗ	СД	АС	СЧ	ПЧ	ЗМ	ЗС	ЗВ	ЦВ	ЛМ	ВП	ТВ	ОБ	ПРД
М	1,000	,134 ,514	,028 ,892	,431 ,028	,184 ,368	,570 ,002	,487 ,012	,544 ,004	,235 ,249	,500 ,009	,656 ,000	,019 ,927	-,411 ,037	-,169 ,409	,147 ,474	-,115 ,577
МЧ	,134 ,514	1,000	-,186 ,364	,386 ,052	-,146 ,477	,092 ,654	,046 ,825	,184 ,367	,302 ,134	,044 ,831	,044 ,830	-,162 ,428	-,337 ,092	,173 ,397	,101 ,625	-,005 ,980
ПЗ	,028 ,892	-,186 ,364	1,000	,020 ,923	-,181 ,377	-,044 ,831	,051 ,804	-,139 ,499	-,179 ,381	,043 ,835	,021 ,919	,996 ,000	,241 ,236	-,025 ,904	,200 ,327	,515 ,007
СД	,431 ,028	,386 ,052	,020 ,923	1,000	,164 ,423	,458 ,019	,459 ,018	,424 ,031	,232 ,254	,252 ,214	,146 ,478	,010 ,961	-,127 ,536	,003 ,988	-,004 ,983	,014 ,946
АС	,184 ,368	-,146 ,477	-,181 ,377	,164 ,423	1,000	,131 ,524	,092 ,655	-,001 ,995	,201 ,324	,460 ,018	,188 ,359	-,197 ,334	,336 ,093	-,039 ,849	,110 ,593	-,255 ,209
СЧ	,570 ,002	,092 ,654	-,044 ,831	,458 ,019	,131 ,524	1,000	,868 ,000	,831 ,000	,468 ,016	,271 ,180	,296 ,142	-,051 ,804	-,331 ,099	-,230 ,257	,022 ,916	-,366 ,066
ПЧ	,487 ,012	,046 ,825	,051 ,804	,459 ,018	,092 ,655	,868 ,000	1,000	,678 ,000	,384 ,053	,279 ,168	,204 ,316	,021 ,920	-,261 ,197	-,161 ,431	,098 ,633	-,145 ,480
ЗМ	,544 ,004	,184 ,367	-,139 ,499	,424 ,031	-,001 ,995	,831 ,000	,678 ,000	1,000	,442 ,024	,199 ,330	,198 ,333	-,131 ,523	-,464 ,017	-,051 ,806	-,030 ,883	-,487 ,012
ЗС	,235 ,249	,302 ,134	-,179 ,381	,232 ,254	,201 ,324	,468 ,016	,384 ,053	,442 ,024	1,000	,152 ,459	-,075 ,716	-,164 ,424	-,027 ,895	-,010 ,962	,330 ,100	-,312 ,121
ЗВ	,500 ,009	,044 ,831	,043 ,835	,252 ,214	,460 ,018	,271 ,180	,279 ,168	,199 ,330	,152 ,459	1,000	,258 ,203	,058 ,778	-,067 ,744	,188 ,357	-,205 ,314	-,253 ,211
ЦВ	,656 ,000	,044 ,830	,021 ,919	,146 ,478	,188 ,359	,296 ,142	,204 ,316	,198 ,333	-,075 ,716	,258 ,203	1,000	,020 ,925	,012 ,954	-,476 ,014	,213 ,295	,170 ,405
ЛМ	,019 ,927	-,162 ,428	,996 ,000	,010 ,961	-,197 ,334	-,051 ,804	,021 ,920	-,131 ,523	-,164 ,424	,058 ,778	,020 ,925	1,000	,234 ,249	-,011 ,958	,178 ,385	,490 ,011
ВП	-,411 ,037	-,337 ,092	,241 ,236	-,127 ,536	,336 ,093	-,331 ,099	-,261 ,197	-,464 ,017	-,027 ,895	-,067 ,744	,012 ,954	,234 ,249	1,000	-,228 ,262	,133 ,517	,399 ,044
ТВ	-,169 ,409	,173 ,397	-,025 ,904	,003 ,988	-,039 ,849	-,230 ,257	-,161 ,431	-,051 ,806	-,010 ,962	,188 ,357	-,476 ,014	-,011 ,958	-,228 ,262	1,000	-,200 ,327	-,074 ,720
ОБ	,147 ,474	,101 ,625	,200 ,327	-,004 ,983	,110 ,593	,022 ,916	,098 ,633	-,030 ,883	,330 ,100	-,205 ,314	,213 ,295	,178 ,385	,133 ,517	-,200 ,327	1,000	,184 ,369
ПРД	-,115 ,577	-,005 ,980	,515 ,007	,014 ,946	-,255 ,209	-,366 ,066	-,145 ,480	-,487 ,012	-,312 ,121	-,253 ,211	,170 ,405	,490 ,011	,399 ,044	-,074 ,720	,184 ,369	1,000

Таблица 2

Интеркорреляция учебно-важных качеств у обучающихся во 2 классе

УВК	М	МЧ	ПЗ	СД	АС	СЧ	ПЧ	ЗМ	ЗС	ЗВ	ЦВ	ЛМ	ВП	ТВ	ОБ	ПРД
М	1,000	-,335 ,094	,801 ,000	,311 ,123	-,146 ,477	,577 ,002	,607 ,001	,681 ,000	,334 ,095	,447 ,022	,378 ,057	,271 ,180	,060 ,770	-,286 ,156	,310 ,124	-,216 ,290
МЧ	-,335 ,094	1,000	-,206 ,307	-,126 ,540	,106 ,605	,041 ,844	-,255 ,208	-,334 ,096	-,089 ,667	-,092 ,656	-,125 ,543	,177 ,387	,039 ,848	,078 ,705	-,072 ,728	,110 ,594
ПЗ	,801 ,000	-,206 ,307	1,000	,479 ,013	,132 ,521	,681 ,000	,664 ,000	,831 ,000	,553 ,003	,532 ,005	,590 ,001	,485 ,012	,306 ,128	-,242 ,234	,552 ,003	-,328 ,102
СД	,311 ,123	-,126 ,540	,479 ,013	1,000	,433 ,027	,443 ,023	,339 ,090	,624 ,001	,603 ,001	,459 ,018	,593 ,001	,326 ,104	,343 ,086	-,066 ,749	,474 ,014	,044 ,832
АС	-,146 ,477	,106 ,605	,132 ,521	,433 ,027	1,000	,253 ,212	-,062 ,764	,273 ,177	,560 ,003	-,007 ,974	,383 ,054	,102 ,620	,067 ,744	-,134 ,513	,267 ,188	-,093 ,650
СЧ	,577 ,002	,041 ,844	,681 ,000	,443 ,023	,253 ,212	1,000	,681 ,000	,798 ,000	,370 ,063	,588 ,002	,572 ,002	,377 ,058	,442 ,024	-,284 ,160	,401 ,042	-,015 ,943
ПЧ	,607 ,001	-,255 ,208	,664 ,000	,339 ,090	-,062 ,764	,681 ,000	1,000	,780 ,000	,264 ,193	,527 ,006	,477 ,014	,101 ,625	,444 ,023	-,227 ,264	,440 ,025	-,320 ,111
ЗМ	,681 ,000	-,334 ,096	,831 ,000	,624 ,001	,273 ,177	0,798 ,000	,780 ,000	1,000	,518 ,007	,550 ,003	,677 ,000	,409 ,038	,512 ,007	-,241 ,235	,601 ,001	-,199 ,330
ЗС	,334 ,095	-,089 ,667	,553 ,003	,603 ,001	,560 ,003	,370 ,063	,264 ,193	,518 ,007	1,000	,314 ,119	,650 ,000	,334 ,095	,219 ,282	-,114 ,580	,336 ,094	-,133 ,517
ЗВ	,447 ,022	-,092 ,656	,532 ,005	,459 ,018	-,007 ,974	,588 ,002	,527 ,006	,550 ,003	,314 ,119	1,000	,590 ,001	,261 ,197	,331 ,099	-,157 ,443	,204 ,318	-,295 ,143
ЦВ	,378 ,057	-,125 ,543	,590 ,001	,593 ,001	,383 ,054	,572 ,002	,477 ,014	,677 ,000	,650 ,000	,590 ,001	1,000	,382 ,054	,425 ,030	-,063 ,760	,527 ,006	-,057 ,781
ЛМ	,271 ,180	,177 ,387	,485 ,012	,326 ,104	,102 ,620	,377 ,058	,101 ,625	,409 ,038	,334 ,095	,261 ,197	,382 ,054	1,000	,296 ,142	,121 ,555	,478 ,014	,005 ,980
ВП	,060 ,770	,039 ,848	,306 ,128	,343 ,086	,067 ,744	,442 ,024	,444 ,023	,512 ,007	,219 ,282	,331 ,099	,425 ,030	,296 ,142	1,000	,174 ,396	,450 ,021	-,088 ,670
ТВ	-,286 ,156	,078 ,705	-,242 ,234	-,066 ,749	-,134 ,513	-,284 ,160	-,227 ,264	-,241 ,235	-,114 ,580	-,157 ,443	-,063 ,760	,121 ,555	,174 ,396	1,000	-,088 ,670	,413 ,036
ОБ	,310 ,124	-,072 ,728	,552 ,003	,474 ,014	,267 ,188	,401 ,042	,440 ,025	,601 ,001	,336 ,094	,204 ,318	,527 ,006	,478 ,014	,450 ,021	-,088 ,670	1,000	-,146 ,478
ПРД	-,216 ,290	,110 ,594	-,328 ,102	,044 ,832	-,093 ,650	-,015 ,943	-,320 ,111	-,199 ,330	-,133 ,517	-,295 ,143	-,057 ,781	,005 ,980	-,088 ,670	,413 ,036	-,146 ,478	1,000

Таблица 3

Интеркорреляция учебно-важных качеств у обучающихся в 3 классе

УВК	М	МЧ	ПЗ	СД	АС	СЧ	ПЧ	ЗМ	ЗС	ЗВ	ЦВ	ЛМ	ВП	ТВ	ОБ	ПРД
М	1,000	,384 ,058	,482 ,015	,425 ,034	,074 ,725	,633 ,001	,552 ,004	,706 ,000	,299 ,147	,417 ,038	,351 ,085	,169 ,420	,248 ,231	,225 ,280	,186 ,374	-,364 ,074
МЧ	,384 ,058	1,000	,201 ,336	-,093 ,657	-,140 ,503	,377 ,063	,416 ,039	,325 ,113	,186 ,374	-,300 ,145	,304 ,139	-,084 ,690	-,102 ,628	,137 ,513	,288 ,162	-,310 ,132
ПЗ	,482 ,015	,201 ,336	1,000	,558 ,004	,049 ,816	,467 ,019	,594 ,002	,577 ,003	,472 ,017	,372 ,067	,281 ,173	,490 ,013	,264 ,203	,462 ,020	,330 ,107	-,105 ,617
СД	,425 ,034	-,093 ,657	,558 ,004	1,000	-,015 ,941	,447 ,025	,536 ,006	,536 ,006	,471 ,017	,447 ,025	,009 ,967	,348 ,088	,283 ,171	-,029 ,892	,198 ,342	,057 ,785
АС	,074 ,725	-,140 ,503	,049 ,816	-,015 ,941	1,000	,130 ,537	,034 ,872	,116 ,580	-,063 ,764	-,106 ,613	,453 ,023	,302 ,143	,282 ,173	,008 ,971	,249 ,231	-,241 ,245
СЧ	,633 ,001	,377 ,063	,467 ,019	,447 ,025	,130 ,537	1,000	,756 ,000	,601 ,001	,368 ,071	,317 ,123	,136 ,515	,344 ,092	,128 ,542	,199 ,340	,157 ,452	,021 ,921
ПЧ	,552 ,004	,416 ,039	,594 ,002	,536 ,006	,034 ,872	,756 ,000	1,000	,616 ,001	,405 ,045	,375 ,065	,159 ,448	,245 ,238	,195 ,350	,229 ,272	,251 ,227	-,246 ,235
ЗМ	,706 ,000	,325 ,113	,577 ,003	,536 ,006	,116 ,580	,601 ,001	,616 ,001	1,000	,418 ,038	,306 ,137	,219 ,292	,286 ,165	,168 ,422	,235 ,258	,200 ,338	-,349 ,087
ЗС	,299 ,147	,186 ,374	,472 ,017	,471 ,017	-,063 ,764	,368 ,071	,405 ,045	,418 ,038	1,000	,179 ,392	,114 ,587	,325 ,113	,202 ,334	-,089 ,673	,368 ,070	,012 ,955
ЗВ	,417 ,038	-,300 ,145	,372 ,067	,447 ,025	-,106 ,613	,317 ,123	,375 ,065	,306 ,137	,179 ,392	1,000	-,020 ,923	,129 ,539	,032 ,878	,310 ,132	-,322 ,117	,113 ,590
ЦВ	,351 ,085	,304 ,139	,281 ,173	,009 ,967	,453 ,023	,136 ,515	,159 ,448	,219 ,292	,114 ,587	-,020 ,923	1,000	,365 ,073	,134 ,522	,122 ,560	,251 ,226	-,150 ,473
ЛМ	,169 ,420	-,084 ,690	,490 ,013	,348 ,088	,302 ,143	,344 ,092	,245 ,238	,286 ,165	,325 ,113	,129 ,539	,365 ,073	1,000	,053 ,802	,079 ,707	,203 ,330	,129 ,539
ВП	,248 ,231	-,102 ,628	,264 ,203	,283 ,171	,282 ,173	,128 ,542	,195 ,350	,168 ,422	,202 ,334	,032 ,878	,134 ,522	,053 ,802	1,000	-,073 ,728	,525 ,007	,062 ,769
ТВ	,225 ,280	,137 ,513	,462 ,020	-,029 ,892	,008 ,971	,199 ,340	,229 ,272	,235 ,258	-,089 ,673	,310 ,132	,122 ,560	,079 ,707	-,073 ,728	1,000	-,292 ,156	,010 ,963
ОБ	,186 ,374	,288 ,162	,330 ,107	,198 ,342	,249 ,231	,157 ,452	,251 ,227	,200 ,338	,368 ,070	-,322 ,117	,251 ,226	,203 ,330	,525 ,007	-,292 ,156	1,000	-,261 ,208
ПРД	-,364 ,074	-,310 ,132	-,105 ,617	,057 ,785	-,241 ,245	,021 ,921	-,246 ,235	-,349 ,087	,012 ,955	,113 ,590	-,150 ,473	,129 ,539	,062 ,769	,010 ,963	-,261 ,208	1,000

Таблица 4

Интеркорреляция учебно-важных качеств у обучающихся в 4 классе

УВК	М	МЧ	ПЗ	СД	АС	СЧ	ПЧ	ЗМ	ЗС	ЗВ	ЦВ	ЛМ	ВП	ТВ	ОБ	ПРД
М	1,000	,485 ,014	,555 ,004	,497 ,012	,332 ,105	,376 ,064	,614 ,001	,670 ,000	,050 ,814	,127 ,546	,184 ,377	,297 ,150	-,088 ,676	,240 ,258	,176 ,399	,060 ,774
МЧ	,485 ,014	1,000	,278 ,178	,284 ,169	,316 ,124	,369 ,069	,514 ,009	,651 ,000	,356 ,081	-,265 ,200	-,100 ,633	,157 ,453	-,084 ,690	,147 ,492	-,043 ,837	,306 ,136
ПЗ	,555 ,004	,278 ,178	1,000	,440 ,028	,362 ,075	,147 ,485	,337 ,099	,465 ,019	,170 ,417	,358 ,079	,486 ,014	,265 ,201	,180 ,390	,642 ,001	,314 ,127	-,358 ,079
СД	,497 ,012	,284 ,169	,440 ,028	1,000	,286 ,166	,060 ,777	,396 ,050	,318 ,121	,298 ,148	,360 ,077	,234 ,260	,360 ,077	-,345 ,091	,387 ,061	-,031 ,883	-,081 ,700
АС	,332 ,105	,316 ,124	,362 ,075	,286 ,166	1,000	,293 ,155	,391 ,053	,339 ,098	-,021 ,921	,071 ,737	,095 ,652	,319 ,121	,239 ,249	,357 ,087	,165 ,432	-,012 ,953
СЧ	,376 ,064	,369 ,069	,147 ,485	,060 ,777	,293 ,155	1,000	,595 ,002	,487 ,014	-,016 ,940	,125 ,550	-,046 ,828	,339 ,097	,101 ,633	,072 ,739	,161 ,441	,051 ,807
ПЧ	,614 ,001	,514 ,009	,337 ,099	,396 ,050	,391 ,053	,595 ,002	1,000	,724 ,000	-,126 ,548	,183 ,382	,052 ,803	,278 ,178	-,195 ,351	,188 ,378	,029 ,889	,299 ,147
ЗМ	,670 ,000	,651 ,000	,465 ,019	,318 ,121	,339 ,098	,487 ,014	,724 ,000	1,000	,010 ,961	,068 ,747	,164 ,433	,092 ,662	-,046 ,828	,329 ,116	-,133 ,526	,180 ,390
ЗС	,050 ,814	,356 ,081	,170 ,417	,298 ,148	-,021 ,921	-,016 ,940	-,126 ,548	,010 ,961	1,000	-,007 ,974	,077 ,713	-,001 ,997	-,371 ,068	,232 ,274	,019 ,928	-,149 ,477
ЗВ	,127 ,546	-,265 ,200	,358 ,079	,360 ,077	,071 ,737	,125 ,550	,183 ,382	,068 ,747	-,007 ,974	1,000	,638 ,001	,267 ,197	-,035 ,870	,617 ,001	,221 ,288	-,279 ,176
ЦВ	,184 ,377	-,100 ,633	,486 ,014	,234 ,260	,095 ,652	-,046 ,828	,052 ,803	,164 ,433	,077 ,713	,638 ,001	1,000	,005 ,982	,264 ,203	,579 ,003	,038 ,856	-,213 ,307
ЛМ	,297 ,150	,157 ,453	,265 ,201	,360 ,077	,319 ,121	,339 ,097	,278 ,178	,092 ,662	-,001 ,997	,267 ,197	,005 ,982	1,000	,039 ,851	,199 ,351	,526 ,007	-,020 ,926
ВП	-,088 ,676	-,084 ,690	,180 ,390	-,345 ,091	,239 ,249	,101 ,633	-,195 ,351	-,046 ,828	-,371 ,068	-,035 ,870	,264 ,203	,039 ,851	1,000	,119 ,579	,075 ,723	-,105 ,617
ТВ	,240 ,258	,147 ,492	,642 ,001	,387 ,061	,357 ,087	,072 ,739	,188 ,378	,329 ,116	,232 ,274	,617 ,001	,579 ,003	,199 ,351	,119 ,579	1,000	,162 ,449	-,291 ,168
ОБ	,176 ,399	-,043 ,837	,314 ,127	-,031 ,883	,165 ,432	,161 ,441	,029 ,889	-,133 ,526	,019 ,928	,221 ,288	,038 ,856	,526 ,007	,075 ,723	,162 ,449	1,000	-,041 ,845
ПРД	,060 ,774	,306 ,136	-,358 ,079	-,081 ,700	-,012 ,953	,051 ,807	,299 ,147	,180 ,390	-,149 ,477	-,279 ,176	-,213 ,307	-,020 ,926	-,105 ,617	-,291 ,168	-,041 ,845	1,000

Приложение 2

**Матрицы интеркорреляций учебно-важных качеств психологической структуры готовности к обучению
смысловому чтению у обучающихся 4 класса с разными показателями успешности смыслового чтения**

Таблица 1

Интеркорреляция учебно-важных качеств у «успешных» обучающихся 4 класса

УВК	М	МЧ	ПЗ	СД	АС	СЧ	ПЧ	ЗМ	ЗС	ЗВ	ЦВ	ЛМ	ВП	ТВ	ОБ	ПРД
М	1,000	,717 ,019	,520 ,123	,580 ,079	,301 ,399	,564 ,090	,661 ,038	,869 ,001	,267 ,456	,025 ,946	,165 ,648	-,102 ,778	-,621 ,055	,243 ,498	-,292 ,413	,843 ,002
МЧ	,717 ,019	1,000	,534 ,112	,615 ,058	,765 ,010	,470 ,171	,744 ,014	,843 ,002	,125 ,731	-,125 ,731	,232 ,519	,199 ,582	-,208 ,563	,237 ,510	-,210 ,560	,265 ,460
ПЗ	,520 ,123	,534 ,112	1,001	,476 ,164	,420 ,227	,285 ,425	,290 ,417	,589 ,073	,549 ,100	,539 ,108	,703 ,022	,108 ,766	,106 ,771	,823 ,004	,195 ,589	-,415 ,233
СД	,580 ,079	,615 ,058	,476 ,164	1,000	,256 ,475	-,186 ,607	,143 ,694	,417 ,231	,547 ,102	,041 ,911	,140 ,699	,233 ,517	-,467 ,174	,242 ,501	-,103 ,777	-,183 ,613
АС	,301 ,399	,765 ,010	,420 ,227	,256 ,475	1,000	,332 ,348	,599 ,067	,522 ,121	,040 ,914	-,138 ,705	,310 ,384	,297 ,404	,241 ,502	,449 ,193	-,273 ,445	,229 ,524
СЧ	,564 ,090	,470 ,171	,285 ,425	-,186 ,607	,332 ,348	1,000	,713 ,021	,781 ,008	-,126 ,742	-,126 ,742	,022 ,952	-,335 ,344	-,016 ,965	,006 ,986	-,333 ,347	,241 ,502
ПЧ	,661 ,038	,744 ,014	,290 ,417	,143 ,694	,599 ,067	,713 ,021	1,000	,843 ,002	-,305 ,392	-,194 ,592	-,056 ,890	-,046 ,900	-,219 ,543	,069 ,850	-,381 ,277	,544 ,104
ЗМ	,869 ,001	,843 ,002	,589 ,073	,417 ,231	,522 ,121	,781 ,008	,843 ,002	1,000	,078 ,831	,016 ,965	,175 ,629	-,106 ,770	-,306 ,390	,224 ,534	-,338 ,339	,157 ,665
ЗС	,267 ,456	,125 ,731	,549 ,100	,547 ,102	,040 ,914	-,126 ,742	-,305 ,392	,078 ,831	1,000	,027 ,942	,302 ,396	-,128 ,724	,104 ,774	,457 ,184	,060 ,868	-,507 ,135
ЗВ	,025 ,946	-,125 ,731	,539 ,108	,041 ,911	-,138 ,705	-,126 ,742	-,194 ,592	,016 ,965	,027 ,942	1,000	,693 ,025	,243 ,498	-,051 ,888	,629 ,052	,401 ,251	-,712 ,021
ЦВ	,165 ,648	,232 ,519	,703 ,022	,140 ,699	,310 ,384	,022 ,952	-,056 ,890	,175 ,629	,302 ,396	,693 ,025	1,000	,065 ,857	,241 ,503	,804 ,005	,318 ,371	-,629 ,051
ЛМ	-,102 ,778	,199 ,582	,108 ,766	,233 ,517	,297 ,404	-,335 ,344	-,046 ,900	-,106 ,770	-,128 ,724	,243 ,498	,065 ,857	1,000	-,145 ,690	,223 ,537	,494 ,147	,106 ,770
ВП	-,621 ,055	-,208 ,563	,106 ,771	-,467 ,174	,241 ,502	-,016 ,965	-,219 ,543	-,306 ,390	,104 ,774	-,051 ,888	,241 ,503	-,145 ,690	1,000	,214 ,553	,174 ,630	-,010 ,979
ТВ	,243 ,498	,237 ,510	,823 ,004	,242 ,501	,449 ,193	,006 ,986	,069 ,850	,224 ,534	,457 ,184	,629 ,052	,804 ,005	,223 ,537	,214 ,553	1,000	,180 ,618	-,559 ,093
ОБ	-,292 ,413	-,210 ,560	,195 ,589	-,103 ,777	-,273 ,445	-,333 ,347	-,381 ,277	-,338 ,339	,060 ,868	,401 ,251	,318 ,371	,494 ,147	,174 ,630	,180 ,618	1,000	,070 ,848
ПРД	,843 ,002	,265 ,460	-,415 ,233	-,183 ,613	,229 ,524	,241 ,502	,544 ,104	,157 ,665	-,507 ,135	-,712 ,021	-,629 ,051	,106 ,770	-,010 ,979	-,559 ,093	,070 ,848	1,000

Таблица 2

Интеркорреляция учебно-важных качеств у «неуспешных» обучающихся 4 класса

УВК	МУ	МЧ	ПЗ	СД	АС	СЧ	ПЧ	ЗМ	ЗС	ЗВ	ЦВ	ЛМ	ВП	ТВ	ОБ	ПРД
МУ	1,000	,453 ,090	,612 ,015	,297 ,283	,087 ,757	,029 ,919	,548 ,035	,710 ,003	-,133 ,637	-,042 ,881	,091 ,747	,189 ,500	,087 ,757	,083 ,777	,017 ,951	,200 ,474
МЧ	,453 ,090	1,000	,154 ,584	,074 ,792	,142 ,614	,359 ,189	,400 ,139	,577 ,024	,462 ,083	-,349 ,202	-,280 ,312	,130 ,644	-,068 ,811	,182 ,535	,022 ,937	,264 ,341
ПЗ	,612 ,015	,154 ,584	1,000	,117 ,679	,177 ,529	-,077 ,786	,515 ,050	,569 ,027	-,309 ,262	,185 ,509	,254 ,361	,200 ,474	,191 ,495	,391 ,166	,278 ,316	-,275 ,321
СД	,297 ,283	,074 ,792	,117 ,679	1,000	,030 ,915	,141 ,616	,559 ,030	,271 ,328	,097 ,731	,456 ,088	,157 ,577	,343 ,210	-,393 ,147	,353 ,215	-,321 ,244	,137 ,627
АС	,087 ,757	,142 ,614	,177 ,529	,030 ,915	1,000	,295 ,286	,221 ,429	,312 ,257	-,124 ,660	-,032 ,911	-,139 ,621	,195 ,487	,209 ,455	,185 ,527	,065 ,817	-,106 ,708
СЧ	,029 ,919	,359 ,189	-,077 ,786	,141 ,616	,295 ,286	1,000	,532 ,041	,347 ,204	-,032 ,909	,132 ,638	-,203 ,468	,712 ,003	,258 ,352	,057 ,847	,128 ,649	-,004 ,990
ПЧ	,548 ,035	,400 ,139	,515 ,050	,559 ,030	,221 ,429	,532 ,041	1,000	,672 ,006	-,017 ,952	,361 ,187	,070 ,804	,513 ,050	-,141 ,615	,281 ,330	,085 ,762	-,042 ,882
ЗМ	,710 ,003	,577 ,024	,569 ,027	,271 ,328	,312 ,257	,347 ,204	,672 ,006	1,000	-,036 ,900	,139 ,622	,156 ,579	,306 ,267	,116 ,680	,541 ,046	-,035 ,901	,043 ,878
ЗС	-,133 ,637	,462 ,083	-,309 ,262	,097 ,731	-,124 ,660	-,032 ,909	-,017 ,952	-,036 ,900	1,000	-,085 ,763	-,065 ,819	-,103 ,716	-,653 ,008	,031 ,917	,004 ,989	,174 ,535
ЗВ	-,042 ,881	-,349 ,202	,185 ,509	,456 ,088	-,032 ,911	,132 ,638	,361 ,187	,139 ,622	-,085 ,763	1,000	,629 ,012	,189 ,500	-,024 ,932	,544 ,044	,087 ,757	-,015 ,957
ЦВ	,091 ,747	-,280 ,312	,254 ,361	,157 ,577	-,139 ,621	-,203 ,468	,070 ,804	,156 ,579	-,065 ,819	,629 ,012	1,000	-,078 ,782	,259 ,351	,463 ,095	-,069 ,807	-,118 ,674
ЛМ	,189 ,500	,130 ,644	,200 ,474	,343 ,210	,195 ,487	,712 ,003	,513 ,050	,306 ,267	-,103 ,716	,189 ,500	-,078 ,782	1,000	,095 ,737	,065 ,825	,287 ,300	,101 ,720
ВП	,087 ,757	-,068 ,811	,191 ,495	-,393 ,147	,209 ,455	,258 ,352	-,141 ,615	,116 ,680	-,653 ,008	-,024 ,932	,259 ,351	,095 ,737	1,000	,067 ,821	-,033 ,907	-,189 ,499
ТВ	,083 ,777	,182 ,535	,391 ,166	,353 ,215	,185 ,527	,057 ,847	,281 ,330	,541 ,046	,031 ,917	,544 ,044	,463 ,095	,065 ,825	,067 ,821	1,000	-,003 ,991	-,195 ,503
ОБ	,017 ,951	,022 ,937	,278 ,316	-,321 ,244	,065 ,817	,128 ,649	,085 ,762	-,035 ,901	,004 ,989	,087 ,757	-,069 ,807	,287 ,300	-,033 ,907	-,003 ,991	1,000	,196 ,484
ПРД	,200 ,474	,264 ,341	-,275 ,321	,137 ,627	-,106 ,708	-,004 ,990	-,042 ,882	,043 ,878	,174 ,535	-,015 ,957	-,118 ,674	,101 ,720	-,189 ,499	-,195 ,503	,196 ,484	1,000

**Материалы статистической обработки данных эмпирического
исследования психологической готовности к обучению смысловому
чтению на ступени начального общего образования**

Таблица 1

Одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова

	Статистика Колмогорова- Смирнова	Z Асимпт. (двухсторонняя)	знч.
МУ	1,169	,130	
МЧ	1,157	,137	
ПЗ	2,824	,000***	
ЗМ	1,487	,024*	
ЗС	1,945	,001**	
ПЧ	1,983	,001**	
СЧ	2,260	,000***	
АС	,775	,586	
СД	1,353	,051	
ЗВ	1,969	,001**	
ЦВ	1,823	,003**	
ЛМ	2,225	,000***	
ВП	1,478	,025*	
ТВ	,717	,683	
Об	1,767	,004**	
ПРД	1,177	,125	
ИГЧ	1,088	,187	

Таблица 2

Весовые значения учебно-важных качеств психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению на ступени начального общего образования

№	Функциональный блок психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению	Учебно-важное качество	Условное обозначение	«Вес» УВК			
				1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
1.	Личностно-мотивационной	Мотивы учения	М	14	19	15	9
		Мотивы чтения	МЧ	0	0	1	5
2.	Представление о целях деятельности, принятие учебной задачи	Принятие задачи	ПЗ	7	32	11	10
3.	Представления и содержания и способах выполнения деятельности	Смысловая догадка	СД	4	20	10	5
		Активный словарь	СЧ	3	4	0	2
		Скорость чтения	ПЧ	14	24	17	3
		Правильность чтения	АС	12	19	18	12
		Знание морфологии	ЗМ	16	42	20	9
		Знание синтаксиса	ЗС	2	16	4	1
4.	Информационная основа деятельности	Зрительное восприятие	ЗВ	5	14	2	11
		Целостность восприятия	ЦВ	6	30	0	8
		Логическое мышление	ЛМ	6	4	1	2
		Вербальная память	ВП	5	6	0	2
		Творческое воображение	ТВ	0	1	1	12
5.	Управление деятельностью и принятие решений	Обучаемость	Об	1	14	2	3
		Произвольная регуляция деятельности	ПРД	5	2	0	1

Примечание: Функциональный «вес» компонента ПСГОЧ определяется как число корреляционных связей данного качества с другими УВК с учетом поправочного коэффициента: связям значимым при $p \leq 0,001$ присваивается весовой коэффициент 3 балла, связям значимым при $p \leq 0,01$ – 2 балла, и значимым при $p \leq 0,05$ – 1 балл [117]

Таблица 3

Уровень развития учебно-важных качеств психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению у обучающихся на ступени начального общего образования

№	Учебно-важные качества ПСГОЧ	1 класс			2 класс			3 класс			4 класс		
		Мх	СКО	Cv	Мх	СКО	Cv	Мх	СКО	Cv	Мх	СКО	Cv
1	Мотивы учения	2,04	0,87	42,72	1,73	0,67	38,53	1,72	0,46	26,64	0,76	0,93	121,78
2	Мотивы чтения	1,19	0,90	75,09	2,23	1,03	46,25	2,36	1,11	47,18	2,24	1,09	48,70
3	Принятие задачи	2,42	0,81	33,37	3,08	0,74	24,19	1,68	0,85	50,74	2,68	1,46	54,63
4	Знание морфологии	2,35	0,75	31,76	2,58	0,95	36,69	1,80	0,41	22,68	2,76	0,93	33,53
5	Знание синтаксиса	2,15	0,88	40,88	2,81	1,23	43,93	2,60	1,22	47,11	2,52	1,16	45,99
6	Правильность чтения	2,62	0,57	21,84	2,73	0,53	19,54	2,44	0,71	29,17	2,52	0,59	23,25
7	Скорость чтения	2,58	1,06	41,32	2,81	1,27	45,07	2,91	1,37	46,01	2,98	1,43	46,70
8	Активный словарь	0,50	0,58	116,62	2,00	0,28	14,14	2,44	0,77	31,48	2,28	0,54	23,75
9	Смысловая догадка	0,85	0,54	64,23	1,58	0,64	40,80	1,48	0,92	62,05	2,04	0,61	29,95
10	Зрительное восприятие	2,69	0,79	29,28	3,00	0,75	24,94	3,08	0,57	18,56	3,60	0,58	16,04
11	Целостность восприятия	2,62	0,50	18,97	2,54	0,58	22,92	2,36	0,70	29,66	3,44	0,58	16,95
12	Логическое мышление	2,35	0,89	38,01	2,65	1,02	38,34	2,44	0,87	35,65	2,64	1,25	47,51
13	Вербальная память	2,08	1,09	52,61	1,96	0,20	10,00	2,24	0,66	29,61	2,24	0,52	23,34
14	Творческое воображение	0,85	0,54	64,23	2,27	0,60	26,61	1,68	0,75	44,54	2,88	0,60	20,83
15	Обучаемость	2,54	1,73	67,99	2,46	0,86	34,91	2,48	0,71	28,80	3,16	0,85	26,91
16	Произвольная регуляция деятельности	0,64	0,79	124,07	2,69	0,88	32,84	2,40	0,87	36,08	2,12	1,56	73,73

Примечание. Здесь и далее. Мх – среднее арифметическое; СКО – среднеквадратичное отклонение; Cv – коэффициент вариации.

Уровень развития компонентов представлен в шкале стенов (Мх=2)

Таблица 4

Уровень развития учебно-важных качеств психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению у обучающихся 4 класса с разными показателями успешности смыслового чтения

№	Учебно-важные качества ПСГОЧ	«успешные» обучающиеся			«неуспешные» обучающиеся		
		Мх	СКО	Сv	Мх	СКО	Сv
1.	Мотивы учения	0,67	0,56	127,76	0,52	1,02	126,51
2.	Мотивы чтения	2,36	1,78	43,86	2,24	0,96	37,75
3.	Принятие задачи	2,76	0,76	49,34	2,64	1,25	47,02
4.	Знание морфологии	2,98	0,35	33,55	2,65	0,24	34,78
5.	Знание синтаксиса	2,62	1,29	45,65	2,43	1,18	41,08
6.	Правильность чтения	2,52	0,81	23,02	3,01	1,02	21,76
7.	Скорость чтения	3,08	1,45	42,03	2,89	1,36	34,47
8.	Активный словарь	2,47	0,77	21,43	2,34	0,49	19,08
9.	Смысловая догадка	2,52	0,62	31,17	2,68	0,53	29,07
10.	Зрительное восприятие	3,46	0,67	17,23	2,75	0,63	13,02
11.	Целостность восприятия	3,23	0,43	25,07	2,32	0,67	26,15
12.	Логическое мышление	2,58	0,56	43,04	2,89	1,78	21,45
13.	Вербальная память	2,18	0,66	27,76	2,35	0,89	26,04
14.	Творческое воображение	2,03	0,72	32,17	2,42	0,60	29,14
15.	Обучаемость	3,12	0,32	24,05	2,69	0,98	21,67
16.	Произвольная регуляция деятельности	2,09	0,87	23,98	2,15	1,74	63,75

Таблица 5

**Количество значимых корреляций в психологической структуре
готовности к обучению смысловому чтению у обучающихся на ступени
начального общего образования**

№	Компоненты ПСГОЧ	Количество значимых корреляций											
		1 класс			2 класс			3 класс			4 класс		
		p≤0,05	p≤001	p≤0,001	p≤0,05	p≤0,01	p≤0,001	p≤0,05	p≤0,01	p≤0,001	p≤0,05	p≤0,01	p≤0,001
1	Мотивы учения (М)	3	4	1	2	4	3	3	3	2	2	3	1
2	Мотивы чтения (МЧ)	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2	0
3	Принятие задачи (ПЗ)	0	2	1	3	7	5	5	3	0	3	2	1
4	Смысловая догадка (СД)	4	0	0	5	3	3	4	3	0	3	1	0
5	Активный словарь (АС)	1	1	0	2	1	0	0	0	0	2	0	0
6	Скорость чтения (СЧ)	2	3	2	3	6	3	2	3	3	1	1	0
7	Правильность чтения (ПЧ)	2	2	2	3	5	2	2	5	2	1	4	1
8	Знание морфологии (ЗМ)	4	3	2	1	10	7	1	5	3	2	3	1
9	Знание синтаксиса (ЗС)	2	0	0	0	5	2	4	0	0	1	0	0
10	Зрительное восприятие (ЗВ)	3	1	0	3	4	1	2	0	0	1	2	2
11	Целостность восприятия (ЦВ)	1	1	1	4	7	4	0	0	0	1	2	1
12	Логическое мышление (ЛМ)	1	1	1	4	0	0	1	0	0	0	1	0
13	Вербальная память (ВП)	3	1	0	4	1	0	0	0	0	2	0	0
14	Творческое воображение (ТВ)	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	3	2
15	Обучаемость (Об)	1	0	0	5	3	1	0	1	0	1	1	0
16	Произвольная регуляция деятельности (ПРД)	3	1	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0

Таблица 6

Количество значимых корреляций в психологической структуре готовности к обучению смысловому чтению у обучающихся в 4 классе с разными показателями успешности смыслового чтения

№	Компоненты ПСГОЧ	Количество значимых корреляций					
		«успешные» обучающиеся			«неуспешные» обучающиеся		
		$p \leq 0,05$	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,001$	$p \leq 0,05$	$p \leq 0,01$	$p \leq 0,001$
1.	Мотивы учения (М)	3	2	1	2	1	0
	Мотивы чтения (МЧ)	3	2	0	1	0	0
	Принятие задачи (ПЗ)	1	2	0	3	0	0
	Смысловая догадка (СД)	0	3	0	1	0	0
	Активный словарь (АС)	0	1	0	0	0	0
	Скорость чтения (СЧ)	1	2	0	2	0	0
	Правильность чтения (ПЧ)	3	4	0	5	1	0
	Знание морфологии (ЗМ)	1	3	0	4	2	0
	Знание синтаксиса (ЗС)	0	1	0	0	0	0
	Зрительное восприятие (ЗВ)	3	0	0	1	1	0
	Целостность восприятия (ЦВ)	3	2	0	0	1	0
	Логическое мышление (ЛМ)	0	2	0	2	0	0
	Вербальная память (ВП)	1	0	1	0	0	0
	Творческое воображение (ТВ)	1	2	0	2	0	0
	Обучаемость (Об)	0	2	0	0	0	0
	Произвольная регуляция деятельности (ПРД)	2	1	0	0	0	0

Таблица 7

Взаимосвязь учебно-важных качеств психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению с показателем успешности деятельности смыслового чтения у обучающихся на ступени начального общего образования

№	Учебно-важное качество	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
1	Мотивы учения	,542**	,572**	,817***	,535**
2	Мотивы чтения	,151	-,373	,270	,312
3	Принятие задачи	-,048	,603***	,591**	,644***
4	Знание морфологии	,620***	,835***	,797***	,293
5	Знание синтаксиса	,379	,343	,411*	,291
6	Правильность чтения	,659***	,604***	,779***	,399*
7	Скорость чтения	,769***	,728***	,697***	,076
8	Активный словарь	,094	,223	,126	,053
9	Смысловая догадка	,350	,558**	,692***	,575**
10	Зрительное восприятие	,443*	,449*	,554**	,361
11	Целостность восприятия	,224	,463*	,235	,431*
12	Логическое мышление	-,057	,344	,289	,220
13	Вербальная память	-,332	,347	,274	-,226
14	Творческое воображение	,043	-,188	,122	,519**
15	Обучаемость	-,166	,376	,158	,057
16	Произвольная регуляция деятельности	-,224	,120	-,259	-,031

Таблица 8

Взаимосвязь учебно-важных качеств психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению с интегральным показателем успешности деятельности смыслового чтения у «успешных» и «неуспешных» обучающихся 4 класса

№	Учебно-важное качество	«успешные»	«неуспешные»
1	Мотивы учения	,539	,493
2	Мотивы чтения	,537	,216
3	Принятие задачи	,896***	,313
4	Знание морфологии	,607	,158
5	Знание синтаксиса	,193	,398
6	Правильность чтения	,462	,323
7	Скорость чтения	,322	-,321
8	Активный словарь	,410	-,494
9	Смысловая догадка	,321	,603
10	Зрительное восприятие	,618	,115
11	Целостность восприятия	,605	,214
12	Логическое мышление	,276	,274
13	Вербальная память	-,047	-,459
14	Творческое воображение	,766**	,098
15	Обучаемость	,333	-,218
16	Произвольная регуляция деятельности	-,210	,099

Таблица 9

**Различия в уровне развития учебно-важных качеств
психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению
на ступени начального общего образования**

№	УВК	Критерий U-Манна-Уитни		Критерий U-Манна-Уитни		Критерий U-Манна-Уитни		Критерий U-Манна-Уитни	
		1 и 2 класс		2 и 3 класс		3 и 4 класс		1 и 4 класс	
		U	P	U	P	U	P	U	P
1	М	292,000	0,399	322,500	0,962	126,000	0,000***	120,500	0,000***
2	МЧ	200,000	0,011**	297,000	0,593	307,000	0,914	181,000	0,006**
3	ПЗ	54,500	0,000***	72,000	0,000***	132,000	0,000***	136,500	0,000***
4	ЗМ	233,500	0,052*	26,500	0,000***	30,000	0,000***	235,500	0,87
5	ЗС	237,500	0,053*	312,000	0,800	298,500	0,779	253,500	0,157
6	ПЧ	321,000	0,749	269,500	0,278	311,500	0,984	310,500	0,780
7	СЧ	338,000	0,850	304,500	0,690	245,000	0,178	258,000	0,197
8	АС	122,000	0,000***	117,000	0,000***	226,500	0,095	122,000	0,000***
9	СД	136,500	0,000***	308,000	0,747	175,500	0,008**	37,500	0,000***
10	ЗВ	230,500	0,046*	301,000	0,641	148,500	0,001***	100,500	0,000***
11	ЦВ	334,500	0,948	245,000	0,125	45,000	0,000***	61,500	0,000***
12	ЛМ	328,000	0,853	316,000	0,864	246,000	0,190	253,500	0,068
13	ВП	197,000	0,009**	131,000	0,000***	304,500	0,874	269,000	0,286
14	ТВ	9,000	0,000***	174,500	0,004**	31,000	0,000***	54,500	0,000***
15	Об	311,000	0,618	278,000	0,371	192,000	0,017*	179,500	0,005**
16	ПРД	7,000	0,000***	226,000	0,061	83,000	0,000***	311,500	0,798
	ИГЧ	162,500	0,001***	278,500	0,381	299,500	0,801	129,000	0,000***

Таблица 10

**Различия в уровне развития учебно-важных качеств
психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению
обучающихся 4 класса с разными показателями успешности
деятельности смыслового чтения**

№	УВК	Критерий U-Манна-Уитни	
		«успешные» и «неуспешные» обучающиеся 4 класса	
		U	P
1	М	32,500	,015*
2	МЧ	63,500	,454
3	ПЗ	9,000	0,000***
4	ЗМ	34,500	,014*
5	ЗС	64,500	,475
6	ПЧ	42,000	,048*
7	СЧ	63,500	,448
8	АС	54,500	,216
9	СД	23,000	,003**
10	ЗВ	39,000	,036*
11	ЦВ	31,500	,012*
12	ЛМ	46,000	,079*
13	ВП	74,500	,887
14	ТВ	19,500	,002**
15	Об	58,500	,287
16	ПРД	47,500	,103
	ИГЧ	8,000	,000***

Таблица 11

Основные показатели психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению (ПСГОЧ) обучающихся на ступени начального общего образования

№	Показатели ПСГОЧ	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
1.	Количество компонентов структуры	14	15	12	16
2.	Общее количество r связей компонентов структуры	48	98	47	44
3.	Количество сильных r связей ($p \leq 0,01$)	20	56	22	24
4.	Средний вес компонента структуры ($\Sigma_{\text{ср.}}$)	5,1	12,7	5,7	5,4
5.	Индекс когерентности структуры (ИКС)	37	93	39	72
6.	Индекс дивергентности структуры (ИДС)	8	4	0	6
7.	Индекс организованности структуры (ИОС)	29	89	39	66
8.	Базовые компоненты	М, СЧ, ПЧ, ЗМ	ПЗ, СД, СЧ, ПЧ, ЗМ, ЦВ	М, ПЗ, СД, СЧ, ПЧ, ЗМ	М, ПЗ, ПЧ, ЗМ, ТВ
9.	Ведущие компоненты	М, ЗМ, ЗВ, СЧ	М, ПЗ, СД, ЗМ, СЧ, ЗВ, ЦВ	М, ПЗ, СД, СЧ, ЗМ, ЗС, ЗВ	М, ПЗ, СД, ЦВ, ТВ
10	Интегральный показатель сформированности психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению (ИГЧ)	30,3	39,1	35,7	40,4
11	Взаимосвязь интегрального показателя сформированности психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению (ИГЧ) и показателя успешности смыслового чтения (ПУЧ)	0,545 ($p \leq 0,05$)	0,547 ($p \leq 0,01$)	0,404 ($p \leq 0,05$)	0,596 ($p \leq 0,01$)

Примечание. Здесь и далее

Индекс когерентности структуры определяется как функция числа положительных значимых связей в структуре и меры их значимости. Индекс дивергентности структуры определяется как функция числа отрицательных значимых связей в структуре и меры их значимости. Индекс организованности структуры определяется как функция общего количества положительных и отрицательных связей, а также меры их значимости [117].

М – мотивы учения, ПЗ – принятие задачи, СД – смысловая догадка, СЧ – скорость чтения, ПЧ – правильность чтения, ЗМ – знание морфологии, ЗС – знание синтаксиса, ЗВ – зрительное восприятие, ЦВ – целостность восприятия, ТВ – творческое воображение

Таблица 12

**Коэффициенты корреляции, отражающие степень
гомогенности/гетерогенности структур основных переменных анализа у
обучающихся в четвертом классе**

	Четвертый класс «успешные»	Четвертый класс «неуспешные»
Четвертый класс «успешные»	1,00	0,471 0,066
Четвертый класс «неуспешные»	0,471 0,066	1,00

Таблица 13

**Основные показатели психологической структуры готовности к
обучению смысловому чтению обучающихся 4 класса с разными
показателями успешности смыслового чтения**

№	Показатели ПСГОЧ	«успешные»	«неуспешные»
1.	Количество компонентов структуры	16	11
2.	Общее количество r связей компонентов структуры	74	32
3.	Количество сильных r связей ($p \leq 0,01$)	30	6
4.	Средний вес компонента структуры ($\Sigma_{ср.}$)	4,2	3
5.	Индекс когерентности структуры (ИКС)	82	36
6.	Индекс дивергентности структуры (ИДС)	6	0
7.	Индекс организованности структуры (ИОС)	76	36
8.	Базовые компоненты	М, МЧ, ПЧ, ЗМ, СД, ЦВ, ОБ	М, ПЧ, ЗМ
9.	Ведущие компоненты	ТВ, ПЗ	-
10	Интегральный показатель сформированности психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению (ИГЧ)	43,8	37
11	Взаимосвязь интегрального показателя сформированности психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению (ИГЧ) и показателя успешности смыслового чтения (ПУЧ)	0,961 ($p \leq 0,001$)	0,092 (не знач.)

**Матрицы интеркорреляций учебно-важных качеств психологической структуры готовности к обучению
смысловому чтению у обучающихся с разным уровнем готовности к обучению смысловому чтению**

Таблица 1

Интеркорреляция учебно-важных качеств обучающихся с высоким уровнем готовности

	М У	М Ч	П З	З М	З С	П Ч	С Ч	А С	С Д	З В	Ц В	У О	В П	Т В	О б	П Р Д
МУ	1,000	-,161 ,599	,349 ,243	,276 ,361	,371 ,211	,145 ,637	,239 ,432	-,456 ,117	,083 ,787	-,191 ,531	-,029 ,925	-,492 ,047	-,461 ,113	-,029 ,925	-,263 ,385	-,037 ,904
МЧ	-,161 ,599	1,000	,482 ,095	,603* ,029	-,160 ,601	,497 ,084	,391 ,187	,440 ,132	,382 ,198	,539 ,057	,865** ,000	,274 ,366	-,107 ,729	,516 ,049	,318 ,290	-,430 ,142
ПЗ	,349 ,243	,482 ,095	1,000	,889** ,000	,110 ,721	,842** ,000	,778** ,002	,020 ,949	-,126 ,682	,081 ,793	,459 ,115	-,159 ,605	-,219 ,471	,101 ,743	,193 ,528	-,298 ,322
ЗМ	,276 ,361	,603* ,029	,889** ,000	1,000	,012 ,970	,877** ,000	,824** ,001	-,049 ,874	-,160 ,603	,326 ,277	,549 ,052	-,027 ,929	-,099 ,748	,315 ,294	,139 ,651	-,376 ,205
ЗС	,371 ,211	-,160 ,601	,110 ,721	,012 ,970	1,000	-,177 ,562	,375 ,207	,079 ,798	,140 ,649	-,102 ,740	-,096 ,754	-,556* ,048	-,029 ,926	-,509 ,076	-,592* ,033	,249 ,411
ПЧ	,145 ,637	,497 ,084	,842** ,000	,877** ,000	-,177 ,562	1,000	,713** ,006	-,009 ,977	-,248 ,414	,141 ,647	,418 ,155	,086 ,781	,119 ,698	,294 ,329	,255 ,400	-,311 ,300
СЧ	,239 ,432	,391 ,187	,778** ,002	,824** ,001	,375 ,207	,713** ,006	1,000	,048 ,875	-,182 ,553	,209 ,492	,232 ,445	-,137 ,656	,028 ,927	,035 ,909	-,021 ,945	,026 ,932
АС	-,456 ,117	,440 ,132	,020 ,949	-,049 ,874	,079 ,798	-,009 ,977	,048 ,875	1,000	,482 ,043	,399 ,176	,510 ,045	,369 ,214	,261 ,389	,217 ,477	,303 ,314	-,316 ,292
СД	,083 ,787	,382 ,198	-,126 ,682	-,160 ,603	,140 ,649	-,248 ,414	-,182 ,553	,482 ,043	1,000	,341 ,254	,460 ,114	,124 ,686	-,018 ,953	,006 ,986	,161 ,599	-,054 ,860
ЗВ	-,191 ,531	,539 ,057	,081 ,793	,326 ,277	-,102 ,740	,141 ,647	,209 ,492	,399 ,176	,341 ,254	1,000	,586* ,035	,511 ,075	,178 ,560	,473 ,103	-,032 ,917	-,433 ,140
ЦВ	-,029 ,925	,865** ,000	,459 ,115	,549 ,052	-,096 ,754	,418 ,155	,232 ,445	,510 ,045	,460 ,114	,586* ,035	1,000	,264 ,383	-,144 ,638	,424 ,149	,302 ,316	-,756** ,003
УО	-,492 ,047	,274 ,366	-,159 ,605	-,027 ,929	-,556* ,048	,086 ,781	-,137 ,656	,369 ,214	,124 ,686	,511 ,075	,264 ,383	1,000	,516 ,049	,314 ,297	,613* ,026	-,387 ,191
ВП	-,461 ,113	-,107 ,729	-,219 ,471	-,099 ,748	-,029 ,926	,119 ,698	,028 ,927	,261 ,389	-,018 ,953	,178 ,560	-,144 ,638	,516 ,049	1,000	-,085 ,782	,079 ,798	,076 ,806
ТВ	-,029 ,925	,516 ,049	,101 ,743	,315 ,294	-,509 ,076	,294 ,329	,035 ,909	,217 ,477	,006 ,986	,473 ,103	,424 ,149	,314 ,297	-,085 ,782	1,000	,151 ,622	-,425 ,148
Об	-,263 ,385	,318 ,290	,193 ,528	,139 ,651	-,592* ,033	,255 ,400	-,021 ,945	,303 ,314	,161 ,599	-,032 ,917	,302 ,316	,613* ,026	,079 ,798	,151 ,622	1,000	-,306 ,310
ПРД	-,037 ,904	-,430 ,142	-,298 ,322	-,376 ,205	,249 ,411	-,311 ,300	,026 ,932	-,316 ,292	-,054 ,860	-,433 ,140	-,756** ,003	-,387 ,191	,076 ,806	-,425 ,148	-,306 ,310	1,000

Таблица 2

Интеркорреляция учебно-важных качеств обучающихся со средним уровнем готовности

	МУ	МЧ	ПЗ	ЗМ	ЗС	ПЧ	СЧ	АС	СД	ЗВ	ЦВ	УО	ВП	ТВ	Об	ПРД
МУ	1,000	,304 ^{**} ,005	,332 ^{**} ,002	,168 ,129	,057 ,608	,466 ^{**} ,000	,523 ^{**} ,000	-,236 ^{**} ,032	-,125 ,261	-,056 ,617	-,135 ,223	-,055 ,622	-,244 ^{**} ,026	-,443 ^{**} ,000	-,119 ,282	-,040 ,717
МЧ	,304 ^{**} ,005	1,000	,318 ^{**} ,003	,204 ,065	,148 ,183	,268 ,014	,324 ^{**} ,003	-,303 ^{**} ,005	-,212 ,055	-,325 ^{**} ,003	-,111 ,319	,130 ,243	-,084 ,450	-,228 ,038	,026 ,817	-,021 ,853
ПЗ	,332 ^{**} ,002	,318 ^{**} ,003	1,000	,446 ^{**} ,000	,027 ,810	,228 ,038	,116 ,295	-,658 ^{**} ,000	-,197 ,074	-,097 ,383	,126 ,257	,039 ,730	-,133 ,231	-,270 ,014	-,047 ,674	-,596 ^{**} ,000
ЗМ	,168 ,129	,204 ,065	,446 ^{**} ,000	1,000	,090 ,417	,414 ^{**} ,000	,325 ^{**} ,003	-,249 ,023	,196 ,075	,035 ,756	,288 ^{**} ,008	,025 ,822	-,189 ,087	,141 ,204	,042 ,703	-,305 ^{**} ,005
ЗС	,057 ,608	,148 ,183	,027 ,810	,090 ,417	1,000	,068 ,539	,118 ,286	,133 ,232	,324 ^{**} ,003	,013 ,910	,080 ,474	,184 ,096	-,007 ,950	,077 ,489	,268 ,014	,024 ,831
ПЧ	,466 ^{**} ,000	,268 ^{**} ,014	,228 ^{**} ,038	,414 ^{**} ,000	,068 ,539	1,000	,658 ^{**} ,000	-,136 ,219	,115 ,301	,006 ,956	-,048 ,669	-,081 ,467	-,197 ,074	-,197 ,074	-,061 ,584	-,153 ,168
СЧ	,523 ^{**} ,000	,324 ^{**} ,003	,116 ,295	,325 ^{**} ,003	,118 ,286	,658 ^{**} ,000	1,000	-,083 ,458	-,038 ,730	-,015 ,891	-,090 ,418	,030 ,789	-,118 ,289	-,334 ^{**} ,002	-,086 ,441	-,071 ,524
АС	-,236 ^{**} ,032	-,303 ^{**} ,005	-,658 ^{**} ,000	-,249 ,023	,133 ,232	-,136 ,219	-,083 ,458	1,000	,382 ^{**} ,000	,214 ,052	,165 ,136	,182 ,099	,327 ^{**} ,003	,433 ^{**} ,000	,324 ^{**} ,003	,328 ^{**} ,002
СД	-,125 ,261	-,212 ,055	-,197 ,074	,196 ,075	,324 ^{**} ,003	,115 ,301	-,038 ,730	,382 ^{**} ,000	1,000	,439 ^{**} ,000	,328 ^{**} ,002	,236 ,032	,140 ,208	,425 ,000	,250 ,022	-,038 ,733
ЗВ	-,056 ,617	-,325 ^{**} ,003	-,097 ,383	,035 ,756	,013 ,910	,006 ,956	-,015 ,891	,214 ,052	,439 ^{**} ,000	1,000	,364 ^{**} ,001	,205 ,063	,185 ,094	,373 ^{**} ,001	,142 ,202	-,156 ,158
ЦВ	-,135 ,223	-,111 ,319	,126 ,257	,288 ^{**} ,008	,080 ,474	-,048 ,669	-,090 ,418	,165 ,136	,328 ^{**} ,002	,364 ^{**} ,001	1,000	,177 ,109	,234 ,033	,301 ,006	,382 ^{**} ,000	-,339 ^{**} ,002
УО	-,055 ,622	,130 ,243	,039 ,730	,025 ,822	,184 ,096	-,081 ,467	,030 ,789	,182 ,099	,236 ,032	,205 ,063	,177 ,109	1,000	,245 ,025	,256 ,020	,428 ^{**} ,000	,127 ,252
ВП	-,244 ^{**} ,026	-,084 ,450	-,133 ,231	-,189 ,087	-,007 ,950	-,197 ,074	-,118 ,289	,327 ^{**} ,003	,140 ,208	,185 ,094	,234 ,033	,245 ,025	1,000	,065 ,562	,410 ^{**} ,000	-,072 ,516
ТВ	-,443 ^{**} ,000	-,228 ,038	-,270 ,014	,141 ,204	,077 ,489	-,197 ,074	-,334 ^{**} ,002	,433 ^{**} ,000	,425 ,000	,373 ^{**} ,001	,301 ,006	,256 ,020	,065 ,562	1,000	,224 ,042	,223 ,042
Об	-,119 ,282	,026 ,817	-,047 ,674	,042 ,703	,268 ,014	-,061 ,584	-,086 ,441	,324 ^{**} ,003	,250 ,022	,142 ,202	,382 ^{**} ,000	,428 ^{**} ,000	,410 ^{**} ,000	,224 ,042	1,000	-,039 ,729
ПРД	-,040 ,717	-,021 ,853	-,596 ^{**} ,000	-,305 ^{**} ,005	,024 ,831	-,153 ,168	-,071 ,524	,328 ^{**} ,002	-,038 ,733	-,156 ,158	-,339 ^{**} ,002	,127 ,252	-,072 ,516	,223 ,042	-,039 ,729	1,000

Таблица 3

Интеркорреляция учебно-важных качеств обучающихся со низким уровнем готовности

	МУ	МЧ	ПЗ	ЗМ	ЗС	ПЧ	СЧ	АС	СД	ЗВ	ЦВ	УО	ВП	ТВ	Об	ПРД
МУ	1,000	-,290 ,577	,152 ,774	,164 ,756	-,689 ,130	,125 ,813	-,094 ,860	-,594 ,214	,062 ,908	-,032 ,952	-,281 ,589	-,213 ,686	-,375 ,464	,395 ,439	-,924 ,008	,092 ,862
МЧ	-,290 ,577	1,000	-,091 ,864	,623 ,186	,820 ,046	,438 ,385	,657 ,157	,281 ,589	,924 ,008	-,290 ,577	-,219 ,677	-,577 ,231	,563 ,245	,638 ,173	,062 ,908	,031 ,954
ПЗ	,152 ,774	-,091 ,864	1,000	,185 ,725	,000 1,000	,265 ,612	,000 1,000	-,853 ,031	-,058 ,913	-,820 ,046	,794 ,059	,657 ,156	,647 ,165	-,143 ,787	,029 ,957	,319 ,538
ЗМ	,164 ,756	,623 ,186	,185 ,725	1,000	,533 ,276	,953 ,003	,906 ,013	-,254 ,627	,689 ,130	-,623 ,186	-,318 ,539	-,216 ,681	,254 ,627	,370 ,470	-,157 ,767	-,501 ,311
ЗС	-,689 ,130	,820 ,046	,000 1,000	,533 ,276	1,000	,445 ,377	,715 ,110	,318 ,539	,564 ,244	-,426 ,399	,000 1,000	-,154 ,770	,636 ,175	,185 ,725	,595 ,213	-,188 ,722
ПЧ	,125 ,813	,438 ,385	,265 ,612	,953 ,003	,445 ,377	1,000	,818 ,047	-,303 ,559	,508 ,304	-,625 ,184	-,197 ,708	,029 ,956	,167 ,752	,088 ,868	-,075 ,888	-,642 ,169
СЧ	-,094 ,860	,657 ,157	,000 1,000	,906 ,013	,715 ,110	,818 ,047	1,000	-,045 ,932	,582 ,225	-,563 ,245	-,409 ,421	-,265 ,612	,273 ,601	,353 ,492	,134 ,800	-,537 ,272
АС	-,594 ,214	,281 ,589	-,853 ,031	-,254 ,627	,318 ,539	-,303 ,559	-,045 ,932	1,000	,119 ,822	,719 ,107	-,439 ,383	-,471 ,346	-,288 ,580	-,029 ,956	,343 ,505	-,194 ,713
СД	,062 ,908	,924 ,008	-,058 ,913	,689 ,130	,564 ,244	,508 ,304	,582 ,225	,119 ,822	1,000	-,246 ,638	-,313 ,545	-,667 ,148	,403 ,428	,754 ,084	-,309 ,551	,044 ,934
ЗВ	-,032 ,952	-,290 ,577	-,820 ,046	-,623 ,186	-,426 ,399	-,625 ,184	-,563 ,245	,719 ,107	-,246 ,638	1,000	-,438 ,385	-,395 ,439	-,719 ,107	-,091 ,864	-,154 ,771	,000 1,000
ЦВ	-,281 ,589	-,219 ,677	,794 ,059	-,318 ,539	,000 1,000	-,197 ,708	-,409 ,421	-,439 ,383	-,313 ,545	-,438 ,385	1,000	,765 ,076	,621 ,188	-,441 ,381	,373 ,466	,493 ,321
УО	-,213 ,686	-,577 ,231	,657 ,156	-,216 ,681	-,154 ,770	,029 ,956	-,265 ,612	-,471 ,346	-,667 ,148	-,395 ,439	,765 ,076	1,000	,177 ,738	-,829 ,042	,464 ,354	-,087 ,870
ВП	-,375 ,464	,563 ,245	,647 ,165	,254 ,627	,636 ,175	,167 ,752	,273 ,601	-,288 ,580	,403 ,428	-,719 ,107	,621 ,188	,177 ,738	1,000	,235 ,653	,358 ,486	,478 ,338
ТВ	,395 ,439	,638 ,173	-,143 ,787	,370 ,470	,185 ,725	,088 ,868	,353 ,492	-,029 ,956	,754 ,084	-,091 ,864	-,441 ,381	-,829 ,042	,235 ,653	1,000	-,551 ,257	,377 ,461
Об	-,924 ,008	,062 ,908	,029 ,957	-,157 ,767	,595 ,213	-,075 ,888	,134 ,800	,343 ,505	-,309 ,551	-,154 ,771	,373 ,466	,464 ,354	,358 ,486	-,551 ,257	1,000	-,176 ,738
ПРД	,092 ,862	,031 ,954	,319 ,538	-,501 ,311	-,188 ,722	-,642 ,169	-,537 ,272	-,194 ,713	,044 ,934	,000 1,000	,493 ,321	-,087 ,870	,478 ,338	,377 ,461	-,176 ,738	1,000

**Структурограммы учебно-важных качеств психологической
структуры готовности к обучению смысловому чтению (ПСГОЧ)
обучающихся с разным уровнем готовности к обучению смысловому
чтению**

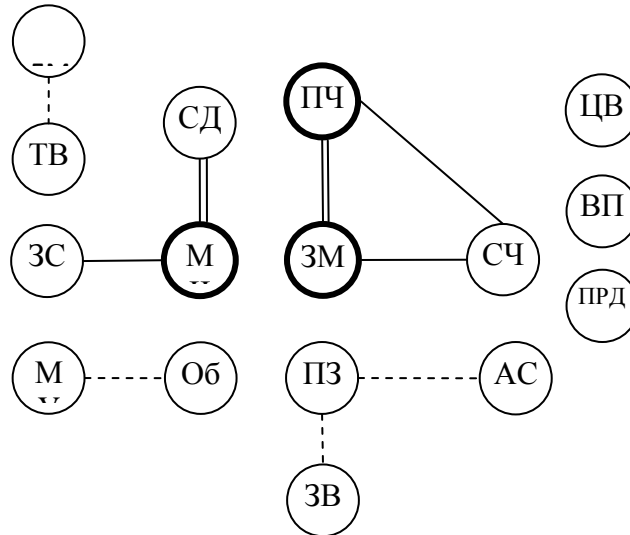


Рис.1. Структурограмма учебно-важных качеств ПСГОЧ обучающихся с низким уровнем психологической готовности к обучению смысловому чтению

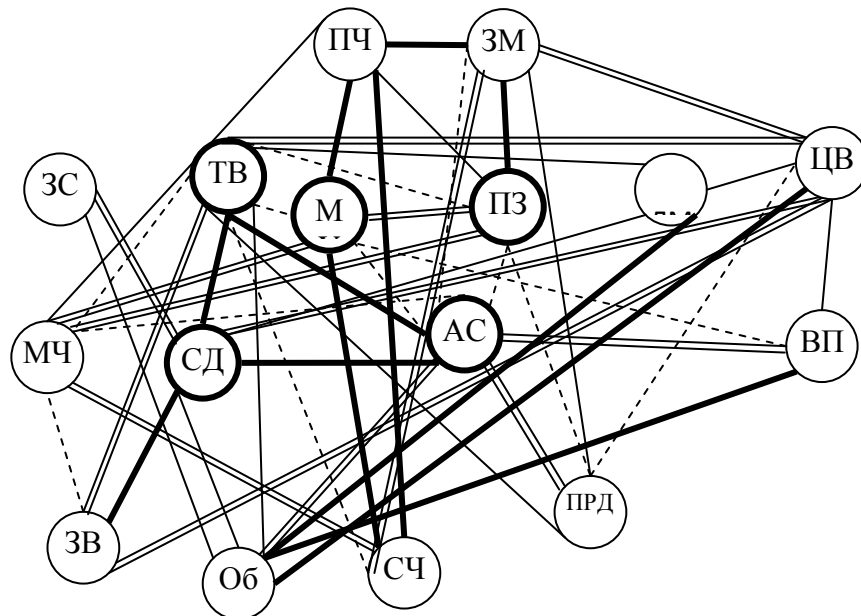


Рис.2. Структурограмма учебно-важных качеств ПСГОЧ обучающихся со средним уровнем психологической готовности к обучению смысловому чтению

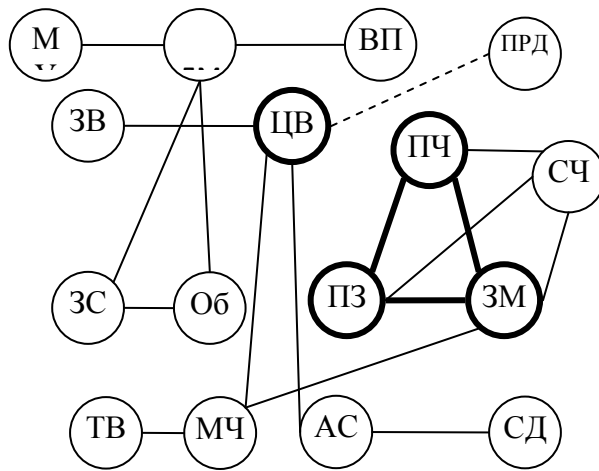


Рис.3. Структурограмма учебно-важных качеств ПСГОЧ обучающихся с высоким уровнем психологической готовности к обучению смысловому чтению