

использует термин «научно-учебный подстиль», Т. В. Напольнова и Н. Д. Десяева – «учебно-научная речь» [33].

Овладение школьниками учебно-научной речью способствует развитию умения делать правильные выводы и обобщения, четко и доказательно излагать их в форме устной и письменной речи. Уровень развития у школьников учебно-научной речи оказывает огромное влияние на усвоение ими учебного материала и на их психологическое состояние. В младшем школьном возрасте у учащихся наблюдается интенсивное развитие творческого мышления, формируются способности к овладению сложными теоретическими понятиями. Серьезные изменения наблюдаются и в их речевом развитии. Происходит заметный сдвиг в овладении некоторыми стилями речи, расширяется словарный запас, усложняется структура предложений, становится более критическим отношение к своим высказываниям, существенно возрастают требования к их логической стройности. Поэтому формирование учебно-научной речи младших школьников должно происходить с учетом вышеперечисленных особенностей и включать в себя мотивационный компонент (формирование готовности к развитию речи), а также действенно-практический компонент (формирование коммуникативного навыка с точки зрения осознанного решения определенных практических задач) и строиться на принципах активного участия каждого участника в образовательном процессе.

Таким образом, существует необходимость в решении проблемы формирования учебно-научной речи младших школьников, в основе которой лежит развитие умений воспринимать, анализировать, понимать и воспроизводить учебно-научную речь. Данное обучение должно основываться на знаниях и умениях, связанных с развитием речевой деятельности, и наиболее благоприятные возможности для этого складываются на уроках русского языка.



Список использованных источников

1. Введенский, А. И. Русская философия: очерки истории / А. И. Введенский. – Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1991. – 592 с.
2. Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М. : ЭксмоПресс, 2002. – 1008 с.
3. Кожина, М. Н. Стилистика русского языка / М. Н. Кожина. – М. : Изд-во Флинта, 2008. – 464 с.

УДК 372.41

ОБУЧЕНИЕ СМЫСЛОВОМУ ЧТЕНИЮ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ТРАДИЦИОННОГО И ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С. Г. Макеева

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль, Россия, e-mail: vvmaketi@yandex.ru*

В статье выносятся на обсуждение проблема обучения смысловому чтению младших школьников, анализируются причины

снижения полноты и адекватности восприятия текстовой информации. Опираясь на данные последних исследований в области психологии чтения, автором статьи заостряется вопрос о редукации в условиях цифровизации образования одного из важнейших процессов восприятия – воссоздающего воображения.

Ключевые слова: смысловое чтение, воссоздающее воображение, младший школьник, методика обучения первоначальному чтению.

Необходимость обновления методической подготовки будущих учителей начальных классов диктуется приоритетными задачами российского образования, в число которых входит задача формирования смыслового чтения. Младший школьник в достижении этого метапредметного образовательного результата должен уметь извлекать существенную информацию из текстов разных видов (художественных, познавательных).

Научно-методическое решение этой задачи сосредоточилось на терминовании понятия «смысловое чтение», диагностических исследованиях качества чтения, определении путей повышения уровня восприятия текстовой информации.

В рамках функционального подхода трактовка понятия смыслового чтения все более сближается с понятием «функциональное чтение». Функциональное чтение как инструмент социализации предполагает расширение диапазона привлекаемых для коммуникативно-познавательной деятельности текстовых источников, включая интернет-тексты.

В компьютерной лингводидактике [1] все разнообразие высказываний в компьютерном общении объединяется под названием «электронный текст». Выдвигаются и общие требования к электронным текстам: лаконичность, значимость заголовков, изложение в одном абзаце одной мысли, выделение ключевых слов, использование гиперссылок и пр. Подчеркивается, что для организации учебного электронного текста немаловажное значение имеют иллюстрации и примеры, использующие разные виды зрительной наглядности [2]: схемы, рисунки, таблицы, анимации, звуковые и видеосфрагменты. В этой связи используется понятие креолизованных текстов – это «тексты, фактура которых состоит из двух негомогенных частей (вербальной языковой, т. е. речевой, и невербальной, т. е. принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык» [3, с. 180, 181]. Обучение чтению таких текстов должно способствовать овладению метапредметными умениями в поиске, выборе информации через сопоставление разных форм ее представления.

Специфика электронных текстов требует обучения их чтению школьников, начиная с начального образования. Однако современные исследования в области психологии чтения подтверждают, что опыт чтения с экрана на сегодняшний день складывается «стихийно» [4]. Этот опыт пока не получает необходимого научно-методического осмысления применительно к учету особенностей

восприятия текстовой информации с экрана, да и сами особенности до сих пор продолжают выявляться, обобщаться.

Со своей стороны заметим, что подобные исследования начали проводиться нами еще пятнадцать лет назад в связи с модернизацией российского образования, активным внедрением информационно-коммуникативных технологий в содержание обучения [5]. Так, с наступлением XXI в. на рынке образовательных услуг громко заявила о себе в качестве «инновационных учебников по чтению» игровая по характеру видеопродукция, игнорирующая во многом психофизиологические, психолингвистические механизмы графической перекодировки, и, в частности, того, что обучение технике чтения включает в себя семантический аспект. Последнее означает, что обучение осмысленному чтению требует не только воссоздания звуковой формы слова на основе ее графической модели, но и воссоздания образа содержания слова. В проведении экспертных проверок эффективности применения в обучении первоначальному чтению подобной программной продукции нами было выявлено не только замедление скорости чтения текста с экрана (по сравнению с чтением печатного текста на 25–40 %), но и снижение уровня восприятия текстовой информации.

Как нам представляется, происходящее со временем повышение качества информационных продуктов не снимает проблемы. Из последних публикуемых данных [4] по смысловому чтению наиболее тревожные заключения в том, что в условиях цифровизации образовательной среды претерпевает изменение один из важнейших процессов восприятия – воссоздающее воображение. Происходит редукция данного вида воображения, проявляющаяся в угасании способности учащихся к воссозданию образов прочитанного относительно их адекватности и полноты. Причины возникновения дефицита этой способности кроются, возможно, в излишнем увлечении начальной школой инновационными технологиями чтению текстов на электронных носителях с насаждением визуальной информации.

Тенденция интеграции традиционного и цифрового образования побуждает в очередной раз оценить состояние традиционной методики обучения первоначальному чтению. Известно, что Л. Н. Толстой, например, избегал картинок в создаваемых им азбуках для активизации у детей процессов воссоздающего воображения. Не занимая в этом вопросе столь крайней позиции и не отменяя дидактического принципа наглядности в обучении первоначальному чтению, подчеркнем, что картинка (рисунок) в азбуке рассматривается как дидактическое средство, ориентирующее детей на содержание языкового знака, закодированного с помощью букв и на первых порах облегчающего его семантизацию в сознании ребенка через актуализацию соответствующего образа содержания.

Образы и представления составляют, с одной стороны, основу воображения, а с другой – входят компонентом в лексическое значение слова, а именно в «содержание слова, отображающее в сознании и закрепляющее в нем представление о предмете, свойстве, процессе, явлении» [6]. В пси-

холингвистической трактовке лексическое значение знака помимо денотативного и коннотативного компонентов включает в качестве эмпирического компонента чувственный образ, обобщенное представление о предмете. «Он (эмпирический компонент. – Авт.) выделяется в словах, обозначающих предметы и явления, с которыми мы часто сталкиваемся в практической деятельности» [7 с.108]. Незнание ребенком значений слов есть не что иное, как отсутствие в его сознании стоящих за словами представлений о предметах и явлениях. Такие «слова-пустышки», по выражению К. Д. Ушинского, оторванные от реальных жизненных впечатлений становятся преградой для подключения воссоздающего воображения к осмыслению прочитанного.

Таким образом, возможная причина выявленного «угасания способности к воссоздающему воображению» является следствием того, что в условиях чрезмерной цифровизации образования дети все больше погружаются в виртуальную реальность в ущерб реальному практическому опыту познания мира. Это отрицательно сказывается на развитии у детей не только языковой способности [8], но и мышления, включая понятийное, поскольку понятие и образ-представления даны в «мышлении в неразрывном единстве» [9, с. 334]. Здесь, на наш взгляд, кроется корень обострившейся проблемы смыслового чтения не только художественных, но и познавательных текстов.

Собственно методический аспект проблемы видится нам в несоблюдении выдвинутого отечественной дидактикой принципа природосообразности обучения, в том числе – обучения чтению как рецептивному виду речевой деятельности. Одним из проявлений названного несоблюдения является и нарушение принципа доступности обучения в педагогическом стремлении осуществлять его на высоком уровне сложности, ускоренным темпом без учета возрастных особенностей учащихся. Непосредственно в обучении первоначальному чтению недостаточно осуществляется учет речевого развития ребенка: его лексический запас, объем высказываний и оперативной памяти, «поле» чтения, способ чтений, сложность учебного текста и пр. В результате на страницах современных азбук и букварей много незнакомых детям и непонятных по смыслу слов. Например, в тексте «Папина профессия» из азбуки Р. Н. и Е. В. Бунеевых таких непонятных слов 13, а в тексте «Названия русских городов» – 20. При этом объем текстов для чтения в азбуке явно завышен: еще до завершения стадии изучения отдельных букв они достигают порой 200 слов и более. В том же тексте «Названия русских городов» 232 слова.

В контексте поставленной проблемы следует сказать о том, что недооценивается и значение методически правильного расположения текстового и внетекстового (в том числе иллюстративного) учебного материала на страницах азбук и букварей. Использование иллюстраций к букварному тексту с учетом обоснованного Н. Н. Светловской метода чтения-рассматривания призвано способствовать формированию правильного типа читательской деятельности, предполагающей ориентировку до чтения на содержание картинки (рисунка), «считывание» данной информации с предугадыванием того,

что может быть написано под картинкой (рисунком). Заголовок перед текстом играет роль ключевого слова, то есть «ключа» к смыслу текста. В процессе чтения смысл уточняется через соотнесение содержания текстовой информации с изображением на рисунке.

Таким образом, условием формирования смыслового чтения в период обучения грамоте на основе правильного типа читательской деятельности является типовое оформление букварной страницы. К сожалению, дидактическое требование по типовому оформлению букварных страниц соблюдается далеко не во всех современных азбуках и букварях. Достаточно сказать, что в букваре Н. В. Нечаевой количество страниц с типовым оформлением составляет лишь 5,5 %.

Думается, что высказанные суждения не останутся без внимания в подготовке будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности.



Список использованных источников

1. Бовтенко, М. А. Компьютерная лингводидактика / М. А. Бовтенко. – М. : Флинта: Наука, 2005.
2. Кедрова, Г. Е. Мультимедийный гипертекстовый курс русской фонетики в интернете / Г. Е. Кедрова, О. В. Дедова // Материалы 9 конгресса МАПРЯЛ. – М., 1999.
3. Сорокин, Ю. А. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов // Оптимизация речевого воздействия. – М., 1990.
4. Функционирование воображения подростков при чтении бумажных и электронных текстов / Г. Г. Граник, Н. А. Борисенко, К. В. Миронова, С. В. Шишкова // Вопросы психологии. – 2021. – № 1. – С. 38–49.
5. Макеева, С. Г. Обучение русскому языку с компьютерной поддержкой в начальной школе / С. Г. Макеева, Е. В. Кувакина. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2010. – 76 с.
6. Лингвистический энциклопедический словарь / В. Н. Ярцева. – М. : Советская энциклопедия, 1990.
7. Стернин, И. А. Проблемы анализа структуры значения слова / И. А. Стернин. – Воронеж : Изд-во Воронежского университета, 1979. – 122 с.
8. Архипова, Е. В. Роль чувственного восприятия при обучении языку в русле когнитивного и ценностного подходов к развитию речи учащихся / Е. В. Архипова // Русский язык в начальной школе: история, современность, перспективы. – М. : Прометей, 2007. – С. 9–23.
9. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1999.