

Научная статья

УДК 37.02

DOI: 10.20323/1813-145X-2024-5-140-53

EDN: TGTQEU

Качество чтения в начальной школе: характеристики и показатели

Светлана Григорьевна Макеева¹, Людмила Михайловна Воробьева²

¹Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики преподавания филологических дисциплин, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150031, г. Ярославль, ул. Угличская, 72

²Аспирант, заведующий кабинетом кафедры теории и методики преподавания филологических дисциплин, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. 150031, г. Ярославль, ул. Угличская, 72

¹vvmaketi@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9851-5971>

²ludadx@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0005-4825-9091>

Аннотация. Основная идея статьи состоит в том, что в меняющихся социально-культурных условиях понятие «качество чтения» также претерпевает определенное развитие. Его содержательное наполнение прослеживается авторами статьи, начиная со второй половины XX века по настоящее время. В связи с повышением современных требований к чтению младших школьников, выдвиганием задачи обучения в начальной школе смысловому чтению обозначается проблема основных качественных характеристик чтения и подходов к его оцениванию, возможных критериев оценки. В подтверждение проблемы приводятся исследовательские данные и результаты анализа школьной практики по контролю за качеством чтения. Относительно поставленной в обновленной программе по литературному чтению задачи обучения младших школьников технике смыслового чтения авторами статьи обосновывается положение о необходимости повышения уровня смыслового восприятия учащимися текстовой информации через совершенствование их навыка чтения, достижение его качественной полноценности в единстве сознательности, правильности, беглости, выразительности. Подчеркивается, что техника смыслового чтения в своем формировании должна опираться на курс литературного чтения в тесном осуществлении его межпредметных связей с другими учебными предметами, предполагающими работу с текстовой информацией. В такой программе должны найти отражение индивидуально-дифференцированные образовательные траектории, учитывающие готовность учащихся к обучению чтению, уровень которой должен определяться не только показателями дошкольной обученности чтению, но и зрелостью механизмов чтения. Это, по мнению авторов статьи, предполагает построение гибкой системы показателей в оценке качества чтения с дифференциацией текстового материала по уровню сложности.

Ключевые слова: младший школьник; обучение чтению; качество чтения; техника чтения; смысловое чтение; техника смыслового чтения

Для цитирования: Макеева С. Г., Воробьева Л. М. Качество чтения в начальной школе: характеристики и показатели // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 5 (140). С. 53–64. <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-53>. <https://elibrary.ru/TGTQEU>

Original article

Reading quality in elementary school: characteristics and indicators

Svetlana G. Makeeva¹, Lyudmila M. Vorobyeva²

¹Doctor of pedagogical sciences, professor, head of department of theory and methods of teaching philological disciplines, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150031, Yaroslavl, Uglichskaya st., 72

²Post-graduate student, secretary of the office of department of theory and methods of teaching philological disciplines, Yaroslavl state pedagogical university named after K. D. Ushinsky. 150031, Yaroslavl, Uglichskaya st., 72

¹vvmaketi@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9851-5971>

²ludadx@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0005-4825-9091>

Abstract. The main idea of the article is that in changing socio-cultural conditions, the concept of «reading quality» is also undergoing a certain development. Its substantial content can be traced by the authors of the article, starting from the second half of the XX century to the present. Due to the increase in modern requirements for reading by younger schoolchildren, the promotion of the task of teaching semantic reading in primary school, the problem of the main qualitative characteristics of reading and approaches to its assessment, possible evaluation criteria is identified. Supporting the problem, research data and the results of an analysis of school practice on quality control of reading are presented. Regarding the task of teaching younger schoolchildren the technique of semantic reading set in the updated literary reading program, the authors of the article substantiate the position on the need to increase the level of semantic perception of textual information by students through improving their reading skills, achieving its qualitative fullness in the unity of consciousness, correctness, fluency, expressiveness. It is emphasized that the technique of semantic reading in its formation should be based on the course of literary reading in the close implementation of its interdisciplinary connections with other academic subjects involving work with textual information. Such a program should reflect individually differentiated educational trajectories that take into account the readiness of students to learn to read, the level of which should be determined not only by indicators of preschool learning to read, but also by the maturity of reading mechanisms. This, according to the authors of the article, involves constructing a flexible system of indicators in assessing the quality of reading with differentiation of text material by level of complexity.

Key words: junior high school student; learning to read; reading quality; reading technique; semantic reading; semantic reading technique

For citation: Makeeva S. G., Vorobyova L. M. Reading quality in elementary school: characteristics and indicators. *Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2024; (5): 53-64 (In Russ.). <http://dx.doi.org/10.20323/1813-145X-2024-5-140-53>. <https://elibrary.ru/TGTQEU>

Введение

Проблема повышения качества чтения учащихся не сходит с образовательной повестки начальной школы, актуализируясь с течением времени в том или ином понимании самого качества. Во второй половине XX века оно под названием «первоначального полноценного навыка чтения» складывалось из таких составляющих, как правильность, беглость, выразительность, сознательность. Проверка сформированности полноценного навыка чтения осуществлялась на основании установленных по годам обучения «норм»: способа чтения, беглости как количества прочитанных слов за минуту, правильности как наличия/отсутствия искажений при чтении, выразительности – соблюдение необходимой интонации и сознательности, понимания прочитанного, восприятия его смыслового содержания. Таким образом, в характеристике навыка чтения как «полноценного» заключалась необходимость оценки качества чтения в единстве технической и смысловой сторон. Проверка сформированности полноценного навыка чтения направлялась на отслеживание динамики его формирования, фиксирование возникающих у школьников трудностей в обучении чтению с целью их устранения.

С вступлением начального образования в XXI, информационный, век основной акцент в оценке качества чтения младших школьников все более смещается с технической стороны чтения на смысловую сторону. С принятием Феде-

рального образовательного стандарта начального общего образования второго поколения (ФГОС НОО, 2010) и введением понятия «смысловое чтение» как обозначающего метапредметный образовательный результат оценка качества чтения младших школьников начинает осуществляться по их умению извлекать, осмысливать информацию из разнообразных текстовых источников (таблиц, графиков, карт, схем и т. д.) посредством различных приемов и видов чтения (ознакомительного, изучающего, поискового, просмотрового). В условиях усиления индивидуализации и вариативности образования, размытия прежних «технических» норм навыка чтения его проверка становится необязательной и поэтому осуществляется педагогами по мере их желания и компетентности в этом вопросе.

Особенностью обновленного ФГОС (2021) стало, с одной стороны, включение в число предметных результатов по литературному чтению владения техникой смыслового чтения (вслух и про себя), «обеспечивающей понимание и использование информации» [Приказ Министерства ..., 2021]. С другой стороны, произошло возвращение Федеральной образовательной программы начального образования по учебному предмету «Литературное чтение» (ФОП НОО, 2023) к ежегодному нормированию технических показателей навыка чтения: способа чтения, осознанности, правильности, беглости [Приказ Министерства ..., 2023]. Недостаточная стыковка по содержанию выдвигаемых показателей «техники смыслового чтения», их неупорядоченность от-

носителем программных разделов оставляет открытыми следующие вопросы. Включаются ли в содержание понятия «техника смыслового чтения» и технические характеристики навыка чтения? Какой уровень образовательных результатов должна обеспечивать сформированность техники смыслового чтения: предметный, ограничивающийся курсом литературного чтения, или метапредметный? Как, наконец, осуществлять проверку техники смыслового чтения?

Поставленные вопросы выступают частью проблемы основных слагаемых качества чтения в начальной школе, в том числе их проявлений и показателей.

Результаты эмпирического исследования

Для выявления того, как отражается обозначенная проблема в практической деятельности педагогов, нами было проведено следующее исследование.

По завершении 2023–2024 учебного года нами были запрошены данные по результатам проверки выполнения учащимися 1–4-х классов технических норм навыка чтения. От представителей школьной администрации были получены данные по беглости, правильности чтения учащихся московских и ярославских школ (сплошная выборка составила 542 учащихся), обучение в которых осуществлялось по различным УМК: «Перспектива», «Школа России», «Начальная школа XXI века». Изучение и анализ полученных данных позволили установить, что показали результаты ниже требуемой нормы по беглости и правильности в 1-ом классе соответственно 9 % учащихся и 54 % учащихся, во 2-ом классе – 9 % и 57 % учащихся, в 3-ом классе – 16 % и 32 %, в 4-ом классе – 26 % и 68 %.

Хотя указанные результаты не свидетельствуют об устойчивой положительной динамике формирования техники чтения младших школьников, нельзя дать их однозначно отрицательной оценки. После нашего ознакомления с процедурой проверки, содержанием контрольно-измерительных материалов возникли сомнения в достоверности полученных результатов. В прошлые годы проверка полноценности навыка чтения учащихся проводилась с обязательным участием завуча (а зачастую непосредственно им) и носила официальный, строго регламентированный характер. В настоящее время при отсутствии четких инструктивно-методических материалов характер проверочной процедуры, ее содержание определяется самой школой, и порой проверка проводится только учителем. Из прове-

денного нами опроса учителей следует, что чаще всего контрольно-измерительные материалы подбираются ими самостоятельно. Как выясняется, востребованными оказываются пособия прошлых лет с прежними установками и соответствующим подбором текстовых материалов, заданий к ним. Например, пособие «Тексты по проверке техники чтения. Учимся читать быстро» (О. В. Узорова) ориентируют учителя на то, что «именно беглость должна стать определяющим фактором для других качеств чтения», поэтому она должна в первую очередь подвергаться контролю.

Однако в соответствии с выдвинутой в обновленной ФОП НОО задачей овладения учащимися «техникой смыслового чтения» проверка качества чтения не должна ограничиваться только его технической стороной, но должна охватывать и смысловую сторону. Вопросы к педагогам о том, как изменилось содержание проверки в связи с требованиями обновленной ФОП, вызвали ответы: «никак», «видно по глазам, что понял». В лучшем случае давался ответ: «задаются общие вопросы по содержанию прочитанного». На просьбу уточнить, какого характера были эти вопросы, педагоги ограничивались расплывчатыми пояснениями: «разные».

В объяснении снижения показателей проверки качества чтения учащихся может быть несколько причин. В частности, низкие показатели технической стороны чтения – объяснялись педагогами недостаточностью времени на уроках для ее формирования при помощи чтения литературных произведений большого объема, требующего продолжительного смыслового анализа текста. По этой причине первичное чтение произведения для ознакомления с его содержанием часто выносится на домашнее задание, где со стороны родителей нет надлежащего контроля за техникой чтения. Были и ответы, прямо говорящие о том, что со 2–3-го класса отработке техники чтения на уроках уже не уделяется особого внимания. Другая причина снижения показателей правильности чтения к 4-му классу аргументировалась подбором для проверки намеренно усложненных по языку и структуре текстов с целью подготовки детей к предстоящим выпускным проверочным работам (ВПР). Между тем, анализ содержания ВПР за 2024 учебный год показал, что проверка технической стороны качества чтения (беглости, правильности, выразительности) отдельно не предусматривалась,

а главное внимание уделялось качеству смысловой стороны чтения – пониманию прочитанного текста как метапредметному образовательному результату. Проверка понимания прочитанного входила в содержание заданий по учебным предметам «русский язык», «окружающий мир» и «математика», включая в себя не только владение смысловым чтением как буквенным кодом, но и осмысление поликодовой по характеру информации, содержащейся в таблицах, графиках, картах, схемах и т. д. Проверки чтения и восприятия литературных текстов по существу не проводилось: единственное литературное произведение Е. И. Чарушина было дано в адаптированном виде для выполнения задания по учебному предмету «окружающий мир».

Отсутствие в содержании ВПР заданий по чтению – восприятию литературных текстов – говорит о недостаточной сориентированности проверочных работ на обновленные ФГОС и ФОП по литературному чтению, призванному обеспечить единство предметных и метапредметных образовательных результатов. Изучение нами состояния практики оценивания качества чтения в начальной школе подтверждает наличие проблемы подходов к его оцениванию, возможных критериев оценки и системы показателей.

Теоретическое обоснование основных характеристик качества чтения в начальной школе

Сложность решения поставленной задачи объясняется феноменом чтения, имеющим разносторонние определения, которые отражают его речевую и психофизиологическую природу, основные функции. В обобщении этих определений чтение является сложным психофизиологическим речемыслительным процессом, заключающимся в смысловой переработке графически представленной информации и осуществляющимся на основе внешней и внутренней речи посредством речемоторных актов во взаимодействии зрительного, кинестетического и акустического анализаторов.

В процессе чтения осуществляется синтез восприятия, произнесения и осмысливания читаемого. «Воссоздание звуковой формы слова на основе ее графического обозначения» [Эльконин, 1962, с. 17] составляет «техническую» сторону чтения, а понимание прочитанного – смысловую сторону. В традиционном педагогическом употреблении понятие «чтение» также включает в свое содержание «технику чтения плюс понимание прочитанного (значение не только отдель-

ных слов, но и предложений, текстов)» [Львов, 1987, с. 101]. Необходимость достижения этого единства в научно-педагогической литературе была обозначена понятием «первоначальный полноценный навык чтения» с выделением таких его основных качеств, как правильность, беглость, выразительность, сознательность. Понятие «сознательности чтения» было введено еще К. Д. Ушинским, добивавшимся от детей, во-первых, сознательности процесса звукобуквенной перекодировки, а во-вторых, – осознания смысла читаемых слов и речевых выражений. Взаимообусловленность «озвучивания» и «означивания» буквенного кода в процессе чтения была впоследствии подтверждена исследованиями по психологии чтения, психолингвистике, лингвистике текста, теории речи.

С течением времени в исследованиях по начальному обучению чтению все большее внимание стало уделяться формированию навыка чтения как инструменту осмысления текста, что приводит сначала к параллельному употреблению характеристик «сознательности» и «осмысленности» чтения, затем – к преимущественному употреблению второй характеристики вместо первой и в конечном итоге отделению понятия «осмысленности» чтения от «техники» чтения. В школьной практике проверки «техники» чтения основными показателями успешности формирования навыка чтения начинает выступать беглость и правильность. Против такого неоправданного разделения единства качественных составляющих полноценного чтения в начальной школе высказываются авторитетные возражения: «Овладение техникой чтения включает в себя семантический аспект» [Львов, 1987, с. 101].

Проявившаяся в конце XX века тенденция к ухудшению у школьников понимания прочитанного (по данным PISA и PIRLS) стала поводом для критики в адрес школы, которая «учит в основном технике чтения, но оказалась не способной учить собственно чтению, смысловому восприятию, адекватному пониманию содержательной стороны целостного текста» [Леонтьев, 1999, с. 10]. Начинается теоретическое обоснование и практическая разработка технологии «смыслового чтения».

Изучение истории введения понятия «смысловое чтение» позволило установить, что термин «смысловое чтение» был впервые использован в 1978 году Л. Ю. Невуевой [Невуева, 1978] в связи с исследованием ею паузативных характеристик выразительного чтения младших школьни-

ков. Дальнейшее развитие содержания этого понятия, его уточнение осуществляются в следующих направлениях. В аспекте текстовой деятельности смысловое чтение трактуется как выявление концепта текста и его подтекста, результата «столкновения смыслов» в различных вариантах интерпретации текстовой реальности [Мосунова, 2006] и «когнитивных репрезентаций» [Григоренко, 1991]. С позиции семиотического подхода, в соответствии с которым текстом может считаться не только речевое высказывание, но любая связанная, целостная по смыслу последовательность знаковых единиц, смысловое чтение начинает соотноситься со всей разнообразностью текстов: «сплошными» и «несплошными», поликодовыми и креолизованными и пр. Повышенное внимание к учебному тексту как дидактической единице, материализованному носителю содержания образования приводит к рассмотрению смыслового чтения как возможного средства усвоения образовательной информации школьниками в процессе формирования их учебной деятельности [Александров, 2015].

Наряду с этим смысловое чтение определяется как обобщенный способ решения коммуникативно-познавательной задачи [Леонтьев, 1999], а в контексте теории учебной деятельности – как универсальное учебное познавательное действие. Задача формирования смыслового чтения как познавательного УУД, метапредметного образовательного результата ставится в ФГОС НОО 2010 г., и ее решение становится обязательным.

Однако выдвижение задачи обучения младших школьников смысловому чтению не было подкреплено его необходимым терминованием и не конкретизировалось в содержании образовательных программ по отдельным учебным предметам (литературное чтение, русский язык, математика, окружающий мир) с учетом их специфики. В качестве основного средства формирования смыслового чтения рассматривалась сквозная междисциплинарная программа «Чтение: работа с информацией», возможность реализации которой учителям предоставлялась в рамках внеурочной деятельности, элективных курсов. Изучение нами опыта работы школьных учителей по созданию, реализации подобного межпредметного курса [Макеева, 2024] выявило принципиальные различия в его содержании и построении.

Последующее содержательное наполнение понятия смыслового чтения также не избежало разноречивости в теоретических положениях и

свелось к наиболее общим показателям смыслового чтения, которыми могли руководствоваться учителя при оценке качества чтения учащихся: понимание целей чтения и выбор способов чтения в зависимости от этих целей; ориентирование в текстах разных стилей и жанров, извлечение из них необходимой информации; определение основной и дополнительной информации; выявление языковых средств, несущих в тексте основную смысловую нагрузку.

Технология смыслового чтения, представляющая собой варьируемый набор приемов, направленных на повышение уровня восприятия младшими школьниками текстовой информации, до сих пор окончательно не сложилась. Ее описание в методических пособиях [Сметанникова, 2019] чаще всего представляет компилирование под новыми названиями приемов из ранее разработанных технологий: объяснительного чтения (К. Д. Ушинский); «диалога с текстом» [Граник, 1991]; правильного типа читательской деятельности [Светловская, 2024]. В этой связи появились суждения о том, что смысловое чтение не претендует на статус инновационной технологии, а лишь подразумевает чтение более высокого уровня.

Смысловое чтение закрепляется в обновленном ФГОС 2021 года, включаясь уже в перечень всех универсальных учебных действий и подтверждая его возрастающее значение в начальной школе. Тем самым запускается новый виток в теоретическом и практическом решении проблемы определения сущности качества чтения младших школьников и условий, средств повышения его уровня в начальной школе.

Изложим нашу позицию по решению этой проблемы.

Основанием для включения смыслового чтения в перечень всех универсальных учебных действий является то, что чтение – коммуникативная речевая деятельность, обеспечивающая смысловое восприятие информации, графически закодированной в письменном высказывании (тексте). Смысловое чтение как способ решения коммуникативных задач на основе чтения текстов является коммуникативным действием, а как способ решения познавательных задач является познавательным действием. Причислением смыслового чтения к регулятивным универсальным учебным действиям подчеркивается, что обучение чтению носит управляемый характер со стороны учителя, но постепенно все с большей степенью регулируемости деятельности чтения со стороны учащегося: постановки целей

и задач чтения (зачем читать), его содержания (что читать), способа чтения (как читать).

Психологическая закономерность «сдвига мотива на цель» (А. Н. Леонтьев) приводит в процессе обучения чтению школьников к развитию мотивации чтения, смыслообразованию, обретению личностных смыслов чтения, что составляет личностный образовательный результат.

Таким образом, своим объективным образовательным, личностно-развивающим потенциалом смысловое чтение, действительно, заслуживает оценки как чтения более высокого качественного уровня. Несмотря на то, что реализация этого потенциала в большей мере достигается на ступенях основной и старшей школы, в следовании дидактическому принципу преемственности и перспективности обучение смысловому чтению должно осуществляться с начальной школы, но с учетом развития смысловой стороны чтения в процессе формирования первоначального навыка чтения.

Овладение учащимися навыком чтения, то есть доведенными до автоматизма способами действия по раскодированию письменного высказывания, опирается на освоение целого комплекса знаний и умений: опознание графических обозначений; соотнесение графических образов букв и их звуковых значений; перевод буквенного кода речи в звуковой через осуществление звукослияний и осмысление звукокомплексов в качестве слов; установление смысловых связей между словами; интонационное оформление читаемого в опоре на знаки препинания.

Процесс формирования навыка чтения, как любого навыка, требует времени, включая определенные периоды, этапы, фазы: от «установления» навыка до его «стабилизации», «помехоустойчивости» [Бернштейн, 1947]. Исследованиями в области развития навыка чтения также установлена определенная этапность [Егоров, 1953], которую следует учитывать в формировании смысловой стороны чтения в начальной школе. На первом из этапов – аналитическом, постепенно смыкающимся с аналитико-синтетическим – происходит усвоение слогового способа чтения. Зрительное восприятие графической формы слова, его озвучивание опережают осознание его значения, то есть понимание прочитанного носит отсроченный характер. Второй этап – синтетический – характеризуется переходом на чтение целыми словами и становлением целостной структуры действия чтения: зрительное восприятие графической формы слова, его

произнесение и понимание значения начинают совпадать во времени. При этом развитие смысловой догадки приводит даже к опережению понимания, которое, однако, может быть неполным, неточным и сопровождаться ошибками на правильность чтения. Этап синтетического чтения является длительным по времени, так как объем читаемого письменного высказывания постоянно растет по количеству слов и усложняется по структуре предложений, выходя на чтение текста как сложного синтаксического целого. В этой связи синтетический этап подразделяется на две ступени. Первая ступень характеризуется становлением целостных приемов чтения на уровне слова, словосочетания, предложения. Действие воссоздания звуковой структуры слова, актуально осознаваемое на аналитическом этапе обучения чтению, постепенно сворачивается, переходит во внутренний план, превращаясь в операцию в составе нового сознательного действия — осмысления предложения. Это начало фразового чтения. Следующая ступень синтетического чтения — контекстное чтение, характеризующееся интонационным объединением предложений. Здесь усилия учащихся направлены на осмысление связного текста.

В исследованиях по психологии чтения отмечается, что синтетический этап формирования навыка чтения продолжается и в среднем звене – даже тогда, когда учащиеся переходят от чтения целыми словами к чтению фразами, то есть синтагматическому чтению [Егоров, 1953]. Синтагма (речевое звено) – это целостная смысловая и произносительная единица чтения, которая характеризуется интонационной определённостью и отграниченностью от других синтагм паузами. Синтагма чаще всего представляет собой словосочетание, входящее в состав предложения (высказывания), но она может быть равна и всему предложению. Средством деления текста на синтагмы является тактовое ударение, ориентирующееся на ключевые слова (о чём говорится и что говорится). Именно тактовые ударения объединяют слова в синтагмы. Овладевая синтагматическим чтением, школьники учатся выделять голосом при чтении ключевые слова. Тактовое ударение более сильное, чем словесное, поэтому особый ритм, заданный способом синтагматического чтения, позволяет вслушиваться в текст, вдумываться в его смысл.

Третий этап – это этап автоматизации действия чтения, когда процесс буквенной перекодировки все менее осознается, и на первый план выходит

осмысление читаемого текста со стороны его содержания и формы. Этап автоматизации действия чтения может продолжаться всю жизнь.

Заметим, что при упрощенной педагогической трактовке качественного чтения как «чтения с пониманием» остается открытым вопрос о сущности понимания и уровнях понимания прочитанного.

Понимание как психологическая способность постигать значение и смысл высказывания осуществляется не только через восприятие содержания высказывания, но и выявление его мотивов, цели. Оно осуществляется во взаимосвязи логического мышления, эмоционального воображения, чувственного восприятия, сопереживания, идентификации, рефлексии. Результатом становится принятие или непринятие позиции автора текста.

Различаются уровни понимания прочитанного: понимание на уровне значений и понимание на уровне смысла. Если понимание содержания прочитанного ограничивается семантикой слов и словосочетаний, содержанием прочитанного предложения или фрагмента текста (а фрагментарное восприятие текста свойственно младшему школьнику), оно остается на уровне значений. Только тогда, когда семантический аспект читаемого выходит за границы значения отдельных слов, не ограничивается их смысловой связью, равно как и связью отдельных предложений, а проникает в замысел созданного текста, определяемых этим замыслом планов содержания и выражения текста, можно говорить о понимании на уровне смысла.

В соответствии с психолингвистической теорией понимания текста к восприятию общего смысла текста следует идти через его всесторонний анализ: определение замысла, темы и основной мысли, логической структуры и жанрово-композиционных, лингвистических, грамматических особенностей и даже орфографически-пунктуационного оформления. Соответственно в содержании и логике заданий к тексту по мере его анализа должна получать отражение сущность процесса понимания, определяя выбор как стратегии, так и тактики его восприятия.

Смысловое восприятие текста подразумевает интерпретацию прочитанного. На наш взгляд, вряд ли оправдано практикующееся синонимичное употребление терминов «понимание» и «интерпретация». Значение первого понятия определяется как направленность на раскрытие авторского смысла, тогда как значение второго поня-

тия связывается с поисковой активностью субъекта, порождающей при единственности авторской смысловой позиции множественность индивидуальных пониманий [Александров, 2015].

Подытожим сказанное. Смысловое чтение должно носить мотивационно-целевой характер, подразумевая выбор учащимися «стратегий» чтения, способа извлечения необходимой информации из различных текстовых жанров на основе ориентации в их разнообразии, знаний их специфики. Достижение такого результата на начальной ступени обучения чтению, когда формирование читательской деятельности учащихся только начинается, а их читательский опыт весьма ограничен [Smakhtina, Bederkhanova, Chepeleva, Dontsova, 2020], возможно лишь при определенной пошаговости обучения смысловому чтению. На первоначальном этапе обучения чтению неизбежен «перевес» в оценке качества чтения учащихся его технических показателей, и лишь постепенно по мере автоматизации навыка чтения должно происходить уравнивание с ними показателей смысловой стороны чтения.

С такой пошаговостью должна решаться и выдвинутая обновленной ФОП НОО задача формирования «техники смыслового чтения», которая, к сожалению, не получила содержательного определения. Как нам представляется, в содержании нововведенного терминологического конструкта должно происходить наложение друг на друга двух понятий: «техника чтения» и «смысловое чтение». В их соотношении совершенствование навыка чтения должно направляться на продуктивное многочтение текста для его смыслового анализа.

Практический аспект проблемы

Анализ программы показал, что при повышении программных требований к смысловой стороне чтения проявляется их недостаточное согласование с нормами техники чтения: правильности, беглости, выразительности. Так, появление в обновленном ФГОС НОО термина «техника смыслового чтения» сопровождается лишь его пояснением как «правильного плавного чтения». Возникающее замечание относительно содержания представленного пояснения вызывается тем, что техника чтения не исчерпывается только «правильностью» и «плавностью» чтения, но требует и его «беглости», «выразительности», нормы которых обозначены в ФОП НОО в разделе «Литературное чтение».

Прежде всего, осмысление прочитанного текста нельзя отрывать от развития беглости чтения,

позволяющей использовать разные виды чтения: поисковое, просмотровое, выборочное, которые, согласно программе, учащиеся должны применять уже со 2-го класса. При норме по беглости чтения во 2-ом классе 40 слов в минуту решение этой задачи представляется крайне затруднительным. В целом произошло снижение показателей беглости чтения вслух по классам в среднем на 10–20 слов в минуту. С учетом того, что беглость чтения возрастает при переходе учащихся от чтения вслух к чтению про себя, следует своевременно обучать учащихся переводу внешней речи во внутреннюю речь в процессе обучения чтению. Рассогласованность в этом отношении предметных программ проявляется в том, что если, согласно программе по литературному чтению, учащимся следует «переходить от чтения вслух к чтению про себя» во 2-ом классе, то программа по русскому языку уже с 1-го класса предусматривает умение читать короткие тексты не только вслух, но и про себя. Да и в целом, сопоставление техники смыслового чтения «вслух» и техники смыслового чтения «про себя» носит расплывчатый характер.

Нельзя исключать из техники смыслового чтения и такого качества навыка чтения, как выразительность, которое входит в культуру формирования чтения текста и, прежде всего, литературно-художественного текста. С одной стороны, оно связано с правильностью чтения, соблюдением при чтении знаков препинания, а с другой стороны, – с осмыслением содержания прочитанного через выражение отношения к нему, что становится возможным при повышении качества навыка чтения до уровня синтагматического, фразового чтения.

По поводу такого показателя техники чтения, как правильность чтения, отметим, что в ФОП 2023 года по литературному чтению на протяжении всех лет обучения (с 1-го по 4-й класс) используется неизменная формулировка «без пропусков и перестановок букв и слогов». Между тем, правильность чтения в принятой трактовке «чтение без искажений» является понятием широким по содержанию, включающим в себя, в том числе, соблюдение норм литературного произношения. К примеру, типичная ошибка для учащихся 1-го класса – «орфографическое чтение», переход которого в орфоэпическое чтение составляет определенный временной промежуток. Другой типичной ошибкой для этого возраста является чтение «по догадке», формирующее контекстное чтение (а, значит, и смысловое), что

должно учитываться при формировании правильности чтения.

Характеризуя сформированность техники смыслового чтения как межпредметное учебное достижение, предполагающее соответственно метапредметное содержание оценивания [Четвертных, 2019], мы считаем, что существует необходимость построения единой программы ее формирования по годам обучения. На это нацеливает и информационно-методическое письмо ФГБУ, разосланное в адрес школ накануне нового 2024–2025 учебного года [Письмо федерального ..., 2024]. Построение такой программы во взаимосвязи предметных и метапредметных результатов должно подкрепляться отбором текстов в их необходимом разнообразии для обучения и проверки техники смыслового чтения при ведущей роли учебного предмета «Литературное чтение».

Согласно обновленной ФОП НОО по литературному чтению, «важным принципом отбора содержания программы по литературному чтению становится представленность разных жанров, видов и стилей произведений», обеспечивающих развитие способности обучающихся воспринимать различные учебные тексты при изучении других образовательных областей. С этой целью проведена определенная переработка содержания учебных хрестоматий для их выхода за рамки литературно-художественного чтения. В хрестоматиях появились статьи познавательного содержания, но пока они представлены единично и бессистемно.

Естественно, возникает вопрос и о том, возможно ли вообще включение всей разновидности текстов в курс литературного чтения? Означает ли это, например, что обучение технике смыслового чтения на материале текстовой задачи должно осуществляться на уроках по литературному чтению? Отметим, что предметные результаты учебного курса математики включают в себя работу с текстовой задачей, но без уточнения того, кем, с какой целью и как осуществляется чтение текста задачи, чтобы обеспечить понимание учащимися ее условий и нахождение способа решения. В учебно-методическом пособии для педагогических вузов подчеркивается, что в обучение решению текстовой задачи включается ее семантический анализ, то есть освоение специфических для этого текста частей: условия, вопроса, известных данных, неизвестных искомым. По заверениям автора, «осуществление семантического анализа текста простой задачи – действие не слишком сложное даже для слабого ученика», но с оговор-

кой, что «он научен читать к этому времени» [Белошистая, 2011, с. 280], а если не научен – то должен осуществлять семантический анализ текста на слух. Иначе говоря, решение проблемы обучения первоклассников чтению текстовой задачи обходится стороной [Бантова, 2023].

Образовательная программа учебного предмета «Окружающий мир» предполагает освоение школьниками текстовой информации через определение «темы, главной мысли текста» без конкретизации при этом вида, характера, способа чтения. С учетом того, что учебные тексты по изучению окружающего мира делятся на основные, дополнительные, справочные и являются не только познавательными статьями, но и научно-художественными, литературными произведениями, необходимы указания на то, как следует обучать детей чтению этих текстов. Таковые в методическом пособии для учителей отсутствуют, а лишь указывается, что «в 1 классе текстовой компонент учебной книги может служить одним из средств осуществления дифференциации обучения» [Тимофеева, 2023, с. 33].

Материал для дискуссии

Необходимость дифференцированного подхода к обучению чтению младших школьников, включая развитие их навыка чтения и техники смыслового чтения, вызвана сохраняющейся с периода 1-го класса значительной разницей учащихся в уровне их школьной готовности. В содержание школьной готовности входит и готовность к обучению чтению. Термин «готовность к обучению чтению» был заявлен в наших работах еще в 2010 году [Макеева, 2010], а с 2023 года он был введен в обновленную ФОП НОО (2023 год). Для определения готовности к обучению чтению в начале 1-го класса должна проводиться «стартовая» диагностика, которая будет служить точкой отсчёта для отслеживания динамики достижений учащихся в чтении. Необходимость такой диагностики диктуется тем, что в результате широко практикуемого предшкольного обучения чтению в 1-ом классе вместе с детьми, только начинающими изучать буквы, оказываются и учащиеся, овладевающие уже беглым синтагматическим чтением. При отсутствии индивидуально-дифференцированного подхода к обучению учащихся чтению такая разноразность класса по сформированности навыка чтения сохраняется и в последующие годы, сказываясь на общей успеваемости школьников [Макеева, 2024; Майстренко, 2020]. Для «выравнивания» класса, наращивания показателей техники чтения у «слабых» учеников с ними обычно проводятся допол-

нительные тренировочные упражнения. Однако нельзя сводить понятие готовности детей к обучению чтению только к внешним показателям их обученности чтению без учета внутреннего фактора: зрелости механизмов чтения.

Незрелость механизмов чтения, по данным НИИ возрастной физиологии РАО, приводит к тому, что до 40 % учащихся заканчивают начальную школу с трудностями обучения, наиболее распространенными из которых являются трудности в чтении. Они вызваны психофизиологической сложностью процесса чтения, в основе которого лежит развитие, взаимодействие механизмов различных функциональных систем по реализации высших психических функций.

Поскольку сложные условнорефлекторные связи письменной речи настраиваются над уже сформировавшимися связями устной речи, подтверждается корреляционная связь между уровнем развития вербальных функций, слухоречевой памяти, структурных компонентов зрительного восприятия и успешностью овладения учащимися навыком чтения. В частности, выявлены взаимосвязи показателей навыка чтения и уровня сформированности компонентов устной речи. Недостаточный уровень их развития в связи с отставанием развития речевого мышления у 17–19 % первоклассников находится в прямой зависимости с неудовлетворительной техникой чтения. Отставание в развитии компонентов зрительного восприятия отмечается у 30 % первоклассников, что также лежит в основе трудностей овладения техникой чтения. Необходимость достаточно сформированных механизмов зрительного восприятия, обеспечивающих четкое воспроизведение зрительных эталонов букв и слов, фильтрацию поступающей зрительной информации, связана с уровнем развития таких качеств зрительного восприятия, как помехоустойчивость и константность. У детей с недоразвитием речи отмечается замедленное движение глаз и более частые остановки в процессе чтения, а боковое зрение не ускоряет чтение, а тормозит его.

Обследования детей с трудностями обучения чтению обнаруживают их непосредственную взаимосвязь с мнестическими способностями. Установлены корреляционные связи техники чтения и объема кратковременной слуховой памяти, коэффициента зрительного узнавания. Чтение связано с памятью на слова как зрительно-графические и звуко-артикуляторные комплексы. Чтобы быстро узнавать и дифференцировать графические элементы текста, учащимся необходимо прочно удерживать «эталонные этих

элементов» в памяти и при необходимости четко их воспроизводить.

Вместе с тем, чтение как особый вид речемыслительной деятельности, базирующейся не только на зрительном восприятии информации, но и ее семантическом декодировании, требует развития тех операций, которые обеспечивают смысловую сторону процесса чтения. К ним относятся прогностические операции, позволяющие в процессе чтения определять тактику и стратегию принятия семантических решений, в результате которых постигается смысловой концепт прочитанного. И, наоборот, несформированность операций вероятностного прогнозирования затрудняет принятие семантических решений.

С позиции утверждающегося семиотического подхода к обучению письменной речи, прежде всего – чтению, её освоение учащимися трактуется как овладение знаково-символической деятельностью, готовность к которой рассматривается как показатель общей интеллектуальной готовности детей к школьному обучению. Диагностика интеллектуальной готовности учащихся к обучению чтению пока недостаточно ориентируется на особенности развития современных детей и требует определенной доработки. Вместе с тем, имеются достоверные сведения из авторитетных источников (Л. М. Фридман), что около 20 % младших школьников не достигают необходимых показателей интеллектуального развития.

Не следует оставлять без внимания и неспецифические, то есть не связанные непосредственно со спецификой обучения чтению, трудности в начальном обучении чтению. Причиной неспецифических трудностей, проявляющихся в низкой, неустойчивой работоспособности, нарушении концентрации внимания, могут быть дефициты в организации учебной деятельности. Последние могут выступать фоном, затрудняющим реализацию всех познавательных функций и вести к снижению работоспособности: скорости переработки информации, концентрации внимания. Способность учащихся произвольно организовывать собственную деятельность, концентрировать свое внимание на решении учебных задач отражается на безошибочном и быстром чтении текста. На трудностях формирования учебной деятельности у младших школьников ставится особый акцент в инструктивно-методическом письме ФГБУ Института стратегии развития образования, в содержании которого подчеркивается важность осуществления индивидуально-дифференцированного подхода к учащимся: «учитель должен строить процесс

дифференциации обучения не как формальное увеличение нагрузки ученика, не простое заполнение его учебного времени, а как обеспечение формирования обобщённых способов действий» [Письмо федерального ..., 2024].

Приведенные данные становятся основанием для высказывания мнений о необоснованном повышении педагогических требований к уровню качества чтения младших школьников без учета индивидуальных особенностей их развития.

Все сказанное, в свою очередь, предполагает, что сведение качественной оценки чтения младших школьников к определенным «нормам» навыка чтения и показателям техники смыслового чтения не означает отсутствия их гибкости. На основании такой гибкости, подкрепляющейся дифференциацией текстового материала и заданий к нему по уровню сложности, должна осуществляться и проверка, оценка качества чтения младших школьников, главным критерием которой должна быть степень их продвижения в улучшении своих образовательных результатов.

Заключение

Смысловое чтение на сегодняшний день выступает характеристикой качественного чтения в начальной школе. Постановка задачи обучения смысловому чтению младших школьников определяется социальным запросом на овладение ими чтением как средством извлечения, освоения информации из различных текстовых источников. Сформированность смыслового чтения как универсального учебного действия составляет метапредметный образовательный результат и, вместе с тем, обеспечивает личностное развитие учащихся. Условием формирования смыслового чтения является развитие техники смыслового чтения. Ее показатели не могут быть универсализированы, а должны специфицироваться к содержанию различных учебных предметов и конкретизироваться применительно к используемым видам текстов, их функциональному назначению. Техника смыслового чтения в начальной школе должна опираться на учебный курс литературного чтения в тесном осуществлении межпредметных связей с курсами русского языка, окружающего мира, математики. Это требует построения единой межпредметной программы обучения технике смыслового чтения, учитывающей этапы формирования навыка чтения (аналитический, синтетический, автоматизации) в связи с развитием зрелости механизмов чтения. Овладение младшими школьниками полноценным навыком чтения в его качественных характеристиках (правильности, беглости, вырази-

тельности, сознательности) и количественных показателях должно стать инструментом чтения текста и направляться на формирование умений учащихся по осуществлению смыслового восприятия текста на основе различных видов чтения (ознакомительного, изучающего, поискового, просмотрового). Показатели техники смыслового чтения в своей совокупности должны, с одной стороны, соответствовать установленным нормам, а с другой стороны, индивидуализироваться, дифференцироваться по уровням готовности к школьному обучению чтению, исходя из данных стартовой диагностики при поступлении детей в школу и с учетом их последующей динамики по годам обучения.

Библиографический список

1. Александров Е. П. Учебный текст и текстовая деятельность в образовательном процессе / Е. П. Александров, М. В. Воронцова // Современные наукоемкие технологии. 2015. № 6. С. 56–61.
2. Белошистая А. В. Методика обучения математике в начальной школе: курс лекций. Москва : Владос-Пресс, 2011. 455 с.
3. Бернштейн Н. А. О построении движений. Москва : Медгиз, 1947. 255 с.
4. Граник Г. Г. Когда книга учит / Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевая. Москва : Педагогика, 1991. 254 с.
5. Григоренко Е. Л. Познавательная активность и индивидуально-стилевые особенности интеллектуальной деятельности / Е. Л. Григоренко, Т. Е. Корнилова, С. Л. Кузнецова // Вестник Московского ун-та. 1991. № 1. С. 16–26.
6. Егоров Т. Г. Очерки психологии обучения детей чтению. Москва : Учпедгиз, 1953. 142 с.
7. Леонтьев А. А. Психология обучения чтению // Начальная школа: плюс-минус. 1999. № 10. С. 9–13.
8. Львов М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения» / М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева, Н. Н. Светловская. Москва : Просвещение, 1987. 415 с.
9. Майстренко А. В. Новообразования младшего школьного возраста и психологические характеристики, определяющие высокую успеваемость обучения в начальных классах // Проблемы современного педагогического образования. 2000. Вып. 67. Ч. 4. С. 402–406.
10. Макеева С. Г. Факторы и условия формирования самооценки младших школьников / С. Г. Макеева, Л. М. Воробьева // Педагогика сельской школы. 2024. № 1(19). С. 76–95.
11. Макеева С. Г. Обучение чтению первоклассников с учетом их готовности к школе / С. Г. Макеева, Л. А. Голицина // Ярославский педагогический вестник. 2010. Т. 2, № 4. С. 102–106.
12. Бантова М. А. Математика : 1-й класс : методические рекомендации / М. А. Бантова, Г. В. Бельтюкова, С. И. Волкова [и др.]. Москва : Просвещение, 2023. 153 с.
13. Информационно-методическое письмо об особенностях преподавания учебных предметов на уровне начального общего образования в 2024/2025 учебном году. Письмо ФГБУ «Институт стратегии развития образования» от 22.07.2024 № 01-09/492 с методическими рекомендациями. Красногорск, 2024 URL: https://rckinel.ru/wp-content/uploads/2024/08/01_Инф_метод-письмо-НШ.pdf (дата обращения: 02.08.2024).
14. Мосунова Л. А. Структура и развитие смыслового понимания художественных текстов: монография. Москва : ПЕР СЭ-Пресс, 2006. 335 с.
15. Невуева Л. Ю. Паузагивные характеристики выразительного (смыслового) чтения у младшего школьника / Л. Ю. Невуева, А. А. Зубченко // Научные исследования в психологии. 1978. № 1. С. 42–46.
16. Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования» (Зарегистрирован 12.07.2023 № 74229) URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307130044> (дата обращения: 20.03.2024).
17. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64100). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 20.03.2024).
18. Светловская Н. Н. Теоретические основы читательской подготовки и практика читательской деятельности / Н. Н. Светловская, Т. С. Пиче-оол. Москва : Юрайт, 2024. 218 с.
19. Сметанникова Н. Н. Академия читательского мастерства. Москва : Баллас, 2019. 72 с.
20. Тимофеева Л. Л. Окружающий мир: 1-й класс : методические рекомендации / Л. Л. Тимофеева, И. В. Бутримова. Москва : Просвещение, 2023. 96 с.
21. Четвертных Т. В. Метапредметное содержание формирующего оценивания // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. № 2. С. 21–25.
22. Эльконин Д. Б. Экспериментальный анализ начального этапа обучения чтению // Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. Москва, 1962. С. 17
23. Smakhtina A., Bederkhanova V., Chepeleva L., Dontsova M. Features of the development of the need for reading in primary schoolchildren (results of applied research) // E3S Web of Conferences : 8, Rostovon-Don, 2020. P. 18073.

Reference list

1. Aleksandrov E. P. Uchebnyj tekst i tekstovaja dejatel'nost' v obrazovatel'nom processe = Educational text and text activity in the educational process / E. P. Aleksandrov, M. V. Voroncova // Sovremennye naukoemkie tehnologii. 2015. № 6. S. 56–61.
2. Beloshistaja A. V. Metodika obuchenija matematike v nachal'noj shkole: kurs lekcij = Methods of teaching

mathematics in elementary school: a course of lectures. Moskva : Vldos-Press, 2011. 455 s.

3. Bernshitejn N. A. O postroenii dvizhenij = About building motions. Moskva : Medgiz, 1947. 255 s.

4. Granik G. G. Kogda kniga uchit = When the book teaches / G. G. Granik, S. M. Bondarenko, L. A. Koncevaja. Moskva : Pedagogika, 1991. 254 s.

5. Grigorenko E. L. Poznavatel'naja aktivnost' i individual'no-stilevyje osobennosti intellektual'noj dejatel'nosti = Cognitive activity and individual style features of intellectual activity / E. L. Grigorenko, T. E. Kornilova, S. L. Kuznecova // Vestnik Moskovskogo un-ta. 1991. № 1. S. 16–26.

6. Egorov T. G. Ocherki psihologii obuchenija detej chteniju = Essays on the psychology of teaching children to read. Moskva : Uchpedgiz, 1953. 142 s.

7. Leont'ev A. A. Psihologija obuchenija chteniju = Psychology of learning to read // Nachal'naja shkola: pljus-minus. 1999. № 10. S. 9–13.

8. L'vov M. R. Metodika obuchenija russkomu jazyku v nachal'nyh klassah = Methods of teaching the Russian language in primary classes : ucheb. posobie dlja studentov ped. in-tov po spec. № 2121 «Pedagogika i metodika nach. obuchenija» / M. R. L'vov, T. G. Ramzaeva, N. N. Svetlovskaja. Moskva : Prosveshhenie, 1987. 415 s.

9. Majstrenko A. V. Novoobrazovanie mladshogo shkol'nogo vozrasta i psihologicheskie karakteristiki, opredel'jajushhie vysokuju uspevaemost' obuchenija v nachal'nyh klassah = Neoeducation of primary school age and psychological characteristics that determine high educational performance in primary grades // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2000. Vyp. 67. Ch. 4. S. 402–406.

10. Makeeva S. G. Faktory i uslovija formirovanija samoocenki mladshih shkol'nikov = Factors and conditions for the formation of self-esteem of younger students / S. G. Makeeva, L. M. Vorob'eva // Pedagogika sel'skoj shkoly. 2024. № 1(19). S. 76–95.

11. Makeeva S. G. Obuchenie chteniju pervoklassnikov s uchetom ih gotovnosti k shkole = Learning to read first graders, taking into account their readiness for school / S. G. Makeeva, L. A. Golicina // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2010. T. 2, № 4. S. 102–106.

12. Bantova M. A. Matematika : 1-j klass : metodicheskie rekomendacii = Mathematics: 1st grade: guidelines / M. A. Bantova, G. V. Bel'tjukova, S. I. Volkova [i dr.]. Moskva : Prosveshhenie, 2023. 153 s.

13. Informacionno-metodicheskoe pis'mo ob osobennostjah prepodavanija uchebnyh predmetov na urovne nachal'nogo obshhego obrazovanija v 2024/2025 uchebnom godu. Pis'mo FGBU «Institut strategii razvitija obrazovanija» ot 22.07.2024 № 01-09/492 s metodicheskimi rekomendacijami = Information and methodological letter on the peculiarities of teaching subjects at the level of primary general education in the 2024/2025 academic year. Letter of FSBI «Institute for Education Development Strategy» dated 22.07.2024 № 01-09/492 with methodo-

logical recommendations. Krasnogorsk, 2024. URL: https://rckinel.ru/wp-content/uploads/2024/08/01_Inf_metod-pis'mo-NSh.pdf (data obrashhenija: 02.08.2024).

14. Mosunova L. A. Struktura i razvitie smyslovogo ponimaniya hudozhestvennyh tekstov = Structure and development of semantic understanding of artistic texts : monografija. Moskva : PER SJe-Press, 2006. 335 s.

15. Nevueva JI. Ju. Pauzativnye karakteristiki vyrazitel'nogo (smyslovogo) chtenija u mladshogo shkol'nika = Pausative characteristics of expressive (semantic) reading in a younger student / JI. Ju. Nevueva, A. A. Zubchenko // Nauchnye issledovanija v psihologii. 1978. № 1. S. 42–46.

16. Ob utverzhdenii federal'noj obrazovatel'noj programmy nachal'nogo obshhego obrazovanija» (Zaregistrirovano 12.07.2023 № 74229) = On the approval of the federal educational program of primary general education «(Registered 12.07.2023 № 74229). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202307130044> (data obrashhenija: 20.03.2024).

17. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshhego obrazovanija (Zaregistrirovano 05.07.2021 № 64100) = On approval of the federal state educational standard of primary general education (Registered 05.07.2021 № 64100). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (data obrashhenija: 20.03.2024).

18. Svetlovskaja N. N. Teoreticheskie osnovy chitatel'skoj podgotovki i praktika chitatel'skoj dejatel'nosti = Theoretical foundations of reading training and practice of reading activity / N. N. Svetlovskaja, T. S. Piche-ool. Moskva : Jurajt, 2024. 218 s.

19. Smetannikova N. N. Akademija chitatel'skogo masterstva = Academy of reading skills. Moskva : Ballas, 2019. 72 s.

20. Timofeeva L. L. Okruzhajushhij mir: 1-j klass = The world around us: 1st grade: metodicheskie rekomendacii / L. L. Timofeeva, I. V. Butrimova. Moskva : Prosveshhenie, 2023. 96 s.

21. Chetvertnyh T. V. Metapredmetnoe sodержanie formirujushhego ocenivanija = Meta-subject content of formative evaluation // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika. 2019. № 2. S. 21–25.

22. Jel'konin D. B. Jeksperimental'nyj analiz nachal'nogo jetapa obuchenija chteniju = Pilot analysis of initial learning to read // Voprosy psihologii uchebnoj dejatel'nosti mladshih shkol'nikov. Moskva, 1962. S. 17

23. Smakhtina A., Bederkhanova V., Chepeleva L., Dontsova M. Features of the development of the need for reading in primary schoolchildren (results of applied research) // E3S Web of Conferences : 8, Rostovon-Don, 2020. P. 18073.

Статья поступила в редакцию 21.07.2024; одобрена после рецензирования 15.08.2024; принята к публикации 19.09.2024.

The article was submitted 21.07.2024; approved after reviewing 15.08.2024; accepted for publication 19.09.2024.