

Н.В. Демшина, Л.А. Мосунова

Изучение уровней смыслового восприятия информации в дополнительном образовании

Рассматривается проблема формирования у учащихся универсального учебного действия «смысловое чтение». Проанализировано и уточнено понятие «смысловое чтение». Разработаны критерии смыслового восприятия информации. Предложена качественная характеристика уровней смыслового восприятия информации. Описаны процедура и результаты эксперимента по выявлению уровней смыслового восприятия информации учащимися в дополнительном образовании. Сделан вывод о необходимости особых условий для формирования специфических действий (умений) смыслового чтения, а именно: системы упражнений и заданий в электронных образовательных ресурсах с возможностью мультимедийного и интерактивного обучения.

Ключевые слова: смысловое восприятие информации, смысловое чтение, информационная культура, дополнительное образование, критерии смыслового восприятия информации, уровни смыслового восприятия информации, условия развития смыслового чтения

ВВЕДЕНИЕ

Проблему формирования у учащихся универсального учебного действия «смысловое чтение» можно отнести к разряду традиционных, ей посвящено немало интересных и эвристичных трудов. Однако в настоящее время видна активизация интереса учёных к вопросам смыслового восприятия информации, так как актуальность этой темы в информационном обществе не вызывает сомнений. К данной проблематике обращается сегодня значительное число отечественных и зарубежных исследователей (см., например, [1–6]). В этом контексте как никогда актуально звучит мысль великого поэта: «Чего не понимают, тем не владеют» (И. Гёте).

Современное образование ориентировано на воспитание человека, способного к самостоятельному обучению в течение всей жизни. В условиях цифровой среды необходимость обеспечения учащегося определённой суммой знаний отходит на второй план, а на первый выходит задача формирования информационной культуры [7]. Не случайно нормативные документы в сфере образования, в частности Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), придают большое значение метапредметным итогам освоения программ. Одним из таких итогов ФГОС основного общего образования называет смысловое чтение¹. Вместе с тем исследо-

ватели относят смысловое восприятие текста, в ходе которого знаки текста превращаются в ментальные образы, к одному из самых сложных видов мышления. Кроме того, «запуск» смыслообразования осуществляется во взаимосвязи языковых структур языка и способов эмоционально-образной, чувственной деятельности [8, с. 45], что также является сложным процессом.

«Примерная основная образовательная программа основного общего образования» определяет результаты освоения смыслового чтения как универсального учебного действия в виде системы специальных умений, а именно: находить в тексте нужную информацию; ориентироваться в содержании текста, понимать его целостный смысл, структурировать текст; устанавливать взаимосвязь описанных событий, явлений, процессов; резюмировать главную идею; преобразовывать текст, «переводя» его в другую модальность, интерпретировать текст²; критически оценивать содержание и форму текста². Как показывает практика, достижение этих результатов представляет немалую трудность.

Внедрение федеральных образовательных стандартов нового поколения вызвано потребностью средних школ в разработке междисциплинарных программ по смысловому чтению. Реализовать эту потребность возможно, изучив уровни смыслового восприятия текстовой информации учащимися на базе дополнительного образования, создающего благоприятные условия для проведения пилотных и «точечных» экс-

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=193504&fld=134&dst=100008,0&rnd=0.47699814177706923#039088049056948293>.

² Примерная основная образовательная программа основного общего образования. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_282455/

периментов. Исследование проводилось в учреждении дополнительного образования «Дворец творчества – Мемориал» города Кирова в рамках дополнительной общеразвивающей программы технической направленности «Мой помощник – компьютер». Программа ориентирована на изучение информационных технологий с целью их применения в исследовательской и проектной деятельности учащихся. Главная задача программы – способствовать формированию информационной культуры учащихся в процессе занятий исследовательской деятельностью, в которой, как ни в какой другой, важно смысловое понимание информации.

МЕТОДЫ И МАТЕРИАЛЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Цель – экспериментальное выявление уровней смыслового восприятия информации учащимися в ситуации дополнительного образования. **Задачи:** 1) определение критериев смыслового восприятия информации и сопоставление их с признаками её продуктивного воспроизведения; 2) выявление количественных показателей этих критериев для оценки заданий констатирующего эксперимента; 3) разработка качественной характеристики уровней смыслового восприятия информации. **Методы** – базировались на принципах деятельностного и системного подходов. Применялись методы теоретического исследования (моделирование, формализация, идеализация, гипотетико-дедуктивный метод), общелогические методы (анализ и синтез, индукция, дедукция и аналогия, абстрагирование, обобщение), методы эмпирического исследования (наблюдение, эксперимент, сравнение, описание, измерение). **Теоретическим материалом** для эксперимента стал анализ завершённых исследований, посвящённых вопросам смыслового чтения. Анализ позволил, во-первых, раскрыть суть предмета изучения – смыслового восприятия текстовой информации, т. е. смыслового чтения; во-вторых, установить различные его уровни и выработать критерии смыслового восприятия информации; в-третьих, определить направления работы с учащимися для развития смыслового чтения – повышения уровня осмысления информации. Объект исследования – 78 учащихся 4–6 классов, осваивающих программы дополнительного образования «Основы теории решения изобретательских задач» и «Мой помощник – компьютер» во Дворце творчества – Мемориал, г. Киров.

Сущность понятия «смысловое чтение»

Анализ трудов, посвящённых вопросам смыслового чтения, показал, что в подходах к определению его сути исследователи опираются на фундаментальные идеи классиков педагогики и психологии. Так, авторы работ по смысловому чтению [8–11], ссылаясь на труды А.А. Леонтьева, в различных ракурсах трактуют положения учёного о том, что «понимание текста есть процесс перевода смысла этого текста в любую другую форму его закрепления», а «содержание текста всегда имеет множество степеней свободы: разные люди понимают один и тот же текст по-разному в силу своих индивидуальных особенностей

и опыта» [12]. Для определения понятия «личностный смысл» учёные обращаются к трудам А.Н. Леонтьева (см., например, [10, с. 22–23]).

Однако в характеристиках смыслового чтения суждения разных исследователей существенно разнятся. Так, одни учёные полагают, что смысловое чтение нельзя рассматривать как отдельный вид чтения, что оно характеризует уровень любого вида чтения и направлено на постижение читателем ценностно-смыслового содержания текста, на «вычитывание» того смысла, который задан целью чтения [13, с. 50]; другие – определяют смысловое чтение как вид чтения, которое направлено не только на понимание смыслового содержания текста, но и на его осмысление, оценку и формирование личного мнения относительно прочитанного. Эти авторы говорят о том, что научные публикации, в отличие от художественных произведений, содержат точную информацию, которая вряд ли может быть оспорена читателем, и в данном случае об осмыслении можно говорить лишь как о способе запоминания информации [14, с. 85].

Однако, несмотря на разнообразие подходов к смысловому чтению, в некоторых моментах взгляды учёных сходятся.

Во-первых, определяя смысловое чтение, исследователи отмечают специфичность данного вида деятельности, говорят о нём как о своеобразной форме сознательной активности человека, направленной на достижение усвоения содержания и смысла читаемого [15, с. 200], на максимально полное и точное, «до малейших деталей» [11, с. 41] понимание объективного содержания текста. Но не только. Анализируя смысловое чтение как специфический вид деятельности, учёные вслед за С.Л. Рубинштейном подчёркивают, что всякий текст есть лишь условие мыслительной деятельности. Объективное содержание текста обретает субъективную форму, являющуюся результатом собственной мыслительной деятельности читателя [16, с. 258]. Тем самым в структуре смыслового чтения выделяется, кроме объективного, его субъективный компонент, что позволяет говорить о двух составляющих смыслового чтения: понимании объективного содержания информации и выработке личностного отношения к этому содержанию.

Во-вторых, подчёркивается нацеленность смыслового чтения на продуктивное и практическое осмысление информации [17, с. 31]. Поэтому учащийся, освоивший основы смыслового чтения, будет ориентироваться в содержании текста и понимать его целостный смысл; находить в тексте требуемую информацию; решать учебные задачи, требующие полного и критического понимания текста; структурировать текст; преобразовывать текст в другие формы представления информации; интерпретировать текст; откликаться на содержание и форму текста; подвергать информацию сомнению; выявлять противоречивую информацию; использовать информацию для обогащения своего опыта [17, с. 23].

В-третьих, предполагается, что для развития смыслового чтения необходимы особые условия, в которых формировались бы специфические действия (умения) учащегося [18, с. 85].

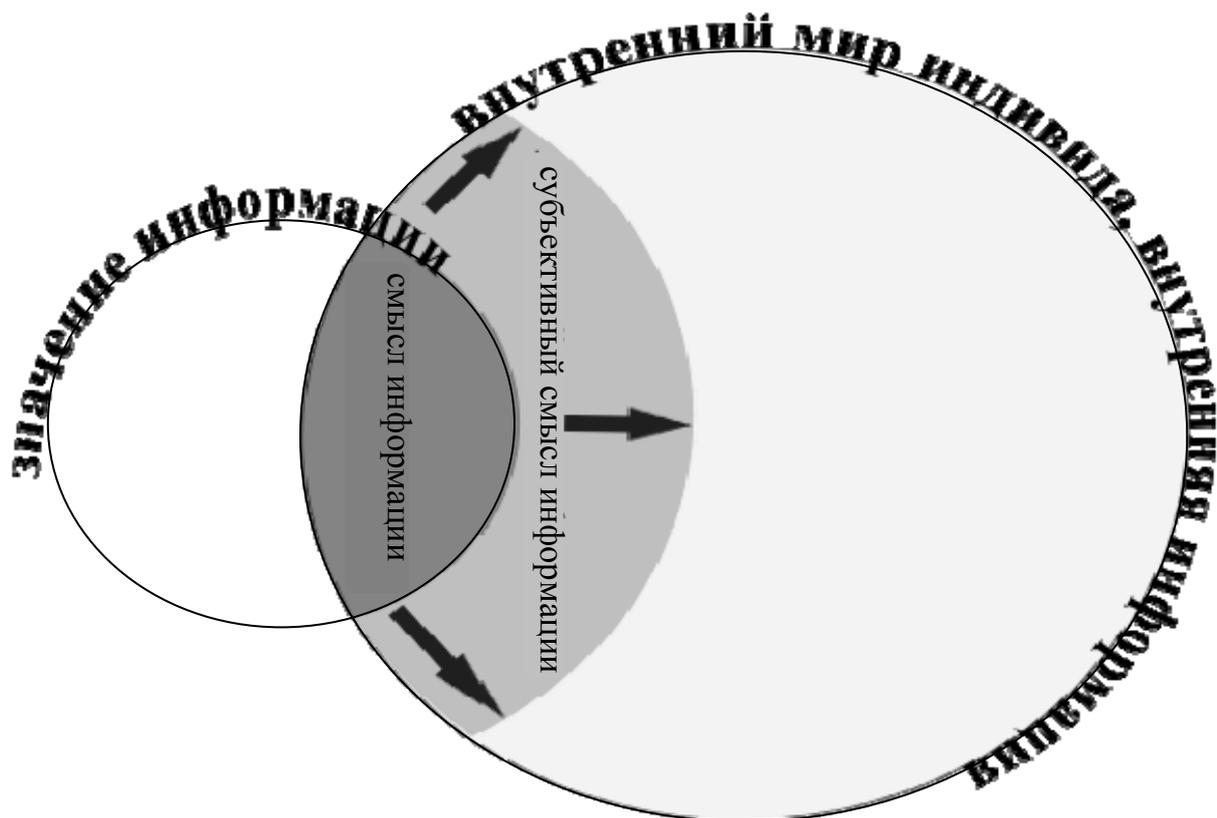


Схема порождения субъективного смысла информации

Отмечается необходимость и возможность повышать смысловое восприятие информации через систему разнообразных стратегий [19–20], методов [21–23] и приёмов [8–9, 24–26] обучения. Однако в этом аспекте подход к данной проблеме носит противоречивый характер. Суть смыслового чтения, особенно педагогами-практиками, зачастую понимается упрощённо и сводится к пониманию учащимися значения текста и простейшим манипуляциям с ним [27]. Вместе с тем понятия значения и смысла давно разведены психолого-педагогической мыслью. Значение имеет универсальный характер, оно одинаково для всех. Смысл же всегда уникален, индивидуален и связан со значением текста для конкретной личности [28–29]. При возникновении смысла важен опыт индивидуума, «рождение» смысла связано с работой воображения, творчеством, интуицией (рисунок). Противоречие же заключается в том, что большинство современных программ и упражнений, направленных на развитие смыслового чтения, формирует как раз «значенческое» (термин М.М. Бахтина) чтение.

На рисунке мы попытались изобразить схему порождения субъективного смысла информации. Две окружности на схеме – это универсальное значение информации и внутренний мир индивида, информация внутри него. Пересечение окружностей рождает смысл информации. Появляющиеся в процессе обработки информации взаимосвязи с личностным опытом порождают личностный смысл.

Критерии смыслового восприятия информации

Возникает исследовательская задача: как определить глубину субъективного смысла, рождающегося у учащегося при восприятии информации. Возможно ли отличить смысловое восприятие информации от её репродуктивного воспроизведения? Гипотетически мы предположили, что порождение субъективного смысла информации должно отразиться в ряде признаков (критериев), степень которых можно определить, ставя учащимся задачи на обобщение информации и дальнейшее воспроизведение её в других условиях (табл. 1).

Способность применять информацию в другом контексте предполагает наличие таких первичных умственных операций, как анализ, сравнение, сопоставление, аналогия, являющихся элементарными предпосылками смыслового понимания. Поэтически точно выразил смыслообразующую сущность этих сугубо рациональных действий О.Э. Мандельштам: «Ибо для нашего сознания (а где взять другое?) только через метафору раскрывается материя, ибо нет бытия вне сравнения, ибо само бытие есть сравнение»³.

³ Мандельштам О. Э. Разговор о Данте. – URL: <http://svr-lit.ru/svr-lit/articles/mandelstam-dante.htm>

Критерии смыслового восприятия информации учащимися

Критерий	Репродуктивное воспроизведение информации	Смысловое восприятие информации
Влияние контекста	Воспроизводит информацию только в данном контексте содержания	Применяет информацию в другом контексте содержания
Экстраполяция (распространение) информации	Не распространяет информацию на несходные ситуации	Распространяет информацию на несходные ситуации
Адекватность применения информации	Применяет информацию неадекватно	Применяет информацию адекватно

Таблица 2

Критерии оценки заданий констатирующего эксперимента

Критерий	Баллы / учащийся			
	0	1	2	3
Влияние контекста	Решение задачи по сути не отличается от самой задачи	Воспроизводит информацию только в данном контексте содержания	Применяет информацию в другом контексте содержания	Применяет информацию в неожиданном и нестандартном контексте
Экстраполяция информации	Решение задачи по сути не отличается от самой задачи	Применяет информацию в сходных ситуациях из той же области знаний или сферы деятельности	Применяет информацию в ситуации из другой области знаний или сферы деятельности	Применяет информацию в ситуациях из других областей знаний или сфер деятельности, применяет обобщение или абстрагирование, примеров несколько
Адекватность применения информации	Современная научная картина мира не учитывается, рассуждения нелогичны	Ответ не соответствует современной научной картине мира с учётом соответствия знаний возрасту, имеются нарушения в логике рассуждений	Ответ соответствует современной научной картине мира с коррекцией на соответствие знаний возрасту, логика рассуждений непротиворечива	Ответ соответствует современной научной картине мира и превосходит уровень знаний, соответствующий возрасту, рассуждения логичны

Экстраполяция (распространение) информации на новые, несходные ситуации требует мыслительной активности более сложного порядка: обобщения, конкретизации, абстрагирования, идеализации – и констатирует способность индивида осмысливать весьма разноплановую информацию. Этот критерий является признаком более высокого уровня восприятия информации.

Под адекватностью применения информации в данном случае мы понимаем соответствие информации современной научной картине мира с коррекцией на соответствие знаний возрасту, непротиворечивость логики рассуждений. Суть информации при этом сохраняется и должна быть передана достоверно. Иными словами, критерий характеризует признак истинности восприятия информации, или тождественности реальности.

Таким образом, гипотеза эксперимента заключалась в следующем: чем в большей степени ученик может распространить информацию на новые ситуации, тем продуктивнее её смысловое восприятие. Для того чтобы понять глубину смыслового восприятия

информации, мы предложили учащимся привести примеры применения данной информации в других ситуациях (действие конкретизации). Чем дальше эти примеры, в случае их правильности или креативной ценности, окажутся от предложенной ситуации, тем глубже смысловое восприятие информации.

Критерии оценки заданий констатирующего эксперимента

Мы выбрали для эксперимента вопросы, соответствующие пройденной школьной программе и возрасту учащихся. В частности, для 5–6 классов формулировки заданий были взяты из «Предметных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования» ФГОС НОО⁴. В табл. 2 представлены критерии оценки выполненных заданий.

⁴ Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=193503&fld=134>

Материал и процедура эксперимента

Учащимся было предложено пять суждений для их понимания и интерпретации.

1. Правильная устная и письменная речь является показателем общей культуры человека, позволяет собеседнику и читателю правильно понять смысл сказанного и написанного.

2. Русский язык является основой национального самосознания россиян.

3. Литература – средство передачи национальных ценностей и традиций.

4. Чтение литературы очень важно для развития личности.

5. Математические знания можно применять для описания и объяснения окружающих предметов, процессов, явлений, а также оценки их количественных и пространственных отношений.

Перед началом эксперимента испытуемым давалась инструкция: «Вам предлагается внимательно прочитать предложения. После чтения ваша задача – аргументированно ответить на вопрос: что означает каждое высказывание, где в природе или деятельности человека ещё применяются подобные принципы? Учтите, что задание это творческое, каждый может понять высказывания по-своему».

Учащиеся должны были понять заключающуюся в данных высказываниях информацию, проанализировать её и истолковать в соответствии со своим жизненным опытом (здесь проявлялось влияние контекста), кругозором (экстраполяция информации на другие области) и имеющимися представлениями о научной картине мира (адекватность применения информации). Тем самым можно было определить уровень смыслового восприятия информации в соответствии с качеством её интерпретации.

Испытуемые работали в спокойной обстановке, в удобном для себя темпе, без ограничения во времени. В среднем время на восприятие и осмысление информации заняло от 20 до 30 минут.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Частная гипотеза, возникшая на основе педагогического опыта участников, о типичных затруднениях учащихся при осмыслении информации подтвердилась в результате эксперимента.

Так, было выявлено, что половина учащихся практически не выходит за пределы контекста задачи: решение задачи или не отличается от самой задачи, или информация воспроизводится только в данном контексте содержания. Например, суждение «Чтение литературы очень важно для развития личности» интерпретируется следующим образом: «Эта фраза значит, что нужно больше читать. Чтение развивает человека», «Чтение помогает для развития человека», «Много читать – всё наперёд знать. Ты будешь дальше развиваться» и т.п. Применения информации в неожиданном и нестандартном контексте или просто в другом контексте мы не обнаружили.

Экстраполяция для учащихся также не характерна: у 50% участников эксперимента решение задачи

не отличается от самой задачи, другие 50% применяют информацию только в сходных ситуациях, в той же области знания или сфере деятельности. Например, суждение «Математические знания можно применять для описания и объяснения окружающих предметов, процессов, явлений, а также оценки их количественных и пространственных отношений» понимается исключительно в узком и конкретном спектре: «С помощью математических знаний мы можем считать в магазине денежку. А если мы их не будем знать, мы ничего не сможем посчитать», «С помощью математики можно объяснить, почему какой-либо предмет такой», «Математические знания применяются в расчётах, вычислениях, измерениях» и т.п. Перенос информации в другую область знания или сферу деятельности, её обобщение или абстрагирование, приведение нескольких примеров для конкретизации данного суждения в протоколах эксперимента отсутствует.

Что касается третьего критерия, адекватности восприятия информации, его соответствия научной картине мира, то у 50% участников эксперимента об этом невозможно судить, так как они не представили адекватных рассуждений, не сумев справиться с одним или несколькими заданиями и отказавшись от истолкования трудной для них информации. У 29% имеются нарушения в логике рассуждений. Так, суждение о математике интерпретируется с нарушением логики исходной информации: «Математику всем надо знать. Счёты в жизни пригодятся каждому человеку». Наблюдаются нарушения логики в осмыслении суждений: «Правильная устная и письменная речь является показателем общей культуры человека, позволяет собеседнику и читателю правильно понять смысл сказанного и написанного» (ученик интерпретирует высказывание так: «Если у человека хорошая зарплата, значит у него хорошее образование»); «Литература – средство передачи национальных ценностей и традиций» (ученик пишет: «Сумка – средство переноса каких-либо предметов», ошибочно полагая, что процесс переноса в сумке сходен с процессом передачи ценностей и традиций) и т.п. Вместе с тем у 21% учащихся ответы адекватны современной научной картине мира с коррекцией на соответствие знаний возрасту, логика их рассуждений непротиворечива. Так, осмысление высказывания «Правильная устная и письменная речь является показателем общей культуры человека, позволяет собеседнику и читателю правильно понять смысл сказанного и написанного», при отсутствии расширения контекста и экстраполяции, в приведённых далее примерах выражено вполне адекватно: «Эта фраза означает, что надо быть грамотным и учить все особенности русского языка, чтобы собеседник понимал, о чём вы говорите», «Правильная речь позволяет понять, что ему сказали или написали», «Надо правильно писать и говорить, чтобы собеседник мог тебя понять» и т.п.

В целом 57% учащихся показали нулевой уровень смыслового восприятия информации (не «поняли» её), 36% – поняли информацию частично, в той или иной степени, и лишь 7% адекватно перенесли выявленные закономерности в другие ситуации и другие сферы деятельности. Приведём примеры осмысленного, на наш взгляд, восприятия предложенной

Уровни смыслового восприятия информации

№ п/п	Уровень	Характеристика смыслового восприятия на уровне
1	Нулевой – непонимания	«Не понял», передаёт информацию с явным смысловым искажением
2	Первый – понимания	«Понял», передаёт информацию в данном контексте без смыслового искажения, может пересказать информацию своими словами
3	Второй – применения	Понял информацию, может применить её в данном контексте для объяснения ситуации или решения прикладной задачи
4	Третий – обобщения	Может обобщить данную информацию как информацию более высокого порядка
5	Четвёртый – переноса	После обобщения может адекватно перенести выявленные закономерности в ситуации других наук и сфер деятельности

испытуемым информации: «Надо соблюдать традиции, которые были созданы»; «Надо больше читать и узнавать для того, чтобы ты мог вырасти умным и с тобой было интересно разговаривать»; «Надо знать математику для того, чтобы сравнивать и различать окружающие тебя вещи»; «Надо больше трудиться, и тогда твоя жизнь будет яркой и счастливой»; «Это означает, что если ты научишься хорошо читать и писать, то собеседнику легче будет понимать смысл прочитанного и сказанного»; «Если будешь хорошо читать, то тебе будет проще пересказать текст и понять национальные ценности и традиции» и др.

Таким образом, анализ протоколов эксперимента позволил, опираясь на разработанные критерии, выявить и описать уровни восприятия учащимися (табл. 3) смысла информации.

Подчеркнём, что собственно смысловое восприятие характеризует только четвёртую и пятую строки табл. 3, где отражены умения обобщать информацию как информацию более высокого порядка и переносить её закономерности в другие области. Отметим также, что первая строка табл. 3, отражающая нулевой уровень – непонимания, как бы противоречит теме таблицы, но тем не менее включена сюда с целью теоретического анализа; вторая – четвёртая строки характеризуют уровень понимания только объективного значения информации («значенческое» чтение), но не порождения на этой основе личностного смысла, своего отношения к информации, «встраивания» её в свой личностный и культурный контекст, что отличает именно смысловое чтение. Это наиболее дискуссионный вопрос в рассматриваемой нами проблеме.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучение уровней смыслового восприятия информации учащихся в дополнительном образовании методами теоретического и экспериментального исследования выразилась в следующих результатах.

1. Теоретический анализ завершённых исследований, посвящённых вопросам смыслового чтения, позволил раскрыть суть предмета изучения – смыслового

восприятия текстовой информации как специфической формы сознательной активности человека, направленной не только на понимание объективного содержания текста, но и на выработку личностного отношения к этому содержанию.

2. Идея нацеленности смыслового чтения на продуктивное и практическое осмысление информации стала основой для определения критериев смыслового восприятия информации (контекстуальность, экстраполяция, адекватность применения) и для сопоставления с признаками её репродуктивного воспроизведения.

3. Теоретические основы позволили разработать процедуру экспериментальной проверки разных уровней восприятия информации, охарактеризовать эти уровни и подтвердить гипотезу о том, что чем в большей степени учащийся может распространить информацию на новые ситуации, тем продуктивнее её смысловое восприятие.

4. Настоящее исследование привело к выводу, что для развития смыслового чтения необходимы особые условия, в которых формировались бы его специфические действия (умения). Одним из таких условий является система упражнений и заданий в электронных образовательных ресурсах, открывающих возможность мультимедийного и интерактивного обучения. Тем самым возникает перспектива целенаправленного и управляемого развития смыслового восприятия информации и повышения его уровня.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Цукерман Г.А., Клещ Н.А. Понимание понятийного текста и владение понятиями // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22, № 3. – С. 19–27. DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/pse.2017220302>.
2. Мосунова Л.А. Теоретические подходы к определению понятия «смысловое восприятие информации» // Научно-техническая информация. Сер. 1. – 2017. – №7. – С. 1–9.; Mosunova L. A. Theoretical Approaches to Defining the Concept of

- the «Perception of the Meaning of Information» // Scientific and Technical Information Processing. – 2017. – Vol. 44, №3. – P. 175–183. – URL: <http://lamb.viniti.ru/sid2/sid2.pl?sid2=J15824869>
3. Roncero C., Almeida R.G. Semantic properties, aptness, familiarity, conventionality, and interpretive diversity scores for 84 metaphors and similes // Behavior Research Methods. – 2015. – Vol. 47, Iss. 3. – P. 800–812. DOI: <https://doi.org/10.3758/s13428-014-0502-y>
 4. Arnulf K. J., Larsen K.R., Martinsen O.L., Egeland T. The failing measurement of attitudes: How semantic determinants of individual survey responses come to replace measures of attitude strength // Behavior Research Methods. – 2018. – Vol. 50, Iss. 6. – P. 2345–2365. DOI: <https://doi.org/10.3758/s13428-017-0999-y>
 5. Nabil I., Mayer R.E., Schuller M., Edward W., Shapiro B.M., DaRosa D.A. Teaching for understanding in medical classrooms using multimedia design principles // Medical education. – 2013. – Vol. 47, № 4. – P. 388–396.
 6. Heyman T., Akeren L.V., Hutchison K.A., Storms G. Filling the gaps: A speeded word fragment completion megastudy // Behavior Research Methods. – 2016. – Vol. 48, Iss. 4. – P. 1508–1527. DOI: <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0663-3>
 7. Мосунова Л.А. Формирование информационной культуры учащихся в системе электронного образования: теоретико-экспериментальное исследование // Научно-техническая информация. Сер. 1. – 2018. – №7. – С. 9–15. Mosunova L.A. The Formation of the Information Culture of Students in the System of Electronic Education: A Theoretical and Experimental Study // Scientific and Technical Information Processing. – 2018. – Vol. 45, №3. – P. 128–134.
 8. Джалалов С.С., Рудакова И.А. Методы и приёмы обучения смысловому чтению обучающихся в учебнике на ценностно-смысловой основе // Российский психологический журнал. – 2013. – Т.10, № 2. – С. 41–51.
 9. Бегашева И.С., Патракова Н.Ф. Смысловое чтение и работа с текстом на уроках физики // Международный научный журнал «Символ науки». – 2017. – № 04-2. – С. 120–125. – URL: https://os-russia.com/SBORNIKI/SN-2017-04_2.pdf
 10. Волкова Т.В. Психологические особенности смыслового чтения у обучающихся в первом классе с разными показателями успешности данного вида деятельности // Вестник Челябинского государственного университета. Вып. 2. Образование и здравоохранение. – 2013. – № 34 (325). – С. 22–26.
 11. Яковенко И.А. Формирование стратегий иноязычного смыслового чтения текстовой информации // Педагогика и психология образования. – 2017. – № 3. – С. 38–43.
 12. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / гл. ред. Д. И. Фельдштейн. – М.: Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т, 2004. – 448 с. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20082363>
 13. Крохалева М.А. Формирование навыков смыслового чтения на уроках немецкого языка // Пермский педагогический журнал. – 2014. – № 5. – С. 49–53.
 14. Ломакина Г.Р., Скоробогатова А.С. Способность к смысловому чтению как метапредметный результат обучения иностранному языку в средней школе // Общество: социология, психология, педагогика. – 2013. – № 4. – С. 83–87.
 15. Волкова Т.В. Динамика психологической структуры смыслового чтения как деятельности у учащихся начальной школы // Ярославский педагогический вестник. Т. II. Психолого-педагогические науки. – 2013. – № 2. – С. 200–204.
 16. Нижегородцева Н.В., Волкова Т.В. Психологический анализ смыслового чтения как специфического вида деятельности // Ярославский педагогический вестник. Т. II. Психолого-педагогические науки. – 2012. – № 2. – С. 257–262.
 17. Сапа А.В. Формирование основ смыслового чтения в рамках реализации ФГОС основного общего образования // Эксперимент и инновации в школе. – 2014. – № 5. – С. 23–42.
 18. Дмитриева Е.А., Цыбулько И.В. Развитие умений смыслового чтения в процессе обучения биологии в основной школе // Ярославский педагогический вестник. Т. II. Психолого-педагогические науки. – 2013. – № 4. – С. 84–88.
 19. Кучеренко М.А. Совершенствование самостоятельной работы по физике на основе стратегий смыслового чтения // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2016. – № 4(192). – С. 11–18.
 20. Пяткова О.Б. Формирование стратегий смыслового чтения текстовой информации у обучающихся // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № 1/7. – URL: <http://www.e-koncept.ru/2017/170162.htm>
 21. Елистратова И.В., Кривоногова М. Развитие способности к смысловому чтению в процессе обучения биологии // Электронный научный журнал «Наука и перспективы». – 2016. – № 2. – URL: <http://nip.esrae.ru/pdf/2016/2/46.pdf>
 22. Мосунова Л.А. Иконическое реконструирование как метод развития способности к смысловому пониманию художественного текста // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 2006. – № 2. – С. 29–41. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9193942>
 23. Бороздина Е.В. Формирование навыков смыслового чтения на уроках литературы в 5 классе // Вестник АНО ВПО «Прикамский социальный институт». – 2015. – № 3(71). – С. 39–44.
 24. Мосунова Л.А. Приёмы развития смыслового понимания художественных текстов // Русская словесность. – 2006. – № 4. – С. 8–16.
 25. Дербуш М.В., Скарбич С.Н. Формирование приёмов смыслового чтения при обучении уча-

- щихся математике // Гуманитарные исследования. – 2017. – № 3(16). – С. 141–143.
26. Нестеркина Н.А. Краткосрочный курс «Речевой портрет личности» (из опыта работы по формированию смыслового чтения) // Пермский педагогический журнал. – 2016. – № 8. – С. 159–160.
27. Атрохова Т.В. Динамика психологической структуры смыслового чтения как деятельности (в начальной школе) // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 3, Т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 257–263.
28. Мосунова Л.А. Смысловое чтение как деятельность: её содержание и структура // Вестник ВятГГУ. – 2011. – №2(1). – С. 151–157.
29. Мосунова Л.А. Управление чтением художественных текстов как процессом порождения смысла // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – №2. – С. 135–152. DOI: <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1802.08>
- Материал поступил в редакцию 12.02.19.*
- Сведения об авторах**
- ДЕМШИНА Наталья Владимировна** – аспирант кафедры журналистики и интегрированных коммуникаций, Вятский государственный университет
e-mail: natali-ya-vl@yandex.ru
- МОСУНОВА Людмила Александровна** – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры журналистики и интегрированных коммуникаций, Вятский государственный университет
e-mail: mosunova@hotmail.com