

## ПОНИМАНИЕ ТЕКСТА В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

© 2003 С.А. Тарасова

Самарский государственный педагогический университет

*Работа выполнена при поддержке РГНФ, грант 3-06-00269а*

Раскрыта специфика процесса понимания в младшем школьном возрасте. Описаны формы понимания текста. Форма понимания зависит от того, что является объектом осмысления - план содержания или план смысла. Выявлены преобладающие формы понимания на каждом внутривозрастном этапе. Проанализированы уровни интеллектуальной активности в процессе осмысления: непродуктивный, продуктивный и креативный. Описана динамика процесса на протяжении первых трех лет обучения. Выявлены половые различия: у девочек процессы понимания развиваются более интенсивно.

Одной из актуальных задач современного образования является обучение школьников полноценному пониманию текстов. От того, насколько глубоко и полно постигают смысл прочитанного ученики, зависит эффективность усвоения знаний. Обучение способам и приемам работы с текстом должно строиться с учетом возрастной специфики и индивидуальных различий в данной деятельности.

Проблема особенностей понимания текста школьниками рассматривается в многочисленных исследованиях, выполненных в рамках психолого-педагогического подхода в ракурсе литературного развития учащихся [14, 13, 9, 11, 10, 17 и др.]. В психологических исследованиях этой теме посвящены работы Б.А.Богуславской, Г.Д.Чистяковой, Г.Г.Граник, О.В.Соболевой, Н.П.Локаловой и др.

Авторы описывают возрастные особенности, выделяют различные уровни понимания, основываясь на разных теоретических концепциях. Например Н. П. Локалова, рассматривая стадии вербально-смыслового анализа, опирается на концепцию умственного развития Н. И. Чуприковой [12]. Проведенные исследования, безусловно, важны и интересны. Однако, на наш взгляд, в них недостаточно ясно и четко объясняются психологические механизмы понимания как интеллектуальной деятельности, не всегда понятны основания для выделения того или иного уровня.

Между тем, не выяснив психологическую сущность и специфику изучаемого феномена, невозможно наметить пути развития и определить методы обучения работе с текстом.

Основная цель нашего исследования состояла в изучении особенностей понимания текста младшими школьниками. Нам предстояло решить следующие задачи: определить специфику данной деятельности в начальных классах; выявить и проанализировать различия в характере понимания текста в пределах возрастной группы (1 - 3 классы); описать динамику развития процесса понимания на протяжении первых трех лет обучения; установить половые различия в процессе осмысления прочитанного.

Теоретическим контекстом исследования явилось перспективное в настоящее время направление психологии понимания, обозначенное В. В. Знаковым [8]. Понимание рассматривается как компонент мышления, как один из образующих его процессов [7], [8]. Оно обеспечивает установление связи раскрываемых новых свойств объекта познания с уже известными субъекту. Понимание - это процесс и результат порождения смысла, при этом смыслом для субъекта оказывается познавательное и эмоциональное отношение к понимаемому [8].

Понимание текста часто определяется как решение задач. Оно заключается в выявлении и разрешении проблемных си-

туаций, содержащихся в тексте [7]. Результат понимания обусловлен уровнем интеллектуальной активности субъекта, зависит от слаженного функционирования всех звеньев интеллектуального акта: целеполагания, ориентировочно-исследовательских, исполнительских, контролирующих действий [23]. В зависимости от цели и типа решаемой субъектом задачи возникают разные формы: понимание-узнавание, понимание-гипотеза и понимание-объединение [8].

Как известно, существует два плана речи - лингвистический и психологический [15], [21]. Первый план - это фактическое содержание устного или письменного сообщения. Он называется планом значений, поскольку выражается в значении слов и их сочетаний, т. е. в языковых категориях. Второй план речи, лежащий за этим фактическим содержанием, отражает личностное, так или иначе мотивированное отношение к тому, что говорится или описывается, - план смысла. Выделяется два типа стратегий для обеспечения понимания: 1) синтаксическая, использующая грамматику для идентификации компонентов высказывания; 2) семантическая, представляющая путь от общего смысла к конкретным элементам высказывания [25]. Исследователями указывается на гибкую комбинацию этих двух стратегий в реальных процессах понимания речи [25]. Смысл и его понимание формируются на разных уровнях функционирования мыслительного процесса. Сначала формируется обобщенный глобальный первичный смысл с помощью осмысления денотативных значений, содержащихся в тексте, затем путем активного анализа протекает означение этих общих смыслов, и поэтому на следующем уровне появляется возможность формирования обобщенных глобальных смыслов более высокого порядка, которые лежат в основе полноценного понимания. Таким образом, понимание речи имеет многоуровневое строение и определенную иерархию звеньев: 1) понимание общего смысла на низком уровне обобщения, 2) осмысление значений, 3) означение смыслов, 4) понимание смысла на более высоком уровне обобщения [23].

#### *Методика.*

Исследование начиналось с поиска конкретных художественных произведений, на материале которых учащиеся могли продемонстрировать свое понимание. Выбор текстов определялся следующими критериями:

- 1) произведение входит в круг детского чтения и доступно пониманию младших школьников;
- 2) произведение ранее не изучалось учащимися на уроках чтения;
- 3) наличие определенного подтекста, выявление которого необходимо для понимания смысла;
- 4) небольшой объем произведения.

В качестве литературного материала были отобраны рассказы: Л.Н.Толстой «Косточка», К.Д.Ушинский «Спор деревьев», «Сколько людей», В.Осева «Горькая вода».

Различия в понимании текста учащимися предполагалось выявить на основе детских высказываний о содержании и смысле текста.

Процедура эксперимента строилась в виде беседы с учениками по прочитанному материалу. Текст зачитывал вслух экспериментатором, кроме того, в момент слушания испытуемый имел возможность следить за чтением по своему тексту. Главной целью беседы стало выяснение того, как понял ученик содержание и смысл текста. Основные вопросы, на которые предлагалось ответить: Что ты понял из прочитанного рассказа? Какова главная мысль текста? Чему учит рассказ? Иногда беседа ограничивалась только этими вопросами, на которые испытуемый давал исчерпывающий ответ. В других случаях возникала необходимость в дополнительных вопросах, уточняющих понимание учеником произведения.

В качестве критерия, ориентируясь на который сравнивались данные обследования, использовалась идеальная модель, норматив адекватного понимания текстов, который был выявлен путем сопоставления высказываний взрослых, эстетически развитых людей [6], [10]. Для этого тексты предъявлялись тридцати испытуемым. Анализ интерпретаций позволил вы-

явить смысл каждого произведения с позиции взрослого прочтения.

Детские ответы оценивались на основании следующих критериев:

- полнота, последовательность и точность передачи фактуальной информации при пересказе текста и при ответах на вопросы экспериментатора;
- видение ребенком подтекста;
- адекватное понимание смысла произведения.

Количественный анализ данных проводился с помощью методов математической статистики, в частности, достоверность различий определялась по непараметрическому критерию Фишера.

Для получения объективных показателей эмпирический материал оценивался согласно указанным критериям двумя независимыми экспертами, в качестве которых выступали учитель-методист и детский психолог. Оценки экспериментатора и экспертов совпадали в преобладающем большинстве случаев, что позволяет судить о достаточной надежности оценок экспериментатора.

Исследование проводилось на базе одной из общеобразовательных школ г. Самары. В эксперименте приняли участие 211 учеников начальных классов: 63 первоклассника, 74 второклассника и 74 третьеклассника. Из них 110 мальчиков и 101 девочка. Дети занимались по разным учебным программам - по системе Эльконина-Давыдова, по программе Занкова и традиционно. Количество учеников в классах варьировалось от 17 до 30. Обследование проводилось в третьей четверти учебного года на втором и третьем уроках первой смены.

#### *Результаты и их обсуждение.*

Качественный анализ 844 детских высказываний о содержании и смысле прочитанных произведений позволил выделить и описать пять типичных форм понимания.

1. Непонимание содержания и смысла.

Школьники продемонстрировали полное непонимание произведения, как фактической стороны, так и смысла: не смогли пересказать содержание, неверно

отвечали на вопросы, не выявили подтекст и не определили главную мысль. При такой форме часто рождается новый текст, основанный на домыслах и фантазии. Ученик вычленяет лишь отдельные моменты в содержании и включает их в некоторую имеющуюся или создаваемую им и не связанную с конкретным содержанием схему целого. Формируется целостное или фрагментарное неадекватное представление о тексте. В качестве ответа может приводиться одна фраза, выхваченная из текста и не отражающая смысл произведения.

#### 2. Понимание фабулы

При этой форме понимания ученики овладевают планом содержания: могут правильно пересказать текст, ответить на вопросы по фактическому содержанию. Однако оказываются несостоятельными при анализе смысловой стороны текста.

Здесь можно выделить две группы школьников в зависимости от того, как осуществляется у них понимание. В первой группе наблюдается, так называемое, «копирование образца». При ответах на вопросы дети неизменно возвращаются к тексту и ищут в нем «точную копию» - место, где были некоторые слова из данного вопроса. Вместо формулирования главной мысли прочитанного ученики начинают подробно пересказывать содержание. Восприятие буквально, подтекст не выявлен. Примерные ответы: «Ваня съел сливу без разрешения, а мама и папа увидели, что сливы нет, и поругали его». «Дуб только свиньям желуди дает. Яблоня яблоки дает. А из сосны зимой печку топят».

Вторая группа школьников характеризуется импульсивностью и склонностью к неадекватным ассоциациям. Дети постоянно теряют соответствующий контекст, сбиваясь на информацию из своего опыта, не имеющую отношения к данному содержанию. Часто используются шаблонные ответы. Примерные высказывания: «Не нужно перебивать аппетит перед едой сливами, как Ваня». «Когда идешь - будь внимательным, смотри под ноги, иначе упадешь и поранишься». «Деревья нельзя рубить - они дают воздух и дрова».

#### 3. Понимание общего смысла

В ходе обследования некоторые ученики продемонстрировали понимание самого общего смысла, первичного, низкого уровня обобщения. Пересказ текста и ответы на вопросы свидетельствовали о том, что фактуальная информация понята с существенными искажениями, недостаточно полно. Причины возникновения данной формы понимания могут быть разными. Во-первых, речевое недоразвитие. В этом случае формулирование, «оречевление», т. е. перевод смысла в словесные значения затруднен. В результате ученик, понимая прочитанное, не может свободно выразиться. Во-вторых, причиной являются формирующиеся стилевые особенности деятельности. Некоторым школьникам свойственен крупный, широкий шаг осмысления, что позволяет, как бы отвлекаться от деталей, следить за развитием основной мысли только по узловым моментам. Однако такой характер деятельности может вызывать потерю существенных деталей. В-третьих, причиной понимания самого общего смысла является элементарная невнимательность при чтении, ведущая к пропуску значимых смысловых элементов. Примеры ответов: «Обманывать плохо». «Врать нельзя». «Надо помогать другим».

#### 4. Понимание фабулы и смысла.

В данном случае школьники усваивают фактуальную информацию, выявляют подтекст и смысл произведения. Понимание текста адекватно, характеризуется высокой степенью глубины, точности и полноты. Ученик может отделить внутренний смысловой слой от скрывающей его внешней, содержательной оболочки. Раскрываются не только внешние, но и внутренние причинно-следственные связи

и отношения, главное отделяется от второстепенного. Уровень языкового развития и мышления позволяет сформулировать смысл на достаточно высоком уровне обобщения. Высказывания соответствуют эталону взрослого понимания: «Хвастаться плохо, каждый чем-то хорош», «Делай добро людям, и они тебе отплатят добром».

#### 5. Понимание-интерпретация.

Высказывания свидетельствуют о том, что ученик, постигнув содержание и смысл текста, пытается найти более широкий контекст осмысления. Он критически воспринимает прочитанное, стремится высказать свое собственное мнение. Формирующееся понимание можно назвать пониманием-интерпретацией, которое предполагает описание авторского замысла и сопоставление его с собственной системой ценностей. Складывается особый, свой, нетрадиционный взгляд на проблему. Школьник демонстрирует «нестандартное» понимание текста, предполагающее большую самостоятельность и оригинальность. Например, анализируя поступок Толи из рассказа «Горькая вода», ученик проводит аналогию со «Сказкой о потерянном времени» Е. Шварца и делает вывод: «Толя теряет даром время, поскольку живет только сам для себя».

Результаты показали, что школьники одной и той же внутривозрастной группы значительно отличаются по формам понимания текста. Встречаются как ученики четко и ясно понимающие содержание и смысл произведения, так и те, кто не сумел этого сделать. Разброс индивидуальных различий внутри выборки испытуемых достаточно велик.

**Таблица 1.** Количество детских высказываний в разных формах понимания текста (%)

Форма	1 кл.	2 кл.	3 кл.	Общее к-во
Непонимание содержания и смысла	23,8	11,5	3,0	12,2
Понимание фабулы	46,8	42,2	43,2	44,0
Понимание общего смысла	6,4	3,0	1,7	3,6
Понимание содержания и смысла	23,0	43,2	51,0	39,9
Понимание-интерпретация	-	-	1,0	0,4

Из данных таблицы 1 видно, что в 1-м классе наибольшим количеством представлена форма «Понимание фабулы». Это говорит о том, что первоклассникам чаще всего остается доступным лишь конкретное содержание прочитанного. Во 2-м классе преобладают высказывания в форме «Понимание фабулы» и «Понимание содержания и смысла», а в 3-м большая часть ответов отражает «Понимание содержания и смысла».

Количество высказываний в форме «Непонимание содержания и смысла» уменьшается при переходе от 1-го ко 2-му классу в 2,1 раза ( $j=3,82$ ,  $p<0,01$ ), от 2-го к 3-му - в 3,8 раза ( $j=4,2$ ,  $p<0,01$ ). Высказывания в форме «Понимание общего смыс-

ла» от 1-го класса ко 2-му также сокращаются в 2,1 раза ( $j=1,9$ ,  $p<0,05$ ). Количество ответов в форме «Понимание фабулы» на протяжении трех лет обучения остается практически неизменным ( $p>0,05$ ). Процент высказываний в форме «Понимание содержания и смысла» возрастает во 2-м классе в 1,9 раза ( $j=5,1$ ,  $p<0,01$ ), а в 3-м классе - в 1,2 раза ( $j=1,9$ ,  $p<0,05$ ). В 3-м классе появляются единичные случаи «Понимания-интерпретации».

Таким образом, выявлена положительная динамика процесса понимания по мере взросления школьников. Главную роль в этих процессах играет обучение, в ходе которого интенсивно развивается мышление и речь.

**Таблица 2.** Количество высказываний в разных формах понимания текста, данных девочками и мальчиками (%)

Форма	Мальчики	Девочки	Зн. крит. Фишера	Зн. разл.
Непонимание содержания и смысла	18,2	6,5	5,3	$p<0,01$
Понимание фабулы	45,1	42,8	),6	не знач.
Понимание общего смысла	4,9	2,3	2,1	$p<0,05$
Понимание содержания и смысла	31,8	47,7	4,75	$p<0,01$
Понимание-интерпретация	-	0,7	-	-

Данные таблицы 2 показывают, что мальчики по сравнению с девочками дают больше ответов в форме «Непонимание содержания и смысла» в 2,8 раза, а в форме «Понимание общего смысла» в 2,1 раза. Представленность высказываний в форме «Понимание содержания и смысла» меньше в 1,5 раза. Обнаруженные половые различия свидетельствуют о гетерохронности развития данной функции, что согласуется с некоторыми данными об опережающем развитии вербального интеллекта у девочек [26], [27].

Возникновение той или иной формы понимания текста обусловлено разным уровнем интеллектуальной активности ученика. При этом интеллектуальную активность мы понимаем как мыслительную деятельность, развертывающуюся в определенных условиях и обусловленную взаимодействием двух факторов - интеллектуального (умственные способности) и

мотивационного [2]. В ходе работы были выделены и описаны три уровня.

#### 1. Непродуктивный уровень.

На данном уровне школьник не достигает цели - понимания смысла произведения. Демонстрируемые формы: «Непонимание содержания и смысла» и «Понимание фабулы». Ученик оказывается не способным вычленить существенные смысловые центры и отвлечься от несущественных, выйти из «внешнего поля» восприятия и перейти к анализу внутренних причинно-следственных взаимосвязей. Обнаруживаются недостатки семантической стратегии понимания. Интеллектуальная деятельность на непродуктивном уровне может осуществляться двумя различными путями.

В случае «копирования образца» можно предположить, что учащиеся решают задачу на распознавание, в результате чего формируется понимание-узнавание, блокирующее проникновение

читателя в смысл текста. Установка на «объективность» понимания способствует появлению субъективного чувства понятия прочитанного [8]. Ученик, концентрируя внимание на предметном содержании текста, может усвоить лишь фактуальную информацию, смысл остается не раскрыт.

В другом случае понимание основывается на неадекватных ассоциациях, представлениях, изначально возникающих в сознании ученика. Формируется негибкая установка, которая управляет дальнейшим восприятием текста. Вся последующая умственная деятельность направлена на то, чтобы доказать единственную, как кажется ученику, правильную мысль. Ученик, тем самым, решает задачу на доказательство. В результате формируется понимание-гипотеза, также мешающее осмыслению прочитанного [8]. Не осознавая собственной субъективности, ученик не делает попыток проанализировать описанную ситуацию и выдвинуть другие гипотезы.

Анализ интеллектуальной деятельности позволяет отметить, что и в том и в другом случае ученик обнаруживает неспособность усмотрения в тексте проблемных ситуаций. Отсутствует аналитическая, ориентировочно-исследовательская деятельность, а также необходимые действия и операции, преобразующие текст. Отмечаются недостатки в процессе регулирования и контроля за исполнением действий и за результатами деятельности.

Эти симптомы выглядят как феномен «интеллектуальной пассивности», в основе которой лежат недостатки мотивационно-потребностной сферы личности и целеобразования, а также несформированность операционально-технических компонентов деятельности [16].

## 2. Продуктивный уровень.

Интеллектуальная активность на этом уровне позволяет ребенку понять смысл произведения. Демонстрируемые формы понимания – «Понимание общего смысла» и «Понимание факты и смысла».

В первом случае ученик понимает самый общий смысл, первичного, низкого уровня обобщения. У него устанавливается понимание текста как целого образования,

формируется «чувство» понимания, на которое указывал в своих работах А.А. Смирнов [19]. Он отмечал, что на первой ступени зарождения понимание переживается в форме особого чувства, которое можно охарактеризовать как своеобразное чувство зарождения чего-то, что вскоре раскроется как понимание. Отделение смысла от слова возможно, как указывает О. К. Тихомиров, за счет существования невербализованных смыслов [22]. Они имеют регулирующую функцию: сокращение поиска, регулирование процессов отражения существенных свойств и отношений, превращение поиска в цель.

Как уже отмечалось, одной из причин невозможности формирования вторичного смысла более высокого уровня обобщения является речевое недоразвитие. Основываясь на концепции Clark H., Clark E. ,можно сказать, что в данном случае имеются недостатки лингвистической стратегии [25]. При этом формулирование, оречевление созданного в уме плана и перевод смысла в словесные значения, т. е. в устный рассказ, затруднен. Трудности связаны не с работой со смысловым строением текста, а с конкретными операциями по перешифровке логико-грамматических конструкций на значения и по переводу смысла в значения. Ученик, понимая общий смысл, постоянно находится в поисках сначала значений, а потом соответствующих им слов и предложений, чтобы выразить содержащиеся в тексте мысли [23]. Поскольку страдает лингвистическая стратегия понимания, упущены многие детали, недостаточно полно и точно усвоена фактическая сторона текста, то у школьника не может сформироваться понимание смысла более высокого уровня обобщения.

Продуктивный уровень интеллектуальной активности позволяет понять произведение и в форме «Понимание содержания и смысла». В этом случае смысл ученик формулирует правильно и достаточно обобщенно. Ему оказываются доступны не только внешние фактические связи, но и внутренние скрытые причинно-следственные связи и отношения.

В мыслительной деятельности ученика присутствуют все составляющие зве-

няя: целеполагание, ориентировка, планирование, исполнение и контроль. Школьника не удовлетворяет понимание-узнавание, как весьма поверхностное, оставляющее без ответа многие вопросы. Тщательный контроль за своими действиями не позволяет сформироваться и пониманию-гипотезе. Целью интеллектуальной деятельности является формирование смысла описываемой в тексте ситуации, воссоздание целостной смысловой структуры понимаемого. Ученик решает задачу на конструирование, результатом которой является форма понимание-объединение [8]. При решении «мыслительной задачи он проходит все этапы: «узнавание» содержания текста, осознание проблемы, постановку вопроса, выдвижение предположительного ответа на него, проверку гипотезы. Достаточно развитые гибкость и критичность мышления позволяют эффективно контролировать свои действия и результат. Ученик осуществляет деятельность адекватную действиям взрослого и достигает основной цели - понимания смысла текста.

### 3. Креативный уровень.

Понимание на креативном уровне предполагает многогранность подхода, способность видеть разные стороны предметов, явлений, событий, оценивать их с разных точек зрения, находить в них новые свойства. Богатство взглядов на читаемое может и должно включать не только проникновение в замысел автора, но и выход за рамки текста, оценку его как бы со стороны.

Формой понимания текста является «Понимание-интерпретация», которая предполагает истолкование содержания произведения, высказывание собственного

мнения, критическое осмысление. Вслед за А.Н. Славской [ 18] этот уровень можно назвать «контекстным», поскольку здесь не просто осуществляется реорганизация авторской концепции, но создается новый собственный контекст, причем путем различных способов его сопоставления со “старым”, авторским, таких, как противопоставление, сравнение, и т. д.

По М.М.Бахтину это активно-диалогическое понимание: “Понимать текст так, как его понимал сам автор данного текста. Но понимание может и должно быть лучшим. Могучее и глубокое творчество во многом бывает бессознательным и многоосмысленным. В понимании оно восполняется сознанием и раскрывается многообразием смыслов. Таким образом, понимание восполняет текст: оно активно и носит творческий характер. Творческое понимание продолжает творчество [1; 19].

Таким образом, на этом уровне интеллектуальной активности ученик критически подходит к содержанию текста. Он проводит аналогии с другими произведениями, дополняет, переосмысливает содержание текста, спорит с автором или, наоборот, соглашается с ним. Все это осуществляется благодаря высокой творческой активности школьника.

Количественный анализ данных заключался в определении характера проявления интеллектуальной активности по параметру стабильность-нестабильность. Характер считался устойчивым, если при осмыслении трех из четырех или всех четырех текстов проявился один и тот же уровень. В остальных случаях он квалифицировался как неустойчивый.

**Таблица 3.** Количество учащихся с различными уровнями интеллектуальной активности (ИА)(%)

Уровень ИА	1 кл.	2 кл.	3 кл.
Устойчивый непродуктивный	66,7	41,9	37,8
Устойчивый продуктивный	14,3	29,7	41,9

Данные таблицы 3 свидетельствуют, что среди 1-классников и 2-классников преобладают ученики с устойчивым не-

продуктивным уровнем ИА. В 3-м классе значимых различий между количеством детей с устойчивым непродуктивным и

устойчивым продуктивным уровнем не установлено ( $j=0,54$ ,  $p>0,05$ ).

Динамика развития процесса выглядит следующим образом. Количество детей с устойчивым продуктивным уровнем ИА во 2-м классе возрастает в 2,1 раза ( $j=2,2$ ,  $p=0,01$ ), а в 3-м классе - в 1,4 раза ( $j=1,57$ ,  $p<0,05$ ). При переходе от 1-го ко 2-му классу процент учеников с устойчивым непродуктивным уровнем ИА уменьшается в 1,6 раза ( $j=2,93$ ,  $p<0,01$ ), а при переходе от 2-го к 3-му существенных изменений не наблюдается ( $p>0,05$ ).

Судя по этим данным, выражена тенденция увеличения уровня интеллектуальной активности по мере взросления школьников. Однако в целом значительная часть учеников начальных классов проявляет непродуктивный уровень ИА.

#### *Заключение.*

Проведенное исследование показало, что в понимании текста ярко проявляются общие закономерности познавательной сферы младших школьников: неумение выделить самое главное в предмете, эмоциональность, впечатлительность, опора на конкретные факты, трудность установления причинно-следственных отношений.

В процессе эксперимента установлены существенные различия в понимании текста младшими школьниками. Учащиеся продемонстрировали различные формы, своеобразие которых зависит от того, что становится объектом осмысления - план содержания или план смысла. Уровень интеллектуальной активности, наличие основных ее компонентов определяет стратегию процесса понимания и его результат, тем самым обуславливает возникновение той или иной формы.

Сравнительный анализ понимания текста по половому признаку выявил гетерохронность развития данной функции: у девочек понимание развивается более интенсивно.

Экспериментальные данные свидетельствуют о положительной динамике понимания текста в младшем школьном возрасте. Однако, на наш взгляд, в целом уровень развития недостаточно высок. Мы считаем, что существенную роль в этом процессе играет часто встречающийся-

ся подход в обучении, при котором в фокусе внимания находится конкретное содержание текста, а не его смысл. К сожалению, многие педагоги не уделяют должного внимания работе над пониманием текста, а ограничиваются лишь обучением простому декодированию. Установка на механическое заучивание и бездумный пересказ в последствии негативно сказывается на успеваемости в среднем звене школы, когда возрастает количество учебных предметов и требуется хорошее владение навыками смысловой переработки информации.

Результаты нашего исследования имеют определенную практическую ценность. Установленные индивидуальные различия позволяют более четко представить картину разнообразия понимания текста младшими школьниками, наметить конкретные пути и выбрать соответствующие методы работы с каждым учеником в зависимости от характера имеющихся затруднений.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бахтин М.М.* Человек в мире слова. - М., 1995.
2. *Богоявленская Д.Б., Петухова И.А.* Структура интеллектуальной активности // Новые исследования в психологии. - 1980. - № 1/22.
3. *Богуславская Б.А.* Индивидуальные различия первоклассников в овладении навыком чтения: Автореф. дис. канд. психол. наук. - М., 1966.
4. *Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А.* Как учить работать с книгой. - М., 1995.
5. *Граник Г.Г., Самсонова А.Н.* Роль установки в процессе восприятия текста // Вопросы психологии. - 1993. - № 2. - С. 72-79.
6. *Гуревич К.М.* Современная психологическая диагностика: пути развития // Вопросы психологии. - 1982. - № 1. - С.9-18.
7. *Доблаев Л.П.* Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. - М., 1982.



8. *Знаков В.В.* Понимание в познании и общении. - Самара, 1998.
9. *Качурин М.Г.* О сущности и динамике читательского «наивного реализма»- В сб. Психологические проблемы чтения / Под ред. Б. Г. Умнова. - Л., 1981.
10. *Кудина Г.Н.* Критерии оценки результатов обучения литературе в школе // Вопросы психологии. - 1990. - № 2 - С. 50-57.
11. *Левин В.А.* Психологические особенности формирования художественного восприятия литературных произведений у младшего школьника: Автореф. канд. дис. - М., 1984.
12. *Локалова Н.П.* Развитие вербально-смыслового анализа в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. - 1996. - № 2. С. 113-129.
13. *Маранцман В.Г.* Возрастные и индивидуально-типологические различия в читательском восприятии. - В сб. Психологические проблемы чтения / Под ред. Б. Г. Умнова.- Л., 1981. - С. 143-151.
14. *Молдавская Н.Д.* Литературное развитие школьников в процессе обучения. - М., 1976.
15. *Морозова Н.Г.* О понимании текста // Известия АПН РСФСР. - 1947. - Вып. 7.
16. *Орлова Л.В.* Интеллектуально-пассивные учащиеся // Вопросы психологии. - 1991. - № 6. - С. 45-49.
17. *Севрюгина М.А.* Восприятие художественной литературы детьми младшего школьного возраста. - М. 1975. - 50 с.
18. *Славская А.Н.* Интерпретация как предмет психологического исследования // Психологический журнал. - Т.15. - № 3. - С. 78-87.
19. *Смирнов А.А.* Проблемы психологии памяти. - М., 1966.
20. *Соболева О.В.* Психологические механизмы формирования умения выделять концепт текста ( на материале художественного текста): Автореф. канд. дис. - М., 1994.
21. *Соколов А.Н.* Внутренняя речь и мышление. - М., 1968.
22. *Тихомиров О.К.* Психология мышления. - М., 1984.
23. *Цветкова Л.С.* Мозг и интеллект. - М., 1995.
24. *Чистякова Г.Д.* Исследование индивидуальных особенностей понимания текста. В сб.: Познавательная деятельность личности. - Ульяновск, 1985. - С. 13-20.
25. *Clark H., Clark E.* Psychology and language. - N. Y. 1977.
26. *Maccoby E.E., Jacklin C.N.* The psychology of sex differences. Oxford: Oxford Univ/ Press, 1975. - 271 p.
27. *McGuinness D.* Sex differences in the organization of perception and cognition// Lloyd B., Archer J. L. (eds.) Exploring sex differences. - L. etc. 1976. - P. 123-156.

## **UNDERSTANDING OF THE TEXT AT A YOUNGER SCHOOL AGE**

© 2003 S.A. Tarasova

Samara State Teachers' Training University

It reveals the specifics of the process of understanding at a younger school age. The forms of understanding of the text are described. The form of understanding depends on what is an object of comprehension: a plan of the contents or a plan of the sense. Dominating forms of understanding on each interage stage. Levels of the savvy activity in the process of comprehension: unproductive, productive and creative) are analyzed. Track record of the process on length of the first three years of education is described. Sexual differences are revealed : processes of understanding wits the girls develop more intensively.