

Современные зарубежные исследования проблемы понимания текстов младшими школьниками

Санина С.П.,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогической психологии факультета психологии образования,
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
saninasp@mgppu.ru

Енжевская М.В.,

кандидат педагогических наук,
учитель начальных классов ГБОУ «Школа № 773 — Центр образования «Печатники»», Москва, Россия,
enzhevskaya@mail.ru

Представлен опыт отраженный в зарубежных публикациях по проблематике трудностей в обучении младших школьников, связанных с пониманием прочитанного текста, как одного из важнейших универсальных учебных действий. Рассмотрены и проанализированы результаты исследований ученых из США, Финляндии, Канады, Китая и других стран. Выявлено, что за последние полвека у школьников значительно снизились и имеют тенденцию к ухудшению показатели качества чтения. Особое внимание уделено анализу возможных причин некорректного чтения и непонимания информационного текста. Среди них: влияние сложности текста на его восприятие при чтении, разные подходы при обучении чтению, контроль и оценка читательских умений. Описаны факторы, способствующие лучшему пониманию текстов. Представлены стратегии преодоления трудностей и пути формирования читательских умений. Эти исследования имеют огромное значение для теории и практики педагогической науки, так как способность понимать прочитанный текст важна не только для успешного обучения в школе, но и как жизненно необходимое условие.

Ключевые слова: понимание текста, трудности понимания, читательские умения, начальное образование.

Для цитаты:

Санина С.П., Енжевская М.В. Современные зарубежные исследования проблемы понимания текстов младшими школьниками [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 3. С. 83–91. doi:10.17759/jmfp.2016050310

For citation:

Sanina S.P., Enzhevskaya M.V. Modern foreign investigations of difficulties in understanding of texts among primary school pupils [Elektronnyi resurs]. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 2016. Vol. 5, no. 3, pp. 83–91. doi:10.17759/jmfp.2016050310 (In Russ., Abstr. in Engl.).

Проблема трудностей в обучении школьников, связанная с пониманием ими прочитанного текста, уже длительное время является одной из самых обсуждаемых среди педагогов и психологов. Так, начиная с 1972 г., в библиографической базе EBSCO по теме, связанной с пониманием школьниками текста, оказалось около 2100 статей. Недавнее исследование, проведенное в США, в котором сравнивалась эффективность чтения (соотношение скорости чтения и понимание прочитанного) современных детей и их сверстников в 1960 году, показало, что за последние 50 лет этот показатель снизился. При этом, чем старше ребенок, тем более выражена тенденция к снижению эффективности чтения [23].

В другом исследовании авторы сравнивали структуру и содержание учебных текстов разных лет. Было показано, что современные учебные тексты более сложны. Кроме того, они отличаются от используемых на протяжении всего XX столетия. Авторы объясняют этот факт тем, что в последние годы происходит значительное усложнение лексического состава современных текстов, что, в свою очередь, связано с непрерыв-

ным развитием языка. Более сложными стали синтаксические единицы, увеличился объем информации, требующей затрат времени на осмысление и интерпретацию [4].

Подобные исследования проводились и в других странах — в Норвегии, Великобритании, России, Китае [28]. В совокупности эти данные свидетельствуют о том, что за последние 50 лет в мире изменилась социокультурная ситуация, ключевыми тенденциями которой выступают два процесса — глобализация и информационная революция. Огромный поток информации, обрушивающийся на учащихся, требует от них новых, универсальных учебных умений: работать с противоречивой информацией, требующей критической оценки; строить гипотезы на основе предложенной информации; работать с точками зрения, которые не согласуются с житейскими представлениями и здравым смыслом [21]. Следовательно, на проблему понимания учащимися текстов необходимо взглянуть по-новому, а именно выяснить, каковы причины трудностей понимания учащимися современных текстов, каковы стратегии взаимодействия читателя с текстом,

какими способностями должен обладать ребенок, чтобы лучше понимать тексты и многое другое.

Появляется все больше работ, в которых отмечается, что целенаправленную деятельность по формированию навыков, способствующих лучшему пониманию разного видов текстов, следует начинать как можно раньше, с дошкольного или младшего школьного возраста, попутно с обучением элементарным навыкам чтения [9; 14].

Цель настоящей статьи — обзор современных зарубежных психолого-педагогических исследований, посвященных изучению проблемы понимания младшими школьниками разнотипных текстов.

Трудности понимания младшими школьниками разных типов текстов

Говоря о разных типах текста, мы подразделяем последние на два типа: художественный и информационный, принимая во внимание их принципиальные различия.

Отличительной является, прежде всего, цель чтения: тексты художественные помогают юным читателям приобрести жизненный опыт, учат фантазировать и сопереживать, испытывать различные эмоции. Тексты информационные призваны передавать информацию, это тексты, которые читают с целью получения и использования информации [19].

По мнению профессора Мичиганского университета и специалиста в области грамотности чтения Н. Дюк (Duke N.K.), информационный текст — текст, передающий «информацию о естественном или социальном мире» [21]. Если раньше тексты разделяли по жанрам, то теперь это делают согласно цели, с которой читатель обращается к текстам. При этом понятие «тип текста» становится гораздо шире, чем «жанр», потому что под категорию информационного текста можно отнести не только научный, научно-популярный или описательный текст, но и текст инструкции и рекламы или текст с гиперссылками на сайте. Поэтому иногда уточняют типологию информационных текстов: учебный и «жизненный».

Национальный институт здоровья ребенка и развития человека (США) в качестве показателей будущего академического успеха младшего школьника определил такие параметры, как наличие у ребенка большого словарного запаса и высокий уровень понимания прочитанного в разных текстах (учебных и «жизненных») [11].

С разными типами текстов связаны также разные типы взаимодействия с читателем. В методических рекомендациях для педагогов США дается указание учителю, чтобы он учил детей перед прочтением текста определять цель чтения. После того, как ребенок ответил себе на вопрос: с какой целью он будет читать этот текст, ему предлагаются разные стратегии. Так, художественный текст предполагает линейное прочтение, а информационный текст может быть прочитан выборочно, нелинейно. Это объясняется тем, что информа-

ционный текст может быть представлен в разных формах, например, в виде сплошного или не сплошного текста, однородного или смешанного (оснащенного графиками, диаграммами, таблицами и др.) [21]. В образовательных стандартах, которые приняты в трех штатах США (Common Core State Standards (CCSS)) выделены типы текстов (информационный и литературный) и соответствующие умения, необходимые для работы с ними. Это:

— умение формулировать аргументы при анализе текстов, приводя соответствующие доказательства из текста;

— умение написать собственный информативный или объяснительный текст для передачи другим своих идей и информации, излагая при этом мысли ясно и точно, подбирая необходимую информацию, анализируя и структурируя ее содержание;

— умение написать рассказ, развивая реальные или предполагаемые события, используя эффективную технику, скрупулезно подобранные детали и структурированные последовательности событий (CCSS, 2010a, с. 18).

Тем не менее, как отмечают сами педагоги, учащиеся испытывают трудности с пониманием прочитанного: «Я уже целый год потратила на то, чтобы ребята поняли семь стратегий понимания текста. Это не работает. Студенты знают стратегии — они могут назвать их, они могут объяснить их — но они не используют их» или «Наши оценки по результатам государственного итогового экзаменационного тестирования за работу с информационными текстами низкие каждый год. Я попробовал все. У меня больше нет идей» [21].

Примерно эту же ситуацию отражают результаты ряда других стран Международного исследования качества чтения и понимания текста (The Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS). Они свидетельствуют о том, что с информационными текстами младшие школьники справляются хуже, чем с художественными. Многие исследователи считают, что именно информационные тексты являются одними из самых сложных в отношении понимания.

Для понимания такого текста от ребенка требуется: включение в познавательный процесс; в некоторых случаях, выделение научной проблемы; понимание значений новых слов; сопоставление их в контексте предложений и глобальной структуры текста; объединение содержания текста с опорными знаниями; необходимость сделать вывод о прочитанном [19].

Иными словами, процесс понимания текста является сложной аналитико-синтетической деятельностью, охватывающей различные области знаний.

Именно поэтому большинство исследований, посвященных вопросам понимания текстов, связаны с информационными текстами. Трудности, связанные с восприятием младшими школьниками этих текстов, влекут за собой пагубные последствия для их дальнейшего обучения: учащиеся при чтении искажают формулировки заданий, инструкций, неверно восприни-

мают текст математической задачи, правила или сообщения. Отмечены и обратные эффекты, когда высокий уровень понимания прочитанного влияет на успешность обучения в дальнейшем. Так, в лонгитюдном исследовании, проведенном среди финских учащихся (авторы Бьорн П.М. (Piia Maria Björn), Нерми Я.Э. (Jari-Erik Nurmi) и др.), установлена взаимосвязь между уровнем понимания текстов в начальной школе и успешным обучением математике в средней школе. Результаты продемонстрировали, что показатели беглости чтения и понимания текста, полученные в 4-м классе, коррелируют с показателями успешного решения текстовых математических задач в основной школе. При этом у мальчиков данная взаимосвязь проявляется к 7-му, а у девочек к 9-му классу [18].

Аналогичные результаты были получены в независимо проведенном исследовании в США [8].

Способность понимать информационный текст крайне важна для обучающегося. Одна из причин этой значимости состоит в том, что такие тексты значительно преумножают знания детей, помогают раскрыть суть знакомых и незнакомых понятий, а также учат лучше понимать прочитанное. В случае, когда информация оказывается не только полезной, но и интересной для ученика, это может пробудить в нем стремление к изучению той или иной области науки и, следовательно, к дополнительному чтению.

Факторы, способствующие лучшему пониманию текстов

В исследовании под руководством Кристин Конрэди и Хиллер Спирс (Kristin Conradi, Hiller Spires) указывается, что в школьных программах США представлено мало информационных текстов для детского чтения. Было выявлено, что в первом классе школьники работают с такими текстами всего 1 минуту в день, а в 3–4-х классах это время увеличивается лишь до 16 минут в день, что недостаточно для успешного освоения навыка чтения научно-познавательных текстов. При анализе учебников и книг для младших школьников было обнаружено, что лишь 28% страниц и 10% библиотечных книг содержат информационные тексты. Ученые установили, что, во-первых, соотношение работы с художественным и информационным текстами должно быть один к одному. Во-вторых, чтение такого текста должно сопровождаться дифференцированной инструкцией, составленной учителем, или помощью педагога, отслеживающего изменения в читательских способностях успешных и слабых обучающихся [13].

Норвежские авторы в своей работе затронули другой аспект проблемы. Они показали, что младшие школьники лучше понимают прочитанное, если читают вместе со взрослым, чем самостоятельно или используя для тренировки аудиозаписи [17]. Зафиксировано, что с педагогом ученики быстрее начинают осмысленно читать. Однако в классе, в котором около 20 учеников, уделить должное внимание

каждому не представляется возможным. Поэтому авторы предлагают подключать к процессу обучения чтению родителей. Ими была разработана и апробирована программа летнего чтения, так как известно, что первоклассники после летнего отдыха теряют читательские навыки. Для проведения исследования были выделены экспериментальная и контрольная группы, в которые вошли дети с низкой успеваемостью по чтению. Особенность программы заключалась в том, что для ребенка необходимо было создать такие условия, при которых процесс чтения стал бы одним из самых приятных и увлекательных дел. В этом ему должны были помогать родители. Предварительно со взрослыми были проведены консультационные занятия, на которых они узнали, как поддерживать у ребенка желание читать, как его слушать во время чтения и как обсуждать с ним прочитанное.

Перед началом каникул учащиеся вместе с родителями выбрали книги, соответствующие их возрасту и интересам. В течение всего остального периода дети читали и в сотрудничестве со взрослыми отработывали читательские умения. Эксперимент продолжался в течение восьми недель. Как и предполагалось, дети экспериментальной группы показали значительно более высокие результаты относительно контрольной группы. Беглость чтения, понимание прочитанного, словарный запас у них возросли [17].

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам выявить еще ряд факторов, способствующих лучшему пониманию учебных текстов. К ним можно отнести: большой словарный запас или осведомленность ученика о содержании текста, мотивацию, беглость чтения (включающую точность и скорость), тренировку или повторное чтение, соответствие сложности текста возрасту читателя [4; 16; 25; 27; 28]. Все эти факторы связаны с читательскими умениями младших школьников.

Так, авторы А. Завойский (Zawoyski Andrea M.), С. Ардоин (Ardoin Scott P.) для развития навыков чтения школьников и понимания ими прочитанного предложили использовать метод многократного чтения. Само название метода предполагает, что в его основе лежит прочитывание одного и того же текста не единожды. Целью исследования было получение информации о том, как различается результат при многократном чтении в зависимости от подготовки ученика. Участвовавших в эксперименте второклассников разделили по уровню читательских навыков на две группы по 22 человека и предложили четырежды прочитать текст, соответствующий их возрасту. В тексте встречались как часто, так и редко употребляемые слова. Во время чтения регистрировалось движение глаз испытуемых, так как это дало возможность тщательно исследовать обучающий эффект данного метода с психологической точки зрения [19].

Результаты подтвердили, что перечитывание благоприятно для детей с разным уровнем подготовки в чтении. Особенно это касается восприятия редко упо-

требляемой лексики. Дополнительно в ходе эксперимента было выявлено, что для слабо подготовленных учеников эффективность многократного перечитывания значительно выше в отличие от их академически сильных ровесников [19].

Данный эксперимент и его результаты значимы для повышения эффективности обучения школьников навыкам чтения.

Ученые из США К. Дентон (Carolyn A. Denton), Д. Флетчер (Jack M. Fletcher) с коллегами сравнили эффективность влияния на качество чтения двух методических подходов при обучении академически слабых второклассников. Одной из этих методик является традиционное для всех школ обучение чтению, основанное на ясных целях, обеспечивающее прямые объяснения понятий учащимся. Другая методика, напротив, подразумевала систематическое и целенаправленное осмысление школьниками прочитанного текста под руководством учителя [1].

Действия педагога в условиях эксперимента, были тщательно разработаны, описаны и внедрены в учебный процесс. Руководство включало основные этапы урока и учебные действия: первичное восприятие текста, поддержку эффективного чтения, обсуждение прочитанного, повторное чтение текста, словарную работу. Тексты в этом эксперименте имели особую структуру: они были небольшие по объему, с постепенным усложнением лексики. На первом этапе исследования один и тот же текст повторялся на каждой странице с одним или двумя измененными словами. Например, «*Утка находится в ванне. Вода находится в ванне. Мыло находится в ванне*». Впоследствии текст включал новые, редко употребляемые слова, значение которых можно было установить по контексту или иллюстрации, например, «изгиб», «морские свинки» и пр. Эти тексты многократно перечитывались для развития беглости чтения.

Интересный подход использовался для контроля и оценки навыков чтения у испытуемых. Если школьники сталкивались с трудным словом или допускали ошибку, учитель применял одну из стратегий, разработанных для того, чтобы обратить внимание ребенка на значение слова. Учителя побуждали школьников контролировать и корректировать свое чтение с помощью поощрений и похвалы. После первичного чтения учителя возвращались к определенным местам в тексте, обращали внимание детей на пропущенные или самостоятельно исправленные ошибки, моделируя трудные для чтения и понимания фрагменты текста.

Далее шла работа над содержанием прочитанного: выделение главной мысли; краткий или подробный пересказ; формулирование выводов; анализ литературных элементов; ответы на вопросы; сравнение с другими текстами. После урока учителя анализировали педагогические действия, корректировали их для следующего урока. В уроки были включены также элементы письма, драматизации, иллюстрирование, схематизации. Словарная работа осуществлялась с использо-

ванием следующих приемов: чтение словарей; сопоставление нового слова с иллюстрацией (или создание иллюстраций); составление опорных списков слов; подбор однокоренных слов; подбор аналогичных по прочтению или значению слов; классификация слов с учетом особенностей их прочтения или значения.

В ходе эксперимента выяснилось, что участники эксперимента имели лучшие результаты в идентификации слова, фонематической расшифровке, беглости и понимании прочитанного в сравнении с обучающимися по традиционной школьной методике. Следовательно, по мнению американских коллег, академически слабым учащимся, испытывающим трудности в обучении, необходима дополнительная помощь учителя в виде систематической инструкции, включающей перечисленные выше этапы работы над текстом [1].

Однако встречаются исследования, авторы которых оспаривают некоторые факторы. Так, по мнению Ю. Ким (Kim Y.), между беглостью чтения и пониманием прочитанного нет прямой зависимости. Целью этого исследования, проведенного в Китае, было расширить представление о беглости чтения младшими школьниками связных текстов, уточнить, как беглость чтения соотносится с другими параметрами чтения (например, с пониманием). Оказалось, что показатель беглости чтения в большей степени зависит от орфографических навыков ребенка. Словарный запас и знание грамматических форм оказались не связаны напрямую с беглостью чтения текста и пониманием прочитанного. При этом было отмечено, что механизмы беглого чтения и его связи развиваются динамично, и только с помощью мониторинга можно увидеть становление грамотного чтения [12].

По мнению С. Валлон (Wallot S.) с соавторами, при устном чтении такой показатель, как скорость чтения, не может надежно прогнозировать понимание текста. Скорее наоборот, — чем дольше читатель работает с текстом, размышляет над ним, тем он лучше понимает текст [26].

Заслуживает также внимания исследование, авторы которого говорят о сложности текстов для читателя младшего школьного возраста. Известно устоявшееся мнение о том, что детям разного возраста следует предлагать для чтения тексты разной сложности. Чем старше ребенок, тем текст должен быть сложнее. К примеру, для учащихся младшего школьного возраста лучше использовать простые предложения, наименьшее количество редко употребляемых слов. В совместном норвежско-американском исследовании была предпринята попытка доказать обратное посредством рабочей гипотезы: на уровень понимания текста младшими школьниками никак не влияют синтаксические конструкции, но может влиять лексическая структура. Эта гипотетическая взаимосвязь была доказательно подтверждена во время эксперимента, в рамках которого испытуемым были предложены 16 научно-познавательных текстов по четырем научным темам, но

одинаковые по синтаксической структуре. Восприятие этих текстов оказалось разным. Ученые объяснили различия тем, что понимание детьми текстов происходило на основе их жизненного опыта, эрудиции. По предположению исследователей, дети достигали понимания синтаксических единиц благодаря выводам, извлеченным из лексической структуры текста [24].

Эти и подобные исследования побудили ученых изменить взгляд на проблему понимания школьниками текстов и переключить внимание на овладение учащимися способами работы с текстовой информацией, развитием у младших школьников универсальных учебных действий и способностей, необходимых не только для чтения, но и для решения других задач.

Развитие компетенций, нацеленных на понимание школьниками текстов и не только

В последнее время все больше встречается исследований, в которых тексты и работа с ними рассматриваются как средство развития универсальных учебных действий учащихся. Обоснованием данной позиции служат факты, свидетельствующие, что проблема понимания школьниками текстов до сих пор не решена. Некоторые из них мы привели в начале статьи. Представим далее ряд исследований, авторы которых видят причину трудностей понимания в отсутствии у младших школьников не читательских умений, а компетенций, необходимых и для понимания ими текстов и для дальнейшего успешного обучения по другим предметам.

Авторы Ж. Уильямс (Williams, J.P.), С. Поллини (Pollini, S.) с коллегами построили свое исследование, исходя из того, что из всех видов текстов наиболее трудны для понимания школьников тексты-описания, потому что они, как правило, изобилуют незнакомыми для школьников словами и имеют сложную структуру, включающую причинно-следственные конструкции [2].

С такими текстами учащиеся чаще всего встречаются на уроках истории и обществознания. Исследователи считают, что, когда дети только начинают учиться читать, у них уже есть предпосылки к выделению причинно-следственных связей, в том числе в текстах. Поэтому необходимо помочь учащимся научиться находить в текстах причину и следствие того или иного события.

Авторами был организован обучающий эксперимент, в котором приняли участие 197 учеников двух классов. Суть экспериментального обучения заключалась в том, что педагоги обучали второклассников умению выделять причину и следствие в сложноподчиненных предложениях. Занятия выстраивались следующим образом.

На первом этапе с детьми были рассмотрены понятия «причина» и «следствие». Учащиеся познакомились с этими понятиями в форме анализа прочитанного текста, затем ученикам задавали два вопроса: «*Что произошло?*» и «*Почему?*» На каждом уроке обсуждались значения незнакомых слов.

На втором этапе (начиная с третьего урока) были введены слова *потому* и *так* для того, чтобы ученики научились выделять причину и следствие в тексте. Эти слова были подсказками и служили сигналом к тому, что после них следует описание причины. На следующих занятиях были введены дополнительные слова, такие как *поэтому* (в уроке 6) и *с тех пор* (в уроке 7).

Работа на втором этапе строилась таким образом, что сначала ученики молча читали текст, подчеркивая в нем слова-подсказки. Затем этот текст читали вслух и обсуждали его. Приведем пример предложения, которое использовалось в текстах: «*Девочки были очень заняты, потому что они должны были сделать корзины и глиняные горшки для хранения пищи*». Затем предложения, в которых были указаны причины и следствия, нужно было представить в виде схемы. Ученикам была предложена заготовка с двумя окружностями и стрелочкой между ними. В одном круге дети должны были написать или нарисовать причину, в другом — следствие.

Для того чтобы определить, насколько учащиеся понимают прочитанный текст, исследователи использовали специально подготовленные вопросы. Они были сформулированы так, чтобы выяснить понимание учениками причинно-следственных связей.

Проведенное исследование показало, что в экспериментальных группах уровень понимания младшими школьниками текстов повысился по сравнению с контрольными группами. При этом описанный метод оказался более эффективным с учениками, которые не могли бегло читать, но, как оказалось, смогли читать осмысленно и, следовательно, могут успешно продолжить обучение в старших классах.

Заслуживает внимания исследование, проведенное группой авторов Л. Макги (Lea M. McGee), Х. Ким (Hwewon Kim) с коллегами. В нем ученые поднимают важную проблему: как научить первоклассников не только элементарным навыкам чтения, но и пониманию, осмысливанию прочитанного, навыкам самоконтроля и коррекции собственных действий, т. е. тому, как стать более самостоятельными читателями [12].

Объектом наблюдения были действия младших школьников в момент затруднений при чтении. В эксперименте приняли участие 57 первоклассников, которым предлагали тексты разной сложности. В процессе чтения за действиями каждого ребенка вели детальное наблюдение, фиксируя допущенные им ошибки. Ошибками считалось, если при чтении ученик произносил не то слово, запинался, делал остановку, обращался за помощью или спрашивал значение слова. После прочтения текста с первоклассниками проводился его звуковой анализ с использованием графической детализации. Такая работа провоцировала детей к рефлексии, побуждала контролировать свои действия, делать остановки перед прочтением слова. В качестве оценки эффективности обучения были использованы так называемые эпизоды с ошибками: одиночные действия и цепочки действий. Под одиночным понимался эпизод, когда ученики делали ошибку и продолжали

читать. А под цепочкой действий — эпизод, когда ученики, совершив ошибку, выполняли три или более действий (наблюдение, перечитывание, самокоррекцию и др.).

Чем чаще проводился анализ текста с графической детализацией, тем меньше ученики допускали ошибок. При этом было замечено, что в начале занятий ученики в основном использовали одиночные действия, т. е., ошибаясь, продолжали чтение как ни в чем не бывало. В дальнейшем при ошибке они выполняли ряд действий, названных авторами цепочкой: остановка, наблюдение, перечитывание, сопоставление с графической детализацией и др. При этом наблюдались различные комбинации действий. Таким образом, дети стали способны самостоятельно исправлять допущенные при чтении ошибки.

Данное исследование доказало, что ученики, занимавшиеся по экспериментальной программе, приобрели навыки самоконтроля и коррекции собственных действий, стали способны решать собственные проблемы при чтении. В то время как ученики контрольной группы показали значительно более низкие результаты в обучении.

Для повышения общей грамотности Г. Малкер (Greenfader Christa Mulker) и другие предлагают развивать у младших школьников навыки устной речи [7]. Однако они отмечают, что достаточно мало исследований о том, как именно эти навыки следует развивать.

Авторами был внедрен метод театральных инсценировок для второклассников. В течение учебного года в рамках эксперимента ученые исследовали навыки устной речи детей и выяснили, что участники исследования превосходили по навыкам устной речи детей контрольной группы [7].

Заключение

Проблема понимания прочитанного текста широко обсуждается в зарубежных публикациях, как весьма актуальная.

Результаты мировых исследований констатируют тенденцию к ухудшению качества чтения у школьников, выраженную в искажении содержания текста, что пагубно влияет на общие результаты обучения.

Понятно, что ученые обеспокоены данным фактом, поэтому стремятся выяснить возможные причины трудностей при чтении. Опытным путем выявлены следующие причины: усложнение структуры и содержания учебных текстов; увеличение объема информации, необходимой для ее осмысления и интерпретации; дефицит информационных текстов в круге детского чтения; неумение учителей эффективно работать с такими текстами; отсутствие современных методик обучения чтению.

В статье проанализированы эмпирически-доказательные результаты, выявившие факторы, способствующие усовершенствованию читательских умений у школьников. Прежде всего, это содержание школьных учебников, в которые необходимо включать большее количество информационных текстов. Во-вторых, при обучении детей чтению необходима квалифицированная помощь взрослого, владеющего современными дидактическими методиками. Необходима также систематическая работа над активным словарным запасом школьников, нацеленная на его регулярное пополнение. В некоторых публикациях говорится о взаимосвязи чтения и письма и необходимости следования этой взаимосвязи в процессе обучения.

Обзор зарубежных работ позволил выделить основные универсальные учебные умения, необходимые учащимся для понимания текстов. Это умения: устанавливать причинно-следственные связи; планировать; делать логические выводы; контролировать, оценивать и корректировать результаты собственных учебных действий; эффективно сотрудничать со взрослыми и другие умения, способные сформировать у школьников читательскую компетентность.

Результаты приведенных нами исследований призваны оказать значительное влияние на образовательную практику.

ЛИТЕРАТУРА

1. An Experimental Evaluation of Guided Reading and Explicit Interventions for Primary-Grade Students At-Risk for Reading Difficulties / C.A. Denton [et al.] // Journal of Research on Educational Effectiveness. 2014. Vol. 7. № 3. P. 268–293. doi:10.1080/19345747.2014.906010
2. An intervention to improve comprehension of cause/effect through expository text structure instruction / J.P. Williams [et al.] // Journal of Educational Psychology. 2014. Vol. 106. № 1. P. 1–17. doi:10.1037/a0033215
3. Applegate A.J., Applegate M.D. A Study of Thoughtful Literacy and the Motivation to Read // Reading Teacher. 2010. Vol. 64. № 4. P. 226–234. doi:10.1598/RT.64.4.1
4. Assessing the Cognitive Demands of a Century of Reading Curricula: An Analysis of Reading Text and Comprehension Tasks from 1910 to 2000 / R.J. Stevens [et al.] // American Educational Research Journal. 2015. Vol. 20. № 10. P. 1–36. doi:10.3102/0002831215573531
5. Change Over Time in First Graders' Strategic Use of Information at Point of Difficulty in Reading / L.M. McGee [et al.] // Reading Research Quarterly. 2015. Vol. 50. № 3. P. 263–291. doi:10.1002/rrq.98
6. Cho B.-Y. Adolescents' Constructively Responsive Reading Strategy Use in a Critical Internet Reading Task // Reading Research Quarterly. 2013. Vol. 48. № 4. P. 329–332. doi:10.1002/rrq.49
7. Effect of a Performing Arts Program on the Oral Language Skills of Young English Learners / G.C. Mulker [et al.] // Reading Research Quarterly. 2015. Vol. 50. № 2. P. 185–203. doi:10.1002/rrq.90

8. Evaluation of Students' Mathematical Problem Solving Skills in Relation to Their Reading Levels / G. Özsoy [et al.] // International Electronic Journal of Elementary Education. 2015. Vol. 8. № 1. P. 113–132.
9. *Glenberg A.M.* How Reading Comprehension is Embodied and Why That Matters // International Electronic Journal of Elementary Education. 2011. Vol. 4 (1). P. 5–18.
10. Improving Achievement in Secondary Schools: Impact of a Literacy Project on Reading Comprehension and Secondary School Qualifications / M. K. Lai [et al.] // Reading Research Quarterly. 2014. Vol. 49. № 3. P. 305–334. doi:10.1002/rrq.73
11. Individual Differences in Children's Knowledge of Expository Text Structures: A Review of Literature / M.N. Ray [et al.] // International Electronic Journal of Elementary Education. 2011. Vol. 4 (1). P. 67–82.
12. *Kim Y.-S.* Language and Cognitive Predictors of Text Comprehension: Evidence from Multivariate Analysis // Child Development. 2015. Vol. 86. № 1. P. 128–144. doi:10.1111/cdev.12293
13. *Liebfreund M.D.* Success with Informational Text Comprehension: An Examination of Underlying Factors // Reading Research Quarterly. 2015. Vol. 50. № 4. P. 387–392. doi:10.1002/rrq.109
14. *McNamara D.S., Kendeou P.* Translating Advances in Reading Comprehension Research to Educational Practice // International Electronic Journal of Elementary Education. 2011. Vol. 4 (1). P. 33–46.
15. *Meyer B.F., Ray M.N.* Structure Strategy Interventions: Increasing Reading Comprehension of Expository Text // International Electronic Journal of Elementary Education. 2011. Vol. 4 (1). P. 127–152.
16. *Norman R.R., Roberts K.L.* Getting the Bigger Picture: Children's Utilization of Graphics and Text // Journal of Visual Literacy. Vol. 34. № 1. P. 35–56. doi:10.1080/23796529.2015.11674722
17. *Pagan S., Sénéchal M.* Involving Parents in a Summer Book Reading Program to Promote Reading Comprehension, Fluency, and Vocabulary in Grade 3 and Grade 5 Children // Canadian Journal of Education. 2014. Vol. 37 (2). P. 1–31.
18. Primary school text comprehension predicts mathematical word problem-solving skills in secondary school / M.B. Piia [et al.] // Educational Psychology. 2016. Vol. 36. № 2. P. 362–377. doi:10.1080/01443410.2014.992392
19. PIRLS 2011 International results in reading [Электронный ресурс] / Ina V.S. Mullis [et al.]. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College; Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), IEA Secretariat, 2011. 361p. (Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)). URL: http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_FullBook.pdf (дата обращения: 18.05.2016).
20. Reader–text interactions: How differential text and question types influence cognitive skills needed for reading comprehension / S.H. Eason [et al.] // Journal of Educational Psychology. 2012. Vol. 104. № 3. P. 515–528. doi:10.1037/a0027182
21. Reading and writing genre with purpose in K–8 classrooms / N.K. Duke [et al.]. Portsmouth, NH: Heinemann, 2012. 228 p.
22. *Silva M., Cain K.* The relations between lower and higher level comprehension skills and their role in prediction of early reading comprehension // Journal of Educational Psychology. 2015. Vol. 107 (2). P. 321–331. doi:10.1037/a0037769
23. The Decline of Comprehension-Based Silent Reading Efficiency in the United States: A Comparison of Current Data with Performance in 1960 / Spichtig A.N. [et al.] // Reading Research Quarterly. 2016. Vol. 51. № 2. P. 239–259. doi:10.1002/rrq.137
24. The effects of syntactic and lexical complexity on the comprehension of elementary science texts / *D. Arya [et al.]* // International Electronic Journal of Elementary Education. 2011. Vol. 4. № 1. P. 107–125.
25. The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance / S. Logan [et al.] // Learning and Individual Differences. 2011. Vol. 21. № 1. P. 124–128. doi:10.1016/j.lindif.2010.09.011
26. The role of reading time complexity and reading speed in text comprehension / S. Wallot [et al.] // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. 2014. Vol. 40 (6). P. 1745–1765. doi:10.1037/xlm0000030
27. Using Eye Tracking to Observe Differential Effects of Repeated Readings for Second-Grade Students as a Function of Achievement Level / A.M. Zawoyski [et al.] // Reading Research Quarterly. 2014. Vol. 50. № 2. P. 171–184. doi:10.1002/rrq.91
28. What oral text reading fluency can reveal about reading comprehension / N.J. Veenendaal [et al.] // Journal of Research in Reading. 2015. Vol. 38. № 3. P. 213–225. doi:10.1111/1467–9817.12024

Modern foreign investigations of difficulties in understanding of texts among primary school pupils

Sanina S.P.,

*PhD (Pedagogy), Associate Professor, Chair of Pedagogical Psychology, Department of Educational Psychology,
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
saninasp@mgppu.ru*

Enzhevskaya M.V.,

*PhD (Pedagogy), primary school teacher at «Educational center “Pechatniki”» school № 773”,
Moscow, Russia,
enzhevskaya@mail.ru*

In the article, the reader can observe the experience taken from foreign publications that focus on the problems of teaching primary school pupils how to understand the texts, which is one of the most important universal competences in the educational process. The author studied and analyzed the investigations of American, Finnish, Canadian, Chinese and other scientists in this field. The author found out that during the latest half of the century the quality of reading among pupils has dramatically decreased and has a tendency to get even worse. The most attention in the article was paid to the investigations that demonstrate the possible causes of incorrect reading and understanding of the informative texts among pupils. Among the causes there are: the difficulty of the text that influences the understanding of it, using different methods of teaching how to read the text, the control and evaluation of reading skills etc. In the article there are enlisted the factors that contribute to the better understanding of texts. There are also mentioned some strategies of coping with problems and forming the good reading skills. The scientific works that are mentioned in the article have a great importance in the theory and practice of pedagogical science, as the ability to understand the text correctly is not only important for successful educational process at school, but is also an essential ability in life.

Keywords: Text comprehension, the difficulties in understanding, reading skills, Elementary Education.

REFERENCES

1. Denton C.A. [et al.]. An Experimental Evaluation of Guided Reading and Explicit Interventions for Primary-Grade Students At-Risk for Reading Difficulties. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2014. Vol. 7, no. 3, pp. 268–293. doi:10.1080/19345747.2014.906010
2. Williams J. P. [et al.]. An intervention to improve comprehension of cause/effect through expository text structure instruction. *Journal of Educational Psychology*, 2014. Vol. 106, no. 1, pp. 1–17. doi:10.1037/a0033215
3. Applegate A.J., Applegate M.D.A Study of Thoughtful Literacy and the Motivation to Read. *Reading Teacher*, 2010. Vol. 64, no. 4, pp. 226–234. doi:10.1598/RT.64.4.1
4. Stevens R.J. [et al.]. Assessing the Cognitive Demands of a Century of Reading Curricula: An Analysis of Reading Text and Comprehension Tasks from 1910 to 2000. *American Educational Research Journal*, 2015. Vol. 20, no. 10, pp. 1–36. doi:10.3102/0002831215573531
5. McGee L.M [et al.]. Change Over Time in First Graders’ Strategic Use of Information at Point of Difficulty in Reading. *Reading Research Quarterly*, 2015. Vol. 50, no. 3, pp. 263–291. doi:10.1002/rrq.98
6. Cho B.-Y. Adolescents’ Constructively Responsive Reading Strategy Use in a Critical Internet Reading Task. *Reading Research Quarterly*, 2013. Vol. 48, no. 4. P. 329–332. doi:10.1002/rrq.49
7. Mulker G.C. [et al.]. Effect of a Performing Arts Program on the Oral Language Skills of Young English Learners. *Reading Research Quarterly*, 2015. Vol. 50, no. 2, pp. 185–203. doi:10.1002/rrq.90
8. Özsoy G. [et al.]. Evaluation of Students’ Mathematical Problem Solving Skills in Relation to Their Reading Levels. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2015. Vol. 8, no. 1, pp. 113–132.
9. Glenberg A.M. How Reading Comprehension is Embodied and Why That Matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2011. Vol. 4 (1), pp. 5–18.
10. Lai M.K. [et al.]. Improving Achievement in Secondary Schools: Impact of a Literacy Project on Reading Comprehension and Secondary School Qualifications. *Reading Research Quarterly*, 2014. Vol. 49, no. 3, pp. 305–334. doi:10.1002/rrq.73
11. Ray M.N. [et al.]. Individual Differences in Children’s Knowledge of Expository Text Structures: A Review of Literature. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2011. Vol. 4 (1), pp. 67–82.
12. Kim Y.-S. Language and Cognitive Predictors of Text Comprehension: Evidence from Multivariate Analysis. *Child Development*, 2015. Vol. 86, no. 1, pp. 128–144. doi:10.1111/cdev.12293
13. Liebfreund M.D. Success with Informational Text Comprehension: An Examination of Underlying Factors. *Reading Research Quarterly*, 2015. Vol. 50, no. 4, pp. 387–392. doi:10.1002/rrq.109

14. McNamara D.S., Kendeou P. Translating Advances in Reading Comprehension Research to Educational Practice. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2011. Vol. 4 (1), pp. 33–46.
15. Meyer B.F., Ray M.N. Structure Strategy Interventions: Increasing Reading Comprehension of Expository Text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2011. Vol. 4 (1), pp. 127–152.
16. Norman R.R., Roberts K.L. Getting the Bigger Picture: Children's Utilization of Graphics and Text. *Journal of Visual Literacy*. Vol. 34, no. 1, pp. 35–56. doi:10.1080/23796529.2015.11674722
17. Pagan S., Sénéchal M. Involving Parents in a Summer Book Reading Program to Promote Reading Comprehension, Fluency, and Vocabulary in Grade 3 and Grade 5 Children. *Canadian Journal of Education*, 2014, Vol. 37 (2), pp. 1–31.
18. Primary school text comprehension predicts mathematical word problem-solving skills in secondary school. Piia M.B. [et al.]. *Educational Psychology*, 2016. Vol. 36, no. 2, pp. 362–377. doi:10.1080/01443410.2014.992392
19. Mullis I.V.S. [et al.]. PIRLS 2011 International results in reading [Elektronnyi resurs]. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College; Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), IEA Secretariat, 2011. 361p. (Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)). URL: http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_FullBook.pdf (Accessed 18.05.2016).
20. Reader–text interactions: How differential text and question types influence cognitive skills needed for reading comprehension. Eason S.H. [et al.]. *Journal of Educational Psychology*, 2012. Vol. 104, no. 3, pp. 515–528. doi:10.1037/a0027182
21. Duke N.K. [et al.]. Reading and writing genre with purpose in K-8 classrooms. Portsmouth, NH: Heinemann, 2012. 228 p.
22. Silva M., Cain K. The relations between lower and higher level comprehension skills and their role in prediction of early reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 2015. Vol. 107 (2), pp. 321–331. doi:10.1037/a0037769
23. The Decline of Comprehension-Based Silent Reading Efficiency in the United States: A Comparison of Current Data with Performance in 1960. Spichtig A.N. [et al.]. *Reading Research Quarterly*, 2016. Vol. 51, no. 2, pp. 239–259. doi:10.1002/rq.137
24. Arya D. [et al.]. The effects of syntactic and lexical complexity on the comprehension of elementary science texts. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2011. Vol. 4, no. 1, pp. 107–125.
25. Logan S. [et al.]. The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences*, 2011. Vol. 21, no. 1, pp. 124–128. doi:10.1016/j.lindif.2010.09.011
26. Wallot S. [et al.]. The role of reading time complexity and reading speed in text comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 2014. Vol. 40 (6), pp. 1745–1765. doi:10.1037/xlm0000030
27. Zawoyski A.M. [et al.]. Using Eye Tracking to Observe Differential Effects of Repeated Readings for Second-Grade Students as a Function of Achievement Level. *Reading Research Quarterly*, 2014. Vol. 50, no. 2, pp. 171–184. doi:10.1002/rq.91
28. Veenendaal N.J. [et al.]. What oral text reading fluency can reveal about reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 2015. Vol. 38, no. 3, pp. 213–225. doi:10.1111/1467-9817.12024