

Понимающее чтение учебного текста при различных условиях его экспозиции

И.Б. Мещеряков, А.И. Назаров

Публикуется 1-я (теоретическая) часть исследования, в котором разрабатывалась психолого-педагогическая методика оценки эффективности разных способов предъявления учащимся печатного и электронного текстового материала. На основании критического анализа релевантных работ преимущественно отечественных и некоторых зарубежных авторов дается теоретическое обоснование необходимости многокритериальной оценки эффективности, в которой главным критерием является уровень (глубина) понимания прочитанного материала.

Ключевые слова: учащиеся, чтение, понимание, учебный текст, печатный текст, электронный текст

Введение

Основные задачи обучения с использованием современных информационных технологий заключаются в повышении его качества и удобства. Успешность обучения зависит как от характеристики личности обучающегося, так и от способа и формы подачи учебного материала, а также от особенностей процессов восприятия и понимания. В психологических, психолого-педагогических и эргономических исследованиях достаточно хорошо исследованы вопросы точности и скорости восприятия предъявляемой текстовой информации [45]; установлены зависимости скорости чтения от разнообразных физических характеристик текстовых стимулов (таких как тип шрифта, размер и четкость знаков, яркостный и цветовой контраст, вертикальная или горизонтальная ориентация, длина строк, расстояние между строками и т.д.) [52; 53; 54]. Однако при этом явно недостаточно изучено влияние способов и формы предъявления учебного текста на усвоение его содержания [27; 41; 42]. Важно подчеркнуть, что современные технологии по сравнению с традиционными книжным и/или аудиальным способами обладают целым рядом дополнительных возможностей для предъявления текста, эффективность которых также требует специального систематического изучения. Кроме того, такого рода исследования требуют поиска объективного способа многокритериальной оценки полноты и качества понимания учебной информации.

В 1-й части статьи рассмотрены некоторые теоретические аспекты понимающего чтения с учетом современного состояния этой проблемы и обосновывается необходимость разработки многокритериальной оценки понимающего чтения.

Во 2-й части описывается модифицированная авторами методика оценки некоторых параметров чтения и результаты ее апробации на студентах 1-го и 3-го курсов очного отделения МГППУ (всего 38 человек). Проверялись следующие гипотезы:

1. Полнота и точность понимания учебного текста студентом при одновременном визуальном и аудиальном предъявлении будет хуже, чем при визуальном либо аудиальном предъявлении;
2. Полнота и точность понимания учебного текста студентом при наличии у него возможности делать пометки в тексте (с помощью ручки для печатного текста и с

помощью курсора для электронного текста) будет выше, чем при обычном чтении соответствующего текста.

Часть 1. Теоретические аспекты понимающего чтения

1.1. Роль чтения в современном высшем профессиональном образовании

В энциклопедии «История философии» чтение определяется как «совокупность практик, методик и процедур работы с текстом», в результате которой из текста извлекается информация. Несостоятельность такого описания чтения состоит, в том, что, во-первых, речь должна идти не об извлечении (чего-то, что уже там есть), а о смыслообразовании, результатом которого является понимание прочитанного; во-вторых, в общем случае читателя интересует не информация (не важно в строгом или популярном смысле этого слова), а содержание того, что передается с помощью знаков, которые в семиотике (а не в психологии) рассматриваются как единицы информации.

Чтение представляет собой сложный психологический процесс. Исторически чтение возникло вместе с появлением письменности как особой формы фиксации выражаемых в языке содержаний. На ранних этапах своего становления чтение являлось элитарной и эзотерической практикой, осуществлявшейся особыми социальными категориями людей (жрецами, писцами). Постепенно ситуация менялась, и чтение становилось все более массовым. В настоящее время «чтение... заложено в основу обучения и является одним из самых необходимых навыков в жизни... Люди, которые умеют хорошо читать, вносят вклад в создание процветающего, трудоспособного общества. В то же время они сами живут более насыщенной жизнью» [55]. Многие выдающиеся люди отмечали огромную роль чтения для образования и развития личности. Например, широко известно замечание А.С. Пушкина: «Чтение — вот лучшее учение». Английский физик и общественный деятель Дж. Бернал назвал чтение «величайшим из всех изобретений, созданных руками и интеллектом человека» (Цит. по: [31, с. 12]).

Однако в последнее время все чаще и чаще школьные учителя, вузовские преподаватели, представители различных наук и широкой общественности высказывают опасения относительно проблемы «молодежь (в частности, учащаяся молодежь) и чтение». Так, по данным социологического опроса молодежи 16–25 лет в 2008 г. только 26% респондентов назвали своим увлечением чтение (при этом 34% назвали спорт; 25% – компьютерные игры; 13% – туризм; 6% – театр и 3% – ролевые игры) [43]. По мнению Краснопольской, в молодежной среде наблюдается «глобальное» падение интереса к чтению, причем качество прочитанного оставляет желать лучшего. Усреднив данные ряда социологических исследований, проведенных в Москве и ряде регионов, она получила следующую картину. Если в 1989-1990 гг., 72,2% российских юношей и девушек в возрасте 14-18 лет читали литературу за пределами учебных программ, то в 1999-2000 гг. таких было только 22,2% [25]. В 2001 г. Соколов и Щербакова исследовали 1070 студентов-гуманитариев из 5-ти вузов Петербурга и обнаружили, что 25% студентов-гуманитариев читают только рекомендуемую преподавателем литературу, а 16% вообще не читают на досуге; при этом для 75% студентов Интернет стал обыденным коммуникационным средством. Однако эти авторы полагают, что делать какие-либо выводы относительно коммуникационных ориентаций студенчества пока рано и что «баланс между книгой и компьютером будет определяться тенденциями на книжном рынке (неблагоприятными для учебной и научной литературы) и тенденциями распространения информационно-компьютерных технологий в образовании, искусстве, развлечениях, быту (весьма

благоприятными и многообещающими)» [49]. Те же авторы обнаружили, что для 34,3% студентов радиовещания как источника информации "не существует" (при этом более половины студентов воспринимают его как необходимое музыкальное сопровождение жизни). Студенты также не являются заядлыми телезрителями – только 15% проводят у телевизора более 20 часов в неделю. В целом, это согласуется с данными немецкого «Общества чтения», которые приводит Краснопольская и согласно которым молодежь в Германии проводит за книгой только 9 минут в день, при том, что у телевизора – около 135 минут. Многими авторами кризис чтения связывается с бурным развитием компьютерных технологий, растущим влиянием Интернет-культуры.

Настоящее время по праву называют информационной эпохой. По сравнению с предшествующими временами информации появилось слишком много. В немалой степени этому способствует развитие новых технологий, прежде всего — компьютерных. Совершенствование технологий обучения занимает одно из первых мест среди направлений развития образования во всех передовых странах.

Как отмечает в своей монографии Образцов [42], несмотря на значительное количество исследований, проведенных по проблеме совершенствования в вузе учебного процесса на основе разработки и применения информационных технологий обучения, они не дают пока завершенной картины всех ее психолого-педагогических аспектов. Действительно, в последние десятилетия проводилось немало теоретических и эмпирических исследований, посвященных как особенностям учебного процесса в вузе [23], так и собственно информационным технологиям, в том числе тем, которые призваны облегчать протекание учебного процесса для студентов с ограниченными возможностями [2].

Технология обучения связана с оптимальным построением и реализацией учебного процесса с учетом целей обучения, а также с использованием наиболее рациональных способов достижения поставленных целей. Иными словами, технологический подход к обучению ставит целью сконструировать учебный процесс, отправляясь от заданных исходных установок (социальный заказ, образовательные ориентиры, цели и содержание обучения). В соответствии с этим в нем выделяются следующие этапы:

- постановка целей и их максимальное уточнение, формулировка учебных целей с ориентацией на достижение результатов;
- подготовка учебных материалов и организация всего хода обучения в соответствии с учебными целями;
- оценка текущих результатов, коррекция обучения, направленная на достижение поставленных целей;
- заключительная оценка результатов.

Таким образом, технология обучения – это последовательность процедур и операций, составляющих в совокупности целостную дидактическую систему, реализация которой в педагогической практике приводит к достижению гарантированных целей обучения и воспитания. В отечественных и зарубежных работах выделены существенные признаки технология обучения: диагностическое целеобразование, результативность (гарантированное достижение целей и эффективности всего процесса обучения), экономичность, алгоритмируемость, проектируемость, целостность, управляемость, корректируемость, визуализация. Цель определена диагностично, если:

- дано настолько точное описание формулируемого качества, что его можно безошибочно дифференцировать от любых других качеств;
- имеется способ, "инструмент" для однозначного выделения диагностируемого качества;

- возможно измерение интенсивности диагностируемого качества на основе данных контроля;

- существует шкала оценки качества, опирающаяся на результаты измерений.

По мнению Образцова [42], недостаточная проработанность концептуальных основ информационно-технологического обеспечения учебного процесса в системе высшего профессионального образования порождает массу вопросов буквально во всех областях, начиная от создания инфраструктуры информатизации вуза и заканчивая использованием в обучении имеющихся педагогических программных продуктов.

Следует добавить, что информационная технология (как частный случай педагогической технологии) может быть эффективной только при условии, что при ее разработке и эксплуатации в достаточно полной мере учтены психолого-педагогические условия, то есть, во-первых, психологические особенности обучающихся и, во-вторых, особенности организации учебного процесса. Это означает, в частности, что при разработке и применении информационных технологий в высшем образовании в определенной степени необходимо учитывать и цели, и результаты общего среднего образования (то есть то, что «получили» студенты, еще будучи школьниками).

Характеризуя особенности современной образовательной ситуации, Кабанов [22] подчеркивает, что «в условиях актуальных интегративных тенденций развития науки, высокого уровня социальной и профессиональной мобильности, которые выдвигают перед человеком требования ориентации в различных предметных областях научного знания и смежных областях профессиональной деятельности, перед вузами в 2000-е гг. встала задача создания условий для приобретения выпускниками широкого базового образования, позволяющего быстро переключаться на смежные предметные области. Ее решение предполагает работу студентов с текстами, принадлежащими совершенно разным областям научного знания и их адекватное понимание.»

Нельзя не согласиться с авторами, которые утверждают, что "...в настоящее время можно считать установленным тот факт, что основным итогом общего среднего образования (включая все его основные ступени, в том числе дошкольное звено) является овладение учащимися определенным набором ключевых компетентностей (компетентностный подход). К таким компетентностям, как правило, относят умение анализировать проблему, планировать решение задачи, проводить рефлексию своих действий, умение работать с различными источниками информации и т.д." [45]. Очевидно, навык чтения является одним из необходимых условий формирования метапредметных компетентностей.

О качестве чтения российских школьников можно судить по результатам международных исследований. Один из наиболее известных – «Изучение качества чтения и понимания текста» PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*). Это – мониторинговое исследование, организованное Международной ассоциацией по оценке учебных достижений IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*). Данное исследование сравнивает уровень и качество чтения и понимания текста учащимися начальной школы в различных странах мира, а также выявляет различия в национальных системах образования. Исследование проводится циклично – один раз в пять лет. В 2006 году у четвероклассников из России были самые высокие показатели среди учеников из 35 других стран [51].

Однако результаты исследования чтения у старшеклассников существенно отличаются. В декабре 2010 года были объявлены итоги четвертого цикла международной программы по оценке образовательных достижений 15-летних учащихся PISA-2009 (*Programme for International Student Assessment* – Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся). Выделяют три уровня

читательской грамотности: сначала ребенок просто учится читать, затем использует полученное умение для обучения и, наконец, для удовольствия и решения собственных задач. Первый этап, как считают в Международном сообществе специалистов по чтению, заканчивается в 10 лет, как раз к концу 4 класса – когда проводится PIRLS. Второй этап – к 15 годам, на момент участия в PISA. Оба теста, таким образом, измеряют готовность перехода ученика на новый уровень грамотности. Российские подростки (исследовались девятиклассники) почти замкнули список – их читательская, математическая и естественнонаучная грамотность оказалась значительно ниже, чем у участников из 65 других стран. По оценке читательской грамотности российские учащиеся заняли 41-43 места. Таким образом, перед российским общим средним образованием стоит настоятельная необходимость поиска более разнообразных путей обучения школьников работе с текстами различного содержания, характера и формата. Для того чтобы совершенствовать обучение грамотности чтения, прежде всего необходимо согласиться с широким пониманием этого понятия, предлагаемым в исследовании, то есть понять важность использования прочитанного в различных жизненных ситуациях.

Справедливости ради надо заметить, что проблема «плохого чтения» – не только сегодняшняя и не только российская. Еще в 1970 г. в своей диссертации Микк писал: «Правомерность жалоб учителей проверялась на специально поставленном опыте... Опыт проводился с 206 учащимися 10-х классов эстонских школ. Испытуемые должны были в течение урока ответить на вопросы по содержанию одного параграфа из учебника по физике А.В. Перышкина для средней школы. Испытуемые имели возможность в течение всего опыта пользоваться учебниками, и, тем не менее, правильных ответов было только 40% из общего количества возможных ответов. Этот параграф оказался непонятным для учащихся» [34].

Несмотря на то, что студентами становятся не все бывшие школьники, а, как принято считать, только самые лучшие, недостаточные навыки чтения и работы с текстами не могут не сказываться на обучении в высшей школе. Следовательно, при разработке и использовании информационных технологий в высшей школе необходимо учитывать этот ограничивающий фактор.

В высшем профессиональном образовании наряду с системой аудиторных (лекции, семинары и практикумы, лабораторные работы) и внеаудиторных занятий большая роль отводится самостоятельной работе студентов. Можно считать, что в современных условиях самостоятельная работа студентов становится не просто одной из форм, а основой профессиональной подготовки, поскольку обучение в вузе опирается на самостоятельную исследовательскую деятельность студентов по усвоению науки, ее теории, системы, понятийного аппарата, закономерностей. Это требует высокого уровня интеллектуальной культуры обучающегося. Одним из неперенных условий ее становления у студентов играет способность читать, понимать и использовать научные тексты, которые можно определить как знаковое выражение научных теорий и результатов эмпирических исследований.

В рамках самостоятельной работы учебный материал в подавляющем случае доступен в виде обычного печатного или электронного текста. Последний преобладает в дистанционном обучении. Однако многие отечественные и зарубежные исследователи убеждены, что в условиях дистанционного обучения вследствие возросшей доли самостоятельной работы, широкого применения информационно-компьютерных технологий, особенностями общения на расстоянии студент сталкивается с целым рядом проблем [21]. Основными проблемами являются: психологическая неподготовленность обучающихся к самостоятельной работе, недостаточность непосредственной обратной связи с преподавателем, слабость

технической поддержки, отчуждение и изоляция во время учебного процесса, нехватка навыков использования информационно-компьютерных технологий. Отсюда понятно, почему в настоящее время в ряде вузов организуется (или ставится вопрос об организации) система педагогического сопровождения студентов, обучающихся дистанционно. При этом цель этой системы заключается в оказании помощи в формировании самостоятельной личности студента, прежде всего, умений самостоятельного решения своих проблем и использования этого опыта в будущем. Необходимо также помогать студентам в формировании интеллектуальной культуры в работе с научными текстами, в том числе в овладении различными способами читать, понимать и использовать научные и учебные тексты.

1.2. Восприятие и понимание текста

К определению понятия «текст». Слово «текст» происходит от латинского *textus*, что означает ткань; сплетение, связь, сочетание. В самом общем плане текст определяют как связную и полную последовательность символов. Существуют две основных трактовки понятия «текст»: *имманентная* (расширенная, философски нагруженная) и *репрезентативная* (более частная). Имманентный подход подразумевает отношение к тексту как к автономной реальности, нацеленность на выявление его внутренней структуры. В общесемиотическом понимании, термин "текст" применяется к любой знаковой последовательности, способной выступать как самостоятельный знак, передающей значения и порождающей новые смыслы, и в этом отношении текстом являются такие разнообразные явления культуры, как ритуал, танец, картина и т.д. Репрезентативный подход рассматривает текст как особую форму представления знаний о внешней по отношению к тексту действительности. Известный лингвист Гальперин определяет текст следующим образом: «...это письменное сообщение, объективированное в виде письменного документа, состоящее из ряда высказываний, объединенных разными типами лексической, грамматической и логической связи, имеющее определенный моральный характер, прагматическую установку и соответственно литературно обработанное» [10].

Доблаев называет текстом «группу из двух и более предложений, в которой есть свой текстовый субъект и текстовый предикат» [14, с. 102], причем, текст характеризуется определенной системой связей между всеми его предложениями, выражающими текстовые субъекты и их предикаты.

Дридзе отмечает обучающую роль текстов: «Через тексты обучаемый приобщается к знаниям, социальным ценностям и нормам, к разнообразным сведениям, накопленным людьми в ходе практической и теоретической деятельности, что важно ему для участия в социальной жизни, для совместной с другими людьми социальной деятельности; поэтому столь значимым является то, войдут ли полученные знания в картину мира, сформированную в сознании индивида, и какое место отвел человек каждому конкретному тексту в общей системе своих знаний и представлений об окружающем мире» [15, с. 240].

Габидуллина называет текстом «завершенное сообщение, обладающее собственным содержанием, организованное по одной из абстрактных моделей, существующих в языке и характеризующееся своими отличительными признаками» [9, с. 30], и подчеркивает, что текст есть одновременно результат деятельности автора (создателя учебника, учителя и учащегося) и материал для деятельности интерпретатора (адресата).

В Википедии дается типологизация текстов по стилю, в соответствии с которой выделяются научные, разговорные, художественные, публицистические, официально-деловые тексты. Примечательно, что в данной типологии отсутствуют учебные тексты.

Учебный текст, его функции. Учебный текст анализируется во многих психологических и педагогических исследованиях и к настоящему времени имеет свою историю развития [1; 9; 13; 14; 17; 32; 40; 48 и др.]. Смирнова справедливо отмечает [48], что несмотря на постоянное использование этого понятия в педагогической и научной литературе, «редкий автор» дает его четкую дефиницию. Приведем некоторые примеры.

- «Учебный текст – это единица обучения текстовой деятельности, учебной текстовой коммуникации. Это текст, организованный в дидактических целях в смысло-содержательном, языковом и композиционном отношениях в единую систему, часть совокупной информации учебника, предназначенной для управляемого становления текстовой деятельности, на основе которой дается система знаний по определенной дисциплине, прививаются умения и навыки людям определенной группы (возрастной, национальной и т.д.) на определенном этапе обучения» [1, с. 130].

- «В общем случае информационное содержание учебного процесса можно представить в виде обобщенного учебного текста, отдельные подсистемы которого представляются совокупностью информационных носителей, обеспечивающих учебный процесс. Характеризуя такой обобщенный учебный текст, следует, прежде всего, обратить внимание на его информационно-деятельностную направленность. Сам текст предстает при этом в виде источника дидактической информации, определяющей содержание и характер самостоятельной учебной деятельности учащегося» [13, с. 97].

- «Учебный текст является, во-первых, одной из главных содержательных единиц обучения, так как он выполняет очень важные образовательные, воспитательные и развивающие задачи. Во-вторых, учебный текст является важной составляющей учебного дискурса, так как в учебном дискурсе два участника – учащийся и учебный текст. Учебный текст, являясь материализованным носителем содержания образования, должен быть одновременно и организатором процесса усвоения этого содержания. Очень важными задачами учебного текста и соответственно его автора являются управление собственно процессом чтения обучаемого, возможность предвидеть возможные затруднения в понимании» [48].

- Текст (завершенное сообщение, обладающее собственным содержанием, организованное по одной из абстрактных моделей, существующих в языке и характеризующееся своими отличительными признаками) – одновременно результат деятельности автора (создателя учебника, учителя и учащегося) и материал для деятельности интерпретатора (адресата) [9].

- «Очевидно, что учебным текстом можно считать любой текст, полезный при освоении определенной учебной дисциплины» [17].

Учебный текст представляет собой основную содержательную единицу обучения. Нельзя не согласиться с мнением Смирновой, что «учебный текст должен включать средства, благодаря которым деятельность учащегося стимулируется, мотивируется, программируется и реализуется, приводя, в конечном счете, к достижению целей, поставленных в процессе изучения предмета» [48].

Как отмечает Обласова, можно выделить узкую и широкую трактовки понятия «учебный текст». В первом случае учебный текст представлен как текст параграфа учебника, прошедший дидактическую обработку, то есть оптимизацию в отношении способа подачи информации с целью упрощения извлечения и усвоения содержащегося в нем знания. Однако, продолжает данный автор, в настоящее время к функциям учебного текста относят не только хранение и передачу информации (знаний), но и

сохранение культуры, передачу образцов деятельности, воздействие на сознание обучаемых, развитие личностных качеств, что позволяет говорить о более широкой трактовке понятия «учебный текст», который рассматривается не только как носитель учебной информации, но и как средство развития личности. Таким образом, «учитывая цель современного образования, складывающуюся на основе интеграции двух подходов, определяющих ее двудоминантность — развитие личности (личностно-ориентированный, социально-личностный подходы) и формирование обобщенных способов деятельности (компетентностный подход), — следует говорить об интегрирующей функции учебного текста в современном образовательном процессе» [40, с. 43]. Поскольку конкретный учебный текст в определенном отношении представляет собой некоторую обобщенную модель, структура и содержание которой задают определенную схему мыслительных и речемыслительных действий, то работа учащихся с учебным текстом не только создает возможность усвоения информации, но и активизирует их логическое мышление, диалогическое мышление, рефлексивность.

Габидуллина [9] также полагает, что учебный текст имеет полифункциональную природу, однако она выделяет не две, а три доминанты. По ее мнению, учебный текст: 1) содержит учебную информацию; 2) является носителем общих и профессиональных знаний, культуры, элементом сознания; 3) имплицитно содержит способы и методы овладения учебной информацией и культурными ценностями. Именно эти особенности учебного текста определяют его возможности воздействовать на ум, чувства, эмоции и сознание обучаемых. Различные авторы акцентируют внимание на разных сторонах учебного текста.

Резюмируя приведенные мнения, укажем следующие особенности учебного текста:

1. Предназначен для хранения информации, культурных кодов, вообще быть носителем общих и профессиональных знаний.

2. Обладает образовательным, культурологическим, воспитывающим и развивающим потенциалами.

3. Воплощает в себе целостную систему деятельности, а также способы деятельности учащегося.

4. Является одновременно результатом деятельности автора (создателя учебника) и материалом для деятельности интерпретатора (адресата – учителя и учащегося).

5. Обращен к личности учащегося, воздействует на сознание обучаемых, оказывает мотивационное воздействие, способствует развитию мышления и креативности.

6. Соответствует и воплощает логику программы обучения, которая, в свою очередь, соответствует логике преподаваемой науки.

7. Характеризуется полнотой и глубиной, объективностью рассмотрения предмета.

8. Содержит компоненты, обеспечивающие восприятие заключенной в нем информации, в частности:

- адаптирован к особенностям обучаемых. Одна из лингвистических особенностей учебного текста состоит в том, что он ограничивается так называемым «учебным языком», целенаправленно отобранным и минимизированным (освобожденным от малосущественных и второстепенных для данных целей обучения черт);

- строится как последовательное разворачивание контекста от известного к неизвестному, от простого к сложному, от частного к общему, от посылок к выводам;

- часто сопровождается вопросами для контроля усвоения и закрепления полученных при чтении;

- как правило, включает в себя эмоционально-воздействующие элементы (сравнения, метафоры, гиперболы), что способствует усвоению а также снижает напряжение (примеры, цитаты, факты, этимологические экскурсы и др.);

- обычно является поликодовым: помимо вербальных знаков в нем используются пиктографические изображения, изменение цвета, шрифтовое выделение, рамки, графики, таблицы, схемы.

Учебные тексты разнообразны. Габидуллина предлагает типологию учебных текстов с учетом таких оснований, как авторство, цель и лингвистические особенности [9]. Интересное замечание, позволяющее понять не только специфику научного и научно-популярного текста, но и различия в процессе их понимания, делает Кабанов. По его мнению, «научный текст отличается от научно-популярного не только глубиной и многообразием рассматриваемых в нем закономерностей и фактов объективной действительности, но и тем, что они являются здесь предметом изучения обособленных друг от друга областей знания, в рамках которых одно и то же явление, процесс, факт получают разное содержание. Отсюда проистекают разные требования к продуктивному пониманию данных текстов. Для понимания научно-популярного текста субъекту достаточно установления семантических связей элементов содержания, поскольку указанные закономерности и факты однозначно рассматриваются в его рамках. Тогда как при работе с научным текстом ему нужно делать акцент на тех признаках и связях этих элементов, которые соответствуют определенной предметной области и отбрасывать несоответствующие ей, то есть осуществлять выбор того, что важно и нужно понять в тексте» [22]. Однако эта специфика далеко не всегда учитывается авторами, изучающими понимание разных по жанру текстов.

Некоторые особенности восприятия электронного текста. В связи с распространением электронных учебных пособий, началось изучение жанрового своеобразия электронных учебников. Традиционное (печатное) учебное пособие (учебник) имеет свою жанровую специфику. Оно определяется как учебно-научное сочинение, излагающее основы определенной науки и предназначенное для дидактических целей. Основными жанровыми особенностями учебника являются «сжатая полнота» информации, предметно-логическая последовательность, ясность и доходчивость изложения, активизация внимания адресата. Эти жанровые особенности призваны способствовать более эффективному восприятию и усвоению информации обучающимся.

В результате исследования лингвистических и паралингвистических характеристик большого числа электронных учебников (было проанализировано более 150 электронных учебников и 100 научно-исследовательских и научно-методических работ) Куст пришла к выводу о специфике жанрового статуса электронного учебника. Она отмечает, что текст электронного учебника определяется как компьютерно-опосредованный вариант письменной разновидности учебно-научного дискурса и характеризуется, в частности, гипертекстуальностью, поликодовостью текстов, высокой значимостью параграфических средств, наличием медиолекта и другими особенностями [27; 28].

Как отмечает Кожевникова, печатные и электронные тексты несут совершенно разную смысловую, эмоциональную, психологическую и временную нагрузку: «...на выбор каналов предоставления информации и документов влияют особенности восприятия печатных текстов и текстов на электронных носителях. Наблюдения библиотечных специалистов в ГПНТБ СО РАН свидетельствуют, что в тех случаях, когда чтение научной литературы является неотъемлемой частью творческой

деятельности, переход от навыков восприятия печатных текстов к электронным осуществляется сложнее, чем при чтении «деловой» литературы (справочных и информационных изданий, учебников, пособий, практических руководств)» [24, с. 8]. По данным опроса читателей ГПНТБ СО РАН (от аспирантов до докторов наук) обнаружено предпочтение печатных изданий по сравнению с электронными, которое проявляется вне зависимости от профессии, возраста и уровня информационной культуры.

Можно согласиться с учителем истории из Новосибирска Селеменевым, утверждающим, что «...электронный текст неравнозначен печатному. Его содержание демонстрируется на экране. Это неизбежно влечет изменения как в устоявшейся системе предъявления материала, так и в привычных способах восприятия его смысла. Компьютер перестает быть только вспомогательным средством обработки печатного текста. Обычной становится организация текста, позволяющая быстро найти необходимое в информационном месиве (гипертекст)» [46, с. 19].

Появилась новая мода в дизайне традиционных печатных книг – их оформляют в стиле компьютерных программ. В педагогических изданиях все чаще мелькают такие слова, как «фреймовые технологии», «кластерное содержание», «интерактивное обучение» и т.д. Все это свидетельствует не только о тотальном наступлении электронного текста, а и о начале конвергенции электронного и печатного учебного текста.

Однако на этом заманчивом пути много неизведанного. На поставленный им самим вопрос «А каково читать материалы в Сети?» Батыгин отвечает: «...меняются и техники чтения – чтение, что называется, по строчкам уступает место «сканированию», штурмовому полету над текстом, при котором мелькают параграфы и главы, зато мгновенно опознаются прецедентные тексты: имена, цитаты, термины». Следовательно, должны радикально измениться и требования к организации текста в науке и преподавании» [3].

Возникает естественный вопрос: насколько современные студенты и сегодняшние старшеклассники (как завтрашние студенты) готовы к новым условиям чтения? Некоторые ответы на него можно найти в работе Белопольского [44]. В проведенном им экспериментальном исследовании у учеников 2-го, 5-го, 7-го, 9-го и 11-го классов (по 12 человек из каждого класса, всего — 60 человек, без дефектов речи и не-билингвов) измерялась скорость чтения текстов вслух и про себя. При этом соответствующие возрасту испытуемых тексты предъявлялись в двух режимах: 1) в обычном статическом и 2) в режиме «бегущей строки». Используемые экспериментальные тексты содержали 100—115 слов; при различных условиях предъявления (статическом и динамическом) и различных инструкциях (читать вслух или про себя) использовались тексты одинаковой сложности. Статические тексты были напечатаны на листах А4 шрифтом Ariel 11; при динамическом условии тексты предъявлялись на дисплее, причем сам испытуемый мог варьировать цвета фона и символов; размер символов и ширину знакоместа, а также скорость предъявления текста. Эксперимент с каждым испытуемым проводился в один день в четыре этапа, последовательность этапов всегда была одна и та же: 1) чтение вслух статического текста; 2) чтение про себя статического текста; 3) чтение вслух динамического текста; 4) чтение про себя динамического текста. После прочтения каждого текста задавались несколько вопросов на понимание прочитанного.

В рассматриваемом исследовании обнаружен ряд важных фактов. Во-первых, на протяжении всего школьного возраста навык чтения монотонно улучшается (скорость чтения повышается, а число фонологических ошибок при чтении вслух уменьшается); кроме того, увеличивается разница между скоростью чтения про себя и вслух. Тем не

менее, внутри каждого возрастного уровня существует весьма значительный разброс в скорости чтения, который особенно был выражен у старших испытуемых¹. Так, отдельные 11-классники читали статические тексты на 25—30 % быстрее, чем в среднем по этой возрастной группе. Во-вторых, хотя автор изначально предполагал, что одномерность движущегося текста (режим «бегущая строка») должна создать более благоприятные условия для чтения на начальном этапе овладения этим навыком, в действительности обнаружено, что влияние фактора «Способ предъявления» оказалось статистически незначимым (статический текст — 124 сл./мин, движущийся текст — 121 сл./мин), но этот фактор значимо взаимодействовал как со «Способом чтения», так и с фактором «Класс». В частности, выяснилось, что при чтении вслух движущийся текст читался быстрее, чем статический (112 против 104 сл./мин), а при чтении про себя имела место противоположная тенденция (130 против 144 сл./мин). Кроме того, второклассники быстрее читали движущийся текст, 11-классники — статический, тогда как учащиеся средних классов читали при двух режимах предъявления примерно с одинаковой скоростью. В-третьих, медленно читающие дети показывали более высокую скорость чтения, когда им предъявляли движущийся текст, по сравнению с чтением статического текста. В-четвертых, быстро читающие испытуемые, чья скорость чтения была выше среднего показателя для 11-классников (>160 сл./мин при чтении вслух статического текста), быстрее читали статический, а не движущийся текст. Белопольский отмечает, что типографические параметры текста (такие, как шрифт, размер букв, длина строки, освещенность, контрастность) тоже оказывают влияние на эффективность процесса чтения. Причем, некоторые из них оказывают влияние на различимость графем во время фиксации их глазами, другие же определяют сам характер сканирования текста. Формируемый на печатных текстах навык чтения включает важный компонент пространственного управления взором, или пространственную стратегию чтения, — последовательность фиксаций на строках, перевод взора с одной строки на другую, возвратные перемещения взора в пределах одной или нескольких строк (микро- и макрорегрессии). Автор объясняет эти данные тем, что развитие навыка чтения связано с овладением все более изощренными пространственными стратегиями считывания текстовой информации. Все же следует отметить, что для полноты картины в этом очень хорошо спланированном эксперименте не хватает одного условия предъявления, а именно: статического текста на дисплее компьютера.

Направления и подходы в исследованиях понимания текста. Понятие "понимание" многозначно и обозначает взаимосвязанные, но не тождественные явления — во-первых, некоторые процессы мышления ("Он вчитывался и все лучше понимал мысль Пушкина"), во-вторых, их результаты ("Его понимание этого романа отличается от общепринятого") и, наконец, готовность к этим процессам и результатам ("Смело ему все рассказывай, он людей понимает"). В.П. Зинченко отмечает, что этот термин является широким по сфере применения и не фиксированным по содержанию и объему. Для психологической науки важны следующие его значения:

1. Понимание как «способность личности осмыслять, постигать содержание, смысл, значение чего-нибудь».
2. Понимание как «когнитивный процесс постижения содержания, смысла».
3. Понимание как результат, продукт процесса понимания — «толкование чего-либо»

¹ Такой разброс наблюдался и в другом исследовании навыка чтения у школьников [36].

4. Понимание как «одна из целей познания и обучения» [8, с. 481].

Сами по себе термины «восприятие» и «понимание» весьма многозначны и фиксируют как процессуальную, так и результативную стороны. Помимо этого, «восприятие» нередко используется и в смысле «понимания», особенно когда речь идет о восприятии текста. Как отмечает Белянин, восприятие и понимание текста (речи) включает в себя рецепцию слышимых или видимых элементов языка, установление их взаимосвязи и формирование личностного представления об их значении. Результатом восприятия является понимание как расшифровка общего смысла, который стоит за непосредственно воспринимаемым речевым потоком, придание воспринимаемой речи определенного смысла [5]. По мнению Зимней, восприятие текста представляет собой процесс раскрытия опосредованных словами связей и отношений, которое приводит к пониманию всего текста. При этом между словами устанавливаются смысловые связи, которые составляют в совокупности смысловое содержание высказывания. Начальный, самый общий уровень понимания свидетельствует о понимании только основного предмета высказывания — то есть того, о чем идет речь. Второй уровень — уровень понимания смыслового содержания — определяется пониманием всего хода изложения мысли автора, ее развития, аргументации. Он (уровень) характеризуется пониманием не только того, о чем говорилось, но и того, что было сказано. Высший уровень понимания определяется пониманием не только того, о чем и что было сказано, но и пониманием того, зачем это говорилось и какие языковые средства использованы [19].

Тезис о том, что понимание научного и учебного текста является необходимой предпосылкой и составляющей формирования интеллектуальной культуры и компетентности будущего специалиста, можно считать аксиомой. Чтение научных текстов – сложная умственная деятельность, важными сторонами которой являются восприятие текста и его понимание. При этом в характеристике понимания научного текста ведущим является методологический аспект: осознание концепции автора; система понятий; выделение профессионально-личностного смысла информации и рефлексия стратегий познания. Одной из важнейших причин недостаточной сформированности интеллектуальной культуры у студентов является недостаточное внимание вузов к обучению студентов работать с научными и учебными текстами, проистекающее из убеждения, что обучать чтению – дело школы. Но «чтение» может быть понято очень по-разному, а в данном контексте имеется в виду «чтение, обеспечивающее понимание». Понимание научного текста требует развития ряда интеллектуальных операций: обобщения и абстрагирования; способности к переносу, способности к поиску по аналогии; структурирования, переструктурирования; свертывания и развертывания смыслов текста; а также таких свойств мышления, как самостоятельность, критичность, оригинальность, гибкость. Изменение структуры видения в соответствии со свойствами текста играет чрезвычайно важную роль в его понимании.

Проблема понимания текста имеет междисциплинарный характер, и представители разных наук используют различные подходы. «В последнее время научная мысль все чаще останавливается перед такими проблемами, разрешить которые в рамках узкой специальности оказывается невозможно. Это касается и проблемы понимания. Очевидно, что для ее решения потребуется объединение философских, лингвистических, литературоведческих, методических подходов на основе психологического анализа проблемы» [12, с. 81].

Богин отмечает, что «в социальной действительности от человека постоянно требуют понимания текста. Значение этого требования трудно переоценить. В постоянно возникающих ситуациях "общения человека с текстами" процесс освоения мира оказывается непосредственно направленным на значение и на смысл. При этом

успешность овладения смыслами, ориентировка в содержательности текстов, переход от содержательного истолкования знака к его оперативному истолкованию зависят от многих причин. Социальный опыт человека, занимающий здесь ведущее место, образует единство с готовностью оперировать произведениями речи (текстами) в рецепции». Далее он отмечает, что «опыт, который человек обращает на текст с целью освоения содержательности этого текста, т.е. представленных в нем содержания и смыслов, является не только лингвистическим, но и социальным, и эмоциональным, и оценочным, и культурным опытом» [7].

Нельзя не согласиться с тем, что «для того, чтобы понимание произошло, текст, высказанный или прочитанный на каком-либо языке, должен быть воспринят, а его значения осмыслены, то есть переведены на язык смыслов. Доказать или показать другому, что понимание случилось, далеко не просто, что хорошо иллюстрируют, напр., недоразумения на экзаменах» [8, с. 482]. Понимание имеет место лишь в том случае, если воспринимающему текст субъекту надо преодолевать затруднения или обрывы в смысловом восприятии текста, поэтому понимание всегда является активным процессом. Субъект осознает и переживает понимание как нечто необходимое для освоения представленной в тексте информации именно тогда и там, где он испытывает "непонимание" или "опасность непонимания". Для лингвистической трактовки понимания существенны процессуальные подробности обращения языковой личности к опыту оперирования текстами. Богин отмечает, что в этом отношении возможны три случая:

1. Простое автоматическое ассоциирование образов единиц текста: субъект осваивает содержательность нового, потому что она существенно не отличается от содержательности известного (здесь рефлексия содержится либо в зачатке, либо в снятом виде).

2. Сознательное нахождение места для нового компонента текстового сообщения в сложившейся системе связей. Здесь рефлексия возникает всякий раз, когда возникает потребность в осознанном интерпретировании старого опыта сопоставительно с новым.

3. Обращение к прежнему опыту, выполняемое по осознаваемой или не осознаваемой схеме действия – то есть возникает вопрос "Я понял, но что же я понял?". Способность стать перед вопросом такого рода как раз и обеспечивает возможность занять собственно рефлексивную позицию в деятельности с текстом.

Многие авторы (см., напр., [12; 38]) отмечали, что в классическом герменевтическом подходе понимание либо есть, либо его нет (а есть, соответственно, непонимание). Согласно другой (более психологичной) точке зрения, понимание текста в задаваемых текстом рамках может варьировать по глубине. Так, определяя понимание как процесс, в результате которого «значение чего-либо берется в ум» человека, Карандышев выделяет в нем девять стадий: восприятия, узнавания, соотнесения, чувствования, толкования, осознания, отношения, мнения и умения. Достаточно дифференцированная общая теория уровней понимания разработана в психологии Смирновым, который считал, что уровень понимания характеризуется, во-первых, глубиной и, во-вторых, отчетливостью [47]. При этом он полагал глубину основной характеристикой уровня понимания и выделял семь его ступеней:

1. Отнесение познаваемого предмета к самой общей категории;
2. Отнесение предмета или явления к общей категории хорошо известных предметов;
3. Вычленение специфических особенностей в познаваемом предмете на основе сравнения;

4. Переход на основе анализа, синтеза, абстрагирования и конкретизации, обобщения и индивидуализации от восприятия в целом к осмыслению отдельных частей предмета или явления и к пониманию их взаимосвязи;

5. Установление причинно-следственных связей с помощью индукции и дедукции;

6. Установление логических связей между осмысливаемыми явлениями;

7. Степень действий людей и выяснение мотивов этих действий.

При этом отчетливость, будучи второй характеристикой глубины понимания, определяет его динамику на каждом уровне. Смирнов определил следующие стадии этой динамики:

1. Предварение понимания («здесь что-то есть»);

2. Смутное, мимолетное и неустойчивое понимание;

3. Субъективно ясное понимание, но неотделимое от восприятия текста (невозможность воспроизвести текст своими словами);

4. Отчетливое и полное понимание, но при буквальном воспроизведении;

5. Свободное понимание, возможность воспроизведения в разных формах (своими словами и в любом порядке).

Приведенные представления о понимании характеризуют его преимущественно со стороны внешнего наблюдателя. Чтобы выяснить внутреннюю картину понимания необходимо вскрыть его операциональную структуру, для чего требуется применение специальных экспериментальных методов. В этом отношении следует отметить фундаментальное исследование формирования навыка чтения, проведенное в 1950-х годах под руководством и при участии Егорова [16]. В онтогенезе последовательность стадий формирования навыка чтения выглядит следующим образом.

Аналитическая стадия протекает в двух видах – в виде овладения буквами и в овладении слиянием звуков в слоги и слова. Эти виды деятельности не совпадают во времени, и каждый из них характеризуется своими психологическими особенностями. Таким образом, в аналитической стадии можно выделить две ступени: ступень овладения буквенными обозначениями и ступень слогааналитического (слогового) чтения. Типичным для первой ступени является то, что единицей чтения здесь является не слово, а буква, то есть ребенок сначала овладевает буквами, а затем, в особом акте внимания, овладевает сочетанием этих букв сначала в слоги, а далее – в слова. Каждый предложенный к прочтению слог или коротенькое слово представляет собой новую, самостоятельно решаемую задачу. На ступени овладения буквами связи между зрительными, акустическими и речедвигательными образами еще не закрепились, поэтому ребенок может, например, путать буквы или не улавливать характер соответствующего звука в словах. Таким образом, когда перед ребенком ставится задача прочесть что-то, он должен решать эту задачу заново. Наряду с правильными решениями возможны ошибки. Эти ошибки ребенок либо исправляет сам, либо с помощью учителя. Уже на этой ступени овладения чтением решающая роль принадлежит пониманию читаемого. Характерной чертой этого периода овладения чтением является то, что понимание еще отделено от процесса восприятия, то есть, ребенок сначала читает слово, а лишь затем осознает его значение. Еще одна характерная для этой ступени черта заключается в том, что чтение предложений и маленьких рассказов идет преимущественно по принципу присоединения слов друг к другу. Слова читаются по отдельности. Прочитанная часть фразы не влияет на восприятие последующих слов этой фразы. Возможен момент догадки, но она лежит в пределах слова и обуславливается не ранее прочитанной частью фразы, а прочитанной частью читаемого слова.

Вторая стадия овладения чтением характеризуется тем, что учащиеся уже знают буквы. Для детей уже не вызывает затруднений узнать букву, слить звуки в слоги, а слоги в слова. Единицей чтения на этой ступени развития является уже слог, а не буква. Слоги связываются с соответствующими им звуковыми комплексами. Важной чертой этого периода является то, что слоги выступают в качестве частей целого, то есть слова. Это является шагом вперед в развитии чтения. На предыдущей ступени развития чтения дети, имея еще слабую связь между видом букв и произнесением составленных из них слогов, уделяют специальное внимание объединению букв в слоги. Чтение слога превращается в самостоятельную операцию, приводящую к ослаблению связи между слогом и словом, частью которого он является. На второй же ступени аналитического чтения связь между видом слога и способом его произнесения уже закрепились, слог становится единицей чтения и выступает как часть слова. Содержание слова становится доступным учащемуся только после окончательного уяснения его слогового состава. Темп чтения на этой ступени чтения характеризуется резко выраженной замедленностью. Объясняется это отсутствием целостных форм восприятия речевого материала и необходимостью читать слова по принципу сложения составляющих их частей. У детей наблюдается стремление повторять читаемое сначала по частям, а затем – в целом. Например, слово «отбили» читает так: от, от-били; слово «некоторые» — не-ко, некоторые, и т. д.

Третья стадия – становление целостных приемов восприятия текста. Слова уже стали элементами фразы. Однако синтез в процессе восприятия характеризуется здесь еще недостаточной зрелостью, а это тормозит процесс. Ученик вынужден проверять прочитанные слова, вносить в них поправки, а это часто приводит к тому, что теряется смысловая нить рассказа. От детей требуется особое внимание для того, чтобы связать смысл прочитанной фразы с прочитанным ранее. Переход детей этой ступени развития чтения на синтетический этап приводит к усилению тенденции опираться в процессе чтения на смысловую догадку. Но на этой ступени еще существует разрыв между процессами восприятия и понимания содержания прочитанного. Это приводит к тому, что один из этих процессов тормозит другой. Пытаясь опереться на смысл читаемого, ребенок не умеет еще проверить свою догадку через восприятие текста. Поэтому догадка превращается в угадывание слов. Чтение детей в этот период часто сопровождается потерей чувства языка, например, ребенок может нарушить согласование, допустить обороты, не свойственные русскому языку. Ребенок чувствует ошибки в своей работе, стремится исправлять их, но ему не всегда удается предупредить их. Поэтому этот период характеризуется большим количеством ошибок расхождения напечатанного с прочитанным. Скорость чтения на данной ступени развития резко возрастает, по сравнению со скоростью предыдущей ступени, так как ребенку уже не приходится уделять такого внимания процессам восприятия, которое он уделял на ступени аналитического чтения. Но все же, слабость синтетического процесса и большая в связи с этим ошибочность чтения приводит к тому, что ребенок вынужден возвращаться к прочитанному в целях исправления или дополнительного контроля. А это делает процесс чтения на этой ступени развития более медленным по сравнению с чтением на следующей, четвертой ступени развития.

Четвертая стадия – синтетическое чтение. Здесь уже возникает синтез не только букв в целое видимое слово и соответственно этому артикуляционное слияние звуков в слоги и слова, но и синтез слов в систему фразы. В связи с этим резко улучшается понимание текста. Понимание читаемого решается через целостные процессы восприятия. Ребенка уже не затрудняют процессы восприятия, он может уделить основное внимание содержанию, его осмысливанию. Ребенок читает уже не слова и фразы, а статью или рассказ. По первым прочитанным фразам понимается

рассказ как целое, понимается его содержание. На четвертой ступени развития, так же как и на предыдущих ступенях, у детей имеются ошибки чтения. В основе этих ошибок чаще всего лежит догадка, предвосхищение дальнейшей мысли. Отсюда — добавления, пропуски, замена слов. Ребенок изменяет смысл читаемой фразы, но смысл переделанной фразы не нарушает логики рассказа. Редко, но бывают ошибки, нарушающие смысл рассказа. Но в процессе чтения ребенок их замечает и сразу же исправляет. Темп чтения на этой ступени развития достигает значительной быстроты. Дальнейшее совершенствование процесса чтения идет по пути развития выразительности чтения.

Выразительное чтение — это высшая форма чтения, переходящая в искусство. С точки зрения выразительности чтение может быть: беглое, но невыразительное; чтение с элементом выразительности; художественно-выразительное чтение.

Такова последовательность формирования навыка чтения в онтогенезе. Его дальнейшее развитие и функционирование в составе различных видов деятельности предполагает автоматизацию процессуальных компонент упомянутых стадий с их подчинением высшим уровням смыслообразования. В развитом навыке чтения последовательный ряд этапов превращается в иерархию параллельно работающих уровней. Многое из того, что происходит в онтогенезе или во время формирования в виде сукцессивного ряда событий впоследствии превращается в симультанную иерархию уже отлаженных уровней, всегда готовых исполнить свою функцию. Топология этой иерархии аналогична многоуровневой структуре регуляции двигательных действий, разработанной Бернштейном [6]. В зависимости от целого ряда субъективных и объективных факторов (невнимательность, плохая рабочая память, неспособность работать одновременно в нескольких планах сознания, трудный текст, плохая его читаемость, и т.д.) одновременное (параллельное) функционирование сформировавшейся многоуровневой структуры может временно нарушаться, и тогда можно наблюдать частично или полностью *последовательный* ряд ранее пройденных этапов. Это — общий закон регрессии к прошлому, который применим не только к чтению, но и любым другим автоматизмам, когда мы сталкиваемся с затруднительными или стрессовыми ситуациями. В случае чтения такие ситуации могут быть кратковременными, охватывая незначительную часть текста (незнакомое слово или словосочетание, непонятное выражение, грамматическая ошибка, пропуск слова, неразборчивое написание и т.п.), и тогда на фоне в общем быстротекущего чтения неизбежно появляются относительно длинные паузы, означающие, что автоматический (фоновый) уровень не справился с проблемой и обратился к уровню вышестоящему, а иногда и ведущему. Опять-таки общий закон заключается в том, что чем выше уровень регуляции, тем более медленно выполняется действие [56]. А это значит, что межуровневые переходы во время чтения так или иначе должны отразиться на *динамике* текущего процесса в виде ее неравномерности во времени. Есть данные, согласно которым в такой динамике отражается и работа уровня смыслообразования, при которой происходит формирование все более крупных смысловых единиц из накапливаемых в рабочей памяти значений отдельных слов, последовательно воспринимаемых во время чтения [17]. Здесь большую роль играют индивидуальные свойства как рабочей памяти, так и долговременной, в которой хранятся операциональные смыслы (речевые стереотипы, семантические клише и т.п.).

Эмпирические исследования восприятия и понимания текстов. Плохое, некачественное чтение — проблема не только школьников. В вузах учатся вчерашние школьники (пусть даже самые подготовленные). По данным Соболевой [12], студенты выпускного курса педагогического университета (то есть завтрашние учителя!) также

испытывают трудности в работе с текстом. Так, выполняя самостоятельный анализ текста, адекватно его понимают лишь 21,6% студентов – будущих педагогов начальных классов; 43,2% – продемонстрировали отрывочное, фрагментарное понимание, низкий уровень развития читательского воображения; 35,2% студентов показали полное непонимание прочитанного. По мнению Соболевой, умение работать с текстом должно закладываться на этапе профессиональной подготовки специалиста.

Дистанционное обучение налагает определенные требования на самостоятельную работу студентов (в частности, при работе с электронными ресурсами). Им самостоятельно необходимо прорабатывать большой объем научной и учебной литературы, что предполагает достаточно высокий уровень развития способности понимания научных текстов. Это означает, что при дистанционном обучении должно уделяться особое внимание условиям, влияющим на эффективность работы с текстами. Одним из таких условий признаны метакогнитивные процессы. При понимании научных текстов студенты нередко сталкиваются с серьезными трудностями, не владеют необходимыми когнитивными стратегиями, и поэтому задача понимания подменяется механическим запоминанием, что снижает качество подготовки специалистов. Интересны попытки решения этой проблемы с позиций метакогнитивного подхода, в котором исследуются вопросы управления когнитивными процессами и стратегиями понимания. Метакогниции направлены на собственную познавательную деятельность, актуализируются в проблемных ситуациях, выполняют функции сознательного внутреннего контроля за познавательной деятельностью.

В исследовании Лазаревой изучалось влияние метакогнитивных процессов на результативные характеристики понимания студентами научных текстов [29, 30]. В качестве испытуемых выступали студенты факультета дошкольной и социальной педагогики и психологии Карельской государственной педагогической академии. Для оценки метакогнитивных процессов у студентов использовался опросник «Метакогнитивная включенность в деятельность» (Деннисон), а для определения уровня понимания текста – методика дополнения cloze-test (далее клоуз-тест²) и методика эстонского психолога Микка. Было показано, что чем выше уровень понимания научного текста, тем более высокие показатели метакогнитивных процессов имели испытуемые. При этом указанная зависимость распространяется на все структурные компоненты метакогнитивных процессов – метакогнитивные знания, представленные процедурными, декларативными и условными знаниями, и метакогнитивную регуляцию, включающую метакогнитивные стратегии планирования, мониторинга, исправления ошибок и оценки.

Основные результаты Лазаревой сводятся к следующему. Были выделены четыре уровня понимания текста: низкий, ниже среднего, средний и высокий. Из 137 исследованных студентов у 41 человека был зафиксирован низкий уровень понимания текста. Это значит, что они испытывали значительные трудности в установлении смысла текста, в привлечении фоновых знаний. Пропуски в методике дополнения (клоуз-тест) вызывают нарушения смыслового восприятия текста и не дают возможности испытуемым правильно определить категории текста. Студенты этой группы не склонны использовать метакогнитивные знания при осуществлении планирования понимания текста, в определении самой цели работы с текстами, не привлекают фоновые знания и не устанавливают междисциплинарные связи; у них нет метакогнитивных стратегий мониторинга, управления информацией и исправления ошибок. Как следствие, они не осуществляют текущую оценку процесса и промежуточных результатов понимания читаемого текста, не оценивают

² Текст, в котором пропущены некоторые слова.

эффективность применяемых стратегий понимания. Процесс понимания у них носит неуправляемый характер, метакогнитивная регуляция отсутствует, и текст остается непонятым.

У 66 человек был зафиксирован уровень понимания «ниже среднего». Это значит, что у них также нет полного понимания текста, но при этом они способны выделить основные категории, используемые в тексте, но не способны раскрыть их содержание. Дополнение пропущенных понятий вызывает значительные трудности. Для испытуемых этой группы характерно несистематичное использование таких метакогнитивных стратегий как планирование, управление информацией, мониторинг, исправление ошибок и оценка. Они планируют процесс работы с текстом частично и не придают большого значения анализу имеющихся знаний, не обращают внимания на текущие результаты понимания текста, не уделяют достаточного внимания оценке правильности понимания текста в процессе чтения. Оценка эффективности приемов понимания, качества процесса и результата понимания также осуществляется эпизодически. Их представления о том, когда и почему следует использовать ту или иную стратегию понимания, являются неполными, что не позволяет им достигать более высоких уровней понимания текста.

Студенты со средним уровнем понимания текста (30 человек) оказались способны установить и восстановить смысл текста, вписывая недостающие слова в пропуски клоуз-теста, но при этом допускали ошибки. Для этой группы характерно раскрытие содержания текста на репродуктивном уровне. Студенты данной группы более склонны к контролю и анализу собственной познавательной деятельности и управлению ею. В процессе понимания текста они чаще используют как метакогнитивные знания, так и стратегии метакогнитивной регуляции. Их представления о состоянии познавательных процессов, достоинствах и недостатках познавательных процессов, знания о приемах управления ими, стратегиях работы с текстами более полные. Студенты лучше оценивают степень важности информации, уровень сложности, новизны текстов; используя метакогнитивные знания, они осуществляют планирование процесса понимания, ставят цели работы с текстом, анализируют фоновые знания и необходимость их применения. Применение стратегии планирования придает процессу чтения целенаправленный характер. Использование метакогнитивной стратегии мониторинга позволяет осуществлять текущий контроль и оценку процесса понимания. Так, при чтении они обращают внимание на степень понятности информации, а также на эффективность применяемых приемов понимания. Если фиксируются трудности, то актуализируются такие метакогнитивные стратегии как исправление ошибок и управление информацией, что дает возможность определить причины непонимания и изменить оказавшийся неэффективным план работы. На заключительном этапе чтения такие студенты прибегают к метакогнитивной стратегии оценки, что позволяет анализировать процесс понимания, оценивать функционирование познавательных процессов использованных когнитивных стратегий и процесс управления ими.

Обращает на себя внимание следующий факт. В своей статье Лазарева указывает, что выделено 4 уровня понимания текста – низкий, ниже среднего, средний и высокий. Распределение 137 студента по этим уровням выглядит так: у 41 - низкий, у 66 – ниже среднего и у 30 – средний. В статье прямо об этом не пишется, но, очевидно, это означает, что не было обнаружено ни одного студента с высоким уровнем понимания текста.

Аналогичные данные получены и в исследовании Ивановой, проведенном на 273 студентах Кыргызско-Российского Славянского университета и Международного славянского института [20]. Умения работать с научным текстом оценивались у двух

подвыборок студентов, и полученные на этих группах результаты таковы. Низкий уровень был зафиксирован у 62,9% и 73,2%, средний – у 32,1% и 24,3%, высокий – 4,9% и 2,4%. При работе с текстом лишь 4% испытуемых всегда составляют его план, 12% испытуемых при встрече с незнакомыми понятиями иногда ищут их в словаре. Чтение чаще всего протекает "вслепую", с установкой на утилитарные цели, при этом результаты усвоения недостаточно обобщены и осознаны и с трудом переносятся на другие задачи данного класса. Автором были выявлены два основных фактора, вызывающие затруднения в понимании научных текстов – организационно-мотивационные факторы: неподготовленность первокурсников в сфере организации самостоятельной деятельности и ответственности за нее и недостаточная познавательная мотивация к овладению профессиональными знаниями.

В исследовании Ефремовой были получены интересные данные, проливающие новый свет на ту же проблему [18]. Она предлагала студентам 1-3 курсов таганрогского пединститута и школьным учителям (всего 238 чел.) для однократного чтения текст «Диагностика и коррекция детской агрессивности», составленный по книге А.Л. Венгера, после чего им предлагалось оценить высказывания, отражающие или искажающие изложенные в тексте положения, а также не связанные с текстом утверждения по проблемам детской агрессии и отношения к ней. Оценка осуществлялась по 5-балльным шкалам «истинно», «понятно», «принимаю», «интересно», «полезно для практической деятельности». К положительным результатам следует отнести то, что все категории опрошенных продемонстрировали дифференцированное отношение к разным высказанным в тексте положениям, высокую заинтересованность работой в целом и отдельными идеями текста, высокую оценку по критерию пользы для практической деятельности. Была отмечена положительная корреляция оценок по позициям «понятно» и «интересно», «полезно». Однако при этом выявилась неожиданная для автора (хотя вполне логичная) корреляция оценок «понятно» и «истинно»: в качестве более истинных оценивались, прежде всего, более понятные утверждения. Помимо этого, многие опрошенные оценивали те или иные тезисы как «истинные» при констатации его непонимания. У большинства опрошенных было обнаружено принципиальное непонимание основных положений текста: средние оценки истинности неверных суждений варьировали по выборкам испытуемых от 25,13 до 29,64 баллов при максимально возможной ошибочной оценке 40 баллов и адекватной оценке 0-7 баллов. Поразительным оказалось то, что наименее выраженное искажение (при общем высоком его уровне) допустили студенты-первокурсники очного отделения, которые еще не изучали возрастную и педагогическую психологию, а наиболее высокие показатели искаженного понимания текста выявились у студентов-второкурсников и учителей (которые, казалось бы, должны были лучше разбираться в проблеме). Автор объясняет эти результаты стремлением учителей и студентов, изучающих курс возрастной и педагогической психологии, продемонстрировать понимание текста, произвести впечатление осведомленности, и полагает, что в данном случае имел место сдвиг познавательного мотива на цель психологического манипулирования.

Кабанов [22] изучал понимание философского текста студентами 5-х курсов гуманитарных факультетов (исторического, психологического, филологического и иностранных языков) КГУ им. К.Э. Циолковского (80 чел.). В качестве экспериментальных текстов использовались извлечения из работ Р. Декарта, И. Канта, Ф. Ницше, Э. Гуссерля и Ж.-П. Сартра. При чтении аутентичных философских текстов существенные связи в текстах были найдены 10,6%, а при чтении адаптированных философских текстов – 72,6% студентами. Определялись также когнитивные характеристики испытуемых («Тест умственного развития для взрослых» М.К.

Акимовой и В.Т. Козловой) и степень овладения основными приемами понимания (по [12]). Выявлена значимая корреляция между когнитивными способностями, владением приемами понимания и пониманием адаптированных, но не аутентичных текстов. Интересно, что аутентичный философский текст продуктивно понимается не теми студентами, которые владеют некоторыми формальными приемами понимания и умственными действиями, а теми, кто демонстрировал высокий уровень рефлексии и для которых значимы философские смыслы. Из полученных результатов автор делает очень важный вывод о том, что студентов недостаточно обучать «...только лишь некоторым формальным приемам и стратегиям понимания научного текста. Действительно, если для субъекта содержание понимаемого им текста незначимо, то применение этих стратегий и приемов может быть подчинено вычленению признаков и связей, иррелевантных предмету той сферы знания, которой принадлежит этот текст. Поэтому принципиально важно обучать студентов учитывать при понимании научного текста то, какие признаки и связи значимы с точки зрения той области знания, которой этот текст принадлежит, то есть применять методологические знания о специфике ее предмета для выделения соответствующего ему содержания» [22].

1.3. Заключение по 1-й части

В практике современного образования сложилась противоречивая ситуация. С одной стороны, признается определяющая роль чтения в образовательном процессе, в том числе и в высшей школе. С другой стороны, среди современной молодежи довольно распространенной становится «нелюбовь» к чтению (снижение интереса к чтению как таковому; недостаточно высокий уровень качества чтения, или читательской грамотности и т.д.). Этот негатив является одним из важных факторов низкого уровня понимания учащимися учебных текстов, что отмечается многими авторами. Но есть и другие, объективные факторы, игнорирование которых затрудняет понимание текста даже при наличии высокой мотивации к чтению. К ним, в частности, относится способ экспозиции текста читающему. Мы привыкли к печатному (бумажному) формату представления текстов, который действительно обеспечивает комфортное чтение и слаженную работу его периферических и центральных механизмов. Современные медиа-технологии позволяют значительно разнообразить способы экспозиции текстов, по сравнению с их печатными форматами. И здесь возникает вопрос, относящийся к объективной оценке эффективности этих новых способов, эффективности не только экономической, но и психологической. Если при выборе размера шрифта, контраста или величины межстрочного интервала для решения этого вопроса можно ограничиться простейшими критериями оценки, то для суждения о том, насколько та или иная форма представления текста эффективна с точки зрения конечного психологического продукта чтения – понимания смысла прочитанного, – требуется более сложный инструментарий. Не исключено, что некоторые уже существующие методы оценки уровня (глубины) понимания печатного текста найдут свое применение и для аналогичной оценки в условиях чтения электронных текстов.

Литература:

1. Бабайлова, А.Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку / А.Э. Бабайлова. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1987. – 151 с.

2. Базаров, А.Г. Способы представления учебно-методических материалов для студентов с глубокими нарушениями зрения / А.Г. Базаров // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 5. – С. 87-94.
3. Батыгин, Г.С. Социология Интернет: наука и образование в виртуальном пространстве / Г.С. Батыгин. – Режим доступа: http://read.newlibrary.ru/read/batygin_g_s_/page0/sociologija_internet__nauka_i_obrazovani_e_v_virtualnom_prostranstve.html (Дата обращения: 13.09.2015).
4. Белопольский, В.И.: Возрастные изменения в скорости чтения в условиях статического и динамического предъявления текстов / В.И. Белопольский // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 36-45. – Режим доступа: <http://www.vash-psiholog.info/voprospsih/214/17715-vozzrastnye-izmeneniya-v-skorosti-chteniya-v-usloviyah-staticheskogo-i-dinamicheskogo-predyavleniya-tekstov.html> (Дата обращения: 06.10.2015).
5. Белянин, В.П. Психологическое литературоведение. Текст как отражение внутренних миров автора и читателя / В.П. Белянин. – Режим доступа: http://sbiblio.com/biblio/archive/belanin_psi/default.aspx (Дата обращения: 27.11.2015).
6. Бернштейн, Н.А. Физиология движений и активность / Н.А. Бернштейн. – М.: Наука. 1990.
7. Богин, Г.И. Обретение способности понимать: Введение в герменевтику / Г.И. Богин. – Тверь, 2001. – Режим доступа: http://sbiblio.com/biblio/archive/bogin_obretnenie/09.aspx (Дата обращения: 11.09.2015).
8. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – 4-е изд., расширен. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 811 с.
9. Габидуллина, А.Р. Педагогическая лингвистика / А.Р. Габидуллина. – Режим доступа: http://uapryal.com.ua/wp-content/uploads/2011/11/Gabidullina-A_R_Pedagogicheskaya (Дата обращения: 28.09.2015).
10. Гальперин, И.Р. О понятии «текст» / И.Р. Гальперин // Материалы научной конференции «Лингвистика текста». – М., 1974. – Т. 1. – С. 67.
11. Граник, Г.Г. Роль установки в процессе восприятия текста (на материале художественного текста) / Г.Г. Граник, А.Н. Самсонова // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 72-79. – Режим доступа: <http://www.vorpsy.ru/issues/1993/932/932072.htm> (Дата обращения: 12.08.2015).
12. Граник, Г.Г. Понимание текста: проблемы земные и космические / Г.Г. Граник, О.В. Соболева // Вопросы психологии. – 1993. – № 8. – С. 81-99. – Режим доступа: <http://www.vorpsy.ru/issues/1993/932/932072.htm> (Дата обращения: 14.10.2015).
13. Гурье, Л.И. Проектирование педагогических систем: Учеб. пособие / Л.И. Гурье. – Казань, 2004. – 212с. – Режим доступа: http://www.pedlib.ru/Books/1/0222/1_0222-97.shtml (Дата обращения: 27.11.2015).
14. Добраев, Л.П. К вопросу о семантических связях ближайших предложений текста / Л.П. Добраев // Вопросы психологии. – 1983. – № 3. – Режим доступа: <http://www.vorpsy.ru/issues/1983/833/833101.htm> (Дата обращения: 11.08.2015).
15. Дридзе, Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: проблемы семиосоциопсихологии / Т.М. Дридзе. – М.: Наука, 1984.
16. Егоров, Т. Г. Психология овладения навыком чтения. / Т.Г. Егоров. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1953. – 2-е издание: СПб., 2006.
17. Ефименко, Н.В. Звуко-цветовая организация учебного текста / Н.В. Ефименко // Теория языка и межкультурная коммуникация. – 2010. – № 1 (7). – Режим доступа: <http://tl-ic.kursksu.ru/pdf/007-07.pdf> (Дата обращения: 02.10.2015).
18. Ефремова, О.И. Мотивационно-смысловые аспекты восприятия и понимания студентами педвуза психологических текстов / О.И. Ефремова //

Механизмы реализации образовательных потенциалов текста: Сборник научных трудов / отв. ред. А.К. Юров. – Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2004. – С. 37 – 43. – Режим доступа: http://files.tgpi.ru/nauka/publications/2004/efremova_9.doc (Дата обращения: 03.08.2015).

19. Зимняя, И.А. Смысловое восприятие речевого сообщения / И.А. Зимняя // Смысловое восприятие речевого сообщения. – М.: Наука, 1976. – С. 5-33.

20. Иванова, В.П. Понимание научного текста как фактор формирования интеллектуальной культуры студентов: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / В.П. Иванова. – Бишкек, 2004. – 26 с.

21. Ирхина, И.В. Организация педагогического сопровождения дистанционного обучения студентов (из опыта работы национального исследовательского университета "БЕЛГУ") / И.В. Ирхина, О.А. Беседина // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2. – Режим доступа: www.science-education.ru/102-5945 (Дата обращения: 19.11.2015).

22. Изучение качества чтения и понимания текста. – Режим доступа: <http://www.centeroko.ru/pirls11/pirls11.htm> (Дата обращения: 12.09.2015).

23. Кабанов, К.В. Продуктивность понимания философского текста студентами с различными когнитивными и ценностно-смысловыми характеристиками / К.В. Кабанов // The Emissia. Offline Letters. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2011/1573.htm> (Дата обращения: 02.10.2015).

24. Касаткина, О.В. Стратегии преодоления учебных трудностей студентов, обучающихся по дистанционной технологии / О.В. Касаткина // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 5. – С. 5-12.

25. Кожевникова, Л.А. Библиотека и научное сообщество: Проблемы коммуникаций / Л.А. Кожевникова // Библиотека в системе коммуникативных каналов территории: Сб. науч. трудов / отв. ред. Е.Б. Артемьева. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 1999. – С. 5-10.

26. Краснопольская, Е.Е. Жизненные приоритеты и чтение молодежи / Е.Е. Краснопольская. – Режим доступа: <http://www.gpntb.ru/win/inter-events/crimea2004/53.pdf> (Дата обращения: 13.09.2015).

27. Крутских, Е.Ю. Психологические условия развития понимания научного текста в процессе подготовки студентов: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.13. – Астрахань, 2006. – Режим доступа: http://www.dissers.info/abstract_87733.html (Дата обращения: 12.11.2015).

28. Куст, Т.С. Графическая организация текста электронных учебных пособий / Т.С. Куст // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2009. – № 324. – С. 37–40.

29. Куст, Т.С. Жанровая природа электронного учебника: Автореф. дисс. ... канд. филолог. наук / Т.С. Куст. – Томск, 2011. – 26 с.

30. Лазарева, О.В. Психологическая характеристика метакогнитивных процессов у студентов с разным уровнем понимания текста / О.В. Лазарева. – Режим доступа: <http://www.ksu.ru/conf/ek2011/sbornik/020.doc> (Дата обращения: 27.09.2015).

31. Лазарева, О.В. К вопросу о значении метакогнитивных процессов в регуляции понимания научных текстов / О.В. Лазарева. – Режим доступа: http://ntfmfkonf.ucoz.ru/publ/10_problemy_i_perspektivy_ispolzovaniya_innovacionnykh_tekhnologij_v_uchebnom_processe_shkoly_i_vuza/k_voprosu_o_znache (Дата обращения: 08.09.2015).

32. Лёзер, Ф. Рациональное чтение / Ф. Лёзер; пер. с нем. – М.: Педагогика, 1980. – 180 с.

33. Луньков, А.И. Зависимость восприятия научных понятий и примеров от организации учебного текста / А.И. Луньков // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. –

С. 92-99.

34. Мещеряков, Б.Г. О смыслообразовании в процессе чтения текстов / Б.Г. Мещеряков, А.И. Назаров, Д.Н. Грищенко // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». – 2010. – № 1. – Режим доступа: <http://psyanima.ru/wp-content/uploads/issues/2010n1a1.pdf> (Дата обращения: 01.12.2015).

35. Микк, Я.А. О факторах понятности учебного текста: дисс. ... канд. пед. наук / Я.А. Микк. – Тарту, 1970. – Режим доступа: http://www.childpsy.ru/upload/dissertations/%CC%E8%EA%EA_%DF_%C0_0_1970.htm (Дата обращения: 14.08.2015).

36. Мочалова, Л.Н. Исследование понимания текста стандартизованными методами / Л.Н. Мочалова // Письма в Эмиссия. Оффлайн. The Emissia. Offline Letters. – 2011. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2011/1562.htm> (Дата обращения: 16.09.2015).

37. Назаров, А.И. Динамические профили чтения у школьников 5-11 классов / А.И. Назаров, О.С. Белякова // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». – 2015. – № 2. – С. 1-17. – Режим доступа: <http://psyanima.ru/wp-content/uploads/issues/2015n2a1.pdf> (Дата обращения: 01.11.2015).

38. Назаров, А.И. Значения и смыслы: динамика их взаимопереходов во время чтения текста / А.И. Назаров, Б.Г. Мещеряков, Д.Н. Грищенко // Культурно-историческая психология. – 2010. – № 3. – С.6-16.

39. Наролина, В.И. К проблеме уровней понимания / В.И. Наролина // Вопросы психологии. – 1982. – № 6. – С. 125-127. – Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1982/826/826125.htm> (Дата обращения: 23.11.2015).

40. Неволин, И.Ф. Понимание и когнитивная самооценка в тестовых технологиях / И.Ф. Неволин, М.Б. Позина // Педагогическая диагностика. – 2006. – № 1. – С. 55-61.

41. Обласова, Т.В. Специфика отбора учебных текстов для развития учебно-информационных умений школьников в процессе изучения литературы / Т.В. Обласова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2012. – № 150. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-otbora-uchebnyh-tekstov-dlya-razvitiya-uchebno-informatsionnyh-umeniy-shkolnikov-v-protssesse-izucheniya-literatury> (Дата обращения: 04.05.2013).

42. Оборнева, И.В. Математическая модель оценки учебных текстов. Устное выступление и публикация на конференции ИТО-2005 / И.В. Оборнева. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2005/Moscow/VIII/VIII-0-5149.html> (Дата обращения: 23.06.2015).

43. Образцов, П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения / П.И. Образцов. – Орел, 2000. – 145 с.

44. Паутова, Л. Поколение Y: цели, мечты, практика / Л. Паутова. – Режим доступа: <http://bd.fom.ru/report/cat/prezpz2306> (Дата обращения: 15.07.2015.)

45. Психологические проблемы переработки знаковой информации. – М.: Наука, 1977. – 276 с.

46. Рубцов, В.В. Роль и задачи психолого-педагогической диагностики в определении качества образования / В.В. Рубцов, А.А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 4. – С. 5-6.

47. Селеменев, С.В. Компьютер и текст (мобильность информации) / С.В. Селеменев // Открытое образование. – 2005. – № 6. – С. 19-23.

48. Смирнов, А.А. Избранные психологические труды: В 2-х т. / А.А. Смирнов. – М.: Педагогика, 1987. – Т. 2. – С. 147-150.
49. Смирнова, И.Э. Учебный текст: определение и основные функции / И.Э. Смирнова. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/uchebnyi-tekst-opredelenie-i-osnovnye-funktsii> (Дата обращения: 16.08.2015).
50. Соколов, А.В. Ценностные ориентации постсоветского гуманитарного студенчества / А.В. Соколов, И.О. Щербакова. – Режим доступа: <http://do.gendocs.ru/docs/index-204624.html> (Дата обращения: 11.06.2015).
51. Турчин, А.С. Особенности работы студентов младших курсов с учебными текстами / А.С. Турчин // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: Сборник трудов V всероссийской научно-практической конференции, (г. Ярославль, 23-24 ноября 2011 г.) / под ред. проф. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2011. – 292 с. – Режим доступа: <http://yspu.org/images/f/fa> (Дата обращения: 01.05.2015).
52. Центр изучения качества чтения. – Режим доступа: <http://www.centeroko.ru/pirls11/pirls11.htm> (Дата обращения: 07.06.2015).
53. Askwall, S. Computer supported reading vs reading text on paper: a comparison of two reading situations / S. Askwall // International Journal of Man-Machine Studies. – 1985. – Vol. 22 (4). – Pp. 425-439.
54. Belmore S.M. Reading computer-presented text / S.M. Belmore // Bulletin of the Psychonomic Society. – 1985. – Vol. 23 (1). – Pp. 12-14.
55. Comber, T. The Importance Of Text Width And White Space for Online Documentation / T. Comber. – URL: http://infotech.scu.edu.au/tim/Research/The_Importance_of_Text_Width_and_White_Space_for_Online_Documentation.pdf (Accessed: 25.10.2015).
56. Logan, G.D. Toward an instance theory of automatization / G.D. Logan // Psychological Review. – 1988. – Vol. 95. – Pp. 492-527.
57. Segalowitz, N.S. Skilled performance, practice, and the differentiation of speed-up from automatization effects: evidence from second language word recognition / N.S. Segalowitz, S.J. Segalowitz // Applied Psycholinguistics. – 1993. – Vol. 14. – Pp. 369-385.
58. The World Book Encyclopedia. – URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/97650> (Accessed: 24.15.2015).

Поступила в редакцию: 11.12.2015 г.

Сведения об авторах

И.Б. Мещеряков – бакалавр психологии, магистр 2 курса кафедры психологии государственного университета «Дубна».

А.И. Назаров – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии государственного университета «Дубна».

E-mail: koval39@inbox.ru