

**Сильченкова Людмила Семеновна**

## **ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ЧТЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ЭТАПЕ СЛОВОЦЕНТРИЧНОСТИ**

**Аннотация:** глава посвящена актуальной проблеме современного начального образования – формированию у младших школьников навыка чтения в соответствии с требованиями ФГОС НОО. Автор представляет теоретический анализ проблемы периодизации процесса становления навыка чтения у детей младшего возраста. Анализ научно-методической литературы показывает, что некоторые этапы формирования навыка чтения описаны недостаточно конкретно, особенно переход от аналитического этапа к синтетическому, при этом наблюдается противоречивость характеристик одного и того же этапа, тиражируемая в методических публикациях без должного научного анализа. Особое внимание уделяется описанию проблем переходного периода: низкая техника чтения, не достигающая порогового уровня; малое поле чтения, затрудняющее установление линейных связей между словами; минимальная лингвистическая база антиципации (в пределах слова), приводящая к многочисленным ошибкам и значительному ущербу для понимания читаемого текста. Именно в этот период, по мнению авторов, должно происходить формирование собственно читательской деятельности с новыми задачами, методами и приёмами обучения, однако технические характеристики чтения учащихся часто препятствуют этому. Опираясь на данные теоретического анализа и педагогической практики, авторы предпринимают попытку ввести новое понятие «словоцентричность чтения» как особого переходного этапа в процессе формирования навыка чтения младших школьников, иллюстрируя свои выводы примерами из педагогической практики.

**Ключевые слова:** начальная школа, младший школьник, этапы формирования навыка чтения, читательская деятельность, пороговый уровень беглости

чтения, линейные связи слов в тексте, словоцентризм чтения младших школьников, процессы антиципации на этапе словоцентричного чтения.

**Abstract:** *the chapter addresses a pressing issue in contemporary primary education – the development of reading skills in primary school children in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard for Primary General Education (FSES PGE). The author presents a theoretical analysis of the problem of periodization of the reading skill acquisition process in young children. An analysis of scholarly and methodological literature shows that some stages of reading skill formation are described insufficiently concretely, particularly the transition from the analytical to the synthetic stage, while contradictory characteristics of the same stage are observed and replicated in methodological publications without proper scholarly scrutiny. Special attention is devoted to describing the problems of the transitional period: low reading fluency that fails to reach the threshold level; a narrow reading field that hinders the establishment of linear connections between words; and a minimal linguistic basis for anticipation (within a single word), leading to numerous errors and significant impairment of reading comprehension. It is during this period, according to the authors, that the actual formation of reading activity should take place, with new objectives, methods, and teaching techniques; however, the technical reading characteristics of students often impede this process. Drawing on theoretical analysis and pedagogical practice, the authors attempt to introduce a new concept – «word-centered reading» – as a distinctive transitional stage in the process of primary school children's reading skill acquisition, illustrating their conclusions with examples from pedagogical practice.*

**Keywords:** *elementary school, junior student, stages of formation of reading skill, reading activity, threshold level of reading fluency, linear connections of words in the text, word-centrism of reading of younger students, processes of anticipation at the stage of word-centric reading.*

Проблемы формирования читательских компетенций у разных категорий учащихся находятся в центре внимания современной педагогической и методической науки. В рамках статьи возможно рассмотреть процесс обучения чтению лишь на какой-то одной ступени образования. Мы сосредоточимся на проблемах обучения чтению учащихся начальной школы, в которой вопросы формирования учащихся-читателей стоят также очень остро.

Важная особенность процесса становления навыка чтения у младших школьников состоит в том, что он имеет разную характеристику на начальной и на конечной ступени обучения в начальной школе, что обуславливает невозможность рассматривать навык чтения учащихся начальной школы в статике.

Методическая наука в процессе становления полноценного навыка чтения традиционно выделяет три этапа: аналитический, синтетический и этап автоматизации. Такая периодизация была предложена в 40–50 годы прошлого века известным исследователем Т.Г. Егоровым [5] и была несколько раз растиражирована учебниками по методике обучения русскому языку в начальных классах для вузов [9–11]. Данная точка зрения и сегодня тиражируется во всех вузовских учебниках по методике обучения русскому языку в начальных классах. При этом отметим, что детальной характеристики этих этапов в научно-методической литературе по-прежнему нет, кроме первого – аналитического этапа, который квалифицируется в методической литературе как «первоначальный навык чтения» [11], или «механизм чтения» [19].

Аналитический этап представляет собой начало обучения ребенка чтению, что, как правило, происходит во время уроков обучения грамоте, на которых и происходит процесс освоения алгоритма чтения, напечатанных с помощью букв русского алфавита. Это задача является универсальной для формирования первоначального навыка чтения на любом языке с алфавитным типом графики. Разумеется, процесс формирования у учащихся начальной школы алгоритма чтения опирается на определенные правила букв конкретного алфавита – правил чтения, которые, имеются также и в русской графике [18]

Для достижения этой цели – освоения алгоритма чтения слов – существует специфический учебник – букварь. Специфика его состоит в том, что основным видом учебного материала в нем является слово в соответствии с главной задачей аналитического этапа обучения детей чтению – формирование механизма чтения слов. Конечно, на букварных разворотах имеется и другой учебный материал: иллюстрации в виде предметных и сюжетных картинок, развивающий материал в виде ребусов. Однако это все дополнительный материал, который помогает решать основные образовательные задачи: освоить алфавит, научиться читать отдельные слоги и слова, наконец, короткие дидактические тексты [17].

Во время процесса обучения грамоте, который в современной начальной школе продолжается 6–7 месяцев, вся учебно-познавательная деятельность учащихся в это время связана со словом. Данный подход имеет надежную теоретическую базу в виде точки зрения, неоднократно высказанной известными лингвистами, о том, что единственной единицей языка является слово [6; 8; 15; 22; 24].

Еще в 70-е годы прошлого века, когда осуществлялось экспериментальная проверка методических подходов к обучению младших школьников чтению в рамках перехода отечественной начальной с четырехлетнего на трехлетнее обучение, автор учебников по чтению, а также многочисленных научно-методических публикаций М.И. Оморкова писала, что становление синтетического чтения имеет более длительные временные рамки и может продолжаться в течение 2–3 лет обучения, т. е. во 2–3 классах, и только в четвертом классе его можно охарактеризовать как синтетическое чтение, хотя остается при этом невыразительным чтением, иногда выпускники начальной школы и пытались интонационно объединить предложения, держа в памяти «контекстные подлежащие», которые позволяли выдерживать семантическую рамку текста. Такое чтение методист квалифицировала как «контекстное чтение» [13, с. 52]. Мы видим, что периодизация этапов чтения и их характеристика не совпадала с периодизацией, которую предлагал Т.Г. Егоров в своих работах в 50-е годы прошлого века [5].

Во второй половине прошлого века больших исследований в области методики обучения младших школьников чтению не проводилось, научно-методические публикации тех лет отражали в основном точку зрения на проблемы зиждilis на исследованиях первой половины 20 века. По крайней мере, она господствовала в учебниках по методике преподавания русского языка в начальной школе для вузов. Так, известный ученый-методист Т.Г. Рамзаева как автор раздела по методике обучения чтению в начальной школе в нескольких изданиях учебного пособия для вузов описывала синтетический этап формирования навыка чтения в самом общем виде, например, она отмечала, что в это время учащиеся читают целыми словами, при этом прочтение отдельного слова ассоциировалось у юных читателей с его значением, отнюдь не смыслом [9]. Отметим, что такая картина более характерна и для аналитического этапа формирования навыка чтения, о которой писал Т.Г. Егоров [5] и М.И. Оморочкова [12; 13]. Т.Г. Рамзаева в этой публикации утверждала, что подлинное синтетическое чтение можно наблюдать лишь в последнем классе начальной школы [9, с. 101]. Мы можем отметить, что Т.Г. Рамзаева не вполне согласна с точкой зрения М.И. Оморочковой на характеристику синтетического этапа навыка чтения учащихся начальной школы, представленной нами выше [13].

Мы видим, что в методике обучения чтению учащихся начальных классов научно-методическое описание синтетического этапа чтения выглядит довольно противоречивой.

Все это вызывает большой интерес обуславливает наш исследовательский интерес к данной теме с целью получения более точных данных о специфике переходного периода в процессе формирования навыка чтения младших школьников – от аналитического к синтетическому этапу.

Мы предполагаем, что сразу за аналитическим этапом в процессе становления навыка чтения следует промежуточный период, который мы называем словоцентричным, имеющий количественные и качественные характеристики и который может длиться довольно длительно время для отдельных категорий учащихся начальных классов.

В научно-методической литературе порой появлялись отдельные замечания по поводу отдельных параметров навыка чтения, например, с середины прошлого века ученые-методисты неоднократно высказывались о пороговом уровне техники чтения – нижней границе скорости чтения, когда учащийся готов к самостоятельному чтению отдельных видов текстов, например, учебных [12; 16]. Этот параметр чтения является ярким показателем словоцентричного чтения: ученик начальных классов читает медленно, у него не складывается целостная картина при чтении художественного произведения, его чтение представляет собой цепь отдельных актов последовательного прочитывания отдельных слов текста. Современный исследователь детского чтения Г.М. Первова неоднократно писала о том, что после освоения букваря учащиеся еще длительное время демонстрируют словоцентричное чтение – во втором, а часто еще и в третьем классах начальной школы [14, с. 17].

Исследование выполнено в компетентностной парадигме: опираясь на трактовку чтения как универсального учебного действия, т.е. умения, имеющего метапредметный характер, в качестве методологической основы использовались работы, раскрывающие основные положения системно-деятельностного подхода к обучению. Исследование осуществлено с помощью методов: 1) теоретического анализа проблемы в контексте изучения актуальной научной литературы; 2) наблюдения за педагогическим процессом; 3) эксперимента; 4) контентного анализа экспериментальных данных.

Кратко охарактеризуем некоторые другие особенности словоцентричного чтения учащихся начальных классов. На аналитическом этапе формирования навыка чтения учащиеся овладевают алгоритмом чтения слов. Это основная задача этого этапа: раскодировать буквенную запись отдельного слова, идентифицировать/узнать слово, т.е. соотнести только что прочитанное слово со своим лексически банком, который, напомним, существует в виде устных образов слов. В связи с этим, на букварных страницах располагаются преимущественно слова, написание которых не расходится со своей устной формой: ЛИМОН, НАСОС, СОСНЫ [17]. Узнавание слова – это основа понимания при чтении.

После завершения работы по букварю чтение по учебным хрестоматиям для учащихся по-прежнему остается чтением отдельных слов, у них по-прежнему в имплицитной форме превалирует представление, что чтение текстов художественных произведений представляет собой декодирование печатных слов и их опознавание/идентификация. Уточним, что после завершения процесса обучения грамоте у читателя младшего школьного возраста возникает совершенно иная задача: научиться читать тексты, содержащие словосочетания, предложения, абзацы. И эта задача часто оказывается для них весьма трудной. Особенно наглядно это проявляется при чтении предложений: учащиеся начальных классов не видят конца предложения, что оформлено с помощью графического средства – знака препинания. Это мешает им интонационно оформить предложение при раскодировании, что в итоге затрудняет постижение смысла этого предложения, как впрочем, и всего текста в целом.

Основными причинами описанных недостатков чтения младших школьников на этапе словоцентричности являются малое поле чтения из-за неразвитости периферического зрения, а также довольно длительные фиксации (паузы) после каждого слова, во время которых происходит идентификация слова. Все это не позволяет ребенку-читателю установить линейные (синтагматические) связи слов в тексте. А ведь подлинная читательская деятельность происходит на основе установления смысловых связей каждого прочитанного слова с другими словами текста и на основе анализа этих связей. Как утверждает текстоллингвистика, без этих читательских операций нельзя освоить разные виды текстовой информации, постичь смысл текста в целом [2].

Сегодня как никогда возрос интерес к смысловому чтению, хотя детального описания этого феномена пока нет. Выскажем свои соображения на этот счет.

Думается, первооснова смыслового чтения – постижение смысла слов в тексте. У слова с точки зрения семантики есть известная оппозиция между значением, которое фиксируется в толковых словарях безотносительно к его функции в том или ином тексте, и смыслом – тем единственным значением, которое реализует слово в конкретном тексте при условии, что читатель видит связи данного

слова с другими словами в тексте. А на этапе словоцентричности читатель младшего школьного возраста, находящийся в плену прежней задачи, которая была у них на аналитическом этапе, не умеет пока устанавливать линейные связи слов: чтение каждого слова является для них отдельной изолированной задачей, т. е. слово опознается ребенком-читателем этого возраста в аспекте значения, отнюдь не смысла [20].

Ярким примером тому является чтение учащимися многозначных слов в тексте, смысл которых можно постичь только в составе предложений, т. е. читателю должны быть видны синтагматические связи слова хотя бы в составе словосочетания: «бежит мальчик», «бежит дорога», «бежит время». У читателей младшего школьного возраста, находящихся на этапе словоцентричного чтения, борьба между значением и смыслом слова порой решается не в пользу смысла, а в пользу значения слова, что приводит к дефектам понимания слов, предложений и всего текста в целом.

Освоение смысла многозначного слова представляет собой гораздо более трудоемкий процесс, чем постижение смысла однозначного слова, потому что у него значение, отраженное в толковом словаре, совпадает со смыслом слова в тексте. В научной литературе по лингвистике, психологии и психолингвистике давно существует точка зрения, что любой читатель, даже взрослый, тратит больше времени на освоение смысла многозначного слова, потому что в этом процессе ему необходимо опираться на линейные связи многозначного слова в тексте, т. е. видеть его в контексте [26]. Заметим попутно, что в последней редакции ФГОС НОО по литературному чтению при определении задач по развитию словаря читателей младшего школьного возраста упор делается именно на формирование у них контекстных умений по толкованию незнакомых слов при чтении произведений: «объяснять значение незнакомого слова с использованием контекста» [23, с. 31].

Эта особенность чтения учащихся на этапе словоцентричности имеет своё психофизиологическое объяснение. У ребенка-читателя этого возраста поле чтения формируется постепенно, долгое время оно равно слову, при чем не очень



длинному – 4–6 букв, потому что именно такую часть текста воспринимает учащийся фовейным зрением, периферийное зрение развито очень слабо. Между тем именно периферическое зрение позволяет увеличивать поле чтения, равное двум и более словам, что является материальной основой установления синтагматических связей слов в тексте. В целом это становится хорошей базой для формирования основ смыслового чтения.

Проблему увеличения поля чтения учащихся начальной школы помогают решить тренажеры по чтению, которые сегодня выпускаются большими тиражами и доступны для использования как в школе, так и семье. Тренажеры пользуются большим спросом: дети любят заниматься по этим пособиям. К сожалению, многие упражнения в них имеют механический характер выполнения, мало нацелены на формирование навыков смыслового чтения.

Типична следующая картина при восприятии текста. Ученик читает в пособии по смысловому чтению предложение «Орган зрения лягушки устроен очень просто». Озвучив первое слова с ударением на втором слоге (орган), ученик делает остановку, пытаясь идентифицировать его. Потом снова обращается к этому слову и пытается расшифровать его с ударением на первом слоге – «орган» и снова останавливается. Слово он не узнает. Экспериментатор советует прочитать еще одно слово вместе с этим – «орган зрения». Результат был отрицательный, это словосочетание он не смог идентифицировать со словом «глаз».

Почему первое предложение из текста «Орган зрения лягушки устроен очень просто» дается ребенку с такими трудностями? Во-первых, слово «орган» малочастотное для речи ребенка, хотя он пытался его озвучить и тем самым опознать с разным ударением – «орган», «орган». Здесь имеется и другая трудность: «орган зрения» – это словосочетание, представляющее собой расчлененное наименование вполне известного детям объекта – глаза. И если перед чтением текста прочитать с учащимися несколько упражнений, составленных на материале этого текста и направленных не только на расширение поля чтения, но и на формирование навыков смыслового чтения, образовательный эффект будет, несомненно, выше.

Упражнения могут иметь следующий вид, покажем это по мере усложнения.

1. «Прочитай. Это пригодится тебе при чтении текста.

Орган слуха – ухо.

Орган зрения – глаз.

Органы движения – ноги».

2. «Найди соответствие, прочитай правильно. Это пригодится тебе при чтении текста. Можешь соединить части предложений линиями.

Орган слуха – глаз.

Орган зрения – ноги.

Органы движения – ухо».

Во втором упражнении намеренно части предложения разведены на некоторое расстояние, ребенок-читатель вынужден задействовать периферическое зрение. Он должен также «перебрать» несколько вариантов ответа, прежде чем озвучить их, опираясь при этом на свой житейский опыт, т.е. связывая его с процессом чтения. Техническое упражнение приобретает смысловой характер, который тут находит применение при чтении текста. Кстати, второе упражнение можно разместить на цифровой платформе, и юный читатель сможет выполнять его вполне самостоятельно.

Описанные выше примеры демонстрируют, как упражнения вроде бы технического характера, т. е. направленные на совершенствование количественных параметров (увеличение поля чтения, сокращение фиксаций в процессе раскодировки буквенной записи слов и т. д.) приобретают смысловой характер. Очень полезно такие упражнения выполнять с учащимися, если в читаемом ими тексте имеются номинативные единицы расчлененного характера, например, слова со связанным значением: конструктивно ограниченными и синтаксически обусловленными значениями.

Словоцентричное чтение порой формирует искаженную картину при восприятии текста художественного произведения. Приведем пример подобной ошибки. Девочка-третьеклассница читает рассказ В.А. Осеевой «Почему». Рассказ ведется от первого лица, рассказчиком является мальчик, у которого умер

отец, в комнате на стене его фотография: «Над столом висела большая папина карточка <...>. На этой карточке у папы было такое веселое доброе лицо. Но когда, балуясь с Бумом, я, держась за край стола, стал раскачиваться на стуле, мне показалось, что папа качает головой...». Бум – это собака, но об этом не сообщается напрямую, слов «пёс», «собака» в тексте нет, хотя описание поведения животного, свойственное собаке, присутствует: «Бум вылез из-под стола, осторожно обнюхал черепки и сел, подняв вверх одно ухо»; «Бум, услышав свое имя, задвигал ушами и завилял хвостом». Прочитав последнее предложение, третьеклассница с удивлением останавливается: «Разве у папы есть хвост?». На вопрос, почему она так думает, отвечает: «Там же был только мальчик и его папа». Словоцентричность чтения позволила уловить денотативное значение отдельных слов «мальчик» и «папа», но помешала читательнице младшего школьного возраста произвести минимальные аналитико-синтетические операции при чтении, сделать несложные выводы.

Описанные выше примеры иллюстрируют ошибки при восприятии (чтении) текста учащимися, вызывают многочисленные ошибки в понимании текста, словоцентричность чтения является причиной искаженной картины мира младших школьников, которая формируется у них в том числе и с помощью чтения [4].

Остановимся еще на одной особенности словоцентричного чтения младших школьников – на протекании процессов антиципации при восприятии текста. Психологи относят антиципацию к прогностическим познавательным способностям человека процессам, что проявляется во многих сторонах профессиональной и обыденной жизни человека [3; 6; 25]. В аспекте изучения особенностей формирования навыка чтения и в целом читательской деятельности младших школьников одинаково значимо психологическое, лингвистическое и литературоведческое представление данного термина. Так, лингвисты настаивают, что в тексте как продукте речемыслительного процесса имеются регулятивы (регулятивные структуры) – специальные средства языка и речи, которые управляют читательской познавательной деятельностью, в том числе и антиципацией как ее составной частью [1]. Однако выделить регулятивы – специальные средства

языка и речи в тексте – читатель младшего школьного возраста пока не умеет, все слова читаются ими без какой-либо дифференциации. Вследствие этого процессы антиципации в читательской деятельности младшего школьникам имеют существенные изъяны.

Можно утверждать, что полноценной базы для антиципации в лингвистическом смысле слова у учащихся пока нет. Часто упражнения для учащихся начальной школы составляются на словном материале, а задача состоит в том, чтобы расширить поле чтения учащихся, преодолеть словный барьер, поэтому следует позаботиться о таком дидактическом материале для отработки техники чтения на основе лексического материала текста, чтобы шел процесс увеличения поля чтения, укреплялись бы линейные связи слов, но одновременно который бы расширял и поле чтения и позволял бы продуктивно работать процессам антиципации. В целом, это позволило бы одновременно работать над отдельными качествами навыка чтения взаимосвязано [7; 21].

Указанные выше особенности чтения учащихся, процесс формирования навыка чтения которых находится на этапе словоцентричности, являются причиной большого количества ошибок при декодировании текста, что ведет к издержкам освоения содержания текста.

### *Заключение.*

На основе анализа научных источников и педагогической практики мы пришли к следующим выводам. Переход учащихся начальной школы от аналитического к синтетическому этапу чтения представляет собой специфический период, который можно квалифицировать как словоцентричный и может длиться у некоторых категорий учащихся достаточно длительное время.

Словоцентричный этап чтения характеризуется определенными количественными параметрами, например, низкой скоростью чтения, слабыми синтагматическими связями между словными единицами, несовершенством процессов антиципации. Это приводит к существенным издержкам понимания читаемого текста, тормозит формирование отдельных читательских компетенций.

### *Список литературы*

1. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста: учеб. пособие / Н.С. Болотнова. – 6-е изд., стер. – М.: Флинта, 2021. – 520 с. EDN RFKUIB
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – Ленанд, 2019. – 144 с.
3. Глухов В.П. Психолингвистика: учебник и практикум для вузов / В.П. Глухов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2024. – 453 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/556922> (дата обращения: 20.08.2026).
4. Десяева Н.Д. Языковая личность ребенка и пути ее формирования в начальной школе / Н.Д. Десяева // Человек в информационном пространстве: сборник научных работ / под общ. ред. Н.В. Аниськиной. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2014. – С. 246–251. EDN VYCZYD
5. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения / Т.Г. Егоров. – М.: Советские Учебники, 2023. – 264 с.
6. Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: избранные труды / А.А. Залевская. – М.: Гнозис, 2005. – 543 с. EDN QRLWXP
7. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие / А.Н. Корнев. – СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.
8. Кронгауз М.А. Семантика: учебник для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений / М.А. Кронгауз. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2005. – 352 с.
9. Львов М.Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах / М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Н.Н. Светловская. – М.: Просвещение, 1987. – 415 с.
10. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2000. – 464 с.
11. Методика обучения русскому языку в начальной школе: учебник и практикум. – М., 2017. – 255 с.

12. Оморокова М.И. Основы обучения чтению младших школьников: учебное пособие для студентов пед. вузов, обучающихся по специальности «Педагогика и методика нач. образования» / М.И. Оморокова. – М.: Вентана-Граф, 2005. – 127 с. EDN QUFKTJ
13. Оморокова М.И. Проблемы совершенствования навыка чтения / М.И. Оморокова // Актуальные проблемы методики обучения чтению в начальных классах / под ред. М.С. Васильевой, М.И. Омороковой, Н.Н. Светловской. – М.: Педагогика, 1977. – С. 47–59.
14. Первова Г.М. Профессиональные умения учителя начальных классов в области литературного чтения / Г.М. Первова // Проблемы теории, истории и технологии формирования читателя в начальной школе: монография / под ред. Г.М. Первой. – М.: Эконом-Информ, 2022. – С. 15–44. EDN XVSOQZ
15. Руделев В.Г. Слово в лексической системе языка: учебное пособие по русской лексикологии / В.Г. Руделев. – Тамбов: ТГПИ, 1984. – 74 с.
16. Светловская Н.Н. Детское чтение и некоторые особенности становления учащихся-читателей / Н.Н. Светловская // Начальная школа. – 1983. – №8. – С. 76–80.
17. Сильченкова Л.С. Образовательные возможности букварной страницы / Л.С. Сильченкова // Начальная школа. – 2018. – №12. – С. 19–24. EDN YOWKZN
18. Сильченкова Л.С. Правила чтения букв русского алфавита / Л.С. Сильченкова // Начальная школа. – 2009. – №6. – С. 107–112. EDN KYNUN
19. Сильченкова Л.С. Психология формирования механизма чтения / Л.С. Сильченкова // Начальная школа. – 2010. – №7. – С. 74–80. EDN MWFJFL
20. Сильченкова Л.С. Словоцентричный подход к формированию читательских компетенций у младших школьников: монография / Л.С. Сильченкова. – М.: МГПУ, 2024. – 148 с. EDN KZFUAN
21. Сильченкова Л.С. Стратегии и тактики работы над словом на уроках литературного чтения / Л.С. Сильченкова // Начальная школа. – 2021. – №8. – С. 38–43. EDN TUCCDX

---

22. Соссюр Ф. Курс общей лингвистики / Ф. Соссюр; пер. А.М. Сухотин; под ред. Р.О. Шор. – М.: Юрайт, 2024. – 303 с. – URL: <https://urait.ru/bcode/540553> (дата обращения: 20.08.2026).

23. Федеральная рабочая программа начального общего образования. Литературное чтение (для 1–4 классов образовательных организаций). – М., 2025. – 204 с.

24. Федотов А.Н. Слово как единственная единица языка / А.Н. Федотов // Вестник Тамбовского университета: гуманитарные науки. – Тамбов: Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, 2003. – №2(30). – С. 120–128.

25. Фрумкина Р.М. Психолингвистика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Р.М. Фрумкина. – 5-е изд., испр. – М.: Академия, 2018. – 336 с.

---

**Сильченкова Людмила Семеновна** – д-р пед. наук, профессор, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва, Россия.

---