

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

Копытова Полина Сергеевна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

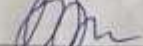
**ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКА СМЫСЛОВОГО
ЧТЕНИЯ ТЕКСТА У СЛАБОВИДЯЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Логопедия и тифлопедагогика

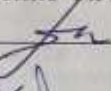
ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой, канд. пед. наук, доцент
Беляева О. Л.

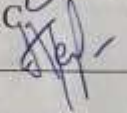
« 25 » мая 2022 г. 

Научный руководитель

канд. пед. наук, доцент Грищенко Т.А.

« 18 » мая 2022 г. 

Обучающийся Копытова П.С.

« 18 » мая 2022 г. 

Дата защиты « 28 » июня 2022 г.

Оценка _____

Красноярск 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение 3

Глава I. Теоретическое обоснование проблемы формирования у слабовидящих младших школьников навыка смыслового чтения текста 8

1.1. Формирование навыка смыслового чтения текста у детей младшего школьного возраста 8

1.2. Специфика формирования 13
13
18
Обзор 18 м 18 18 18

Выводы по главе I 25

Глава II. Изучение особенностей сформированности навыка смыслового чтения текста у слабовидящих младших школьников 26

2.1. Организация и методика проведения констатирующего эксперимента 26

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента 32

2.3. Методические рекомендации по формированию навыка смыслового чтения текста у слабовидящих младших школьников 44

Выводы по главе II 58

Заключение 60

Список использованных источников 62

Приложение А 67

Приложение Б 75

Приложение В 77

ВВЕДЕНИЕ

Процесс чтения складывается из многих факторов. С одной стороны, это процессы восприятия и произнесения текста, а с другой, – процесс понимания прочитанного. Взаимодействием этих процессов при чтении объясняется тот факт, что усовершенствование восприятия облегчает понимание читаемого, понятный текст – лучше и точнее воспринимается.

При обучении в начальных классах многие даже нормально видящие учащиеся испытывают значительные трудности в чтении, эти сложности еще более усугубляются у детей с нарушениями зрения.

Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного общего образования включают в метапредметные результаты освоения основной образовательной программы в качестве обязательного компонента «овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами» [32, 18].

Среди проблем обучения слабовидящих детей вопрос об обучении их смысловому чтению является одним из основных. Не овладев в достаточной мере навыком чтения, ребенок испытывает затруднения при изучении других предметов школьного курса, и у него возникают также трудности в развитии речи, имеющей важное компенсаторное значение при зрительной неполноценности.

Данную тему регламентируют такие правовые акты, как закон РФ «Об образовании», Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Данные правовые акты дают право детям с нарушением зрения обучаться в условиях, которые соответствуют их потребностям и учитывают их возможности.

Отмечая сложность процесса чтения, большинство исследователей выделяют две его стороны: техническую и смысловую. Техническая сторона

предполагает оптическое восприятие, воспроизведение звуковой оболочки слова, речевые движения, то есть декодирование текстов и перевод их в устно-речевую форму (Т.Г. Егоров, А.Н. Корнев, А.Р. Лурия, М.И. Оморокова, Л.С. Цветкова, Д.Б. Эльконин) [13].

Смысловая сторона включает в себя понимание значения и смысла отдельных слов и целого высказывания (Т.Г. Егоров, А.Н. Корнев, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова, Д.Б. Эльконин) или перевод авторского кода на свой смысловой код (М.И. Оморокова).

У начинающего чтеца понимание возникает в результате анализа и синтеза слогов в слова, а у опытного – смысловая сторона опережает техническую, о чем свидетельствует появление смысловых догадок в процессе чтения (А.Р. Лурия, М.Н. Русецкая) [40].

Проблемой формирования навыка смыслового чтения занимались В.Н. Зайцев, С.Н. Костромина, А.Л. Кушнир, Л.Г. Нагаева, И.Т. Федоренко [8, 19, 42]. Они отмечали, что трудности в формировании навыка смыслового чтения, могут быть вызваны причинами различного характера: нарушением пространственных представлений; нарушением зрительно-моторной координации; нарушением зрительного восприятия; нарушением произвольного внимания; нарушением памяти; нарушением речевого развития.

Как показал анализ литературных источников, в настоящее время существует дефицит научно-теоретических и научно-практических разработок, направленных на формирование навыка смыслового чтения, что в очередной раз подчеркивает актуальность данной проблемы.

В результате изучения психолого-педагогической литературы по проблеме исследования выявлены несоответствия и противоречия между:

– трудностями овладения смысловым чтением и его значимостью для успешного включения в учебный процесс, изучения окружающего мира слабовидящих младших школьников;

– указаниями на трудности формирования навыка смыслового чтения у слабовидящих младших школьников и недостаточную изученность данного вопроса;

– недостаточностью как общих рекомендаций, так и алгоритма составления индивидуальных кейсов коррекционной работы, направленных на формирование навыка смыслового чтения у слабовидящих младших школьников.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена анализом нормативно-правовых документов, теоретическими исследованиями и практическими трудами по данной теме, а также выявленными противоречиями, нуждающимися в разрешении.

Это и определило **проблематику** исследования в выявлении особенностей сформированности смыслового чтения текста у слабовидящих младших школьников и разработке на их основе как общих направлений коррекционно-развивающей работы, так и кейсов индивидуальных рекомендаций.

Объект исследования: навык смыслового чтения текста младших школьников.

Предмет исследования: особенности навыка смыслового чтения текста у слабовидящих младших школьников.

Цель исследования: выявление особенностей сформированности навыка смыслового чтения текста у младших слабовидящих школьников.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Провести экспериментальное исследование по выявлению особенностей сформированности навыка смыслового чтения текста у слабовидящих младших школьников.

3. Описать выявленные особенности сформированности навыка смыслового чтения текста у слабовидящих младших школьников.

4. Разработать методические рекомендации коррекционно-развивающей работы, направленные на формирование навыка смыслового чтения текста у слабовидящих младших школьников.

Гипотеза исследования. У слабовидящих младших школьников имеются особенности сформированности навыка смыслового чтения текста, обусловленные недостаточностью зрительных функций. Выявленные особенности позволяют выделить общие направления работы по развитию смыслового чтения, а также разработать индивидуально ориентированные кейсы коррекционной работы.

Теоретико-методологическая основа: понимание смыслового чтения (Г.Н. Ломакина, А.С. Скоробогатова, Н.В. Нижегородцева); подходы к становлению смыслового чтения у детей младшего школьного возраста (В.А. Сидоренков, В.А. Кудряшов); исследования особенностей овладения навыками смыслового чтения слабовидящими детьми (М.И. Земцова, А.И. Зотов, Л.И. Солнцева, Т.П. Свиридчук).

Методы исследования:

- теоретические: анализ литературных источников, обобщение полученной информации;
- эмпирические: констатирующий эксперимент;
- методы математической обработки эмпирических данных.

Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации, обобщении и уточнении материала по проблеме особенностей сформированности навыка смыслового чтения у младших слабовидящих школьников.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования результатов исследования в деятельности педагогов, работающих со слабовидящими младшими школьниками в контексте индивидуализации образовательного процесса.

Достоверность результатов исследования обеспечена проведением исследования на теоретическом и практическом уровнях; методами, адекватными предмету, целям и задачам исследования; использованием качественной и количественной оценки результатов.

Организация исследования. Исследование было проведено на базе Краевого государственного бюджетного общеобразовательного учреждения "Красноярская школа №10".

Выборку составили 20 детей в возрасте от 8 до 9 лет. Группа 1: 10 обучающихся с нарушением зрения с остротой зрения от 0,3 до 0,5 с коррекцией оптическими стеклами на лучшем глазу, имеющие сопутствующий диагноз «Общее нарушение речи (далее ОНР) III уровня». Группа 2: 10 обучающихся с ОНР III уровня.

Исследование производилось в три этапа.

1. Констатирующий эксперимент. На данном этапе осуществлялась оценка сформированности навыков смыслового чтения обучающихся. Обследование каждого ребенка проводилось в индивидуальной форме.

2. Обработка данных констатирующего эксперимента. На данном этапе проводился качественный и количественный анализ полученных данных.

3. Формирование индивидуально-дифференциальных методических рекомендации. На данном этапе производилось формирование общих рекомендаций по работе над смысловым чтением у младших слабовидящих школьников, а также составление рекомендательных кейсов, направленных на индивидуальную работу.

Структура и объём выпускной квалификационной работы: выпускная квалификационная работа объемом 65 страниц (не включая приложения), состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, включающего 60 литературных источников, 3 приложений.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ У СЛАБОВИДЯЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НАВЫКА СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ ТЕКСТА

1.1. Формирование навыка смыслового чтения текста у детей младшего школьного возраста

Задачами параграфа является раскрытие особенностей формирования навыка смыслового чтения в онтогенезе, для этого необходимо раскрыть само понятие «смыслового чтения текста» а также рассмотреть этапы его становления у детей.

Смысловое чтение текста – это такое качество чтения, при котором достигается понимание информационной, смысловой и идейной сторон произведения.

В концепции универсальных учебных действий выделены действия смыслового чтения, связанные с:

- осмыслением цели и выбором вида чтения в зависимости от коммуникативной задачи;
- определением основной и второстепенной информации;
- формулированием проблемы и главной идеи текста [51].

Речевое развитие ребенка в норме является неким эталоном, благодаря которому ученые в области речевых нарушений могут успешно выявлять дефекты на определенных этапах развития речи.

В связи с тем, что именно недоразвитие речи приводит к нарушениям чтения и письма, знать стадии формирования речи, понимать их особенности и использовать эти знания в работе. Таким образом, многие исследователи, такие как Т.Б. Филичева, Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зиминая, Н.С. Жукова уделяют этой проблеме большое внимание [14].

Ребенок не наделен речью с рождения. Эта, безусловно, важная функция социальной коммуникации формируется благодаря непосредственному влиянию речи взрослых [16].

Речевые навыки в норме формируются к пяти годам, однако само формирование начинает протекать уже с раннего младенчества. Первая и примитивная вокализованная реакция ребенка – плачь. Только с помощью плача в раннем возрасте ребенок может показать свою реакцию на внешние раздражители [17].

Начиная с полугода, уже проявляется реакция на интонирование: если она ласковая – ребенок оживляется, если грубая, резкая – плачет [6].

К этому же времени появляется еще одна важная форма социального контакта – гуление. Ребенок может издавать звуки, напоминающие щелчки, бульканье, фырканье и щебетание, которые отсутствуют в речи взрослых, поэтому эти звуки, как и крик, не имеют социального значения. Но это занимает важное место в поведении ребенка, который может издавать различные звуки часами.

Гуление способствует развитию ряда этих элементов произношения, которые затем используются в усвоенном языке. Таким образом, стыки отдельных звуков становятся более устойчивыми и специфичными [35].

Когда ребенку исполняется 6 месяцев, в болтовне появляются четкие звуки, хотя они недостаточно стабильны и произносятся короткими фонемами. Среди гласных первый звук – а, среди согласных – п, б, м, к, т [8].

Спустя примерно год после рождения малыш активно пользуется подражанием. Он в различной степени успешности повторяет за взрослыми сочетания звуков, тем самым пытаясь копировать речь взрослых.

Примерно в это же время речевого развития малыш может понимать и давать ответную реакцию на слова, обращенные к нему. Этот период отличается тем, что необходимы определенные условия, в которых будет находиться ребенок.

Особое внимание необходимо уделять правильности речи окружающих, ведь именно благодаря ей формируется речь ребенка [9].

К концу первого года полностью завершается доречевой период. К этому времени ребенок уже проявляет активные социальные взаимодействия, и даже в состоянии повторять звуки по инструкции.

Сосуществование слов, сказанных правильно и неправильно, – основная закономерность начальных этапов формирования речи у детей. Заблуждение большинства взрослых состоит в том, что они рассматривают правильное произношение звука как показатель дальнейшего развития речи ребенка, а не развитие умения употреблять слова в различных сочетаниях друг с другом [7].

Анализируя труды Г.Р. Шашкиной, Л.П. Зерновой, И.А. Зиминной отметим, что на втором году жизни у детей повышается способность имитировать речь взрослых, а понимание чужой речи интенсивно развивается [30].

В своей работе Н.С. Жукова отмечает, что в речи детей до трехлетнего возраста отличительной особенностью является пропуск звуков родного языка или их замена звуками, близкими по фонематике или вокализации. Это связано с тем, что произношение звуков развивается не сразу, а постепенно, а восприятие речи далеко от идеального. Но в этом возрасте малыши пользуются тонкими линиями оттенков ритмичных слов и мелодии [29].

На втором и третьем году жизни ребенка наблюдается значительное увеличение словарного запаса [21].

В своих работах М.Ф. Фомичева отмечает, что при нормальном развитии речи в возрасте четырех-пяти лет ребенок автоматически корректирует физиологические нарушения речи. К пяти годам словарный запас активных детей составляет от 2500 до 3000 слов. Их фразы становятся длиннее и сложнее, а их артикуляция улучшается [27].

Таким образом, в поступательном развитии ребенка усвоение навыков фонематики зарождается постепенно, и полностью формируются к пяти годам [26].

Фонологическая осведомленность и навыки фонологического декодирования обычно считаются основополагающими для овладения чтением. В отличие от этого, морфемы играют минимальную роль или играют немую роль в большинстве моделей чтения.

Например, морфологическая осведомленность редко включается в такие модели. Когда это так, морфологическая осведомленность обычно описывается как поздно возникающая способность, тесно связанная с орфографическими навыками, которые вытекают из фонологической осведомленности и декодирования [32].

Например, согласно фазовой модели, дети сначала учатся читать на основе фонологическое декодирование сначала части слов, а затем целиком, в частичной и полной алфавитной фазе соответственно. Именно на этом основании стратегии чтения детей выходят за рамки строгого соблюдения буквенно-звуковых соответствий до использования рифмов, слогов и морфем в консолидированной алфавитной фазе.

Согласно этой модели, дети, испытывающие трудности в приобретении навыков чтения, делают это из-за проблем на фонологическом уровне. Эти трудности с фонологической осведомленностью и фонологическим декодированием, в свою очередь, вызывают трудности с чтением, а также с морфологической осведомленностью.

Умение читать и писать обеспечивает двустороннюю передачу идей, информации, опыта, воспоминаний, мнений, желаний и многого другого с помощью языка, но без использования слухо-вербального канала, из которого происходит человеческий язык.

Однако, в отличие от устной речи, чтение не является «биологически естественным» или «первичным» навыком, несмотря на то, что эта точка зрения была ошибочно продвинута в последние десятилетия сторонниками

обучения чтению на основе целостного языка и широко распространена в предпрофессиональное образование учителей [15].

Способность населения читать и писать в соответствии со стандартами, которые считаются компетентными, а не просто функциональными, дает широкие возможности для достижения академических успехов и получения образования, даже в контексте недостаточной академической успеваемости между поколениями.

Это дает возможность большему количеству людей стать частью социально-экономического мира и лежит в основе способности читать как насущной проблемы общественного здравоохранения и как изменяемую форму социального неравенства и неблагоприятного положения.

Хотя исследования в области когнитивных наук показывают, что 95% детей могут научиться читать, уровень неспособности к чтению обычно составляет около 30%. Моутс более двух десятилетий назад заметил, что приобретение навыков чтения является одним из наиболее исследуемых аспектов психологии развития человека, но при этом борьба за достижение консенсуса по целому ряду дисциплин (например, образование, психология, логопедия) которые являются заинтересованными сторонами в принятии и применении этого исследования, почти беспрецедентен [21].

Спустя два десятилетия и три национальных исследования мы во многих отношениях не приблизились к консенсусу в отношении науки о чтении и ее производной, инструкции по чтению, следовательно, заключается в продвижении к позиции консенсуса (а не к компромиссу) за счет более четкого акцента на роли устной языковой компетенции.

Это должно происходить как при подготовке детей к обучению чтению в дошкольном возрасте, так и как процесс непрерывного развития и совершенствования в течение старших классов начальной и средней школы.

Хотя общепринято считать, что устная речь является своего рода «двигателем» для раннего чтения, не всегда широко признается и подчеркивается, что чтение, в свою очередь, способствует развитию устной

речи на протяжении всей жизни, через использование словаря более высокого порядка, идиоматического языка и более сложных синтаксических структур.

Структура также внимательно рассматривает социальные и эмоциональные контексты, в которых развиваются как устная речь, так и способность к чтению [21].

Дети без когнитивных, языковых, поведенческих или социальных предпосылок для обучения и участия в школьной культуре. Дети, которые идут в школу, но не готовы к чтению, подвергаются риску поведенческих проблем, отторжения сверстников и плохой успеваемости.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, смысловое чтение текста – сложный процесс, включающий в себя не только сформированность механического прочтения текста, но и понимание прочитанного. Основой для формирования смыслового чтения является становление речи. Речь в нем должна формироваться к пяти годам.

Также, помимо сформированности непосредственно речи на смысловое чтение текста влияют и другие факторы: мотивационная составляющая при получении знаний, уровень мыслительных процессов, который позволяет производить декодирования печатного текста в смысловую составляющую.

1.2. Специфика формирования навыка смыслового чтения текста у слабовидящих младших школьников

Слабовидящие школьники младшего возраста, имеют следующие психологические характеристики, которые характеризуется: снижением общей и зрительной работоспособности; несвоевременным формированием объективных и практических действий; задержкой способности писать и читать, присутствует обеднение сенсорного опыта.

Однако следует помнить, что слабовидящие дети испытывают трудности овладения навыками чтения. У них:

- ограниченное поле зрения (атрофия зрительного нерва);
- недостатки фиксации взора (нистагм, светобоязнь);
- асимметрия движений левого и правого глаза (косоглазие).

Одним из путей развития читательской грамотности является стратегический подход к обучению смысловому чтению.

Для смыслового понимания недостаточно просто прочесть текст, необходимо дать оценку информации, откликнуться на содержание.

Кроме того, стоит учитывать, что специфика слабовидящих детей требует создания специальных условий, направленных на охрану зрения, облегчение зрительного восприятия и предупреждение утомления.

Таковыми являются: назначенные офтальмологом средства коррекции – обычные или специальные (телескопические очки, лупы), специальные учебники и учебные пособия, рациональный режим работы, повышение освещенности рабочего места.

Установленные Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (далее ФГОС НОО) требования к результатам обучения вызывают необходимость в изменении содержания обучения на основе принципов метапредметности.

Один из метапредметных результатов начального образования звучит так: «овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; умение осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах», а в стандарте основного образования обозначен метапредметный результат – «смысловое чтение текста» [32, с 5].

Понимание прочитанного является сложной задачей, которая зависит от целого ряда когнитивных и языковых процессов. Согласно простому представлению о чтении, эту сложность можно охарактеризовать как результат двух наборов навыков: декодирования и лингвистического понимания.

Конечная цель чтения – понимание: читатель реконструирует ментальный мир писателя. Для людей, освоившим чтение, это обычно кажется довольно легким, и понимание течет естественно, когда мы читаем. Однако это ощущение легкости вводит в заблуждение, поскольку оно противоречит сложности того, что человек делает, когда читает, даже если текст прост и прямолинеен.

Здесь задействован целый ряд когнитивных и лингвистических операций, от определения отдельных слов до выводов о ситуациях, которые не полностью описаны в тексте. Эта сложность означает, что поиск простого ответа на такие вопросы, как «как развивается понимание прочитанного» и «почему оно иногда терпит неудачу», быстро становится невыполнимой задачей.

Отечественный психолингвист А.А. Брудный определяет процесс понимания текста как последовательное изменение структуры воссоздаваемой в сознании ситуации и процесс перемещения мысленного центра ситуации от одного элемента к другому. В результате процесса понимания текста формируется определенная картина общего смысла, которая также называется «концепцией текста» [45].

Экспериментальное исследование процесса понимания текстов детьми дошкольного возраста проведенное В.Г. Биевой, позволило выявить особенности смыслового восприятия текста в онтогенезе.

На ранних этапах развития ребенка, когда его предметно-речевой опыт весьма ограничен, понимание текста основывается на механизмах расшифровки значения отдельных лексико-грамматических структур. Вследствие этого текст не воспринимается как единство смысла и содержания. Причина непонимания текста – отсутствие сформированности механизмов преобразования внешней формы текста в содержательную структуру.

Легко и правильно дошкольник понимает содержание фрагментов текста, включающих в себя описание предметных ситуаций, знакомых

ребенку этого возраста по его ведущей деятельности. В этом случае модель ситуации полностью совпадает с содержательной структурой фрагмента текста, тем самым обеспечивая адекватность понимания [1].

Трудности со смысловым пониманием текста у слабовидящих детей зачастую связаны с недоразвитием речи, которое часто становится вторичным дефектом при нарушении зрения.

Чтобы производить правильное декодирование письменной информации в смысловую, необходимо в полной мере владеть речевыми навыками, уметь воспринимать звуки и соотносить их с буквами. Также необходимо владение активным и пассивным словарем, так как понимание слов влияет на понимание текста в целом.

Нарушение зрения детей сказывается, прежде всего, на их восприятии. Отмечается замедленность, фрагментарность, искажение зрительного восприятия изображений на картинах, замена одних предметов другими при экспозиции в непривычном ракурсе, что объясняется узостью обзора, особенностями монокулярного зрения, недостатками прошлого чувственного опыта.

Неточные представления об окружающем предметном мире провоцируют накопление в речи детей слов без конкретного содержания. Это является причиной недоразвития смысловой стороны речи и трудностей в развитии познавательной деятельности дошкольника.

Недоразвитие речи затрудняет осмысливание материала, ведет к механическому его запоминанию и лишает детей возможности применять полученные знания в учебной и игровой деятельности.

В условиях зрительно-сенсорной недостаточности у детей возникает некоторая обедненность чувственной стороны речи, сказывающаяся на развитии речевой системы в целом: в особенностях накопления словаря, понимании смысловой стороны речи и функционального назначения слова, в овладении грамматическим строем речи, развитии связной речи, в усвоении выразительных средств.

Таким образом, трудности понимания текста у слабовидящих детей могут быть связаны с недостаточным представлением об окружающем мире. Бедность представлений об окружающем мире, вербализм, слабая мотивационная составляющая сказывается на способности анализировать и понимать прочитанное.

Неполнота, неточность, фрагментарность, замедленность зрительно-пространственной ориентировки предопределяет общую обедненность предметных представлений и снижение уровня чувственного опыта детей с нарушениями зрения [15].

При этом наблюдается качественное снижение речевого развития при выполнении заданий на описание объектов реального мира, даже в тех случаях, когда дети с этими объектами находятся практически в постоянном контакте.

Безусловно, трудности с поиском, анализом информации в тексте связаны непосредственно со спецификой зрительного восприятия. В первую очередь, это недостаточно сформированное умение ориентироваться в пространстве, в частности, на листе бумаги, в строчке, неспособность воспринимать определенный шрифт, размер и цвет букв, быстрая утомляемость, отвлекаемость в процессе чтения. Все это влияет на формирование смыслового чтения, делая и без того трудоемкий и сложный процесс, более затруднительным.

Стоит отметить, что видение – не единственный важный канал для развития социальной сферы. Многие исследователи предполагают, что основной способ, которым дети познают содержание умов других людей, – это язык. [15].

Хотя многими исследователями утверждалось, что люди, рожденные без зрения или с его нарушением, могут понимать материальные материалы и формировать пространственные ментальные представления, было доказано, что они нарушены при выполнении «активных» задач пространственного изображения. Следствием этого будет трудность выполнения заданий, где

использовались принципиально новые формы, где используются только образы [12].

Таким образом, исходя из анализа литературных источников, можно сделать вывод о том, что особенности формирования смыслового чтения у слабовидящих детей младшего школьного возраста, выражается в затрудненном процессе анализа конкретной информации. Школьники не могут определить главный смысл текста, не могут подобрать заголовок к тексту, отсутствует умение составление вопросов составляющих смысл текста.

Данные особенности обусловлены первичным дефектом детей данной нозологической группы, а именно, нарушением зрения, и вторичными дефектами, такими как, недостаточная сформированность пространственных представлений, нарушения речи, особенности мотивационной сферы и недостаточном представлении об окружающем мире.

1.3. Обзор методов и приемов формирования навыка смыслового чтения текста у слабовидящих младших школьников

Формирование смыслового чтения у слабовидящих обучающихся является одной из основных проблем в начальных классах.

Овладение грамотой – первый этап школьного обучения детей, в течение которого у них должны быть сформированы начальные навыки чтения. По программе обучение чтению идет аналитико-синтетическим способом. Психофизиологической основой навыка чтения являются зрительное и слуховое восприятие, а также артикуляционная деятельность и осмысливание. Так как у слабовидящих замедлены реакции узнавания и различения, то даже вполне обученный слабовидящий читает медленнее, чем нормально видящий ученик.

Проблемой формирования навыка чтения занимались В.Н. Зайцев, С.Н. Костромина, А.Л. Кушнир, Л.Г. Нагаева, И.Т. Федоренко [8, 19, 42].

Рекомендации авторов были апробированы на слабовидящих обучающихся начальных классов. Выявлены трудности в формировании навыка чтения, которые могут быть вызваны причинами различного характера:

- нарушением пространственных представлений;
- нарушением зрительно-моторной координации;
- нарушением зрительного восприятия;
- нарушением произвольного внимания;
- нарушением памяти;
- нарушением речевого развития [3].

В зависимости от зрительного диагноза слабовидящих детей при чтении используются дополнительные средства коррекции. Поскольку поле зрения сужается, и у этих детей, читающих, пропущенных слов в тексте, повторений, "перепрыгивающих" строки, не читающих правую часть страницы, они часто видят фрагментарно. Для детей с альбинизмом можно использовать прозрачную пластиковую линейку, окрашенную в желтый, оранжевый, синий или зеленый цвета, обеспечивающую восприятие линии чтения [6].

Желание учиться и положительное влияние на самооценку ребенка играют важную роль в развитии навыков чтения. Любая положительная оценка – важный мотиватор для ребенка.

Методика обучения чтению школьников с нарушением зрения соответствует методике, применяемой в массовой школе, но имеет корректирующую направленность. Методы обучения этих детей также специфичны (работа с раздаточными материалами, предметно-иллюстративными и наглядными материалами, таблицами, учебниками, тетрадями и т.д.) [48].

В своих работах В.П. Глухов отмечает, что основными задачами коррекционных занятий являются: научить ребенка точно, связно и грамматически правильно передавать содержание художественного текста, добиваться образности и выразительности речи.

Простейшие задания по составлению связного высказывания предъявляют два важнейших требования к монологической речи ребенка.

1. Развернутая речь должна быть построена обдуманно и в большей степени, чем реплика в диалоге (ответ на вопрос и т.п.).

2. Она должна быть спланирована, то есть должны быть намечены подтемы – смысловые вехи, по которым будет разворачиваться монологическое высказывание.

Формирование этих способностей в репродуктивной форме связной монологической речи является основополагающим для перехода к ее более сложным формам, например, к составлению рассказа-описания, творческому высказыванию [8].

При обучении ребенка пересказу совершенствуется структура речи, произношение, осваиваются нормы построения предложений и всего текста, проводится работа по обогащению словарного запаса и развитию восприятия, внимания и памяти.

Большое внимание необходимо уделить выбору произведений для пересказа. На начальном этапе используются небольшие тексты. В дальнейшем объем текстов увеличивается по мере увеличения речевых способностей ребенка.

Особое внимание необходимо обращать на познавательность содержания, доступность языкового материала текста для обучаемой группы детей. На начальном этапе формирования навыков монологической речи дети обучались составлению пересказа по предложенному плану. Использовался прием иллюстрирования пересказа с помощью настольных плоскостных фигур; рисование на тему пересказываемого произведения с последующим рассказом по рисунку [3].

Используя систему специальных упражнений, рекомендованную С.Н. Костроминой и Л.Г. Нагаевой, можно ликвидированы многие трудности при обучении чтению [19].

Подготовительным упражнением для формирования чтения может быть нанизывание бусин на нитку, сбивание коробок. Подобные задания вводятся в подготовительном классе. Важно, чтобы был приобретен навык – движение глаз слева на право.

Коррекции пространственных представлений способствует конструирование и реконструирование букв, фигур. Для развития поля зрения использовали числовые и буквенные пирамиды, цифровые таблицы. Коррекция зрительного восприятия происходила в упражнениях: «Какие предметы нарисованы?», «Найди две одинаковые буквы в каждом ряду». Для развития мелкой моторики применяются задания «Кулак-ребро-ладонь», «Лезгинка». Фонетико-фонематические трудности преодолеваются путем сопоставления звонких и глухих, твердых и мягких согласных.

Чтение во многом зависит от темпа деятельности ученика. Используя определенные упражнения, можно увеличить темп чтения. Такими упражнениями могут быть: многократное прочтение, чередование чтения в комфортном режиме с чтением в максимально быстром темпе, варьирование скорости чтения [47].

Отрицательно сказываются на чтении регрессии. Для их преодоления можно применять упражнение «Чтение с окошечком». Постепенно ребенок привыкает при чтении скользить взглядом по строке, не возвращаясь для перечитывания.

Неразвитость антиципации затрудняют процесс чтения. Для развития антиципации следует использовать тексты с пропущенными буквами в окончаниях, тексты, в которых пропущены целые слова, а также чтение с решеткой.

При планировании урока в работу следует постоянно включать упражнения по развитию ориентировки в пространстве, зрительному, осязательному восприятию, используются дидактические игры. Для охраны зрения используется индивидуальный подход к каждому ученику, учитывающий его зрительные возможности: происходит сочетание

фронтальной и индивидуальной работы на уроке, использование наглядности, коррекционных и технических средств обучения, раздаточного материала.

Физкультминутки со зрительной гимнастикой обязательно следует включать в структуру урока. Педагог должен знать тифлопедагогические требования, владеть специальными приемами и способами обучения детей с дефектами зрения. Только тогда он сможет эффективно организовать учебно-познавательную деятельность на уроке, существенно влиять как на качество знаний, так и на охрану зрения в режиме школьного урока.

Помимо развития зрительного восприятия очень важно в контексте рассмотрения особенностей формирования смыслового чтения уделять внимание и речевому развитию, как основе для становления умения и читать и анализировать прочитанное.

Работу над стимуляцией речевой активности необходимо проводить в игровой и предметно-практической. Приемы по развитию речевой деятельности должны быть в первую очередь направлены на:

- формирование мотивационно-побудительного уровня речевой деятельности;
- совершенствование способности к подражанию действиям (эхопраксии) взрослого, сверстников и речевому подражанию – эхолалии;
- развитие психофизиологической основы речевой деятельности: разных видов восприятия, физиологического и речевого дыхания, артикуляционных навыков;
- формирование внутреннего и внешнего лексикона (номинативного, предикативного, и атрибутивного), обеспечивающего минимальное общение;
- формирование первоначальных навыков грамматического (морфологического и синтаксического) структурирования речевого высказывания;
- формирование у ребенка способности к созданию внутреннего плана, программы высказывания (по началу – примитивного).

Ряд исследователей, таких как Е.И. Перовский, Е.Я. Голант, Д.О. Лордкипанидзе выделяли три группы методов: словесные, наглядные, практические. Формой организации детей могут быть как специально организованные занятия, так и повседневная жизнь детей. В речевом развитии ребенка главным является стимулирование его активной речи. Это достигается за счет комплексного использования разнообразных методов и приемов.

Наглядные методы: наблюдение за живыми объектами; наблюдения в природе; экскурсии; рассматривание игрушек, предметов и картин; изобразительная наглядность.

Практические методы: дидактические игры и упражнения; пальчиковые игры; хороводные игры; игры–драматизации; инсценировки; игры – сюрпризы; игры с правилами.

Словесные методы: чтение потешек, прибауток, стихов, сказок с использованием наглядности; чтение и рассказывание рассказов, заучивание стихотворений с использованием наглядности.

Следует всегда помнить о терпении и о том, что способности гораздо легче развиваются в эмоционально-благоприятной обстановке. Очень важно школьнику постоянно чувствовать психологическую поддержку наставников, слышать слова одобрения, видеть их доброжелательные лица и осознавать, что он будет принят ими с любыми своими индивидуальными особенностями и недостатками. В работе с ребенком постоянно должны присутствовать позитивные подкрепления, а негативных (запреты, порицания) быть не должно вовсе. Тогда школьник сосредоточится на том, что необходимо сделать, а не на допущенных ошибках и неудачах, и его все время будут сопровождать вера в собственные силы и успех.

Разнообразные методические приемы, направленные на формирование наблюдательности, опыта детей, увеличение скорости, правильности и выразительности чтения:

- многократное чтение текста;

- соревнование в быстром чтении «про себя»;
- привлечение дополнительных материалов для чтения, использование разнообразных видов работы над текстом;
- использование дидактического материала (памятки, алгоритмы, таблицы);
- использование технических средств обучения, показ презентаций, прослушивание аудиозаписей.

Таким образом, формирование смыслового навыка чтения у слабовидящих обучающихся происходит медленнее, чем у обычных школьников. И только постепенно, в процессе обучения, используя различные методические и корректирующие методы, учебники, наглядные и технические средства обучения, можно добиться того, чтобы многие учащиеся с нарушениями зрения овладевали полноценными навыками смыслового чтения.

Очень важно также в процессе работы над смысловым чтением уделять внимание речевому развитию, как основе становления умения читать и анализировать прочитанное.

Выводы по главе I

1. Смысловое чтение текста – сложный процесс, включающий в себя не только сформированность механического прочтения текста, но и понимание прочитанного. Чтение напрямую связано с речевой сформированностью. В норме речь формируется к пяти годам. Речевое недоразвитие, а именно, недостаточный активный и пассивный словарный запас, вербализм, трудности в соотношении буквы со звуком негативно сказываются на способности читать и понимать прочитанное.

2. Слабовидящие младшие школьники испытывают значительные трудности в овладении навыком смыслового чтения текста. Трудности в овладении этим навыком у слабовидящих детей связаны в первую очередь с нарушением развития зрительного восприятия, зрительно-пространственной ориентировки, особенностями речевого развития, а также недостаточной сформированностью произвольного внимания и памяти.

3. При работе над смысловым чтением, стоит учитывать, что нельзя добиться от учащегося глубокого понимания текста без специального целенаправленного обучения приемам переработки информации: составлению плана, тезисов, кодированию информации в графических схемах и т. д. Когда же ребенок владеет смысловым чтением, то у него развивается устная речь и, как следующая важная ступень развития, речь письменная.

4. В процессе изучения теоретического материала по проблеме исследования, была обнаружена недостаточная теоретическая и практическая освещенность данной проблемы. Методов и приемов, направленных на формирование именно смыслового чтения текста у слабовидящих детей в современной тифлопедагогике описано крайне мало и все они носят обобщенный характер, являются адаптацией методов для обучающихся без нарушения зрения.

ГЛАВА II. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКА СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ ТЕКСТА У СЛАБОВИДЯЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

2.1. Организация и методика проведения констатирующего эксперимента

Базой исследования выступило Краевое государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Красноярская школа 10».

В данном образовательном учреждении реализуются следующие программы:

- адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования слабовидящих обучающихся (вариант 4.2);
- адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (вариант 5.2.)

Выборку исследования составили двадцать детей, разделенных на две группы: Группа 1 и Группа 2.

Группа 1. Представлена десятью испытуемыми с нарушением зрения младшего школьного возраста (8-9 лет; 3 класс) с остротой зрения от 0,3 до 0,5 с коррекцией оптическими стеклами на лучшем глазу. Сопутствующий диагноз «Общее недоразвитие речи III уровня» (далее «ОНР III уровня»).

Группа 2. Представлена десятью испытуемыми без патологий зрения, младшего школьного возраста (8-9 лет, 3 класс). Острота зрения в норме. Диагноз «ОНР III уровня».

Экспериментальная работа проходила в два этапа.

Этап 1 – подготовительный. На данном этапе была определена проблема исследования, изучена ее актуальность, обозначены объект и предмет исследования, поставлены цель и задачи, выведена гипотеза.

Этап 2 – констатирующий эксперимент. На данном этапе осуществлялась оценка сформированности навыков смыслового чтения у слабовидящих детей младшего школьного возраста. Обследование каждого ребенка проводилось в индивидуальной форме.

Диагностический материал взят из методики С.А. Шейкиной [59].

Диагностический материал был адаптирован для слабовидящих детей. Размер шрифта и оформление текстов, предоставленных для работы, подбирались с учетом офтальмологических требований и интеллектуальных особенностей детей данной нозологической группы. Мною была разработана бальная система оценивания смыслового чтения слабовидящих младших школьников, включающая в себя как оценивание по каждому заданию, так и оценивание общего уровня сформированности смыслового чтения.

В диагностический комплекс вошли 7 заданий:

Задание №1.

Цель: оценка умения анализировать текст с целью поиска конкретной информации или факта.

Инструкция:

1) прочитай предложенный текст (представлен в Приложении А):

2) исходя из данных, представленных в тексте, заполни таблицу:

Название дерева	Количество

3) запиши последовательность своих действий, с помощью которых ты выполнял задание.

Критерии оценивания:

0 баллов – низкий уровень – данная оценка указывает на то, что ребенок с трудом справился с заданием, даже при активном участии взрослого, ребенок не может самостоятельно выделить из текста названия деревьев и соотнести их с количеством.

1 балл – средний уровень – ребенок в целом выполняет задание самостоятельно, но ему требуется стимулирующая помощь взрослого, такая как, «обрати внимание на это слово, оно относится к названию деревьев?», «посмотри внимательно на количество деревьев»;

2 балла – высокий уровень – ребенок самостоятельно правильно выполняет задание.

Задание №2.

Цель: оценка умения понимать главную мысль текста, выразив ее одним или несколькими словами, т.е. составить заглавие к нему.

Инструкция: Посмотри на отрывок из рассказа. Дай ему название, которое бы отражало его смысл. Придумай интересное название (текст представлен в Приложении А).

0 баллов – низкий уровень – данная оценка указывает на то, что ребенок не справился с заданием, не смог выделить основную мысль; предложенное им заглавие составлено из одного слова, которое наиболее часто встречалось в тексте, либо он вообще не дал ответ на данное задание;

1 балл – средний уровень – ребенок выделил главную мысль, используя стимулирующую помощь взрослого, который обращал его внимание на ключевые моменты текста, его заглавие представляет собой одно слово или набор двух слов, наиболее часто встречающихся в тексте и носящих тривиальный характер;

2 балла – высокий уровень – ребенок самостоятельно провел анализ текста, выделил главную мысль, составил заглавие из двух и более слов, не на основе часто повторяющихся слова, а на основе анализа текста и собственного воображения.

Задание №3.

Цель: оценка умения анализировать прочитанный текст и отвечать на вопросы, которые заданы по его смыслу.

Инструкция: Ответь на вопросы из прочитанного текста (текст представлен в Приложении А).

0 баллов – низкий уровень – данная оценка указывает на то, что ребенок не смог проанализировать данный текст на таком уровне, чтобы отвечать на вопросы; используя помощь взрослого, ребенок давал либо односложные, либо неправильные ответы, также воздерживался от ответов;

1 балл – средний уровень – со стимулирующей помощью взрослого ребенок произвел анализ текста, однако его ответы носили односложный характер, ребенок отвечал одним словом, не давая развернутый ответ, даже после наводящих вопросов взрослого;

2 балла – высокий уровень – ребенок самостоятельно отвечал на вопросы, развернутый ответ давал со стимулирующей помощи взрослого, либо без нее.

Задание №4.

Цель: оценка умения анализировать прочитанный текст и составлять вопросы, отражающие его основной смысл.

Инструкция: Прочитай текст и составь несколько вопросов о том, что происходило в рассказе (Приложение А).

0 баллов – низкий уровень – ребенок не смог составить ни одного вопроса даже при помощи взрослого;

1 балл – средний уровень – ребенок составил не более двух примитивных вопросов при помощи взрослого, затрагивающих основные темы рассказа;

2 балла – высокий уровень – ребенок самостоятельно составил более 3-4 вопросов, некоторые из них затрагивали такие особенности текста, которые заметны лишь при тщательном анализе, помощь взрослого использовалась, но не была ведущей в деятельности ребенка.

На основе полученных данных в результате исследования, формируется распределение детей 1 и 2 групп по уровням сформированности смыслового чтения.

Задание 5.

Цель: Выявление умения осуществлять поиск информации в тексте (Приложение А).

Инструкция: Детям предлагается найти в тексте описание того, что делал ежик:

- а. когда жилу ребят;
- б. зимой, когда пропал.

0 баллов – низкий уровень – данная оценка указывает на то, что ребенок не смог проанализировать данный текст на таком уровне, выделить описание; используя помощь взрослого, ребенок давал либо односложные, либо неправильные ответы, также воздерживался от ответов;

1 балл – средний уровень – со стимулирующей помощью взрослого ребенок произвел анализ текста, однако его описание было неточным;

2 балла – высокий уровень – ребенок самостоятельно нашел необходимое описание, развернутый ответ давал со стимулирующей помощи взрослого, либо без нее.

Задание 6.

Цель: оценка умения при чтении текста определять главный смысл, ключевую информацию (Приложение А).

Инструкция: Рассмотреть текст и ответить на вопросы из теста.

0 баллов – низкий уровень – данная оценка указывает на то, что ребенок не смог проанализировать данный текст на таком уровне, чтобы отвечать на вопросы;

1 балл – средний уровень – со стимулирующей помощью взрослого ребенок произвел анализ текста, однако даже в таком случае ошибался в ответах в 2 из 4 случаев;

2 балла – высокий уровень – ребенок самостоятельно отвечал на вопросы.

Задание 7.

Цель: Оценка умения осуществлять поиск информации в тексте, определять его главный смысл.

Содержание: Прочитай текст, подбери наиболее подходящую картинку.
(Приложение А).

0 баллов – низкий уровень – данная оценка указывает на то, что ребенок не смог найти нужную иллюстрацию;

1 балл – средний уровень – со стимулирующей помощью взрослого ребенок выделил нужную иллюстрацию;

2 балла – высокий уровень – ребенок самостоятельно выявил правильную иллюстрацию.

Уровень сформированности смыслового чтения у слабовидящих младших школьников выявляется по результатам всех проведенных заданий и определяется суммированием баллов. Таким образом, выявляется следующая градация уровней сформированности смыслового чтения:

– от 14 до 10 баллов – высокий уровень сформированности. Ребенок самостоятельно выполняет задания, отвечает развернуто с минимальной помощью специалиста.

– от 9 до 5 – средний уровень сформированности смыслового чтения. Ребенок в большинстве случаев дает правильные ответы, многие ответы на вопросы неразвернутые, но с помощью стимулирующих вопросов специалиста может дать развернутый ответ.

– от 4 до 0 – низкий уровень сформированности. Ребенок не в состоянии правильно выполнить ни одно из представленных заданий, либо отказывается его выполнять.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

На основе представленной методики была проведена исследовательская работа по обследованию смыслового чтения у слабовидящих младших школьников.

Результаты представлены по каждому заданию отдельно и в совокупности, образуя общий уровень сформированности смыслового чтения. Пример заполненного протокола обследования представлен в Приложении Б.

Результаты данного обследования по каждому из испытуемых Группы 1 представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Результаты обследования смыслового чтения у младших слабовидящих школьников

Список детей	Задание 1		Задание 2		Задание 3		Задание 4		Задание 5		Задание 6		Задание 7		Итого	
	баллы	уровень	баллы	уровень	баллы	уровень	баллы	уровень	баллы	уровень	баллы	уровень	баллы	уровень	Баллы	Уровень
Ребенок 1	1	С	1	С	0	Н	0	Н	1	С	0	Н	2	В	5	С
Ребенок 2	2	В	2	В	2	В	1	С	2	В	2	В	2	В	13	В
Ребенок 3	0	Н	1	С	1	С	0	Н	1	С	1	С	2	В	6	С
Ребенок 4	2	В	2	В	1	С	1	С	2	В	1	С	2	В	11	В
Ребенок 5	0	Н	1	С	1	С	0	Н	2	В	1	С	2	В	7	С
Ребенок 6	0	Н	1	С	1	С	0	Н	1	С	1	С	2	В	6	С
Ребенок 7	2	В	2	В	2	В	1	С	2	В	2	В	2	В	13	В
Ребенок 8	2	В	2	В	1	С	1	С	2	В	1	С	2	В	11	В
Ребенок 9	1	С	1	С	1	С	0	Н	0	Н	0	Н	1	С	4	Н
Ребенок 10	0	Н	0	Н	1	С	0	Н	1	С	0	Н	1	С	3	Н

Где «В» – высокий уровень, «С» – средний уровень, «Н» – низкий уровень.

Результаты по каждому испытуемому Группы 2, представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Результаты обследования смыслового чтения у младших школьников с ОНР 3 уровня

Список детей	Задание 1		Задание 2		Задание 3		Задание 4		Задание 5		Задание 6		Задание 7		Итого	
	баллы	уровень	баллы	уровень	баллы	уровень	баллы	уровень	баллы	уровень	баллы	уровень	баллы	уровень	Баллы	Уровень
Ребенок 1	1	С	0	Н	1	С	0	Н	1	С	1	С	2	В	6	С
Ребенок 2	2	В	1	С	1	С	1	С	2	В	2	В	2	В	11	В
Ребенок 3	2	В	1	С	1	С	1	С	2	В	1	С	2	В	10	В
Ребенок 4	1	С	1	С	1	С	1	С	1	С	1	С	2	В	8	С
Ребенок 5	2	В	1	С	1	С	1	С	2	В	2	В	2	В	11	В
Ребенок 6	1	С	2	В	1	С	1	С	2	В	2	В	2	В	11	В
Ребенок 7	2	В	2	В	2	В	1	С	2	В	2	В	2	В	13	В
Ребенок 8	1	С	2	В	2	В	1	С	2	В	2	В	2	В	12	В
Ребенок 9	2	В	1	С	2	В	1	Н	2	В	2	В	2	В	12	В
Ребенок 10	2	В	2	В	2	В	1	С	2	В	2	В	2	В	13	В

Где «В» – высокий уровень, «С» – средний уровень, «Н» – низкий уровень.

Результаты выполнения Группой 1 и Группой 2 задания №1, целью проведения которого выступило исследование их умения анализировать текст с целью поиска конкретной информации, отображены на рисунке 1.

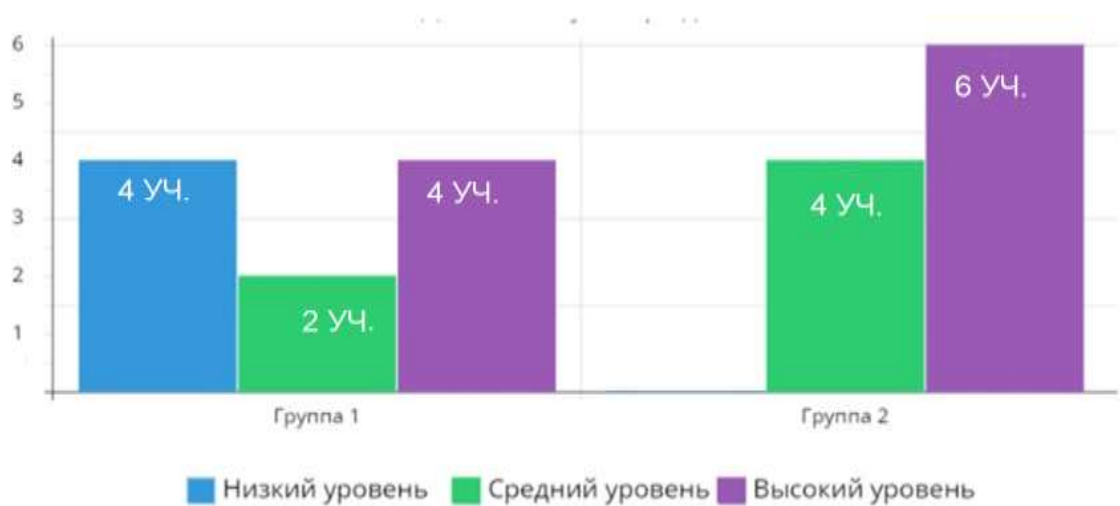


Рисунок 1 – Распределение младших школьников с нарушенным зрением по развитию умения осуществлять поиск информации в тексте

Распределение детей, представленное на рисунке, свидетельствует о том, что дети группы 1 – 4 ребенка; группа 2 – 6 детей самостоятельно справились с поставленной перед ними задачей. Они не пользовались помощью специалиста, самостоятельно и безошибочно осуществляя поиск информации по тексту.

У 2-х детей группы 1 и у 4-х детей из группы 2 отмечен средний уровень по данному заданию. Они выполняли задание самостоятельно, но им требовалась помощь специалиста. В целом дети демонстрировали понимание и требований и прочитанного текста. Однако в процессе выявления названия деревьев возникли трудности, детям потребовались вспомогательные комментарии специалиста («посмотри внимательно», «обрати внимание на это предложение»).

У 4-х детей группы 1 выявлен низкий уровень способности к поиску информации в тексте, у группы 2 данный уровень не выявлен. Дети, выполнившие задание относительно низкого уровня с трудом выполняли поставленную перед ними задачу даже при активной помощи экспериментатора, не проявляли активности в поиске решения поставленной перед ними задачи, часто действовали бессистемно.

Как наглядно видно на рисунке 1, дети группы 2 справляются с заданием успешнее, чем дети группы 1.

Трудность выполнения заданий испытуемых с нарушением зрения, которые выполнили данное задание согласно среднему уровню, заключалась в том, что без вспомогательных комментариев педагога («посмотри внимательно», «обрати внимание на это предложение»), у детей не получалось осуществлять самостоятельный детальный поиск по всему тексту. При выполнении задания наблюдалась быстрая утомляемость. Испытуемые выполняли поиск по тексту самостоятельно только в тех случаях, когда ответ был очевиден, в более сложных частях текста нуждались в стимулирующей помощи.

Трудность выполнения задания у слабовидящих детей с нарушением зрения согласно низкому уровню развития заключалось в неподготовленности к уровню текста. Дети не могли найти нужную информацию по тексту, соответственно быстро теряли интерес к заданию и даже при активном стимулирующем участии педагога, отвечали неправильно и наугад.

Результаты выполнения задания №2 группой 1 и группой 2, целью проведения которого выступило исследование сформированности у слабовидящих младших школьников умения понимать основную мысль текста и давать ему заглавие, отображены на рисунке 2.

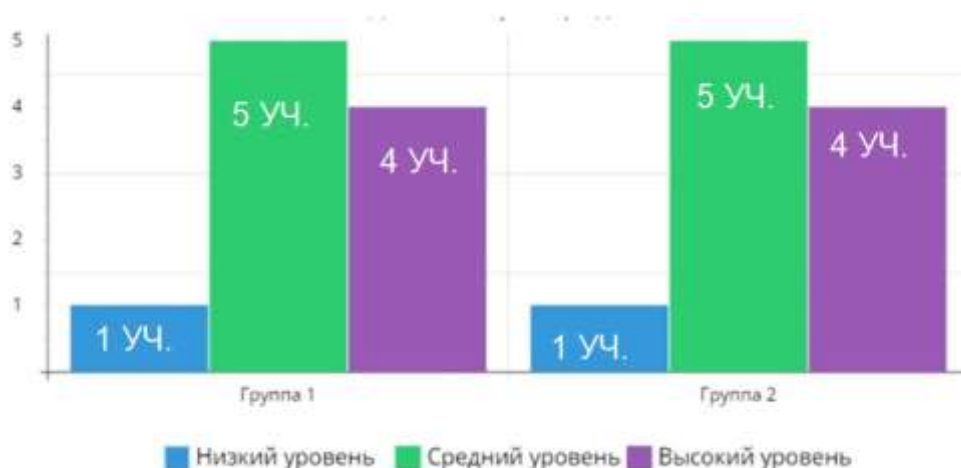


Рисунок 2 – Распределение младших школьников с нарушенным зрением по развитию умения подбирать заглавие к прочитанному тексту

Из данных, представленных на рисунке 2, следует, что большая часть испытуемых не смогла справиться с заданием без помощи взрослого.

Идентично с группой 1, 4 ребенка из группы 2 справились с заданием самостоятельно, без стимулирующей помощи специалиста, продемонстрировав высокий уровень. Они выделили несколько главных сюжетных линий и смогли объединить их под одним заголовком.

Также идентично с группой 1, 5 детей из группы 2 справились с заданием относительно среднего уровня. После прочтения текста смогли выделить несколько основных сюжетов. При этом дети не могли самостоятельно объединить выделенные участки под одним общим названием. Выбирая заголовок для текста, они сформулировали вывод, с помощью стимулирующих вопросов экспериментатора. Соответственно справились с заданием относительно среднего уровня.

Лишь 1 ребенок из 1 и 2 группы испытуемых продемонстрировали низкий уровень. Они читали текст, не задумываясь, не пытаясь понять его суть, чтобы выделить в нем главную мысль. Предложение дать тексту название их не заинтересовало, они назвали первые слова или фразы из запомнившегося текста.

Трудность испытуемых первой группы, выполнивших задание согласно среднему уровню, заключалась в том, что они смогли в прочитанном тексте выделить несколько, по их мнению, основных сюжетов, однако, дать заголовки каждому из этих сюжетов они не смогли. Также они не смогли объединить выделенные сюжетные линии под одним общим заголовком. Все их рассуждения о прочитанном тексте и о заголовке опирались в первую очередь на стимулирующие подсказки педагога.

Испытуемые первой группы, выполнившие задание согласно низкому уровню прочитали текст механически, не пытаясь уловить его суть. Задание не вызвало интереса. В процессе чтения дети утомлялись и отвлекались. Придумать заголовок не удалось даже с помощью стимулирующих подсказок педагога.

Результаты выполнения задания №3 группой 1 и 2, целью проведения которого выступило исследование сформированности у них умения анализировать прочитанный текст и отвечать на вопросы, которые заданы по его смыслу, отображены на рисунке 3.



Рисунок 3 – Распределение младших школьников с нарушенным зрением по развитию умения отвечать на вопросы по тексту

Исходя из данных, представленных на рисунке выше, можно сделать вывод, что большинство испытуемых (7 детей из 1 группы, 6 детей из 2 группы) справились с заданием на среднем уровне. Они показали способность правильно отвечать на вопросы в прочитанном тексте, но ответы были лаконичными, неполными, развернутые рассуждения не наблюдались. Например: «Какие щупальца у осьминога», отвечают: «длинные». Это правильный ответ, но он неполный. Чтобы получить более развернутый ответ требовалась стимулирующая помощь педагога.

2 ребенка из 1 группы и 4 ребенка из 2 группы продемонстрировали высокий уровень по данному заданию. Они сумели найти всю информацию по тексту самостоятельно.

Только один испытуемый из 1 группы не выполнил данное задание. Он отказался отвечать на вопросы. Ни один ребенок 2 группы не показал низкий результат.

Результаты выполнения детьми задания №4, целью проведения которого выступило исследование сформированности у них умения анализировать прочитанный текст и составлять вопросы, отражающие его основной смысл, отображены на рисунке 4.

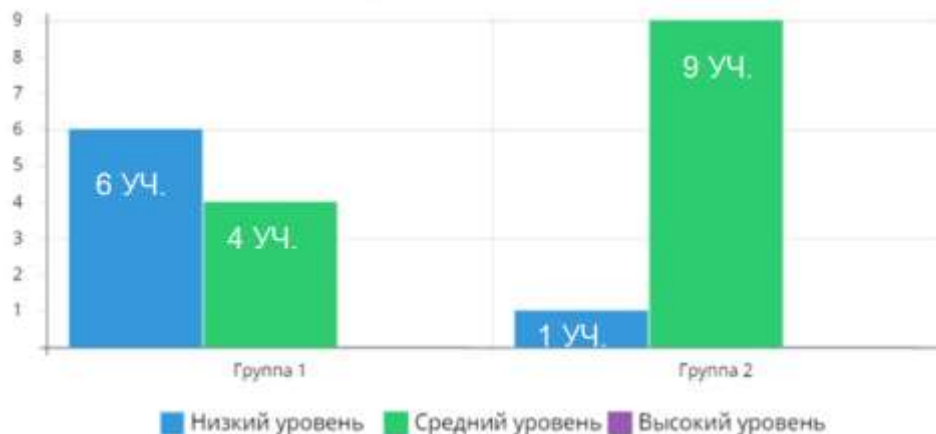


Рисунок 4 – Распределение младших школьников с нарушенным зрением по развитию умения составлять вопросы, отражающие смысл текста

Согласно графику, представленному на рисунке 4, 6 испытуемых из 1 группы и 1 из 2 группы затруднялись с формулировкой вопросов. Остальные дети (4 ребенка из 1 группы, 9 детей из 2 группы), включенные в выборку, ограничились одним-двумя вопросами. При этом вопросы в основном касались очевидных характеристик.

Ни один из испытуемых, представленных в обеих группах, не выполнил задание относительно высокого уровня.

Исходя из результатов, можно сделать вывод, что данное задание являлось одним из самых сложных для детей поскольку, чтобы выполнить его недостаточно просто прочитать текст. Нужно было проанализировать текст, выделить основные моменты, использовать творческий подход.

Причем задание оказалось сложным для детей обеих групп. Несмотря на то, что средний показатель группы 2 значительно превышает показатель группы 1, ответы относительно среднего уровня одинаковы у обеих групп. Это указывает на то, что анализ текста и творческое мышление относительно

прочитанного страдает и у детей с нарушением зрения и у нормотипичных детей с ОНР 3 уровня.

Результаты выполнения детьми 1 и 2 группы задания №5, целью проведения которого выступило исследование сформированности умения осуществлять поиск описания в тексте отображены на рисунке 5.

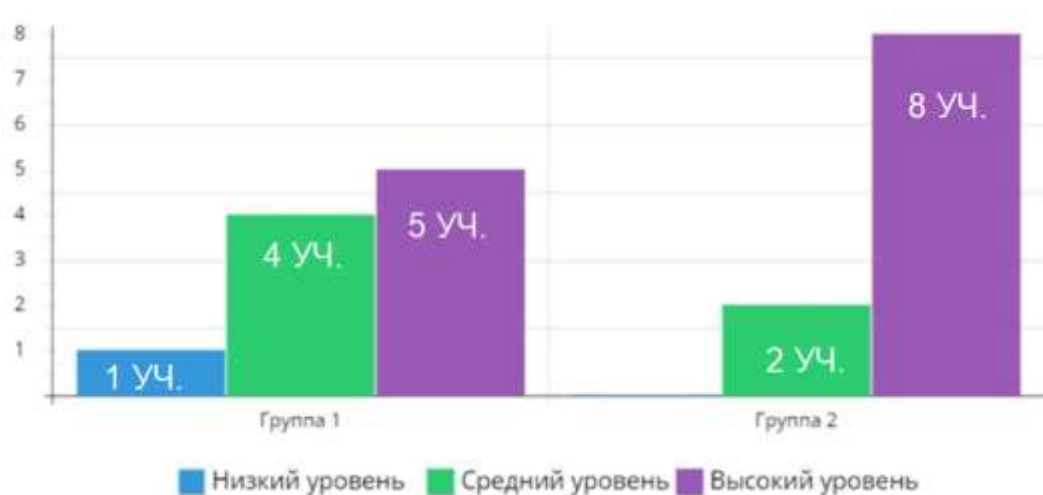


Рисунок 5 – Распределение младших школьников с нарушенным зрением по умению осуществлять поиск описания в тексте

Согласно данным, представленным на рисунке, можно сделать вывод, что многие испытуемые успешно справились с заданием.

Только один из детей из 1 группы не смог найти необходимые описания, отказавшись выполнять задания. Испытуемые группы 2 не продемонстрировали низкий уровень

4 ребенка из 1 группы и 2 ребенка во 2 группе смогли найти два необходимых описания, но не полностью, фрагментарно, однако им потребовалась стимулирующая помощь специалиста, чтобы выделить описания полностью.

Половина испытуемой группы 1 (5 детей) и преобладающее большинство группы 2 (8 детей) выявили два описания полностью и самостоятельно.

Данное количественное распределение свидетельствует о том, что данное задание является успешным для обеих групп. Дети справляются с заданием самостоятельно, либо с помощью специалиста, но в целом задание

на поиск описания, где проверяется начальные умения анализировать прочитанный текст, указывает на начало формирования анализирующей способности относительно прочитанного текста у слабовидящих младших школьников.

Результаты выполнения детьми двух групп задания №6, целью проведения которого выступала оценка умения при чтении текста определять главный смысл, ключевую информацию, отображены на рисунке 6.

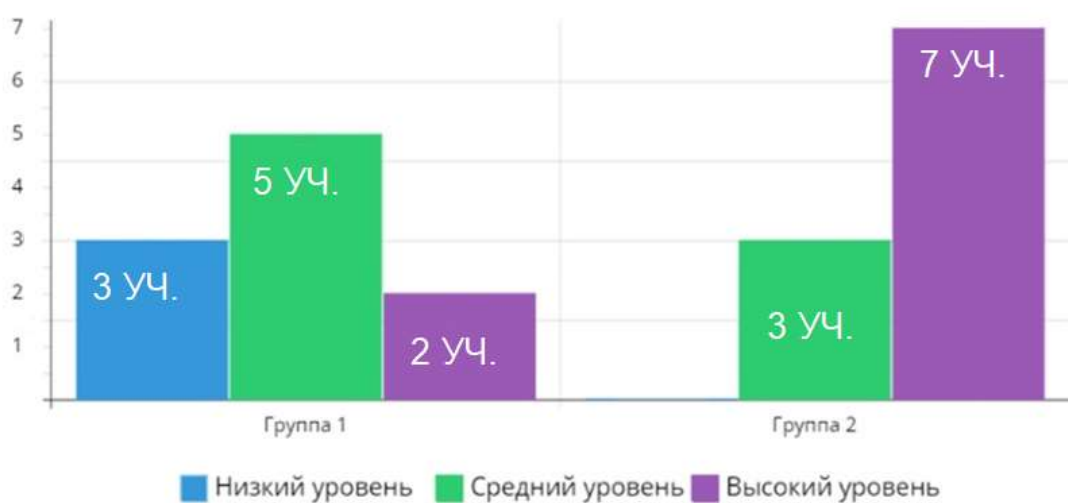


Рисунок 6 – Распределение младших школьников с нарушенным зрением по умению при чтении текста определять главный смысл, ключевую информацию

Согласно данным, представленным на рисунке 6, 3 ребенка из 1 группы допустили ошибки более чем в трех вопросах.

2 ребенка из 1 группы и 7 детей из 2 группы ответили на все вопросы правильно и самостоятельно. В половине случаев в 1 группе и в 3-х из 10 во 2 группе детям требовалась стимулирующая помощь специалиста, чтобы натолкнуть их на правильный ответ. В данном случае дети ошибались в 2 случаях из 4.

Группа 2 справилась с заданием значительно лучше группы 1, однако показатель группы 1 также не является неудовлетворительным. Относительную успешность данного задания можно обосновать тем, что

наличие выбора при ответе значительно упрощает прохождение задания, чем в случае, когда ответ приходится формулировать самостоятельно.

Сложности детей с нарушением зрения также обуславливаются особенностями первичного дефекта, что снижает внимательность при прочтении текста, повышает утомляемость.

Результаты выполнения детьми 1 и 2 группы задания №7, целью проведения которого выступала оценка умения соотносить информацию в тексте с реальными объектами, отображены на рисунке 7.



Рисунок 7 – Распределение младших школьников с нарушенным зрением по умению соотносить информацию в тексте с реальными объектами

Данное задание выполнено наиболее успешно. Ни один из испытуемых не продемонстрировал низкий уровень. Высокий уровень продемонстрировало преобладающее большинство испытуемых (8 детей в группе 1 и 10 детей в группе 2). Также 2 ребенка справились с заданием, но им потребовалась стимулирующая помощь специалиста.

Успешность данного задания обусловлена тем, что ребенку с нарушением зрения проще соотносить прочитанный текст с ситуационной картинкой, делать выбор, нежели генерировать ответ или описание самому.

Таким образом, на основе всех заданий можно выявить общий уровень сформированности смыслового чтения у испытуемых данной экспериментальной группы.

Согласно обобщенным данным по всем заданиям, можно сделать вывод, что смысловое чтение текста у младших слабовидящих школьников сформировано, но недостаточно, по сравнению с детьми без нарушения зрения, имеющими нарушение речи (ОНР 3 уровня), и нуждается в определенной коррекционной работе.

Распределение по баллам дает возможность более детально рассмотреть проблемные задания, направленные на выявление формирования смыслового чтения, а также увидеть разницу между двумя группами испытуемых. Распределение представлено на рисунке 8.



Рисунок 8 – Распределение количества баллов по каждому заданию у слабовидящих младших школьников

Необходимо отметить, что только в задании 2 одинаковые результаты. Во всех заданиях у слабовидящих результаты ниже, из чего мы делаем вывод, что слабовидение влияет на уровень сформированности смыслового чтения.

В заданиях 1, 4, 6 замечена значительная разница в уровне выполнения заданий. Значит на это надо особенно обратить внимание при планировании коррекционной работы. Соответственно необходимо обратить внимание при планировании коррекционной работы на развитие поиска конкретной информации в тексте, составление вопросов и умение отвечать на вопросы полным ответом.

Обобщая качественную оценку выполнения задания слабовидящими младшими школьниками необходимо отметить, что трудность для детей с нарушением зрения в процессе выполнения заданий заключалась именно в быстрой утомляемости в процессе чтения, невнимательности при прочтении текста, они нуждались в наводящих подсказках со стороны педагога на определенные отрывки текста. Также наблюдалась скудность воображения в процессе придумывания заголовков. Наблюдалась трудность в составлении логических вопросов.

Затруднения при выполнении заданий были связаны с ограниченным словарным запасом. Иногда дети не справлялись с заданием, потому что не понимали некоторые слова в тексте.

Наиболее успешным было задание, заключающееся в ответах на вопросы по прочитанному тексту, особенно если детям предоставлялись варианты ответа.

Одним из самых сложных заданий для испытуемых было первое задание, заключающееся в придумывании заглавия по предложенному тексту. Задание, где, помимо внимательного прочтения, необходимо было разделить текст на смысловые части, а затем объединить их под один заголовок, являлось сложновыполнимым по причине того, что сочетало в себе аналитическую и творческую деятельность.

Второе по сложности задание заключалось в составлении вопросов по тексту. Оно также вызвало затруднения, поскольку, чтобы выполнить его недостаточно просто прочитать текст. Нужно проанализировать текст, выделить основные моменты, подключить творческий подход. Испытуемые с трудом справились с заданием, либо не составив вопросы, либо придумав их относительно тривиальных характеристик, и даже в этом случае не более двух вопросов.

Обобщая данные, полученные в результате проведения констатирующего этапа исследования, можно заключить, что навыки смыслового чтения у детей младшего школьного возраста с нарушением

зрения сформированы недостаточно. Следовательно, с детьми необходимо проводить работу, ориентированную на развитие у них навыков смыслового чтения.

В процессе работы над формированием смыслового навыка текста, большее внимание стоит уделить работе над увеличением словарного запаса, формированию способности анализировать прочитанное, выделять смысловые отрезки. Важно, чтобы ребенок учился понимать не только сюжетный смысл прочитанного, но и концептуальный, подтекстовый.

2.3. Методические рекомендации по формированию навыка смыслового чтения текста у слабовидящих младших школьников

Согласно данным, полученным в результате проведения эксперимента, нами было выяснено, что смысловое чтение текста у младших слабовидящих школьников сформировано не полностью и нуждается в корректирующей работе. Также нами были выявлены основные нарушения смыслового чтения текстов, исходя из выполненных заданий.

Наиболее затруднительным заданием для слабовидящих младших школьников было задание на придумывание вопросов по представленному тексту. Также вызывали затруднения задания, нацеленные на поиск определенной информации по тексту, ответы на вопросы. Также, учитывая затрудненное понимание слов в тексте, важно уделять внимание развитию как пассивного, так и активного словаря.

Данные особенности стоит учитывать при составлении методических рекомендаций, задания должны быть направлены в этом векторе работы.

Помимо коррекционной работы, которая направлена на формирование смыслового чтения, очень важно учитывать офтальмо-гигиенические рекомендации. Работа над смысловым чтением должна давать оптимальную нагрузку на глаза, не перетруждая их.

Общие рекомендации.

Основной формой организации учебного процесса является урок. В процессе обучения детей используются следующие методы работы:

- словесный метод (рассказ, объяснение, беседа, работа с учебником);
- наглядный метод (метод иллюстраций, метод демонстраций);
- практический метод (практическая работа);
- репродуктивный метод (работа по алгоритму).

Важно, чтобы образовательный процесс носил преимущественно игровой характер. Развивающие игры и упражнения могут ненавязчиво способствовать развитию у учащихся смысловых навыков чтения, а именно:

- умение определять основной смысл текста;
- умение поиска информации в тексте;
- умение придумывать заголовок для читаемого текста;
- умение отвечать на вопросы по тексту;
- умение составлять вопросы, выражающие смысл текста.

При выборе развивающих игр стоит учитывать следующие моменты:

- содержание игр должно быть доступным и соответствовать возрасту, уровню интеллектуальных способностей, эмоциональному состоянию и интересам детей;

- содержание игр должно быть направлено на развитие определенного навыка.

Кроме того, необходимо учитывать следующее:

1. Время, отведенное на игры, не должно превышать 10-12 минут всего урока.

2. За одно занятие следует проводить не более 2–3 игр.

3. Игры проводятся в конце основной части урока.

4. Все дети должны участвовать в играх.

5. Игры должны побуждать детей к работе.

В заключение следует отметить, что учащиеся с нарушением функции зрения на занятиях используют специальные технические средства (телескопические очки, контактные линзы, лупы), что позволяет им овладеть

приемами чтения, способствующими рациональному использованию и защищающими зрение, но в то же время затрудняющими восприятие учебного материала.

Детям сложно различать строки с одинаковым написанием букв. При зрительной работе быстро устают. В связи с этим слабовидящим детям необходимо следить за упорядоченной зрительной нагрузкой, защитными мерами и рациональным использованием слабовидящих во время уроков (облегчение режима зрительной нагрузки, чередование занятий, гармоничное сочетание работы и отдыха).

Важно делать перерывы между заданиями, проводить зрительную гимнастику, для снятия напряжения глазных мышц. Достаточно использовать стандартные упражнения, которые включают в себя закрывание глаз ладонями, слежение глазами за движущимся предметом, фокусировка взгляда сначала на ближней точке затем на дальней, зажмуривание глаз и быстрое открытие. Подобные упражнения в течение занятия помогут избежать переутомления зрительной системы.

Комната должна быть хорошо освещена, а текст, который раздают детям, должен быть набран крупным шрифтом.

Кроме того, в зависимости от зрительного диагноза, можно выбивать дополнительные средства, помогающие в процессе чтения. Так, например, у многих детей с нарушением зрения наблюдаются такие ошибки, связанные непосредственно с первичным дефектом, как: пропуск слов в тексте, перескакивание с одной строки на другую, потеря нужной строки. Дети могут не дочитывать строку или даже страницу.

Чтобы избегать этих ошибок, необходимо применять вспомогательные приемы, направленные на концентрацию внимания на тексте. Например, можно применять трафаретную закладку, прикладывая ее к читаемой строке, чтобы ребенку было легче следить. Также можно использовать линейку окрашенную в: зеленый, желтый, оранжевый цвета.

Для детей с нистагмом характерна периодическая перефокусировка взгляда, что способствует тому, что ребенок теряет читаемую строку. Чтобы обеспечить ребенку комфортное чтение, можно использовать пластину с разрезом в виде строки, которая будет позволять ребенку видеть только одну строчку за раз.

Выделение в тексте маркером ключевых слов также способствует формированию смыслового чтения. Обращения внимания на выделенные фрагменты при повторном прочтении или обсуждении прочитанного, позволяет концентрировать внимание на смысле и увеличивает осознанность.

Также стоит отметить, что немаловажное влияние на процесс обучения, в частности на формирование такого сложного навыка, как смысловое чтение текста влияет самооценка ребенка. Очень важно хвалить ученика, поощрять активность.

Персональные рекомендации.

Для каждого ребенка, участвовавшего в констатирующем эксперименте, мы разработали персональный кейс методических рекомендаций, которые мы формируем на основе результатов эксперимента.

Для начала рассмотрим детей, продемонстрировавших высокий уровень развития смыслового чтения. Высокий уровень – это показатель не означающий, что коррекционно-методическая работа не должна проводиться с данными детьми, она также должна продолжаться, но в ходе этой работы должен учитываться уровень учащихся.

Ребенок 2 и Ребенок 7 показали идентично высокие результаты, их баллы по заданиям не отличались, поэтому для двух детей целесообразно составить идентичный кейс рекомендаций.

Оба ребенка выполняли задания самостоятельно, допустив ошибки в 4 задании, целью которого было продемонстрировать умение придумывать вопросы по заданному тексту, соответственно в ходе коррекционной работы необходимо развивать глубокий анализ текста, а также личностное отношение к прочитанному, творческий подход в речевой деятельности.

Коррекционная работа должна происходить в три этапа.

1 Этап – подготовительный.

На данном этапе происходит формирование мотивационной деятельности ребенка относительно смыслового чтения, осознание себя, как читателя, понимание роли чтения для общеобразовательного процесса.

На данном этапе осуществляется чтение преимущественно сказок и басен, как наиболее интересных и понятных для младших школьников жанров. Ознакомление с данными жанрами может проходить в виде чтения по ролям, аудирования, самостоятельного чтения. Помимо использования сказок и басен, как основного материала для работы, детей также знакомят с другими жанрами, вводя небольшие фрагменты научно-популярных отрывков.

2 Этап – основной этап.

Включает в себя работу непосредственно с теми заданиями, которые вызывают наибольшие затруднения, в данном случае это составление вопросов, или если говорить об этом, как о навыке – критически оценивать информацию, сопоставлять прочитанное с собственным опытом.

На данном этапе осуществляется работа с непосредственно составлениями вопросов.

Можно использовать следующий тип заданий: давать детям текст, по ходу его прочтения выделять определенными линиями:

1. Знакомая информация.
2. Новая информация.
3. Я думаю иначе.
4. Удивительный факт, событие.

На основе подобного распределения текста составляются вопросы.

Также школьников стоит познакомить с особенностями вопросов по прочитанному тексту.

Для этого можно использовать «Ромашку Блума» – классификация вопросов, предложенная американским психологом и педагогом

Бенджамином Блумом (Приложение В). Этот прием направлен на формирование читательской грамотности, а в частности, на понимание информации, умение составлять вопросы к художественному и публицистическому тексту и поиску ответов на них, осмысливать авторскую позицию, обосновывать собственное мнение, соблюдая правила речевого этикета.

При реализации приема учителю необходимо мотивировать детей не на количество, а информативность вопросов, дифференцируя и отсеивая случайные.

3 этап – заключительный.

На данном этапе продолжается работа над более глубоким анализом текста. На данном этапе можно предлагать такие задания, как: составление кроссвордов по тексту, заполнение пропусков в тексте.

Также на данном этапе осуществляется формирование личностной оценки текста посредством обсуждения прочитанного, ребенок учится выражать свои мысли, объяснять, как он понял прочитанный текст, что также можно отнести к глубокому анализу и подключению творческой деятельности.

Ребенок 8 и Ребенок 4 показали порог высокого уровня с идентичными результатами по заданиям. В данном случае дети допускали ошибки в ответах на вопросы и составлениях вопросов.

Их ответы были скудными и лаконичными, не отражали весь смысл прочитанного, также в процессе составления вопросов возникали трудности, выраженные скудностью и лаконичностью вопросов.

На основе этого можно сделать вывод, что коррекционная работа должна быть направлена на формирование более глубокого анализа текста, формировании монологической развернутой речи, соответственно, на расширение как пассивного, так и активного словаря.

Работа осуществляется в три этапа.

1 Этап – подготовительный.

На данном этапе происходит формирование мотивационной деятельности ребенка относительно смыслового чтения, осознание себя, как читателя, понимание роли чтения для общеобразовательного процесса.

Также на данном этапе можно водить работу со словарем для поиска непонятных слов, которая заключается в поиске, запоминании и использовании в устной речи определенного набора тематических слов.

2 Этап – основной.

Данный этап построен на следующих заданиях:

1. Чтение вслух с соблюдением интонационной выразительности. Данное задание направлено на развитие монологической речи.

2. Восполнение пропусков слов и словосочетаний в тексте. Данное задание способствует активации словаря, а также развитию анализа текста.

3. Ответы на вопросы посредством подбора подходящих картинок или вариантов ответов. Развитие умения отвечать на вопросы по заданному тексту.

4. Составление текстов из предложенных в рандомном порядке предложений. Развитие умения анализировать прочитанное, самостоятельно формировать смысловые связи внутри текста.

3 этап – заключительный.

На данном этапе ребенка учат составлять вопросы без помощи картинок и без вариантов ответов. Ребенка учат давать развернутый ответ на поставленный вопрос. Формирование развернутого ответа происходит по шаблону, предоставленному педагогом. Развернутый ответ можно выстраивать относительно следующих фраз:

1. Я сейчас прочитал....
2. Главные герои были...
3. Главные герои делали...
4. Мне понравилось/не понравилось...
5. Я думаю, что...

Также на данном этапе можно водить такие задания, как: составление кроссворда. Можно начинать знакомство с типами вопросов, обучению составлению вопросов по прочитанному тексту, обучение формированию собственной оценки прочитанного.

Ребенок 1 продемонстрировал средний уровень сформированности смыслового чтения. В ходе эксперимента он не справился с заданиями на составление вопросов и с заданием на ответы на вопросы.

Затруднения вызвали задания на выделение описания, нужной информации, на разделение текста на смысловые части и придумывание заголовка.

Соответственно, коррекционная работа должна быть направлена на увеличение словарного запаса, на умение анализировать текст, составлять план текста, умение выделять основную мысль и обозначать ее в виде заглавия.

Работа проводится в три этапа.

1 Этап – подготовительный.

На данном этапе происходит формирование мотивационной деятельности ребенка относительно смыслового чтения, осознание себя, как читателя, понимание роли чтения для общеобразовательного процесса.

Происходит увеличение словарного запаса посредством игр на тематику изучаемого текста. В процессе работы над словарем можно использовать следующие задания: кто больше вспомнит, аналогии, что значит слово.

2 Этап – основной.

На данном этапе происходит работа над анализом текста посредством составления плана текста.

Педагогу следует учитывать 4 этапа методической работы над словесным планом:

1. Чтение произведения.
2. Осмысление содержания произведения по вопросам учителя.

3. Деление текста на части, выявление границ каждой части, анализ каждой части; выявление главной мысли каждой части.

4. Озаглавливание.

Ребенок должен учиться составлять план под руководством учителя. Они должны определять количество частей, группировать предложения вокруг главной мысли в каждой части текста.

Самым сложным является подбор и формулировка заголовка. Эта работа связана с составлением словесных картин и подписей к ним, с выбором заголовков плана из текста.

При составлении плана необходимо руководствоваться следующими требованиями:

1. В пунктах плана должна выражаться главная мысль текста, чтобы было понятно, о чем (о ком) и что говорится в каждой части произведения.

2. Пункты плана должны быть связаны между собой по смыслу.

3. Должны быть краткими; их лучше формулировать в повествовательной форме.

Возможные затруднения младших школьников при составлении деформированного плана:

– в планах дети передают последовательность действий, совершаемых персонажами, а не смысл этих действий;

– языковая трудность, т. е. учащимся трудно найти те точные слова, которые бы передавали концентрированную мысль.

Чаще всего планы, составленные детьми, расплывчаты, не конкретны, имеют многочисленные повторы.

Для этого после составления плана проводится рефлексия, разбор текста, самостоятельное оценивание собственного плана.

3 Этап – заключительный.

На данном этапе продолжает тренироваться умение анализировать текст и составлять заголовки посредством упражнений: раздели текст на части и озаглавь их, подбери иллюстрацию к тексту, подбор пословиц и

поговорок к тексту. Также начинаем формировать умение отвечать на представленные вопросы по тексту в заданиях с вариантами ответов или тематическими картинками.

Ребенок 6, 5 и 3 продемонстрировали средний уровень с идентичными баллами. В данном случае дети не справились с заданием на выделение конкретной информации в тексте, а также на составление вопросов.

Затруднения вызвали задания с придумыванием заголовков, составление планов текста и ответов на вопросы. У Ребенка 5 и 6 затруднения вызывали задания на развернутые и тестовые вопросы, у Ребенка 3 только на развернутые. Тем не менее, данным детям можно подбирать идентичные рекомендации. Коррекционная работа должна быть направлена на расширение словарного запаса, так в задании 1 дети допускали ошибки, потому что не знали некоторых значений слов, на активизацию монологической речи, на составление плана текста и его анализом.

Работа проводится в три этапа.

1 Этап – подготовительный.

На данном этапе происходит формирование мотивационной деятельности ребенка относительно смыслового чтения, осознание себя, как читателя, понимание роли чтения для общеобразовательного процесса.

Происходит увеличение словарного запаса посредством игр на тематику изучаемого текста. В процессе работы над словарем можно использовать следующие задания: кто больше вспомнит, аналогии, что значит слово.

2 Этап – основной.

На данном этапе происходит работа над анализом текста посредством составления плана текста, по такому же принципу, как было представлено выше. Ребенок составляет план согласно с комментариями педагога, затем самостоятельно. В конце каждого подобного анализа должна быть рефлексия.

Формируем умение отвечать на представленные вопросы по тексту в заданиях с вариантами ответов или тематическими картинками.

Формируем монологическую речь, начиная с чтения вслух сохраняя интонирование, чтение по ролям.

3 Этап – заключительный.

На данном этапе продолжает тренироваться умение анализировать текст и составлять заголовки посредством упражнений: раздели текст на части и озаглавь их, подбери иллюстрацию к тексту, подбор пословиц и поговорок к тексту.

Также продолжаем развивать умение отвечать на поставленные вопросы, используя задания, где помимо тестовых вопросов используются и 1-2 открытых вопроса, на которые требуется развернутый ответ. Также для стимуляции анализа текста можно использовать задания: найди и вставь пропущенные слова (слова должны быть даны отдельно), подчеркни предложение, в котором раскрыта данная тема.

Ребенок 9 продемонстрировал низкий уровень развития. Он не справился с заданиями на составление вопросов и на ответы на вопросы. Во всех остальных заданиях возникли затруднения.

В данном случае коррекционная работа будет акцентирована на развитие словарного запаса ребенка, улучшения механического чтения, а также на начало формирования аналитической деятельности относительно текста.

1 Этап – подготовительный.

На данном этапе происходит формирование мотивационной деятельности ребенка относительно смыслового чтения, осознание себя, как читателя, понимание роли чтения для общеобразовательного процесса. Формировать заинтересованность в чтении на данном этапе рекомендуется прочтением сказок вслух преподавателем, а также аудированием.

На данном этапе также происходит развитие словаря ребенка посредством таких заданий, как: найди синоним/антоним к слову, назови

характеристики предмета, объясни значение слова, подбери картинку к слову.

2 Этап – основной.

На данном этапе осуществляется работа с текстами. Важно, чтобы текст был не более 6 простых предложений для того, чтобы избежать переутомления. Исключать наличие сложноподчиненных, минимизировать количество сложносочиненных.

Механическое чтение формируется в процессе чтения ребенка вслух на данном этапе, также используется заучивание и пересказ.

Анализ текста осуществляется путем следующих заданий: ответы на вопросы посредством картинок, выбери заголовок из вариантов ответа, выбери главную мысль текста из вариантов ответа, назови главных героев, назови, что они делали.

3 Этап – заключительный.

На данном этапе берут более сложные тексты от 10 предложений с использованием сложносочиненных, учатся анализировать их с помощью планов.

Начинается обучение построению простых планов, выделению нескольких сюжетных линий. Задания на ответы на вопросы дается с использованием и тестовых вопросов и картинок. Вводят задания на составление плана и придумывания заголовка или выбора заголовка из списка предложенных.

Осуществляют обучение разбора текста по схеме:

1. Знакомая информация.
2. Новая информация.
3. Я думаю иначе.
4. Удивительный факт, событие.

Обучение составлению простых вопросов по основным сюжетным линиям текста.

Ребенок 10 продемонстрировал низкий уровень. Не справился с заданиями на составление заголовка на выделение главной информации по тексту, умение выделять задаваемые фрагменты текста, составление вопросов.

Затруднение возникли с ответами на вопросы в развернутом виде (давал односложные ответы), в тестовых вопросах (ошибался в 2 из 4 случаев), а также подборе картинок к тексту.

Данный результат свидетельствует о том, что ребенок обладает начальными навыками текстового анализа, но плохо ориентируется в больших объемах, быстро утомляется и начинает отвлекаться, а также имеет недостаточно сформированный словарный запас.

1 Этап – подготовительный.

На данном этапе происходит идентичная работа, как и с ребенком 9. Акцент делается на расширение словаря посредством игр и включение ребенка в работу, стимуляция его интереса к текстам.

2 Этап – основной.

На данном этапе осуществляется работа с текстами. Важно, чтобы текст был не более 6 простых предложений для того, чтобы избежать переутомления. Исключать наличие сложноподчиненных, минимизировать количество сложносочиненных.

Анализ текста осуществляется путем следующих заданий: ответы на вопросы посредством картинок и тестовых вопросов, выбери заголовок из вариантов ответа, выбери главную мысль текста из вариантов ответа, назови главных героев, назови, что они делали.

Также на данном этапе осуществляется обучение составлению плана, выделению нескольких основных сюжетных линий. Ребенок прочитывает текст, выделяет фрагменты, которые кажутся ему обособленными.

3 Этап – заключительный.

На данном этапе берут более сложные тексты от 10 предложений с использованием сложносочиненных, учатся анализировать их с помощью планов, составленных по инструкции преподавателя.

На основе данных планов учат формировать заголовок на основе выделенных сюжетных линий. Вводят задания на простые вопросы по тексту: почему, зачем, кто.

Таким образом, проанализировав результаты констатирующего эксперимента, мною были составлены общие методические рекомендации, которые включили в себя как офтальмо-гигиенические требования, общедидактические принципы, так и правила проведения урока смыслового чтения.

Помимо этого мною были разработаны кейсы индивидуальных рекомендаций, которые отразили в себе основные направления работы, а также примеры заданий для развития определенных навыков.

Выводы по главе II

1. Во время констатирующего эксперимента были отобраны две группы. 1 группа – дети с нарушением зрения и общим недоразвитием речи III уровня (далее ОНР III уровень), 2 группа – дети с ОНР III уровень.

В ходе констатирующего эксперимента проверялся уровень сформированности смыслового чтения испытуемых двух групп, с помощью семи заданий.

В процессе эксперимента испытуемые прочитывали предложенные тексты и выполняли предложенные задания, например, ответить на вопросы по тексту, составить вопросы по тексту, придумать заголовок к предложенному тексту, осуществлять поиск информации по предложенному тексту, выбрать ответы на вопросы из представленных вариантов ответа, соотнести текст с картинкой, найти необходимый отрезок в тексте.

2. Таким образом, выполнение детьми всех предложенных заданий позволило распределить их по уровням сформированности навыков смыслового чтения текста.

В результате проведения констатирующего этапа исследования было выявлено, что навыки смыслового чтения у детей младшего школьного возраста с нарушением зрения сформированы недостаточно.

20% детей продемонстрировали высокий уровень сформированности смыслового чтения, 60% – средний, 20% – низкий.

3. На основании этого мы пришли к выводу, что с детьми необходимо проводить работу, ориентированную на развитие у них навыков смыслового чтения. Проанализировав результаты констатирующего эксперимента, мною были составлены общие методические рекомендации, которые включили в себя как офтальмо-гигиенические требования и общедидактические принципы, так и правила проведения урока смыслового чтения.

Помимо этого мною были разработаны кейсы индивидуальных рекомендаций, которые отразили в себе основные направления работы, а также примеры заданий для развития определенных навыков.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведенного нами теоретико-экспериментального исследования, мы пришли к следующим выводам.

Актуальность исследования обусловлена нарушением смыслового чтения у детей младшего школьного возраста с нарушением зрения.

В рамках решения первой задачи, мы проанализировали психолого-педагогическую, лингвистическую, логопедическую литературу в объеме 60 источников. Как показал анализ литературных источников, в настоящее время существует дефицит научно-теоретических и научно-практических разработок, направленных на формирование навыка смыслового чтения текста у младших слабовидящих школьников, что в очередной раз подчеркивает актуальность данной проблемы.

В рамках решения второй задачи, нами была подобрана диагностическая методика смыслового чтения, позволяющая произвести анализ на уровне ответов на вопросы по тексту, составления вопросов по тексту, придумывания заголовка к предложенному тексту, осуществления поиска информации по предложенному тексту, выбора ответа на вопросы из представленных вариантов, соотношения текста с картинкой, нахождения необходимого отрезка в тексте. В рамках исследования мною использовались семь заданий с критериями оценок, дополненные с учетом офтальмологических требований и с учетом количественной оценки результатов исследования.

Согласно проведенному нами исследованию 20% детей продемонстрировали высокий уровень сформированности смыслового чтения, 60% – средний, 20% – низкий.

Для решения третьей задачи мною, на основе данных, полученных в результате констатирующего эксперимента, были составлены общие методические рекомендации, которые включили в себя как офтальмо-гигиенические требования, общедидактические принципы, так и правила

проведения урока смыслового чтения. Помимо этого мною были разработаны кейсы индивидуальных рекомендаций, которые отразили в себе основные направления работы, а также примеры заданий для развития определенных навыков.

Таким образом, цель исследования достигнута, а гипотеза о том, что выявление особенностей зрительного восприятия и развития речи у слабовидящих младших школьников в рамках изучения смыслового чтения у данной нозологической группы, позволит выделить общие направления работы по развитию смыслового чтения, так и разработать индивидуально ориентированные кейсы коррекционной работы получила свое подтверждение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азимов Э.Г., Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Атрохова Т.В., Динамика психологической структуры смыслового чтения как деятельности (в начальной школе). // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 3 Т.2. С. 257-263.
3. Беденко М.В., Смысловое чтение: тетрадь-тренажёр. 1 класс. М.: ВАКО, 2014. 96 с.
4. Беленькая Л.И., Ребенок и книга. М.: ВЦХТ, 2005. 144 с.
5. Бондаренко Г.И., Развитие умений смыслового чтения в начальной школе. М.: Начальная школа плюс. 2015. №1. С. 1-3.
6. Борисова С.В., Смысловое чтение на уроках иностранного языка в начальной школе. // Мир науки, культуры, образования. 2011. №6 (31) С. 83-85.
7. Васильева Л.С., Как научить детей правильно читать. Саратов: Лицей, 2005. 290 с.
8. Волкова Л.С., Логопедия. 5-е изд., перераб. и доп. М.: ВЛАДОС, 2009. 680 с.
9. Волкова Л.С., Логопедия. Методическое наследие. М.: ВЛАДОС, 2007. 317 с.
10. Волкова Т.В., Динамика психологической структуры смыслового чтения как деятельности у учащихся начальной школы. Ярославль: Ярославский педагогический вестник. 2016. №2. С. 200-204.
11. Выготский Л.С., Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.
12. Гальперин И.Р., Текст как объект лингвистического исследования. 2-е изд., дополн. М.: Ком-Книга, 2006. 144 с.
13. Егоров Т.Г., Психология овладения навыком чтения. СПб.: КАРО, 2006. 304 с.
14. Ермаков В.П., Основы тифлопедагогики. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения. М.: ВЛАДОС, 2000. 383 с.

15. Закрепина А.В., Трудный ребенок. Пути к сотрудничеству. М.: Дрофа, 2007. 141 с.
16. Иванова Е.О., Теория обучения в информационном обществе. М.: Просвещение, 2011. 190 с.
17. Комарова Т.П., Логопедические игры и упражнения для детей с нарушениями зрения. М.: АСТ, Астрель, Харвест, Планета знаний, 2008. 176 с.
18. Корнев А.Н., Нарушения чтения и письма у детей. СПб.: Речь, 2003. 330 с.
19. Корнилова И.Г., Игра и творчество в развитии общения старших дошкольников с нарушениями зрения. Креативная игра-драматизация. М.: Экзамен, 2004. 160 с.
20. Костромина С.Н., Как преодолеть трудности обучения чтению. М.: Ось-89, 1999. 240 с.
21. Кубасова О.В., Как помочь ребенку стать читателем. Тула: АСТРЕЛЬ, 2004. 237с.
22. Куропятник И.В., Чтение как стратегически важная компетентность для молодых людей // Педагогическая мастерская. Все для учителя. 2016. №6. С. 31-34.
23. Ладыженская Т.А., Педагогическое речеведение. 2-е изд., испр. и доп. М.: Флинта, 1998. 312 с.
24. Лалаева Р.И., Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников. СПб.: СОЮЗ, 1998. 224 с.
25. Ланин Б.А., Методика преподавания литературы: Учебная хрестоматия-практикум: Для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Эксмо, 2007. 512 с.
26. Леонтьев А.А., Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М.: Изд-во МПСИ, 2004. 535 с.
27. Левина Р.Е., Нарушения чтения и письма детей. М.: Аркти, 2005. 311 с.
28. Леонтьев А.А., Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. М.: МПСИ, 2004. 535 с.

29. Леонтьев А.Н., Проблемы развития психики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. 584 с.
30. Ломакина Г.Н., Способность к смысловому чтению как метапредметный результат обучения в школе. М.: Общество: социология, психология, педагогика. 2015. №4. С. 83-87.
31. Молдавская Н.Д., Литературное развитие школьников в процессе обучения. Н.Д. Молдавская. М.: «Педагогика», 1976. 224 с.
32. Морозова Н.Г., О понимании текста. // Известия АПН РСФСР. 1947. №7. С. 191-239.
33. Мосунова Л.А., Влияние адекватного восприятия художественной литературы на развитие личности подростка. // Ярославский педагогический вестник. 2008. №4. С. 134-138.
34. Мосунова Л.А., О теоретических основах развития полноценного восприятия художественной литературы. // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2009. №1. С. 136-141.
35. Мосунова Л.А., Структура и психологические условия развития смыслового понимания художественных текстов. М.: «Педагогика» 2006. 291 с.
36. Муштавинская И.В., Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: Учеб.-метод. Пособие. СПб.: КАРО, 2009. 144 с.
38. Невуева Л.Ю., Паузативные характеристики выразительного (смыслового) чтения у младшего школьника // Научные исследования в психологии. 1978. №1. С. 42-46.
39. Нечаев А.П., Психологические основы разных типов процесса чтения у детей. М.: Изд-во МГУ, 1980. С. 8-11.
40. Нижегородцева Н.В., Психологический анализ смыслового чтения как специфического вида деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2012. №2. С.257- 262.
41. Нижегородцева Н.В., Результаты исследования психологической структуры учебной деятельности на основе методологии

- системогенетического подхода // Ярославский педагогический вестник. - 2009. №25. С. 51-56.
42. Новикова Е.В., Логопедическая азбука. М., ГНОМ и Д, 2004. 152 с.
43. Обласова Т.В., Специфика отбора учебных текстов для развития учебно-информационных умений школьников в процессе изучения литературы // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2012. №150. С. 41-49.
44. Обухова Л.Ф., Детская психология: Теории, факты, проблемы. М.: Тривола, 1998. 352 с.
45. Оморокова М.И., Совершенствование чтения младших школьников М.: АРКТИ. 1999. 160 с.
46. Орлова Э.А., Рекомендации по повышению уровня читательской компетенции в рамках Национальной программы поддержки и развития чтения. М.: МЦБС, 2008. 72 с.
47. Полозова Т.Д., Всем лучшим во мне я обязан книгам: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1990. 256 с.
48. Райгородский Д.Я., Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Самара: «БАХРАХМ», 2009. 672 с.
49. Рубинштейн М.М., Педагогическая психология в связи с общей педагогикой. М.: Мир, 1927. 310 с.
50. Сапа А.В., Поколение Z, поколение эпохи ФГОС // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. №2. С. 24-30.
51. Сапа А.В., Система контроля и оценки достижений учащихся на уроках русского языка и литературы в старших классах средней школы. // Эксперимент и инновации в школе. 2010. №1. С. 71- 80.
52. Сапа А.В., Формирование основ смыслового чтения в рамках реализации ФГОС основного общего образования // Эксперимент и инновации в школе. 2014. №5. С. 23-42.
53. Сластенин В.А., Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.

54. Соколов А.Н., Исследования по проблеме речевых механизмов мышления. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1984. 192 с.
55. Стоюнин В.Я., О преподавании русской литературы. СПб, 1908. 464 с.
56. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования [Электронный ресурс]: утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 06.10.2009 г.
57. Фомичева Л.В., Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения М.: Каро, 2007. 256 с.
58. Хайт, Кэти Перкинс, Школа. Руководство по обучению детей с нарушениями зрения и множественными нарушениями развития. Часть 1. Методические основы. М.: Центр лечебной педагогики, 2011. 200 с.
59. Шейкина С.А., Смысловое чтение 3 класс. Тренажер для школьников. М.: Планета. 2020. 97 с.
60. Шейкина С.А., Учусь работать с текстом 1 класс. Тренажер. М.: Планета. 2020. 97 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Текст для задания 1

Семья Соколовых в воскресный день отправилась на прогулку в городской парк. На информационном стенде при входе они прочитали, что в парке растут 250 лип, 150 дубов и 300 елей.

Текст для задания 2

Утром над морем был туман, а птицы уже проснулись и громко запели. Многих музыкантов я узнал по голосу. Но особенно громко раздавались песни из кустов старой черешни. Я присмотрелся. Вдруг я увидел, что это пела лягушка. Она прилипла всеми лапками к ветке черешни и была похожа на зелёный сучок. Я подошёл к кусту. Лягушка пела всё сильнее и не боялась человека. Вот так певунья!

Текст для задания 3

Странный вид осьминогу придают восемь его щупалец. Они очень длинные, а в нижней части располагаются ряды присосок, с помощью которых осьминог может хватать и крепко держать любую добычу.

У осьминога очень крепкие челюсти, похожие на клюв попугая. Его укус ядовит.

Вопросы:

1. Что делает вид осьминога странным?
2. Как выглядят щупальца осьминога?
3. Чем осьминоги опасны?

Текст для задания 4

На дворе возвышалась горка красной глины. Мальчики рыли в ней замысловатые ходы и строили крепость. И вдруг они заметили в сторонке другого мальчика, который тоже копался в глине, макал в жестянку с водой красные руки и старательно обмазывал стены глиняного дома.

- Эй, ты что там делаешь? - окликнули его мальчики.

- Я строю дом.

- Какой же это дом? У него кривые окна и плоская крыша.

Эх ты, строитель!

- Да его только двинь - и он развалится! - крикнул один мальчик и ударил домик ногой.

Одна стена обвалилась.

- Эх ты Кто же так строит? - кричали мальчики, разрушая свежевymазанные стены.

Строитель сидел молча и, сжав кулаки, смотрел на разрушение своего дома. Он ушел только тогда, когда рухнула последняя стена. А на другой день мальчики увидели его на том же месте. Он снова строил свой глиняный дом и, макая в жестянку красные руки, старательно воздвигал второй этаж.

Текст к заданию 5

Всё лето у Маши и Саши жил ёж. Он гулял по саду и прибегал в дом. Брал из рук мясо и хлеб, пил молоко. Осенью ёжик пропал. Ребята искали его повсюду. Но ёжика нигде не было. Зимой Маша и Саша жили в городе. Они часто вспоминали ёжика.

Весной ребята с папой и мамой снова приехали на дачу. Только вошли в дом, видят, на крылечко медленно поднимается ёжик.

— Ёжик, ёжик, дорогой! — закричали ребята. — Здравствуй! Мама, папа, смотрите, наш ёжик вернулся! Какой ты худой, ёжик!

Мама сказала:

— Ёж спал в норке всю зиму. Он ничего не ел и не гулял, поэтому он худой и слабый. Покормите его и дайте ему отдохнуть.

Волк и гусь.

Был холодный осенний вечер. Скрылось за синим лесом оранжевое солнце. К реке вышел волк и осмотрелся. Он был голоден и думал только об одном: где подкараулить ягнёнка или украсть курицу?

Трава на берегу в сером инее. Пастухи уже не гоняют скот на луга, в тёплых хлевах на мягком сене дремлют овцы и телята. Но в деревню волку дороги нет: там собаки и мужики с ружьями.

Вдруг увидел он у замёрзшей заводи птицу и пополз к ней, хоронясь за кустами.

У заводи на одной ноге стоял гусь. Он отбился от стаи и теперь дремал, сунув голову под крыло. Волк подкрался и схватил его.

- Уж не меня ли ты ждал? - спрашивает.

- Нет, - отвечает гусь. - Я стоял на льду и не заметил, как примёрзла одна нога. Дёрнул её - она и оторвалась. Не могу теперь до дому дойти на одной ноге.

- Придётся съесть тебя, калеку, - усмехнулся волк.

- Съешь, - согласился гусь. - Только у нас, гусей, есть такой обычай - плясать перед смертью. Разреши мне сплясать?

Волк подумал: "Не усколет гусь далеко на одной ноге".
Сказал:

- Пляши. - И сел, облизываясь, на кочку. - Только недолго.

- Га-га, - пропел гусь. Он подпрыгнул на одной ноге, вытянул вторую, оттолкнулся, распахнул крылья и полетел в сторону деревни.

А волк сидел на кочке и выл от обиды и голода.

Задания к тексту

1. В какое время года происходило действие сказки?

- А) летом;
- Б) зимой;
- В) осенью.

1. Почему волку нельзя идти в деревню?

- А) там собаки и мужики с ружьями;
- Б) темно идти;
- В) далеко идти.

1. Кого увидел волк возле замерзшей заводи?

- А) собаку;
- Б) птицу;
- В) мышку.

1. Какой обычай есть гусей:

- А) плясать перед смертью;
- Б) стоять на месте;
- В) спать.

Умная галка

Галка хотела пить. На столе стоял кувшин водой. В кувшине воды было мало. Галка не могла достать воду. Она стала кидать в кувшин камушки. Вода в кувшине поднялась, и галка напилась.





Протоколы обследования детей группы 1 и группы 2

Протокол обследования смыслового чтения

ФИО ребенка, возраст Дубов Д., 5 лет

Диагноз Ментализм

Результаты обследования

Номер задания	Оценка по двухбалльной шкале (0-2)	Комментарии специалиста по ходу выполнения задания
1.	1Б	Ребенок в целом хорошо знает задание самостоятельную работу требуется найти а какой педагог, такая как, но не найти в тексте только на кон по др.
2.	1Б	Ребенок хорошо знает задание, но при чтении и при чтении текста педагога, что-то не обращает внимание на выделение информации текста на выделение информации текста.
3.	1Б	Ребенок хорошо знает задание, но при чтении текста, но не обращает внимание на выделение информации текста.
4.	0Б	Ребенок не смог составить ни одного вопроса даже при помощи взрослого.
5.	0Б	Ребенок не смог прочитать задание текст, найти задание. Испытывает трудности педагога, ребенок дает односложные ответы.
6.	0Б	Ребенок не знает задание, не знает задание, не знает задание от ответа.
7.	1Б	Ребенок со стилизацией правильно педагога, но не знает задание и информацию.

Вывод специалиста: В ходе обследования ребенка набран 4(Б) и низкий уровень сформированности.

Ребенок спокойный, при трудных и незнакомых заданиях, но его внимание, заданных сразу теряется и интерес к ним.

Высокий процент ошибок связан с быстрой утомляемостью, особенно при чтении, недостаточной развитостью аналитических навыков и произвольного чтения. Ребенок иногда даже отказывается принимать участие.

Наибольшие затруднения испытывает при выполнении заданий, где нужно было составить вопрос по тексту, ответить на вопрос по тексту и найти описание ситуации из текста.

Также ребенок отказывается выполнять задания.

Требуется коррекционная помощь с логопедом.

«Ромашка Блума»

