

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: кафедра коррекционной педагогики

Кондрашева Екатерина Владимировна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Развитие смыслового компонента читательской деятельности
у второклассников с задержкой психического развития

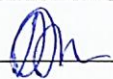
Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование

Направленность (профиль) магистерской программы: Технологии
коррекционной работы учителя-дефектолога с детьми с нарушениями слуха,
зрения, интеллекта

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

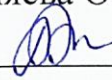
Заведующий кафедрой

канд. пед. наук, доцент Беляева О.Л.

«20» мая 2025 г. 

Руководитель магистерской программы

канд. пед. наук, доцент Беляева О.Л.

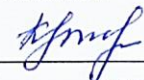
«20» мая 2025 г. 

Научный руководитель

канд. пед. наук, доцент Мамаева А.В.

«20» мая 2025 г. 

Обучающийся Кондрашева Е.В.

«20» мая 2025 г. 

Дата защиты «20» 06 2025 г.

Оценка _____

Красноярск 2025

Оглавление

Введение	3
Глава 1. Теоретический аспект изучения проблемы смыслового компонента читательской деятельности младших школьников с задержкой психического развития	9
1.1. Психологическая структура и этапы формирования читательской деятельности	9
1.2. Особенности смыслового компонента читательской деятельности у младших школьников с задержкой психического развития.....	25
1.3. Анализ существующих подходов к диагностике и развитию смыслового компонента читательской деятельности у младших школьников	38
Выводы по главе 1.	53
Глава 2. Описание проекта «Развитие смыслового компонента читательской деятельности у второклассников с задержкой психического развития»	55
2.1. Паспорт и план реализации проекта	55
2.2. Предпроектный и диагностический этапы проекта	59
2.3. Разработческий этап.....	77
2.4. Этап апробации и результативно-оценочный этап.....	84
Выводы по главе 2	92
Заключение.....	94
Список использованных источников	98
Приложение А	112
Приложение Б	113
Приложение В.....	115
Приложение Г	118
Приложение Д.....	123
Приложение Ж.....	149
Приложение И	150

Введение

Актуальность проектной работы. Одним из механизмов повышения качества образования в современных условиях является формирование функциональной грамотности обучающихся, т.е. способности человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений. Одна из составляющих функциональной грамотности – читательская, которая является фундаментом грамотности в целом и функциональной грамотности в частности.

По результатам исследований Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (Programme for International Student Assessment, RISA) и Международного исследования качества чтения и понимания текста (Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS) многие учащиеся испытывают трудности в смысловом чтении – при том, что оно является базовым умением для успешного образования и самообразования.

Анализ результатов выпускных проверочных работ (ВПР) в 4-х классах по Красноярскому краю и России в целом за последние 5 лет показали тенденцию к снижению успешности выполнения заданий, направленных на умение работать с текстом: определять тему, распознавать основную мысль, смысловое деление текста на части.

Актуальность проблемы обучения чтению зафиксирована в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования для учащихся с ограниченными возможностями здоровья, в котором подчеркивается, что чтение не должно сводиться лишь к техническому воспроизведению текста. Умение работать с текстом относится к универсальным учебным действиям и носит метапредметный или

надпредметный характер. Именно смысловое чтение решает учебно-познавательные задачи на уроках и во внеучебной деятельности.

Это распространяется и на учащихся с задержкой психического развития (далее ЗПР), которые обучаются в интегрированной образовательной среде массовой школы и не могут в полной мере реализовать свой когнитивный ресурс в изучении учебного материала в силу специфики их познавательного и эмоционально-волевого развития.

С учетом ведущих трудностей у обучающихся младших школьников с ЗПР разработаны и внедрены в образовательный процесс федеральные адаптированные образовательные программы, в которых прописаны методики коррекции устной и письменной речи, и которые направлены на поддержку младших школьников с ЗПР в процессе обучения.

Несмотря на такое широкое внимание к учащимся с задержкой психического развития со стороны различных специальных педагогов и психологов, проблема смыслового восприятия и понимание прочитанного учебного материала остается нерешенной.

Иными словами, проблема заключается в недостаточном программно-методическом и дидактическом обеспечении, направленном на развитие смыслового компонента читательской деятельности у младших школьников с ЗПР. Актуальность данного продукта обусловлена недостаточной связью между имеющимися практическими разработками и учебно-методическим комплектом, по которому школьники с ЗПР осваивают программу начального общего образования.

Цель проектной работы: разработать, апробировать и оценить результативность программно-методического и дидактического обеспечения для развития смыслового компонента читательской деятельности у второклассников с задержкой психического развития.

Объект проектной работы – процесс развития читательской деятельности у младших школьников с задержкой психического развития.

Предмет проектной работы - коррекционно-развивающая работа по развитию смыслового компонента читательской деятельности у второклассников с задержкой психического развития.

Проектная идея заключается разработке методического и дидактического обеспечения для развития смыслового компонента читательской деятельности у второклассников с задержкой психического развития через формирование и развитие следующих действий: поиск информации и понимание прочитанного, преобразование и интерпретация информации, оценка информации.

Для достижения поставленной цели были выделены следующие задачи.

1. Изучить современное состояние проблемы смыслового компонента читательской деятельности у младших школьников с задержкой психического развития в психолого-педагогической и логопедической литературе.

2. Проанализировать организационно-педагогические условия и программно-методическое, дидактическое обеспечение и подходы, используемые для развития смыслового компонента читательской деятельности.

3. Выявить особенности сформированности смыслового компонента читательской деятельности у участников проекта.

4. Разработать и апробировать программно-методическое и дидактическое обеспечение по развитию смыслового компонента читательской деятельности: рабочую программу коррекционного курса «Коррекционно-развивающие занятия с учителем-дефектологом (развитие смыслового компонента читательской деятельности)»; комплект раздаточных листов и методические рекомендации для их реализации.

5. Оценить результативность разработанного нами продукта.

Методы проектной работы. В ходе нашего исследования применялись теоретические, эмпирические, интерпретационные методы исследования.

К числу теоретических методов относится анализ психолого-педагогической, научно-методической литературы, нормативно-правовой документации (законов, приказов), учебно-программной документации одного из образовательных учреждений города Красноярска.

Эмпирические методы исследования: изучение медицинской и психолого-педагогической документации в образовательной организации, наблюдение за обучающимися, беседы с педагогами, контент-анализ, метод проектирования (предпроектного исследования, разработческого этапа).

К интерпретационным методам относится количественно-качественный анализ результатов диагностического и результативно-оценочного этапов проекта.

Этапы проектной работы:

1. Предпроектный этап (02.09.24 - 08.09.24) на котором требуется изучить контингент обучающихся вторых классов с задержкой психического развития в образовательной организации; проанализировать организационно-педагогические условия, программно-методическое, дидактическое обеспечение и подходы, используемые для развития смыслового компонента читательской деятельности.

2. Диагностический этап (02.09.24 - 15.09.24): составить диагностический комплекс для обследования смыслового компонента читательской деятельности у второклассников с задержкой психического развития; выявить особенности сформированности смыслового компонента читательской деятельности у участников проекта.

3. Разработческий этап (16.09.24 - 30.11.24): разработать программно-методическое и дидактическое обеспечение по развитию смыслового компонента читательской деятельности: рабочую программу коррекционного курса «Коррекционно-развивающие занятия с учителем-дефектологом (развитие смыслового компонента читательской деятельности)»; комплект раздаточных листов и методические рекомендации для их реализации.

4. Апробационный этап (01.10.24 - 31.03.25): проведение коррекционных занятий в соответствии с рабочей программой коррекционного курса в течение 6 месяцев (22 занятия).

5. Результативно-оценочный этап (01.04.25 - 01.05.25): выявление динамики развития смыслового компонента через сравнение результатов обследования младших школьников – участников проекта (на этапах входной и итоговой диагностики).

6. Обобщение и систематизация полученных данных, в ходе реализации проектной работы; формулирование выводов о проделанной работе в рамках проекта «Развитие смыслового компонента читательской деятельности у обучающихся вторых классов с задержкой психического развития» (01.05.25 – 05.05.25).

Результаты проектной работы были представлены на научно-практических конференциях, методических объединениях и в периодических изданиях:

1. Кондрашева Е.В. Петренко В.В. Особенности понимания прочитанных текстов у младших школьников с задержкой психического развития // Современное образование: опыт прошлого, взгляд в будущее: сборник статей XII Всероссийской методико-практической конференции (18 апреля 2024 г.). – Петрозаводск: МЦНП «НОВАЯ НАУКА», 2024. – С. 120-124.

2. Кондрашева Е.В. Обследование смыслового компонента читательской деятельности у обучающихся 2-х классов с задержкой психического развития // Всероссийский научный форум студентов и учащихся - 2024: сборник статей III Всероссийской научно-практической конференции (18 декабря 2024 г.). — Петрозаводск: МЦНП «НОВАЯ НАУКА», 2024. – С. 247-251.

3. Выступление с докладом «Особенности смыслового компонента читательской деятельности у обучающихся вторых классов с задержкой

психического развития (вариант 7.1)» на семинаре учителей-дефектологов и учителей-логопедов Ленинского района города Красноярск, март 2025 г.

4. Выступление с докладом «Развитие смыслового компонента читательской деятельности у учащихся вторых классов с ЗПР» на Всероссийской научно-практической конференции «Педагогика и психология развития личностного потенциала: современные практики» проводимая в рамках XXVI Международного научно-практического форума студентов, аспирантов, молодых ученых «Молодежь и наука XXI века». 23-24 апреля 2025 г.

Описание структуры проектной работы. Структура диссертации включает введение, две главы, заключение, список использованных источников и приложения. В основном тексте используются 14 таблиц и 6 рисунков. Список использованных источников содержит 110 наименований, из них на иностранном языке – 6. Общее число приложений - 7. Общий объем диссертации 157 страниц.

Глава 1. Теоретический аспект изучения проблемы смыслового компонента читательской деятельности младших школьников с задержкой психического развития

1.1. Психологическая структура и этапы формирования читательской деятельности

Одним из механизмов повышения качества образования в современных условиях является формирование функциональной грамотности обучающихся, т.е. способности человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений [96, с. 6]. Одна из составляющих функциональной грамотности – читательская, которая является фундаментом грамотности в целом и функциональной грамотности в частности.

Читательская грамотность включает в себя способность человека понимать, использовать письменные тексты, размышлять о них, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни. Это универсальная метапредметная компетенция, которая повышает качество обучения.

По данным международной программы по оценке достижений обучающихся PISA (Programme for International Student Assessment) Россия занимает места ниже средних. В новой волне исследования, в 2018 году, результаты российских учащихся по всем тестам снизились относительно предыдущих исследований, результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Место России в исследованиях PISA
(Programme for International Student Assessment)

Год	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018
Чтение	27–29 из 32	32–34 из 40	37–40 из 57	41–43 из 65	38–42 из 65	19–30 из 70	26–36 из 70

При этом важно отметить, что PISA измеряет три компонента читательской грамотности: поиск и извлечение информации, ее интегрирование и интерпретация, осмысление и оценка. Последний компонент считается самым сложным, так как подразумевает критическое осмысление прочитанного.

Рассмотрим чтение как комплексный навык, сочетание нескольких навыков. Большинство исследователей выделяют две стороны чтения – техническую и смысловую. Техническая сторона подразумевает «расшифровку» текста и перевод в устную форму. Наибольший интерес представляют: способ чтения, скорость (темп) чтения, правильность. Основным показателем сформированности является способ чтения, то есть максимальное число знаков, которое опознается одномоментно. Смысловая сторона – понимание смысла и значения каждого слова и высказывания в целом. И.Н. Карачевцева определяет смысловой компонент чтения как смысловую обработку текста и его понимание, при котором понимание воспринимается как процесс и как результат чтения [41].

Чтение, по мнению А.Н. Корнева, Д.Б. Эльконина и др., можно рассматривать в различных аспектах: как процесс декодирования графической (буквенной) модели слова в устную языковую форму и как процесс понимания письменных сообщений [47, 48].

В навыке чтения технический и смысловой компоненты взаимосвязаны. Как отмечено в работах В.Г. Горецкого, Т.Г. Егорова,

М.И. Омороковой, Л.С. Цветковой, Д.Б. Эльконина и др., техническая сторона процесса чтения лежит в основе правильного понимания читаемого.

В контексте нашего исследования необходимо выделить такое понятие, как «читательская деятельность», в котором на первый план выходит понимание, т. е. извлечение смысла из прочитанного текста, его смысловая обработка [42].

Читательская деятельность имеет более сложную структуру, чем структура навыка чтения и обеспечивается психофизиологическими, психологическими и лингвистическими уровнями письменной речи (А.Р. Лурия, О.Б. Пятакова, Л.С. Цветкова и др.).

В своих исследованиях А.Р. Лурия впервые описал концепцию функциональной системы письма. Уточнить роль каждого компонента, входящего в эту систему, помогли работы Т.В. Ахутиной. Учитывая сходство между навыками письма и чтения как с психофизиологической, так и с социальной точек зрения, можно определить функциональную систему чтения как совокупность процессов, включающих избирательную активацию и переработку зрительной, зрительно-пространственной, слухоречевой и кинестетической информации; программирование, регуляцию и контроль процесса чтения; а также серийную организацию движений [59].

А.Н. Корнев исследовал нейрокогнитивную модель формирования навыка чтения, которая основывалась на теориях Н.А. Бернштейна (теория формирования двигательных навыков) и П.Я. Гальперина (теория поэтапного развития умственных действий). В работе А.Н. Корнева выделяются два основных блока: блок рекодирования и блок декодирования [47].

Блок рекодирования – это преобразование последовательности букв в звуки. У начинающих читать это этап преобразования букв в звуки, затем второй этап – преобразование ряда звуков в ряд слогов. У более опытных читателей происходит сразу преобразование букв в слоги на основе слогового принципа русского языка, после чего происходит синтез слогов в

фонетический образ слова. После этого запускаются операции блока декодирования.

Блок декодирования – это сопоставлением фонетического слова с лексиконом, иными словами, поиск в памяти лексемы, которая соответствует слову. Первоначально чтение — это сопоставление напечатанных букв со звуками, превращающееся со временем в процесс понимания смыслового содержания текста.

Обучение чтению проходит через несколько стадий, включающих использование разных стратегий, разных мозговых механизмов: логографическая, алфавитная и орфографическая стадии. На начальной стадии освоения чтения устная речь с помощью зрительных символов (графем) переводится в зрительную модальность [48].

Для логографической стадии необходимо нормальное зрение, функционирование зрительных полей, глазных движений, развитая зрительная память и восприятие пространственных координат. Важно уметь переводить взгляд слева направо, следить за текстом. На протяжении всего процесса необходимы внимание и мотивация. На этом этапе происходит графемо-фонематическая кроссмодальная связь - связывание графем с соответствующими звуками или знакомыми словами.

Алфавитная (буквенная) стратегия требует нормального функционирования височной области левого полушария головного мозга - происходит анализ звуков речи. Основное значение имеет последовательность букв с точки зрения понимания смысла слова.

Фонологическая (или фонематическая) осведомленность — это способность распознавать и использовать отдельные звуки речи (фонемы) [73]. Нарушения фонематической осведомленности затрудняют работу с «бессмысленными» или нерегулярными словами, поскольку поиск слов не опирается на смысловые связи. Если имеются нарушения

звукопроизношения, то у них будут отмечаться и трудности с чтением, поскольку аналитическое чтение требует фонематической осведомленности.

На орфографической стадии ребенок учится читать слова целиком и понимать смысл предложений. К этому моменту важно хорошо владеть языком и уметь извлекать из текста его сюжет или рассуждения — то есть достигнуть уровня понимания прочитанного. На этом этапе формируется связь между речевыми центрами (понимание прочитанного и чтение вслух), которые преимущественно функционируют в левом полушарии.

Итог выше сказанного - психофизиологическая основа функциональной системы чтения - совместная деятельность различных зон головного мозга. Нарушение работы любого из этих звеньев вызывает специфические отклонения, связанные с функциями именно этого компонента.

В работе И.Н. Карачевцевой выделены три этапа развития читательской деятельности:

1. Подготовительный этап, формирование у учащегося психофизиологических и психологических предпосылок к овладению навыком чтения;

2. Этап освоения навыка чтения - освоение технических аспектов, главное положение «прочел и понял».

3. Этап формирования самостоятельной читательской деятельности, в ходе которого формируются и совершенствуются перцептивно-смысловые навыки работы с текстом, развиваются литературоведческие представления, расширяется круг чтения [42, с. 21].

Ключевое понятие, которое требует особого внимания в рамках нашего исследования — «понимание». Рассмотрим это понятие относительно процесса чтения.

Исследованиями проблемы понимания занимались в различных областях научного познания: в философии, в психологии, в педагогике. Это

позволяет заключить, что это сложный, многообразный процесс. Одна из наиболее полных концепций понимания содержится в работах философа А.А. Брудного, который полагал, что понимание возникает как индивидуальная реализация познавательных возможностей личности, основа существования человеческого сознания [13]. В работах М.М. Бахтина, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейна подчеркивается значение субъекта в процессе понимания. Л.С. Выготский, Ю.Н. Карандашев, Г.Д. Чистякова связывают понимание с возрастом.

В словаре-справочнике по возрастной и педагогической психологии понимание трактуется как «мыслительный процесс, направленный на выявление существенных свойств предметов и явлений действительности, познаваемых в чувственном и теоретическом опыте человека».

А.С. Воронин дополняет «понимание» такими критериями, как способность осмыслить, постигнуть содержание, смысл, значение чего-нибудь [17]. С.Л. Рубинштейн определяет понимание как дифференцировку, анализ вещей, явлений в соответствующих контексту качествах и реализациях связей (синтез), образующих этот контекст.

По мнению М.Р. Львова «Понимание при чтении предполагает, что учащимися уяснено значение каждого слова, оттенки значений, переносные значения, понято каждое предложение, общий смысл прочитанного текста» [60, с. 163-164].

Прежде, чем перейти к определению понятия «понимание текста», рассмотрим текст в общем, как некое завершенное сообщение, обладающее своим содержанием, организованное по абстрактной модели одной из существующих в литературном языке форм сообщений (функционального стиля, его разновидностей и жанров) и характеризующееся своими признаками [19, с. 21].

Для того чтобы лучше исследовать природу текста стоит опереться на теоретическую концепцию Л.С. Выготского «анализ целого по единицам»

[18, с. 45]. К основным единицам языка, выделяемым в лингвистике и психолингвистике, относятся: фонема, морфема, слово, предложение и текст.

Как писал в своей работе В.А. Ковшиков «Фонема — это звук речи, выступающий в его смысловоразличительной функции, позволяющей различать одно слово от других слов. Морфема представляет собой сочетание звуков (фонем), обладающее определенным, точнее «грамматическим» значением» [44, с. 95].

По мнению этого же автора, «Слово — основной элемент и одновременно знак языка. Оно обозначает предметы, выделяет их признаки, обозначает действия, отношения между предметами, т. е. кодирует наш опыт. Эту основную роль позволяет выполнять его семантическая (смысловая) структура, включающая значение и смысл слова. Слово, взятое в отдельности, имеет не более одного значения, но потенциально в нем содержится много значений. Под смыслом, в отличие от значения (как явления объективного), понимается его (слова) индивидуальное, субъективное значение — значение, которое приобретает слово для человека в каждой конкретной ситуации осуществления речевой деятельности» [44, с. 113].

Предложение представляет собой сочетание слов, выражающее какую-либо мысль. Отличительные признаки - смысловая и интонационная завершенность наличие грамматической структуры. Выделение учебной работы «над словом» и «над предложением» в отдельные, самостоятельные разделы, методически обоснованы и правомерны.

А.В. Ковшиков отмечал «Текст в лингвистике - это макроединица языка, сочетание нескольких предложений, в относительно развернутом виде, раскрывающем ту или иную тему» [44, с. 98].

Цельность (смысловая, структурная, композиционная), смысловая и грамматическая связность речи - психолингвистические характеристики текста.

Тематическое единство - содержательные («информативные») единицы текста связаны прямо и опосредованно с его темой, обобщенным определением предмета речи.

Смысловое единство заключается в наличии смысловой связи между всеми последовательными, законченными в смысловом отношении фрагментами текста (подтемами, субподтемами, микротемами) и основной идеей, или основной мыслью, которую можно сформулировать в виде суждения или умозаключения [44].

Факторы структурной организации текста: нормы композиционного построения текста и особенности логико-смысловой организации конкретного речевого высказывания (повествование, описание и рассуждение).

Развернутый текст имеет трехчастную композиционную структуру: зачин (вступление) – основная часть – концовка (заключение). Каждая из структурных частей текста выполняет свою семантическую функцию.

Смысловая и структурная организации текста связаны между собой согласно модели «Затекст - текст - подтекст» [44, с. 124]. Затекст — фрагмент действительности, отображенный в тексте. Подтекст — скрытая информация, извлекаемая из текста. Не все в тексте выражено словесно. В художественных и публицистических текстах зачастую присутствует подтекст, т. е. скрытый смысл высказывания. В своей работе П.Я. Гальперин определяет «Подтекст не как «условие правильного понимания», а как некую дополнительную информацию, которая возникает благодаря способности читателя видеть текст в совокупности линейной и супралинейной информации» [19, с. 47].

В своих работах А.В. Ковшиков говорил о связности текста и писал «Значимой категорией текста так же является связность. Семантическая связность текста — это смысловая связь составляющих его элементов на основе общности содержания последовательных фрагментов текста и

отдельных, прежде всего смежных, фраз» [44, с. 126]. К критериям связности относятся: смысловые связи между частями (фрагментами) текста, логические связи между последовательными предложениями, семантические связи между частями предложения (словами, словосочетаниями) и завершенность выражения мысли говорящего.

Между предложениями текста существуют отношения, то есть смысловая связь. Эта связь обеспечивается соответствующими лексико-грамматическими средствами. Связь между смежными (рядом стоящими) предложениями называется контактной, а между несмежными – дистантной. Первый вид связи «создает» текст с последовательной, «цепной» связью предложений, второй – является обязательным для текстов с параллельной связью его сегментов. В текстах «смешанного» типа всегда присутствуют оба вида связи.

Пониманию смысла отдельно взятого предложения в тексте посвящено исследование М.Я. Микулинской [40, с. 121-124]. Исходя из мысли, что содержание предложения включает два аспекта: лексическое и логическое, автор выделила следующие уровни его понимания.

Первый - это понимание лексического содержания. На нем учитывается семантика слов, входящих в состав предложения. Поэтому незнание или неверное понимание значения отдельного слова может стать причиной непонимания как предложения, так и текста. Кроме того, как пишет М.Я. Микулинская: «Слова в предложении связаны разнообразными связями, в том числе и грамматическими, ориентировка на которые также необходима для понимания лексического содержания предложения» [40].

Второй - понимание логического содержания. Этот уровень связан с выделением предложения как самостоятельной единицы из текста. Для этого важно верно определить субъект и предикат. Именно предикативное ядро «обеспечивает понимание того, что в предложении высказана относительно законченная мысль, т. е. понимание его логического содержания» [40].

Третий - это понимание основного смысла предложения, то, что хотел сказать автор или его коммуникативное намерение. Оно, как известно, связано с мотивационной сферой говорящего. С точки зрения М.Я. Микулинской, «понимание основного смысла изолированных предложений имеет весьма «общий» характер: читатель осознает лишь то, что в предложении содержится некое сообщение или вопрос, волеизъявление и т.п.» [40, с 122]. Более глубокое или тонкое понимание основного смысла происходит только благодаря контексту.

В письменном тексте важную роль играют знаки препинания. Они, как пишет М.Я. Микулинская, являются показателем коммуникативного намерения говорящего. Знаки препинания отражают его эмоциональное отношение к предмету речи, т. е. то, что в устной речи выражается с помощью интонации.

Четвертый - это понимание логического смысла предложения, под которым подразумевается, с точки зрения М.Я. Микулинской, «суть высказанной мысли» [40]. В простых изолированных предложениях логический смысл сосредоточен в логическом центре, точнее в узком логическом значении сказуемого, чего нельзя сказать о предложениях, включенных в текст, поскольку в них любой член предложения может нести логическую смысловую нагрузку.

Пятый уровень - понимание добавочного смыслового оттенка, который, как считает М.Я. Микулинская, может быть оценочным, эмоциональным, побудительным и т.д. [40]. «Этот уровень осуществляется посредством употребления слов не в их прямом, номинативном, а переносном, метафорическом значении; также в нарушении морфологических норм как стилистическом приеме и употреблении определенных знаков препинания в конце предложения (например, восклицательный знак, многоточие и т.д.)».

Другими словами, в понимании добавочного смыслового оттенка предложения большую роль играют образные средства языка и приемы выразительности.

Итак, когда слово (образ), следовательно, и предложение понимается однозначно, то вряд ли мы можем говорить о его понимании или глубине понимания.

Шестой - уровень, выделенный М.Я. Микулинской, — понимание (осознание) способов представлений в предложениях, разнообразных характеристик мыслей.

О значении жанровой типизации писал в своих работах М.М. Бахтин. Официально-деловой, научный, публицистический, художественный, разговорный – функциональные стили, выделенные в современной лингвистике. В литературных жанрах выделяют: роман, рассказ, лирическое стихотворение, басня, загадка, пословица, сказка и др.

Стиль и жанр являются важным свойством текста.

Рассмотрев основные психолингвистические единицы языка, основные характеристики текста и его структуру, можно вернуться к рассмотрению проблемы понимания текстов.

Понимание текста – это «процесс одновременного извлечения и конструирования смысла посредством взаимодействия с прочитанным» [62, с. 131], другими словами, это означает понимание смысла и значения каждого слова и высказывания в целом.

Читатель в процесс чтения привносит свои навыки чтения, жизненный опыт и когнитивные способности. Для успешного смыслового чтения необходимы мотивация, понимание цели читателем (осведомленность о тематике, цель прочтения), знания (объём словарного запаса), а также беглость чтения, при которой возникает понимание прочитанного.

В своих работах А.Р. Лурия, Л.П. Доблаева выделяли следующие предпосылки формирования процесса понимания текста: наличие достаточно

высокого уровня умственного развития, включая совершенство мыслительных операций как анализ, синтез, обобщение и абстрагирование; а также проявление обучающимся известного уровня познавательной активности; для младших школьников важным обстоятельством является уровень владения техникой чтения; наличие известного уровня жизненного опыта, определенного круга понятий и представлений; умение удерживать извлеченную из текста информацию в кратковременной слухоречевой памяти; проявление избирательности при выделении существенных и отторгивании случайных связей текста [29, с. 78-79].

Проблема понимания текстов младшими школьниками рассматривается в многочисленных исследованиях (В.Г. Маранцман, Н.Д. Молдавская, М.Г. Качурин, В.А. Левин и др.), в которых понимание текста рассматривается в ракурсе литературного развития учащихся. В том числе и в психологических исследованиях понимание текста школьниками стало предметом изучения Б.А. Богуславской, Г.Д. Чистяковой, Г.Г. Граник, и др.

В исследованиях А.Н. Соколова [90] представлено описание низших (понимание значений слов, данных в тексте) и высших уровней понимания при чтении, то есть понимание «плана отношений» (понимание на уровне значений и уровне смысла).

Если читатель в процессе чтения может вычленить основные смысловые вехи текста, установить их соотнесенность между собой, определить развитие сюжетной линии – это значит, что понимание достигло уровня значений. Понимание на уровне смысла предполагает понимание того, что стоит за текстом, что непосредственно связано не столько с его содержанием, сколько с намерением автора донести информацию до реципиента.

И.Н. Карачевцева, изучая процесс формирования смыслового компонента чтения, опирается на исследования Н.П. Локаловой [56], которая

выделила пять уровней в процессе становления понимания содержания прочитанного текста:

1-й уровень – полное непонимание прочитанного;

2-й уровень – проникновение в фабулу;

3-й уровень – психологическая слитность главной мысли содержания;

4-й уровень – начало дифференциации смысла, для которого характерна возможность формулировки главной мысли, но еще с опорой на содержание, что определяет возможность краткого пересказа прочитанного;

5-й уровень – полная дифференциация смысла, когда происходит полное и четкое когнитивное отделение внутреннего, смыслового слоя от скрывающей его внешней содержательной оболочки, что позволяет читателю в краткой и достаточно обобщенной форме сформулировать главную мысль.

Ряд исследователей, представленных в таблице 2, выделяли причины трудностей и условий понимания, обусловленные особенностями читаемого текста и индивидуально-психологическими особенностями читателя.

Таблица 2

Авторские подходы в понимании причин трудностей
и условий понимания читаемого текста

Автор	Признак (основание) для классификации и систематизации	Причины трудностей и условия понимания
1	2	3
А.Р. Лурия [59]	Форма произведения, способ знакомств с ним и содержание конкретного текста	- текст, построенный по типу оппозиции или примыкания, понимается легче, чем текст, включающий сложные подчинения и дистантные конструкции; - трудность зависят от его содержания, в частности от того, какую вероятность имеет тот или другой элемент текста; - существуют сложные тексты, в которых

Продолжение таблицы 2

1	2	3
		требуется длительный активный анализ, сличение отдельных элементов текста; - затрудняет понимание создание гипотез об общем смысле и выбор из ряда альтернатив, которые возникают при смысловом анализе текста.
Я.А. Микк [41, с. 47]	Структурно-лингвистические показатели	- длина предложений: чем длиннее предложение, тем труднее текст; - количество незнакомых слов в тексте – чем больше их в тексте, тем, соответственно, труднее текст. Трудные слова - длинные слова, которые обычно более сложны по содержанию и являются менее знакомыми; - абстрактность текста, т. е. наличие большого количества абстрактных – незнакомых слов.
Е.Н. Российская [42, с. 53]	Функционально-стилевая дифференциация	Степень и полнота осознания смысла читаемого напрямую зависит от речевого жанра текста определенного функционального стиля: официально-делового, художественного, научного, публицистического, разговорного.
Т.А. Алтухова, Г.В. Бабина, Е.Л. Гончарова, Т.Г. Егоров, А.Н. Корнев, Р.Е. Левина, и др.	Индивидуально-психологические особенности читателя	- наличие у читателя необходимых психофизиологических предпосылок чтения и своеобразие их протекания; - достаточный уровень сформированности сенсомоторных процессов (акустических, оптических, моторных); - достаточный уровень сформированности высших психических функций; - соотношение аналитических и синтетических операций в познавательной деятельности; - уровень языкового развития читателя,

1	2	3
		«языковая способность»; - сформированность «ядра» читательской компетентности, т.е. способности «превращать содержание текста в личный опыт читателя»; - развитие жанровой компетентности; - уровень знаний, представлений об окружающем мире; - мотивационно - личностные особенности.
Р.М. Фрумкина [97]	Индивидуальные особенности реципиента	Степень развитости: - когнитивной системы; - лингвосемантической системы; - компенсаторных стратегий при неадекватном понимании.

Понимание текста представляет собой постижение смысла и значения получаемой информации. В процессе обучения в младшем школьном возрасте происходит становление ребенка как субъекта учебной деятельности, в основе которой лежит способность и готовность учиться самостоятельно. Отсутствие у младшего школьника приемов понимания текста приводит к трудностям в овладении учебной деятельностью, проблемам развития логического мышления и воображения, несформированности внутреннего плана действий, потере интереса к познавательной деятельности.

В заключении отметим, что проблема понимания прочитанных текстов является одной из наиболее значимых проблем в обучении младших школьников. Высокий уровень развития этого умения способствует эффективному усвоению знаний дисциплин разных предметных областей и определяет уровень успешности освоения основной образовательной программы, так как читательская деятельность является основополагающей в процессе обучения.

Читательская деятельность не является синонимом навыка чтения, она имеет более сложную структуру, а первостепенное значение для определения данного понятия приобретает смысловой компонент. При этом технический компонент является основой для развития понимания прочитанного.

Понимание информации, заложенной в тексте, зависит от ряда факторов: структурно-семантических и лингвистических особенностей текста, индивидуально-психологических особенностей читателя, успешного сканирования языковых знаков, сформированности операций смысловой обработки читаемого текста, способности привлекать социокультурный контекст и умения формулировать выводы.

1.2. Особенности смыслового компонента читательской деятельности у младших школьников с задержкой психического развития

В Приказе от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (далее Стандарт) устанавливаются требования к личностным, метапредметным и предметным результатам освоения обучающимися адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования (далее АОП НОО).

К метапредметным результатам освоения АОП НОО для обучающихся с ЗПР относится «овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров» для варианта 7.1 и «овладение навыками смыслового чтения доступных по содержанию и объему художественных текстов и научно-популярных статей» для варианта 7.2 [80].

К предметным результатам освоения АОП НОО для обучающихся с задержкой психического развития (далее ЗПР) – «умение осознанно воспринимать и оценивать содержание и специфику различных текстов; достижение необходимого для продолжения образования уровня читательской компетентности ..., т.е. овладение техникой чтения ..., элементарными приемами интерпретации, анализа и преобразования художественных, научно-популярных и учебных текстов...» [80].

Согласно Стандарта, приоритетной целью обучения литературному чтению в начальной школе является формирование читательской компетенции младшего школьника, осознание себя грамотным читателем, способным к творческой деятельности. Читательская компетентность определяется владением техникой чтения, приёмами понимания прочитанного и прослушанного произведения.

Обучающиеся с ЗПР являются одной из многочисленных категорий детей, интегрируемых в общеобразовательную среду. Эта группа различных по этиологии, патогенезу и клинической картине состояний. Учащиеся с ЗПР испытывают разнообразные трудности при обучении, в частности при изучении русского языка и чтения.

Исследования Т.В. Егоровой, Ю.А. Костенковой, Р.И. Лалаевой, К.С. Лебединской, В.И. Лубовского, В.И. Насоновой, Л.И. Переслени, Р.Д. Тригер, Н.А. Цыпиной, С.Г. Шевченко показали, что дети этой категории с большим трудом овладевают технической стороной чтения и недостаточно понимают прочитанное [43].

Формирование навыка смыслового чтения — это процесс совершенствования всех его компонентов. Для того чтобы целенаправленно влиять на этот процесс, необходимо четко представлять характерные затруднения и типичные ошибки в чтении детей с ЗПР младших классов.

«Психофизиологической основой трудностей усвоения навыка чтения являются замедленный темп приема и переработки зрительно воспринимаемой информации; трудности установления ассоциативных связей между зрительным, слуховым и речедвигательным центрами, участвующими в акте чтения; низкий темп протекания мыслительных процессов, лежащих в основе осмысления воспринимаемой информации; слабость самоконтроля». К психолого-педагогическим факторам относят низкую мотивацию к учебной деятельности в целом и к читательской деятельности в частности (А.О. Дробинская, В.И. Насонова, М.Н. Фишман, Н.А. Цыпина и др.) [100].

Дети с ЗПР долго и с большим трудом овладевают техникой чтения. На первом году обучения большинство школьников с ЗПР находятся на слогааналитическом этапе чтения. Малый объём их словаря, его семантическая скудность и однообразие затрудняют возникновение у детей смысловой догадки. Приблизительно 50% школьников овладевают слоговым

способом чтения [49, с. 46-47]. Особую трудность представляют слова со стечениями согласных. Темп чтения отличается значительной вариативностью. Недостаточная сформированность звукового анализа приводит к выраженным недостаткам техники чтения. Несмотря на сниженную познавательную активность (В.И. Лубовский, Н.А. Никашина, Р.Д. Триггер и др.) им свойственно стремление понять смысл читаемого.

Стремление детей понять читаемое внешне может проявляться запинками в словах, необоснованными паузами во фразе. К типологическим особенностям становления навыка сознательного чтения у младших школьников на первом году обучения относятся выделения звуков с помощью длительной паузы в стечениях согласных, прибавление к первому согласному дополнительной гласной или пропуск одного из согласных.

На втором году обучения дети находятся на этапе формирования синтетических приемов чтения, однако, когда встречаются незнакомые или трудные слова, непривычные обороты в речи, возвращаются к слоговому способу. Возникают повторы прочитанного, необоснованные паузы. Поскольку в этот период наблюдается развитие звукового анализа.

К третьему году постепенно формируется чтение целыми словами. Наибольшую сложность представляют многосложные слова с ударением на первом слоге и слова со стечениями согласных в середине слова. Слова, расположенные на разных строках текста, требуют дополнительного напряжения и внимания, тормозят процесс слияния слова в единое целое, усложняют понимание смысла прочитанного.

В своей работе Ю.А. Костенкова отмечает что «в третьем классе происходит парадоксальное явление — развитие темпа чтения останавливается, а иногда даже замедляется, но при этом происходит заметное совершенствование понимания смысла прочитанного» [49, с. 48].

К окончанию начальных классов большинство учащихся овладевают темпом чтения, предусмотренным учебной программой. Увеличение

скорости происходит за счет развития синтетических процессов. Односложные слова (союзы, предлоги), двусложные слова различной слоговой структуры и наиболее частые трехсложные слова, присутствующие в активном словаре школьников, не вызывают трудностей. При усложнении смысловой структуры текста у некоторых учеников еще наблюдается замедление скорости чтения.

Переход от низшей ступени овладения навыком чтения на более высокую у детей с ЗПР происходит замедленно и с заметным отставанием по срокам в сравнении с нормативно развивающимися сверстниками.

Медленно и с большим трудом у учащихся с ЗПР совершенствуется правильность чтения.

На первом году обучения учащиеся допускают разнообразные по своему характеру ошибки: не всегда правильно дифференцируют графемы, имеющие отдельные сходные элементы; смешивают йотированные буквы; допускают ошибки при прочтении согласной, мягкость которой обозначена гласными второго ряда, допускают смягчение согласных в конце слов. Встречаются взаимозамены парных глухих и звонких, перестановки, пропуски, недочитывание окончаний, привнесение в слово лишних слогов или отдельных звуков. Эти ошибки приводят не только к искажению звукового образа слова и понимания его значения, но и к замене одного слова другим. Наблюдается чтение по догадке.

Как отмечают Ю.А. Костенкова, Н.А. Цыпина, «эти ошибки носят нестойкий характер: у одного и того же ученика наряду с ошибочным присутствует и правильное прочтение тех же слоговых структур» [49, с. 49].

На правильность чтения влияют психофизическое состояние ребенка – при нарастании утомления замедляется темп чтения и возрастает количество ошибок, а также лингвистические характеристики текста: слоговая структура слова, наличие стечения согласных, их позиция в слове, частотность использования слов. Проведенные исследования показывают, что скорость

чтения снижается, количество ошибок возрастает при увеличении количества слогов в слове, количества согласных, приходящихся на одну гласную. Так, в безударных конечных слогах, особенно при стечении согласных, количество ошибок значительно возрастает.

Во втором классе наибольшее количество ошибок составляют смысловые замены. При чтении текстов со сложной смысловой структурой (тексты со скрытым смыслом, с большим количеством действующих лиц) увеличивается количество ошибок (замены, перестановки, пропуски), вызываемых недостаточным пониманием читаемого. У некоторых учеников отмечаются замены слов более легкими по произношению, ошибочно читаются слова, отсутствующие в активном словаре школьника.

Сохраняются ошибки в согласовании и управлении слов, что является следствием недостаточного развития грамматического строя речи. Связь главных членов предложения нарушается, если они разделены другими словами. Частотность нарушения смысловой связи слов в предложении находится в прямой зависимости от сложности структуры текста. Несогласованность действий речедвигательных и воспринимающих механизмов в процессе чтения дают такие ошибки, как замены слов, обусловленные ошибками перестановки, замены слов синонимичными по значению.

Характерной особенностью чтения на данном этапе является угадывающее чтение. Ошибки в прочтении отдельных слов влекут за собой и нарушение понимания смысловых звеньев текста.

Основные затруднения в чтении у учеников третьих классов – это смысловые замены. Смысловая догадка, возникающая на основе восприятия первых букв слова, часто оказывается ложной. Слова, непонятные им по значению или грамматической форме, также трансформируются: вместо «захлестнула» читают «захлебнула», «захватила». При чтении сохраняются ошибки звукопроизношения, дефекты озвончения, оглушения, смешения звуков, сходных по артикуляции.

При чтении многосложных (четырёх-, пяти-, шестисложных) и редко употребляемых слов, в которых встречаются стечения согласных, учащиеся допускают наибольшее количество ошибок. Для преодоления этих сложностей используют повторы слогов, делают продолжительные паузы, чтобы вначале прочесть «про себя» целиком или частично.

Объём восприятия букв увеличивается незначительно. В словах, значение которых школьники ещё не осмыслили до конца, наблюдаются ошибки ударения в словах.

С развитием техники чтения к повторениям школьники прибегают в целях активизации зрительного контроля при обнаружении смысловых ошибок. Сохраняются ошибки зрительного восприятия, обусловленные недостаточностью внимания.

Совершенствование навыка чтения на данном этапе следует рассматривать как «процесс укрепления и автоматизации оперативных единиц чтения» (А.Н. Корнев). Оpozнание и понимание происходит после воссоздания его звуковой формы. Объём оперативной памяти у младших школьников составляет 5-7 единиц хранения (слоги или буквы). В работах Р.Л. Солсо отмечено «обработка графической информации происходит не единообразно - часть слов воспринимается и опozнается целиком (короткие и знакомы слова), другие слова опozнаются побуквенно и послогово» [49, с. 52].

При накоплении лексического запаса у учащихся снижается количество ошибок при чтении.

К окончанию начальных классов сокращается общее количество ошибок, остаются – повторения и смысловые замены. Повторное чтение используется с целью исправления допущенных ошибок, для осмысления лексического значения или грамматической формы трудных по составу слов. Остаются замены слов синонимичными, замены грамматических форм более привычными для разговорной речи учащихся. Ошибки зрительного

характера, вызванные ускорением темпа чтения, не искажают содержания и не влияют на понимание смысла читаемого.

На первом году обучения общеупотребительные обороты, слова и словосочетания, далекие от жизненного опыта детей, оказываются им непонятны. Затруднения возрастают при встрече в тексте образных выражений, устойчивых словосочетаний или фразеологических оборотов. Содержание текста мало помогает в осмыслении. Это объясняется речевой недостаточностью, ограниченной способностью в установлении логических связей, неумением выделять и усваивать заключенную в контексте информацию.

Фрагментарность восприятия текста – характерная особенность этого этапа, объяснимая особенностями внимания и памяти. При пересказе отмечаются привнесения, не имеющие отношения к содержанию текста, но имеют место быть, когда учащиеся не понимают мотивов поведения действующих лиц, когда неясен смысл текста, затрудняются сделать вывод из прочитанного. Также при пересказе стремятся дословно передать текст, при этом утрачивают смысл.

Во втором классе формируется понимание прочитанного, развивается навык выборочного пересказа, учатся делать вывод из содержания прочитанного.

На третьем году обучения учащиеся сами начинают исправлять сделанные ими ошибки. В процессе чтения они не возвращаются к ошибочно прочитанным словам, но это не мешает им понимать содержание текста. Однако установление причинно-следственных связей, требующее актуализации собственного опыта, у них затруднено.

К окончанию начальных классов школьники овладевают основными составляющими сознательного чтения: понимают значения слов и словосочетаний в прямом и переносном смысле, понимают смысл

предложения и текста в целом, устанавливают причинно-следственные и временные связи. Выделяют главную мысль.

Но все еще сохраняется тенденция – усвоение информационного (событийного) плана изложения на фоне овладения смысловым содержанием смысла. Развитие понимания идет за счет усвоения отдельных смысловых звеньев текста. При ответах на вопросы проявляются особенности восприятия читаемого: акцентируется внимание на второстепенных деталях, ищут прямой ответ в содержании текста без его анализа, при этом смысловые звенья текста не рассматриваются во взаимосвязи и содержание остается не до конца осознанным.

На протяжении обучения характерным недостатком чтения остается монотонность, интонационная невыразительность, общая нечеткость речи. Стойкой ошибкой остается перенесение интонации завершенности в середину фразы, что разделяет высказывание на несколько интонационно завершенных частей, в то время как они не имеют законченного смысла.

Отрицательно сказывается на понимании читаемого и недостаточный уровень речевого развития детей с ЗПР.

Своеобразие словарного запаса и понимания речи связано у детей с ЗПР с их интеллектуальной и эмоциональной незрелостью, со сниженной познавательной активностью. Эти особенности определяют ограниченность, неточность, ошибочность знаний и представлений об окружающем мире, о качествах личности, об эмоциональных состояниях, о причинно-следственных, пространственных и количественных отношениях.

В работах многих исследователей отмечается ограниченный, бедный словарный запас; нередко страдает предметная отнесенность слов – номинативная функция речи. Ученики не могут назвать воспринимаемый ими предмет, его свойства, особенности. Вместо этого – описывают ситуацию или действие, с которыми связан данный предмет. Даже научившись разбираться в конструкции того или иного предмета, школьники

не всегда могут найти для них соответствующее слово, используют жест, имена существительные и прилагательные заменяют междометиями и местоимениями. Перекодировка непосредственных впечатлений в словесную форму крайне затруднена.

Глагольная лексика младших школьников тоже имеет свои особенности: редко используют глаголы, обозначающие эмоциональные состояния (Р.Д. Тригер, Е.В. Владимирова).

Крайне ограничено и недифференцированно использование слов, обозначающих признаки и свойства предметов. Для обозначения величин служат слова «большой» и «маленький», редко выделяют такой признак, как материал, из которого изготовлен предмет. Крайне невелика группа оценочных прилагательных: положительные качества обозначаются словом «хороший», отрицательные – «плохой». О скудности словарного запаса свидетельствует и то, что вместо антонимов используют прилагательные с частицей «не».

Недостаточное владение лексикой, обозначающей эмоциональные состояния, затрудняет восприятие художественной литературы, и, как правило, словесное обозначение эмоциональных состояний персонажей в ответах младших школьников с ЗПР отсутствует.

Восприятие новых слов протекает своеобразно: понимание незнакомого слова определяется его звуковым сходством с ранее известным. Другая особенность – буквальное понимание слов, которые обычно употребляются в переносном значении. Данные особенности приводят к ошибкам понимания текста. Новую информацию без помощи взрослых, как правило, не усваивают, контекст не служит им подсказкой.

На первых и вторых годах школьного обучения у детей наступает период бурного словотворчества. Задержка сроков детского словотворчества, по мнению А.О. Дробинской, М.Н. Фишман, определяется спецификой функционирования ЦНС: «анализ вызванных потенциалов и ЭЭГ выявило

структурно-функциональные изменения деятельности левого полушария, которые отражают известную степень его незрелости» [49, с. 15].

Не вызывает никаких трудностей у младших школьников с ЗПР использование грамматической формы числа, адекватно используют в речи категории числа и падежа. Сложнее обстоит дело с усвоением грамматической категории рода, особую трудность составляет употребление среднего рода существительных. Трудности вызывает употребление форм родительного падежа множественного числа и творительного падежа единственного числа, происходит унификация окончаний имен существительных.

Недостаточная сформированность грамматического строя речи проявляется в трудностях понимания конструкций, выражающих пространственные выражения, атрибутивных конструкций родительного падежа.

Следует отметить, что для нормального овладения чтением и письмом особенно важным является овладение сложными формами фонематического анализа (умение определять последовательность, количество, место звуков в структуре слова). У младших школьников с ЗПР простые формы анализа оказываются относительно сформированными. Нарушения выявляются лишь при выполнении заданий, требующих сформированность сложных форм фонематического анализа.

Исследование Р.Д. Триггер уровней сформированности фонематического анализа у младших школьников с ЗПР показало следующее: «Относительно сохранным у детей с ЗПР является умение выделять начальный ударный гласный. Выделение же первого согласного звука вызывает затруднения. Дети с ЗПР часто выделяют не первый звук, а первый слог. Аналогичные трудности отмечаются при выделении конечного гласного звука. Вместо конечного гласного дети называют последний слог» [49].

Значительное отставание от нормотипичных сверстников наблюдается в выполнении заданий на нахождение последовательности звуков в слове. При таком анализе учащиеся зачастую выпускают гласные в середине слова, соединяют согласный и гласный в один звук.

Анализ работ, посвященных различным аспектам нарушений чтения у детей с ЗПР (С. Ингрэм, Ю.Г. Демьянов, В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева, Н.А. Цыпина и др.), показывает, что нарушения чтения обусловлены недоразвитием целого ряда речевых и неречевых функций. Эти расстройства представляют собой вторичные проявления психического недоразвития, являются следствием задержки и отклонения процесса формирования высших психических функций.

Так, С. Ингрэм отмечает «значительные корреляции между нарушениями чтения и задержкой психического развития». Автор выявляет у этих детей отставание речевого развития не менее чем на два года по сравнению с нормально развивающимися детьми. Специфические расстройства письменной речи связывает с задержкой развития различных психических функций, с речеслуховыми и оптико-пространственными нарушениями [48].

В.А. Ковшиков и Ю.Г. Демьянов связывают нарушения чтения у детей с ЗПР не столько с расстройствами устной речи, сколько с недостаточностью памяти, внимания, сукцессивных и симультанных процессов [22].

У детей с задержкой психического развития наблюдаются дислексии (В.А. Ковшиков, Ю.Г. Демьянов, А.Н. Корнев). Авторы отмечают у них комплекс речевых нарушений, в том числе нарушения чтения, а также трудности восприятия и воспроизведения букв, затруднения в формировании функции фонематического анализа, синтеза, трудности соотношения звука с буквой. С учетом нарушенных операций процесса чтения М.Е. Хватцев, а затем Р.И. Лалаева выделяют следующие виды дислексий: фонематическую,

семантическую, аграмматическую, мнестическую, оптическую, тактильную [54].

Нарушение понимания прочитанных слов, предложений, текстов при технически правильном чтении носит название семантическая дислексия (механическое чтение). Эти нарушения могут отмечаться при послоговом чтении. После прочтения слова по слогам дети не могут показать соответствующую картинку, ответить на вопрос, связанный со значением хорошо известного слова. Нарушения понимания читаемых предложений могут наблюдаться и при синтетическом чтении, т. е. чтении целыми словами [54].

К причинам нарушения понимания прочитанного Р.И. Лалаева относит трудности звуко-слогового синтеза и нечеткость, недифференцированность представлений о синтаксических связях внутри предложения.

Разделение слова на слоги в процессе чтения — одна из причин непонимания читаемого. В результате нарушения фонематического и слогового синтеза учащиеся не узнают слова, если они разделены на части в процессе послогового чтения, не способны объединить в единое значимое целое последовательно произнесенные слоги. Они читают механически, без понимания смысла читаемого. У учащихся оказывается недостаточно сформированной способность синтезировать, восстанавливать в представлении искусственно разделенную на слоги устную речь [54].

В заключении еще раз отметим, что слабая техника чтения, сочетающаяся со сниженным запасом представлений об окружающем мире и бедностью словаря, имеет следствием недостаточное понимание лексического значения отдельных слов и содержания текстов в целом. Учащиеся не в состоянии самостоятельно использовать контекст при осмыслении встречающихся в нем незнакомых слов и выражений.

Испытывают затруднения при задании передать содержащуюся в тексте мысль, установить временные, причинно-следственные связи,

охарактеризовать действующих лиц и дать оценку их поступкам. Затруднения остаются при правильном интонировании при чтении.

Все эти недостатки осложняют понимание прочитанного и тормозят накопление необходимых сведений и знаний об окружающей действительности, отрицательно сказываются на общем и речевом развитии учащихся, мешают преодолению пробелов в знаниях и недостатках их познавательной деятельности, оказывают негативное влияние на весь процесс обучения.

1.3. Анализ существующих подходов к диагностике и развитию смыслового компонента читательской деятельности у младших школьников

Для определения хода нашего исследования необходимо рассмотреть вопрос имеющихся на данный момент технологий, подходов, методов как исследования, так и развития смыслового компонента читательской деятельности и проанализировать существующие приемы, направленные на развитие смыслового компонента.

В отечественной науке диагностика учебных достижений обучающихся получила распространение после 1925 года, когда была создана тестовая комиссия при педагогическом отделе Института методов школьной работы (Ульянов Е.В, 1926; Левин Ю.А., 1927; Смирнова А.А., 1928). В это время был разработан первый тест на смысловое чтение. К нему прилагалась инструкция и личная карточка обучающегося для учета прогресса.

В 1982 г. А.Н. Корневым и О.А. Ишимовой на основе методики З. Матейчек была разработана «Стандартизированная методика исследования навыка чтения (СМИНЧ)», которая предназначалась для учеников 2-6 классов. Итогом которой становится вычисление коэффициента техники чтения.

Отдельного внимания заслуживает методика Л.А. Мосуновой, направленная на определение способности обучающегося выявлять смысловое содержание художественного текста через определение целевой направленности заголовка произведения, через понимания смысла в контексте и через определение взаимосвязи читательского образа с уровнем понимания смысла произведения (путем создания словесных картин).

По результату диагностики определяются «три типа недостатков смыслового понимания обучающегося: конгломерация, рационализация и элиминирование» [67]. Конгломерация - обучающийся не видит

внутритекстовые связи, вследствие чего воспринимает текст не как единое целое, а как сумму отдельных компонентов. Рационализация предполагает совмещение художественного символа с его значением, то есть толкование слова в соответствии с его значением. Элиминирование включает в себя восприятие произведения вне личности автора, что исключает диалог [68].

Известный советский и российский специалист в области логопедии Г.В. Чиркина предложила использовать разнообразные речевые показатели для исследования понимания текста (нахождение ответов на вопросы, составление вопросов к тексту, плана пересказа, объяснение незнакомых слов). Также для выявления особенностей понимания текста были предложены различные задания, связанные с реконструкцией текста (восстановление хронологической последовательности), работа с деформированными текстами (восстановление логической последовательности в изложении содержания).

Для подтверждения того, что трудности понимания текста связаны не с усвоением его структуры, а именно с лексико-грамматическим недоразвитием детей, Г.В. Чиркина предлагает использовать приемы с подстановкой значений.

При анализе результатов обследования по данной методике отмечается: а) достиг ли ребенок необходимого понимания текста; б) какой уровень понимания, семантический или грамматический, страдает в большей степени.

В трудах Р.И. Лалаевой отмечается, что при чтении следует обратить внимание на нарушения технической стороны, а также на понимание прочитанного текста. Нарушения понимания читаемого при технически правильном чтении Р.И. Лалаева отнесла к семантической дислексии, которая может проявляться как на уровне слова, так и на уровне предложения и текста.

Обследование понимания по данной методике, как и у большинства исследователей, является одним из этапов диагностики процесса чтения:

1. Определение характера чтения: слогов, слов, предложений, текста.
2. Определение понимания прочитанных слов, предложений, текста.
3. Определение скорости чтения.
4. Указание способа чтения (побуквенное, послоговое, словесно-фразовое).

Т.П. Бессонова, О.Е. Грибова разработали дидактический материал по обследованию навыков чтения, который базируется на рекомендациях И.Т. Власенко и Г.В. Чиркиной. В зависимости от уровня лингвистической сложности и сроков появления в речи ребенка языковой материал распределили по трем группам.

В ходе обследования чтения авторы выделяли два параметра: техническая сторона (темп, правильность чтения материала различной сложности) и качественная (понимание читаемого). Понимание рассматривается на уровне слов и предложений.

Понимание смысла прочитанного обследуется через прочтение и подбор соответствующей слово или предложению картинки.

Позднее О.Е. Грибова предложила для обследования чтения тексты. В заданиях фиксировались техника чтения и процесс смысловой переработки прочитанного текста, т.е. понимание печатного текста. Оценивался тот уровень значения текста, который учащийся понял и каким образом он выделял ключевые опоры при анализе и воспроизводстве текста.

Были выделены уровни значения текста: фактология (перечень событий, фактов, прямых оценок, содержащиеся в тексте), общий смысл (о чем этот текст, что сообщается нового, интересного) и скрытый смысл текста или подтекст (скрытое внешнее содержание, идея, заложенная автором).

Для проверки понимания текста предложены задания по уровням сложности: ответы на вопросы, пересказ и самое сложное - выделение из текста ключевых слов, словосочетаний или предложений.

В ходе обследования автором предлагаются все более и более мелкие единицы - от чтения текста к чтению отдельных букв. Поэтапное уменьшение единиц для чтения дает возможность выявить, какие проблемы являются ведущими в формировании процесса чтения.

Также для нашего исследования будет интересна работа Н.Т. Локаловой, которая систематизировала в психодиагностические таблицы трудности младших школьников, возникающие в процессе обучения; перечислила возможные причины, в том числе и психологические, лежащие в основе этих трудностей, указала способы диагностики и устранения выявленных недостатков.

Трудности, которые младшие школьники испытывают при усвоении учебного материала, были разделены ею на три группы:

1. Сложные по структуре и многоуровневые по организации двигательные навыки. В процессе чтения важную роль играют особенности артикуляции. Затруднения в артикулировании проявляются в низкой скорости чтения, слоговым типом чтения, низким уровнем понимания читаемого по причине смещения близких по акустическим или артикуляционным признакам букв, приводящим к смешиванию значений слов. Низкая скорость чтения затрудняет осуществление синтеза смысловых единиц текста, что также затрудняет понимание прочитанного.

2. Особенности формирования когнитивного компонента навыка чтения. Недостаточность развития мыслительной деятельности учеников проявляется в искажениях смысла слов, непонимании переносного смысла слов, фраз пословиц, аллегорий, в склонности к дословному пересказу текста.

3. Недостатки в формировании регуляторного компонента навыка письма.

Для обследования понимания прочитанного Н.Т. Локалова предлагала пословицы (способность к пониманию и обобщению смысла фразы), поиск смысловых несуразностей (анализ смыслового содержания текста),

заполнение пропусков (смысловой анализ текста, антиципация содержания текста), заполнение пропусков букв в словах (способность схватывать слово целиком, умение учитывать контекст каждого слова), отдели слова (понимание смысла).

В методике «Прогноз и профилактика проблем обучения в 3-6 классах» Л.А. Ясюковой также имеется диагностический комплекс, который дает возможность оценить вероятность и выявить причины затруднений в учебной деятельности детей, осуществить мероприятия, направленные на их предупреждение и коррекцию. В диагностический комплекс включен тест на оценку сформированности навыков чтения (познавательные УУД).

По результатам выделяются уровни (зоны) развития навыка чтения. Каждая из выделенных зон характеризует единицу восприятия текста при чтении и тем самым сформированность самого навыка.

Зона 2. Слабый уровень сформированности навыка чтения. Единицей восприятия текста выступает отдельное слово или части слова (слоги).

Зона 3. Навык чтения сформирован не полностью. Единицей восприятия текста является словосочетание.

Зона 4. Навык чтения развит хорошо. Единицей восприятия текста является целое предложение, смысл которого ребенок схватывает сразу.

Зона 5. Навык чтения развит очень хорошо. Чтение беглое. Единицей восприятия текста является целое предложение.

Доцент кафедры логопедии и олигофренопедагогики Е.А. Ларина, которая предлагает диагностику сформированности смысловой стороны речи у детей младшего школьного возраста на произведениях различных жанров. Каждая работа оценивается по представленным критериям в баллах, в таблице 3, затем переводится в систему уровневой оценки: высокий, допустимый, критический.

Таблица 3

Критерии сформированности смыслового компонента чтения
у детей младшего школьного возраста, по Е.А. Лариной

Задание	Балл	Качественные показатели
Ответы на вопросы по прочитанному тексту.	2	Ответы адекватны содержанию, развернуты, с выделением смысловых акцентов логическим ударением.
	1	Половина ответов верна, предлагается помощь (повтор вопроса, выделение главного слова в вопросе, демонстрация наглядного материала).
	0	Практически все ответы неправильны, помощь испытуемый не использует.
Выделение главной мысли произведения	2	Правильное формулирование основной идеи произведения.
	1	Ответ дается в виде обобщенной фразы, не связанной с конкретным содержанием текста.
	0	Невозможность выделения главной мысли.
Пересказ текста	2	Пересказ – полный, иногда с некоторыми неточностями; смысловые звенья с незначительными сокращениями. Уровень понимания прочитанного – достаточный (испытуемый пересказывает текст и верно отвечает на поставленные вопросы).
	1	Пересказ – фрагментарный: а) пропущены существенные моменты и имеются искажения, б) обозначены существенные смысловые фрагменты при полном отсутствии второстепенных. Уровень понимания прочитанного – недостаточный (фиксируется искажение отдельных деталей сюжета или грубое его искажение; отмечается отрывочное понимание отдельных фрагментов текста с одновременным ответом лишь на отдельные вопросы).
	0	Пересказ недоступен или осуществляется только с помощью наводящих вопросов.

Суммарное количество баллов определяет уровень сформированности смыслового компонента чтения: высокий (полное понимание смысла произведения), допустимый (начальное вычленения смысла или понимание фабулы произведения) или критический уровень (отсутствие понимания прочитанного).

В своей работе мы планируем опираться на авторскую скрининг-диагностику педагога Т.Н. Пономаревой, которая в своей работе представила критерии оценивания сформированности навыков смыслового чтения с подбором соответствующих текстов и заданий. Работа учащихся оценивается по представленным критериям в баллах, отмеченных в таблице 4, затем переводится в систему уровневой оценки: высокий, средний и низкий.

Таблица 4

Критерии оценивания сформированности навыка смыслового чтения,
по Т.Н. Пономаревой

Группы метапредметных результатов	Критерии
Поиск информации и понимание прочитанного	Умение определять тему и главную мысль текста
	Умение составлять план текста
	Умение восстанавливать последовательность событий
	Умение отвечать на вопросы по содержанию текста
	Умение определять тип, стиль текста
Преобразование и интерпретация информации	Умение объяснять новые (незнакомые) слова (сочетания слов), опираясь на контекст
Оценка информации	Умение устно высказывать свое отношение к тексту или описываемым событиям на основе собственных знаний

Анализ рассмотренных диагностических методик позволяет сделать следующие выводы: исследование понимания текстов было и остается актуальной проблемой для многих авторов; большинство исследователей включают диагностику понимания текстов в раздел «Чтение» в рамках

диагностического комплекса по преодолению трудностей в обучении младших школьников; приемы обследования отличаются разнообразием в зависимости от жанра произведений, сложности текстового материала; адаптивность большинства методик для обследования определенной категории детей благодаря вариативности в выборе текстов.

В связи с особенностями познавательной и регуляторной деятельности младших школьников с ЗПР, вызывающими затруднения в понимании учебного материала, становится необходима организация работы с текстом на каждом уроке по любому учебному предмету. Далее в нашей работе мы рассмотрим вопрос существующих методов и приемов развития понимания прочитанных текстов, рекомендуемые в программе ФГОС, а также предложенные различными авторами.

В образовательной программе ФГОС НОО по учебному предмету «Литературное чтение» предусмотрено чтение и анализ произведения фольклора и сказок. Для лучшего понимания бытовых сказок или сказок про животных рекомендуется использовать прием моделирование (например, начертить схему путешествия героя, схематично обозначить цепочку героев и связь событий и т. п.).

При анализе волшебных внимание на своеобразие композиции, особенности построения при помощи языковых выражений (в некотором царстве, жили-были и т. п.). Один из приемов – это создание по аналогии собственного текста. Преимущества этого приема - обучающиеся учатся подмечать существенные признаки, наблюдать за его свойствами.

Басня и работа с ней требует особого внимания. Басня – произведение в стихах или прозе с нравоучительным, сатирическим или ироническим содержанием, имеющая положительную направленность, лаконизм, меткость языка. Если действующие герои в басне животные, нужно помочь школьникам вникнуть в смысл, вспомнить повадки этих животных

Первоначально басню выразительно читает сам учитель. На порядок анализа басни в методике существуют два взгляда: мораль басни лучше раскрывать после анализа конкретного содержания считают одни, а другие методисты - анализ басни начинать с анализа морали.

При работе с загадками, пословицами, поговорками, считалками (малыми фольклорными жанрами) предлагается обратить внимание на их форму (особенности сочетания звуков (у скороговорок), ритм в считалочках, сравнение или метафора в загадках). Во время чтения и анализа загадок научить находить средства художественной выразительности (метафора, олицетворение, эпитет), научить составлять загадки самостоятельно.

Смысловому чтению стихотворений способствуют приемы работы: отмечаются особенности текстов - ритм, рифма, повышенная эмоциональность. Стихотворная форма исключает использование пересказа. Рекомендуется прослушивание музыки, рассматривание репродукций картин, слайдов, фотографий перед первым прочтением лирического стихотворения, чтобы не разрушить живописный образ произведения. Не целесообразно делить текст на части, главное привлечь внимание к образам, картинам, которые создал поэт.

Основное в анализе - использованием изобразительных средств языка, целенаправленное обогащение лексики школьников словами, выражающие чувства и оттенки чувств, речевые обороты олицетворения. Работу над стихотворением необходимо также проводить с целью формирования умения объяснять значение слова с опорой на контекст, с использованием словарей и другой справочной литературы.

Для работы со стихотворными текстами рекомендуется использовать следующие приемы: беседа, словесное и графическое рисование, выборочное чтение, составление речевой и эмоциональной партитуры, языковой анализ, отработка выразительного чтения.

Работа по формированию смыслового чтения и анализа драматического произведения в начальной школе наиболее трудоемка и затруднена.

Анализ драматического произведения рекомендуется начинать с предварительного рассматривания иллюстраций к тексту, с беседы по ним. В процессе чтения обращаться к иллюстрациям, соотнося текст с картинками. Основными приемами при работе над драмой являются чтение по ролям и драматизация.

В начальной школе дети знакомятся с научно-познавательной литературой. В этих произведениях излагается новый для учащихся материал, поэтому перед чтением обязательна подготовка учащихся к их восприятию: вызвать интерес к чтению, дать детям значительную часть знаний о предмете чтения до первичного восприятия. Основные приемы: рассказ учителя, беседа, просмотр фильма, экскурсия или предвосхищающий вопрос непосредственно перед первым прочтением текста.

При анализе научно-познавательной литературы используются такие приемы работы: деление текста на части; чтение по частям; выделение основной мысли каждой части; рассматривание доказательства; сравнение излагаемого материала с тем, что было известно ранее.

Когда школьники читают текст, слушают объяснение учителя, просматривают фильм, они пытаются услышать конкретные ответы на поставленные учителем вопросы. Наиболее эффективен и продуктивен на данной стадии прием «Кластер». Суть приема – представление информации в графическом оформлении: в центре записывается ключевое понятие, а рядом записываются понятия, связанные с ключевым. Ключевое понятие соединяется линиями или стрелками со всеми другими понятиями. Иногда

этот прием называют «наглядным мозговым штурмом», «Логической цепочкой».

Прием технологии с условным названием «Чтение с остановками» рекомендуется использовать, чтобы заинтересовать ребенка книгой, привлечь его к осмысленному чтению. Условие для использования данного приема – найти оптимальный момент в тексте для остановки. Эти остановки – своеобразные границы: по одну сторону находится уже известная информация, а по другую – совершенно неизвестная.

Прием «чтение с остановками» представляет собой своеобразный художественный календарь текста с обсуждением содержания каждого смыслового фрагмента и прогнозированием дальнейшего развития сюжета.

Процесс чтения всегда сопровождается действиями ученика (маркировка, составление таблиц, ведение дневника), которые позволяют отслеживать собственное понимание.

Существует множество способов графической организации материала. Среди них самыми распространенными являются таблицы. Прием «Таблица» помогает учащимся не только увидеть отличительные признаки объектов, но и позволяет быстрее и прочнее запомнить информацию. В ходе заполнения таблицы младшие школьники учатся соотносить между собой уже знакомый и новый материалы, определять свои познавательные потребности, опираясь на уже известную информацию.

В образовательной программе отмечается, что ни один прием, ни один метод не могут быть универсальными для всех случаев педагогической практики. Выбор техник зависит от содержания программы, целей урока и его формы, а также уровня креативности самого учителя.

Навыки смыслового чтения, необходимые для обучения, могут быть сформированы различными способами работы с текстом. Как отмечал в своих трудах А.А. Леонтьев, чтобы понять смысл текста, его нужно перевести в любую другую форму закрепления, понимается только то, что

можно выразить иначе [55]. А.А. Леонтьев предлагает несколько вариантов перевода смысла в другую форму:

- перефразирование;
- пересказ прочитанного другими словами;
- перевод с одного языка на другой язык;
- смысловая компрессия, то есть «сжать» содержание в краткое резюме.

Конкретные стратегии, которые используют педагоги в своей работе:

- поиск основной идеи текста;
- составление графической репрезентации прочитанного;
- «метод шести шляп мышления» Э. Боно;
- ответы на вопросы в процессе и после чтения.

Известный методолог и методист в области смыслового чтения Н.Н. Сметанникова в своих многочисленных работах анализирует проблемы усвоения текстовой информации, предлагает комплексы заданий, основанные на анализе умений, которые определяются стандартами образования, для мониторинга качества чтения и понимания текста, дает рекомендации по формированию читательской грамотности. В предложенных комплексах присутствуют задания, направленные на умения извлекать явную и неявную информацию, определять тему, основную мысль, идею, проблему [59].

В работе Н.Е. Скриповой, А.В. Бабухиной «развитие смыслового чтения понимается как совокупность эффективных методов и приемов по овладению младшими школьниками двух основных групп читательских умений:

- 1) извлекать из текста информацию и строить на ее основании простейшие суждения;
- 2) интегрировать, интерпретировать и оценивать информацию текста».

Авторы отмечают «младшие школьники чаще искажают или заменяют те слова, смысла которых они не знают. Для предупреждения этого предлагается: выяснить перед чтением лексическое значение слова,

предварительно прочитать. Формирование навыка сознательного чтения, по их мнению, заключается в работе над осмыслением значения каждой единицы текста» [59].

Читая текст, рекомендуется строить работу с текстом в три этапа: до чтения, во время чтения и после чтения. У каждого этапа работы с текстом выделяется своя задача:

- до чтения текста – просмотровое чтение; результат - предвосхищение чтения, создания мотива для чтения (Читая текст, найди ответ на вопрос..., найди доказательства..., обрати внимание на...);

- во время чтения текста - изучающее чтение; результат - интерпретация текста (Приведи пример из текста... Объясни, опираясь на текст...);

- после чтения текста - рефлексивное чтение, концептуальные вопросы; результат - понимание авторского смысла, корректировка своей интерпретации.

По мнению Н.Е. Скриповой, А.В. Бабухиной «важно формировать у учащихся способность определять и выявлять главную мысль текста, предварительно сформировав представление о понятиях «идея», «главная мысль». Одним из приемов для этого является создание или выбор заголовка к предполагаемому тексту» [88].

Приемы работы над главной мыслью: деление на микротемы, определение назначения каждой, поиск главной мысли микротемы (явной, скрытой), текстовое доказательство высказанной гипотезы (поиск ключевых фраз и гипотез).

Еще одним эффективным приемом работы с информацией до чтения является «Ассоциативный куст». Учитель сообщает ключевое слово (заголовок текста), школьники называют или записывают слова-ассоциации.

Составление плана позволяет качественно формировать навык смысловой обработки текста. Авторы выделяют планы следующих видов:

словесный (на основе выявления последовательности событий), картинный (имеет образное (картинное) содержание), деформированный (с нарушением последовательности, которую нужно восстановить) [94].

В методике обучения русскому языку в начальных классах, предложенной М.Р. Львовым, Т.Г. Рамзаевой и Н.Н. Светловской, предложены для работы со значением слова приемы, имеющие разную степень развивающего потенциала.

1. Выяснение значения слова (или оттенка значения) посредством словообразовательного анализа слова.

2. Разграничения значений паронимов, которыми сопровождается словообразовательный анализ слов.

3. Понимание значения слова через опору на контекст.

4. Самостоятельное включение нового слова в иной контекст, составленный самими учащимися; прием активизации, глубокого раскрытия значения слова.

5. Самостоятельное выяснение значения нового слова по справочным материалам: по словарям, по сноскам в книге.

6. Объяснение значения слова путем показа картинки, макета или иного наглядного материала.

7. Объяснение значения слова путем замены его синонимом (доминантой синонимического ряда). Авторы предлагают подбирать несколько синонимов, чтобы не обеднять устную речь учащихся и не приводить к словам стилистически нейтральным, лишенным оттенков и красок, сравнивать значения синонимов, подчеркивая их различия и выразительность.

8. Уточнить значение слова путем подбора антонимической пары.

9. Слова разъясняются на основе развернутого описания, состоящего из группы слов или нескольких предложений [60].

Анализ существующих методов, подходов к развитию понимания прочитанных текстов младшими школьниками позволяет сделать следующие выводы: поиск приемов развития понимания была и остается актуальной проблемой как для отечественных, так и для зарубежных авторов; подходы к развитию понимания отличаются разнообразием в зависимости от жанра произведений.

Свою практическую часть работы мы будем строить, опираясь на рекомендации ФГОС и авторские методики, с учетом особенностей выбранной нами категории детей.

Выводы по 1 главе

Проблема понимания прочитанных текстов является одной из наиболее значимых проблем в обучении младших школьников. Высокий уровень развития этого умения способствует эффективному усвоению знаний дисциплин разных предметных областей и определяет уровень успешности освоения основной образовательной программы, так как читательская деятельность является основополагающей в процессе обучения.

Читательская деятельность не является синонимом навыка чтения, она имеет более сложную структуру, а первостепенное значение для определения данного понятия приобретает смысловой компонент. При этом технический компонент является основой для развития понимания прочитанного.

В своей работе мы будем опираться на И.Н. Карачевцеву, которая определяет смысловой компонент чтения как смысловую обработку текста и его понимание, при котором понимание воспринимается как процесс и как результат чтения.

Понимание информации, заложенной в тексте, зависит от ряда факторов: структурно-семантических и лингвистических особенностей текста, индивидуально-психологических особенностей читателя, успешного сканирования языковых знаков, сформированности операций смысловой обработки читаемого текста, способности привлекать социокультурный контекст и умения формулировать выводы.

Изучая категорию детей с задержкой психического развития еще раз отметим, что слабая техника чтения, сочетающаяся со сниженным запасом представлений об окружающем мире и бедностью словаря, имеет следствием недостаточное понимание лексического значения отдельных слов и содержания текстов в целом. Учащиеся не в состоянии самостоятельно использовать контекст при осмыслении встречающихся в нем незнакомых слов и выражений.

Испытывают затруднения при задании передать содержащуюся в тексте мысль, установить временные, причинно-следственные связи, охарактеризовать действующих лиц и дать оценку их поступкам. Затруднения остаются при правильном интонировании при чтении.

Все эти недостатки осложняют понимание прочитанного и тормозят накопление необходимых сведений и знаний об окружающей действительности, отрицательно сказываются на общем и речевом развитии учащихся, мешают преодолению пробелов в знаниях и недостатках их познавательной деятельности, оказывают негативное влияние на весь процесс обучения.

Анализ существующих методов, подходов к развитию понимания прочитанных текстов младшими школьниками показал, что поиск приемов развития понимания была и остается актуальной проблемой как для отечественных, так и для зарубежных авторов; подходы к развитию понимания отличаются разнообразием в зависимости от жанра произведений.

Свою практическую часть работы мы будем строить, опираясь на рекомендации ФГОС и авторские методики, с учетом особенностей выбранной нами категории детей.

Глава 2. Описание проекта

«Развитие смыслового компонента читательской деятельности у второклассников с задержкой психического развития»

2.1. Паспорт и план реализации проекта

Цель: разработать, апробировать и оценить результативность программно-методического и дидактического обеспечения для развития смыслового компонента читательской деятельности у обучающихся вторых классов с задержкой психического развития (далее ЗПР).

Область применения: коррекционная педагогика (дефектология).

Адресная направленность: учителя-дефектологи, работающие с младшими школьниками с ЗПР.

Проблема, которую должен решить данный проект:

Проблема заключается в разработке и определении результативности программно-методического и дидактического обеспечения, направленного на развитие смыслового компонента читательской деятельности у младших школьников с ЗПР. Актуальность данного продукта обусловлена недостаточной связью между имеющимися практическими разработками и учебно-методическим комплектом, по которому школьники с ЗПР осваивают программу начального общего образования.

Целевая группа: младшие школьники с задержкой психического развития.

Продукт проекта:

- Рабочая программа коррекционного курса «Коррекционно-развивающие занятия с учителем-дефектологом» («Развитие смыслового компонента читательской деятельности»).

- Комплект текстов, адаптированных, облегченных для понимания, дополненных заданиями для развития смыслового компонента читательской деятельности у младших школьников с ЗПР («Читаю. Разбираю. Понимаю»)

- Методические рекомендации по проведению коррекционного курса с использованием комплекта адаптированных текстов для учителей-дефектологов, работающих с младшими школьниками с ЗПР.

Преимуществами данной проектной идеи по сравнению с имеющимися аналогами: предложенные нами программно-методическое и дидактическое обеспечение оказывает помощь в осмыслении и расширении контекста усваиваемых знаний с учетом совместного обучения по адаптированной образовательной программе начального общего образования (далее АОП НОО) для обучающихся с ЗПР (вариант 7.1) и основной образовательной программе начального общего образования (временные рамки, УМК «Школа России»). Связь коррекционного курса и учебно-методического комплекта, по которому школьники с ЗПР осваивают программу начального общего образования.

Ресурсное обеспечение: принтер, бумага.

Допущения проекта:

- продукт проекта может быть применен в работе с учащимися 2-х классов, обучающихся по адаптированной образовательной программе начального общего образования (далее АОП НОО) для обучающихся с ЗПР (вариант 7.1);

- продукт проекта может быть применен в работе с учащимися вторых классов, обучающихся по АОП НОО для обучающихся с ЗПР (вариант 7.2) при наличии дополнительной помощи специалистов сопровождения;

- реализация проекта может быть организована с обучающимися с ЗПР, которые обучаются как совместно с другими обучающимися по программе основной образовательной программы начального общего образования (далее ООП НОО), так и в отдельных классах, группах или в отдельных организациях, осуществляющих образовательную деятельность.

Авторство проектной идеи принадлежит проектанту и его научному руководителю.

Место реализации проекта: реализация проекта «Читаю. Разбираю. Понимаю», проходила на базе одной из средних общеобразовательных школ города Красноярск, в которой совместно с обучающимися по ООП НОО обучаются учащиеся и по АОП НОО для обучающихся с ЗПР (вариант 7.1).

Для реализации проекта нами был составлен план работы, в котором были выделены этапы, представленные в таблице 5.

Таблица 5

Этапы реализации проекта

№	Этап	Сроки	Задачи
1	2	3	4
1.	ПРЕДПРОЕКТНЫЙ	02.09.24-08.09.24	- Изучить контингент обучающихся 2-х классов с ЗПР обучающихся на базе одной из средних общеобразовательных школ города Красноярск и организационно-педагогические условия. - Проанализировать программно-методическое, дидактическое обеспечение и подходы, используемые специалистами для развития смыслового компонента читательской деятельности у младших школьников с ЗПР в образовательном учреждении.
2.	ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ	02.09.24-15.09.24	- Составить диагностический комплекс для обследования смыслового компонента читательской деятельности у младших школьников с ЗПР. - Выявить особенности сформированности смыслового компонента читательской деятельности у младших школьников с ЗПР – участников проекта.
3.	РАЗРАБОТЧЕСКИЙ	16.09.24-30.11.24	- Составить рабочую программу коррекционного курса «Коррекционно-развивающие занятия с учителем-дефектологом» («Развитие смыслового компонента читательской деятельности»). - Адаптировать тексты из программы учебного предмета «Окружающий мир» с учетом данных, полученных на диагностическом этапе.

Окончание таблицы 5

1	2	3	4
			3. Подобрать к текстам задания, направленные на развитие смыслового компонента у обучающихся. 4. Разработать методические рекомендации для учителей-дефектологов.
4.	АПРОБАЦИОННЫЙ	01.10.24- 31.03.25	Проведение коррекционных занятий в соответствии с рабочей программой в течение 6 месяцев (22 занятия).
5.	РЕЗУЛЬТАТИВНО-ОЦЕНОЧНЫЙ	01.04.25- 01.05.25	Выявление динамики развития смыслового компонента через сравнение результатов обследования младших школьников – участников проекта (на этапах входной и итоговой диагностики).

2.2. Предпроектный и диагностический этапы проекта

Согласно составленному плану реализации проекта «Развитие смыслового компонента читательской деятельности», в сентябре 2024 года, на базе одной из средних общеобразовательных школ города Красноярск нами были проведены предпроектный и диагностические этапы.

В данной образовательной организации совместно с обучающимися по ООП НОО обучаются учащиеся и по АОП НОО для обучающихся с ЗПР (вариант 7.1).

Зачисление на обучение по АОП НОО для обучающихся с ЗПР производилось на основании заключения территориальной психолого-медико-педагогической комиссии (далее ТПМПК) и согласия родителей (законных представителей).

В образовательной организации психолого-педагогическое сопровождение осуществляется учителем-дефектологом, учителем-логопедом, педагогом-психологом. Ряду детей рекомендовано наблюдение у врача-невролога.

Индивидуальные и фронтальные коррекционные занятия включены в расписание внеурочных занятий. Занятия учителя-дефектолога проводятся в рамках коррекционного курса «Коррекционно-развивающие занятия с учителем-дефектологом» два раза в неделю: одно подгрупповое и одно индивидуальное занятия.

На предпроектном этапе была поставлена задача изучить контингент учащихся вторых классов с ЗПР, обучающихся на базе одной из средних общеобразовательных школ города Красноярск и организационно-педагогические условия, проанализировать программно-методическое, дидактическое обеспечение и подходы, используемые специалистами для развития смыслового компонента читательской деятельности у младших школьников с ЗПР в образовательном учреждении.

Для реализации проекта «Развитие смыслового компонента читательской деятельности» была сформирована группа учащихся, в которую вошли обучающиеся вторых классов одной из школ города Красноярска, возрастной состав 8-9 лет, в количестве 5 человек, которым ТПМПК были даны рекомендации по обучению и воспитанию по АООП НОО для обучающихся с ЗПР вариант 7.1. Учащиеся по АООП НОО для обучающихся с ЗПР (вариант 7.1) обучаются в одном классе с обучающимися по ОООП НОО.

В состав группы, участвующей в проекте, вошли 5 обучающихся: 4 мальчика и 1 девочка. Трое второклассников обучаются по программе АООП НОО для обучающихся с ЗПР второй год (начиная с первого класса), двое учащихся начали обучение по АООП НОО для обучающихся с ЗПР со второго класса.

На дошкольной ступени получения образования трое обучающихся обучались по программе Адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи и двое обучающихся обучались по основной образовательной программе дошкольного образования.

На основе анализа медицинской документации были получены следующие данные: записи невролога показали, что в анамнезе четырех школьников указана задержка речевого развития, дизартрия (трое учащихся) и моторная алалия (один обучающийся). У психиатра заключение F80.82 выставлено у четырех учащихся и у одного - F81.3.

Педагогом-психологом на базе школы в начале нового учебного года была проведена входная диагностика, которая показала, что уровень познавательного развития не соответствует возрасту, данных за стойкое нарушение познавательной деятельности нет ни у одного из пяти детей. Нарушения внимания и памяти отмечено у всех учащихся, нарушение

эмоционально-волевой сферы (конфликтность, эмоциональная лабильность) у двоих учащихся.

По результатам входной диагностики у учителя-логопеда нарушение речи системного характера отмечено у всех учащихся.

На основе изучения педагогической документации, бесед с педагогами можно сделать вывод, что двое учащихся усваивают АОП НОО для обучающихся с ЗПР по основным предметам на «хорошо», трое - на «удовлетворительно».

На предпроектном этапе нами была проанализирована рабочая программа коррекционного курса «Коррекционно-развивающие занятия с учителем-дефектологом». Основные цели рабочей программы – это развитие компонентов познавательной деятельности. Особое внимание уделяется развитию двух компонентов: операциональному, который представлен мыслительными операциями (анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, абстрагирование) и языковому (владение лексико-грамматическими и языковыми конструкциями). Развитие этих компонентов происходит через организацию способов, приемов, алгоритмов, например, проблемно-поисковый способ, дискуссия, моделирование, рисунок.

Отдельно в программе такое направление как «смысловой компонент читательской деятельности» не выделяется.

С целью конкретизации данных, которые были получены в ходе беседы с педагогами, анализа медицинской, психологической и логопедической документации, мы пришли к выводу о необходимости проведения диагностического обследования смыслового компонента читательской деятельности.

В ходе подготовки материала для обследования нами был проведен анализ существующих подходов к диагностике смыслового компонента читательской деятельности у младших школьников: Т.П. Бессоновой, О.Е. Грибовой, О.А. Ишимовой, А.Н. Корневым, Р.И. Лалаевой,

Е.А. Лариной, Н.Т. Локаловой, Л.А. Мосуновой, Г.В. Чиркиной, Л.А. Ясюковой.

В своей работе мы будем опираться на авторскую скрининг-диагностику Т.Н. Пономаревой, которая в своей работе представила критерии оценивания сформированности навыков смыслового чтения [76]. Основными преимуществами данной диагностики являются балльная система оценки результатов и выражение итогов обследования в количественной форме. Данная методика позволяет подбирать тексты различной сложности и жанров, а также использовать уже имеющиеся готовые тексты по разным учебным предметам.

Авторский вклад заключается в предложенной схеме обследования, в подборе текстов разных типов и стилей, а также в модификации предложенных критериев: в каждом предложенном критерии был добавлен показатель, который предусматривает помощь педагога; предложена четырехбалльная система оценивания по каждому из предложенных критериев.

Диагностика смыслового компонента читательской деятельности у обучающихся вторых классов с ЗПР включает 3 блока заданий.

1 блок заданий – понимание повествовательных текстов.

2 блок заданий – понимание описательных текстов.

3 блок заданий – понимание текстов-рассуждений.

В каждом блоке школьникам были предложены два типа текстов для самостоятельного чтения: художественный и естественно-научный текст.

Содержание обследования представлено в таблице 6.

Таблица 6

Содержание обследование смыслового компонента
читательской деятельности

СТИЛЬ ТЕКСТА	ТИП ТЕКСТА		
	1 БЛОК Повествовательные тексты	2 БЛОК Описательные тексты	3 БЛОК Тексты - рассуждения
Художественный текст	«Дятел»	«Зима»	«Стыдно перед соловухой»
Естественно- научный текст	«Что дают нам растения»	«Горох»	«Про зайцев»

Подобранные нами тексты для обследования смыслового компонента читательской деятельности и предложенные к текстам задания представлены в Приложении А.

Сформированность смыслового компонента читательской деятельности у младших школьников оценивалось по следующим критериям:

1. Умение устно высказывать свое отношение к тексту или описываемым событиям на основе собственных знаний.
2. Умение определять тему и главную мысль текста.
3. Умение отвечать на вопросы по содержанию текста.
4. Умение восстанавливать последовательность событий (пересказ).
5. Умение объяснять новые (незнакомые) слова (сочетания слов), опираясь на контекст.

Предложенные нами критерии оценивания учитывают федеральные требования к планируемым метапредметным результатам (оценка информации, поиск информации и понимание прочитанного, преобразование и интерпретация информации) и соответствуют содержательному разделу ФАОП НОО для обучающихся с ОВЗ.

Критерии оценивания сформированности смыслового компонента читательской деятельности у младших школьников представлены в таблице 7.

Таблица 7

Критерии оценивания сформированности смыслового компонента
читательской деятельности

Группы метапредметн ых результатов	Критерии	Показатель критерия
1	2	3
Оценка информации	Умение устно выказывать свое отношение к тексту или описываемым событиям на основе собственных знаний	Высказал личное отношение к тексту, объяснил свое мнение
		Высказал свое отношение на уровне «нравится – не нравится», не смог оценить полезность информации для себя
		Высказал свое отношение к тексту после повторного чтения текста
		Без интереса отнесся к полученной информации, не высказал никаких суждений
Поиск информации и понимание прочитанного	Умение определять тему и главную мысль текста	Определил тему и главную мысль текста
		Определил только тему текста, не смог найти в тексте предложение, передающее главную мысль
		Правильно выбрал тему и главную мысль текста из предложенных вариантов
		Не определил тему и главную мысль текста
	Умение отвечать на вопросы по содержанию текста	Ответ оформлен как законченное речевое высказывание, подтвержденное информацией из текста
		Отвечал только на прямые вопросы или дал односложные ответы на вопросы-рассуждения
		Сформулирован правильный ответ с помощью наводящих вопросов педагога

Окончание таблицы 7

1	2	3
	Умение восстанавливать последовательность событий (пересказ)	Не ответил или ответ не соответствует содержанию текста
		Последовательность событий не нарушена
		Допустил ошибку в последовательности двух событий
		Правильно пересказал текст с опорой на слова- подсказки
		Последовательность событий нарушена
Преобразование и интерпретация информации	Умение объяснять новые (незнакомые) слова (сочетания слов), опираясь на контекст	Объяснил значение нового слова (сочетания слов), опираясь на содержание текста
		Объяснил значение нового слова (сочетания слов), используя не информацию из текста, а имеющиеся знания
		Объяснил значение нового слова из предложенных педагогом вариантов
		Не смог объяснить значение нового слова (сочетания слов)

Сформированность каждого критерия оценивалось по четырехбалльной системе (0-3 балла) по каждому из предложенных текстов (Приложении Б).

Для качественной и количественной фиксации полученных результатов разработан подробный протокол обследования сформированности смыслового компонента читательской деятельности у младших школьников (Приложение В).

По результатам обследования был проведен количественный и качественный анализ. Для анализа нами суммировались баллы по всем критериям за каждый текст, баллы по всем текстам за каждый критерий, а также баллы по всем текстам и по всем критериям. Данные первичной диагностики представлены в Приложение Г.

Количество баллов переводилось в процентное отношение от максимального количества баллов. Исходя из этого, нами условно были выделены уровни:

1. высокий уровень - 66,7% – 100%;
2. средний уровень - 33,4% – 66,6%;
3. низкий уровень - 0% – 33,3%.

Максимальное количество баллов, которые обучающийся мог набрать за каждый текст – 15 баллов. Результаты сформированности смыслового компонента читательской деятельности на основе суммы баллов по всем критериям за каждый текст отражены в гистограмме на рисунке 1 и в таблице, которая представлена в Приложении Г.

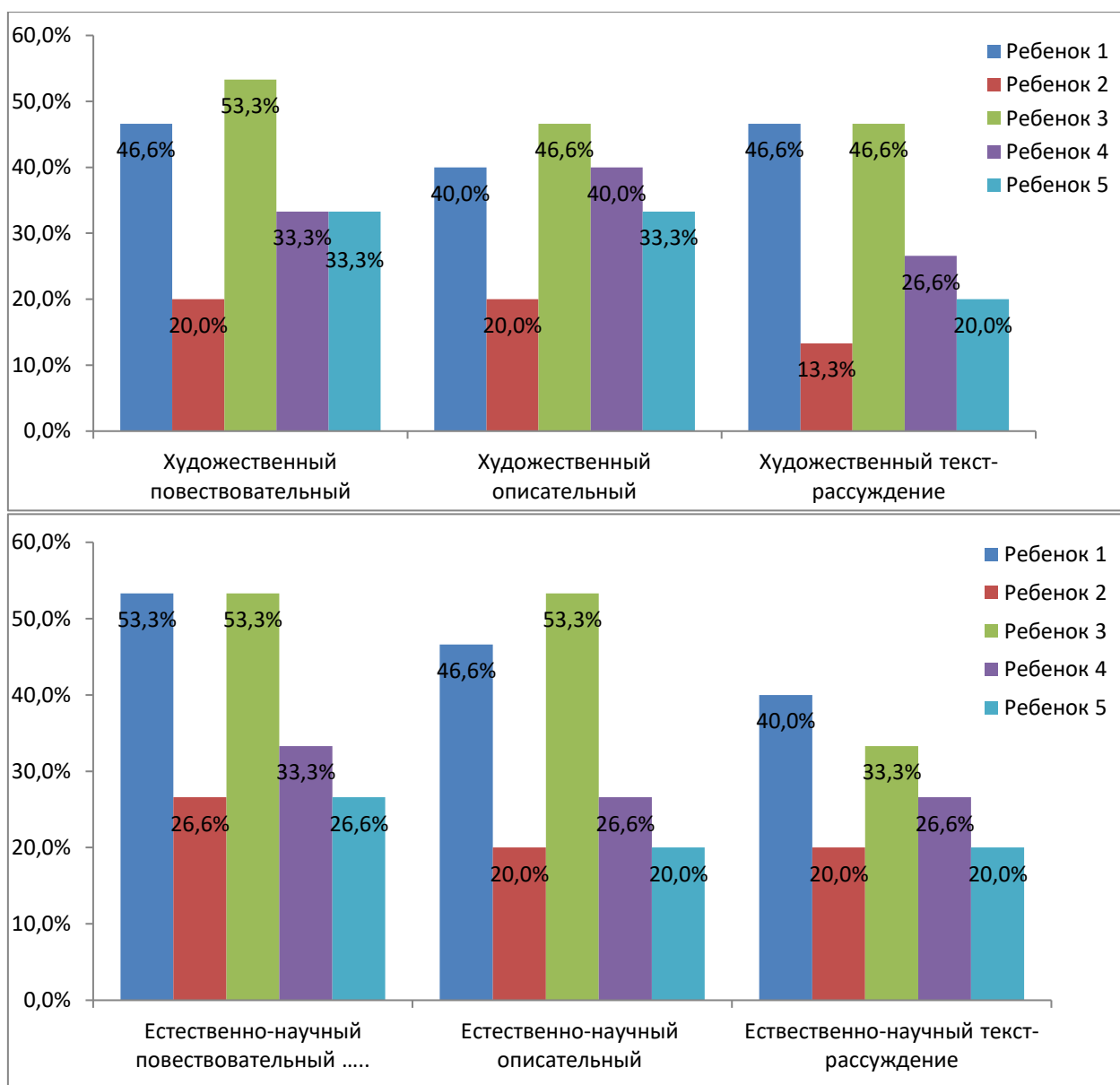


Рисунок 1. Результаты сформированности смыслового компонента читательской деятельности на основе суммы баллов по всем критериям за каждый текст (проценты от максимального количества баллов)

Как видно из гистограммы на рисунке 1.

Художественный повествовательный текст: 2 обучающихся находятся на среднем уровне (53,3%, 46,6%) и 3 обучающихся на низком уровне (33,3%, 33,3%, 20%).

Художественный описательный текст: 3 обучающихся находятся на среднем уровне (46,6%, 40%, 40%) и 2 обучающихся на низком уровне (33,3%, 20%).

Художественный рассказ-рассуждение: 2 обучающихся находятся на среднем уровне (46,6%, 46,6%) и 3 обучающихся на низком уровне (26,6%, 20%, 13,3%).

Естественно-научный повествовательный текст: 2 обучающихся находятся на среднем уровне (53,3%, 53,3%) и 3 обучающихся на низком уровне (33,3%, 26,6%, 26,6%).

Естественно-научный описательный текст: 2 обучающихся находятся на среднем уровне (53,3%, 46,6%) и 3 обучающихся на низком уровне (26,6%, 20%, 20%).

Естественно-научный текст-рассуждение: 1 обучающийся находится на среднем уровне (40%) и 4 обучающихся на низком уровне (33,3%, 26,6%, 20%, 20%).

Высокого уровня не удалось достичь ни одному из обучающихся.

Сопоставления результатов по текстам представлено в гистограмме на рисунке 2.

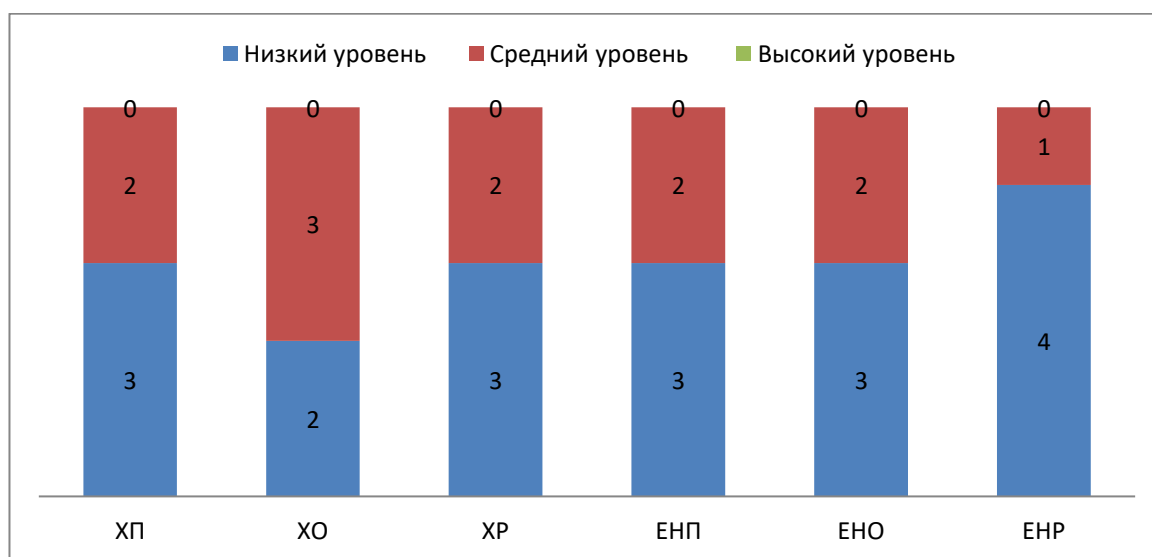


Рисунок 2. Распределение обучающихся по уровням,
количество человек

*Примечания: ХП - художественный повествовательный; ЕНП - естественно-научный повествовательный; ХО - художественный описательный; ЕНО - естественно-научный повествовательный; ХР - художественный рассказ-рассуждение; ЕНР - естественно-научный рассказ-рассуждение).

Сопоставив результаты выполнения, можно констатировать, что наиболее доступным для понимания оказался художественный описательный текст (трое обучающихся на среднем уровне, двое - на низком).

Наибольшие затруднения у обучающихся вызвало восприятие и понимание естественно-научного текста-рассуждения (один обучающийся на среднем уровне, четверо - на низком).

Ни с одним из тестов обучающиеся не смогли справиться на высоком уровне.

Если сравнивать качество восприятия прочитанного материала по стилям текстов (художественный, естественно-научный), то разница оказывается не существенной. Сопоставление результатов по типам текстов (повествовательный, описательный, текст-рассуждение) стало более показательным. Тексты-рассуждения для обследуемых обучающихся оказались более сложными для понимания.

Кроме того, в ходе первичной диагностики было отмечено, что обучающиеся теряли интерес к тем текстам, которые были менее понятны для них после первого прочтения. Так, обучающиеся не хотели отвечать или переключались на другую тему после прочтения рассказа «Про зайцев» (естественно-научный рассказ-рассуждение), даже высказать своё отношение к тексту для них оказалось проблематично.

Также нами сопоставлены результаты по всем текстам за каждый критерий. Количество баллов также переводилось в процентное отношение

от максимального количества баллов. Максимальное количество баллов, которые обучающийся мог набрать за каждый критерий – 18 баллов.

Результаты сформированности смыслового компонента читательской деятельности на основе суммы баллов по всем текстам за каждый критерий отражены в гистограмме на рисунке 3 и в таблице, которая представлена в Приложении Г.

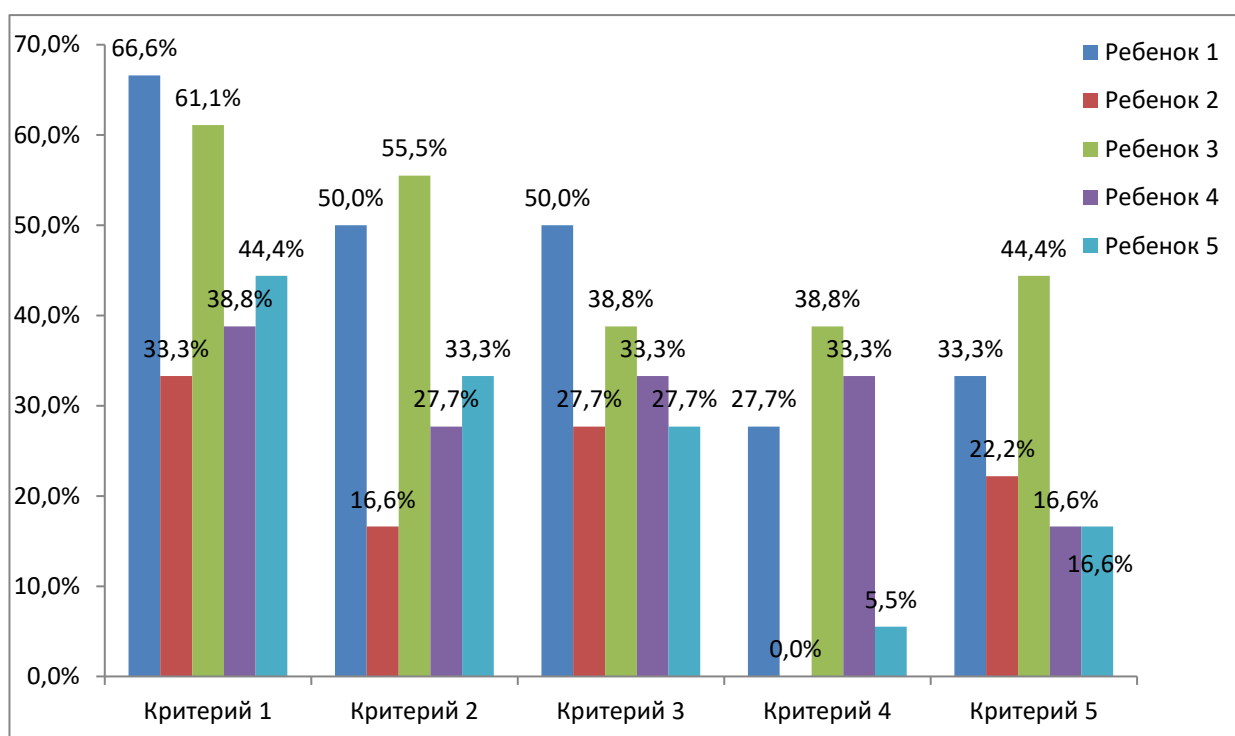


Рисунок 3. Результаты сформированности смыслового компонента читательской деятельности на основе суммы баллов по всем текстам за каждый критерий (проценты от максимального количества баллов)

Как видно из гистограммы на рисунке 3.

Критерий 1 (умение устно высказывать свое отношение к тексту или описываемым событиям на основе собственных знаний): 4 обучающихся находятся на среднем уровне (66,6%, 61,1%, 44,4%, 38,8%) и 1 обучающийся на низком уровне (33,3%).

Критерий 2 (умение определять тему и главную мысль текста): 2 обучающихся находятся на среднем уровне (55,5%, 50,0%) и 3 обучающихся на низком уровне (33,3%, 27,7%, 16,6%).

Критерий 3 (умение отвечать на вопросы по содержанию текста): 2 обучающихся находятся на среднем уровне (50,0%, 38,8%) и 3 обучающихся на низком уровне (33,3%, 27,7%, 27,7%).

Критерий 4 (умение восстанавливать последовательность событий (пересказ)): 1 обучающийся находится на среднем уровне (38,8%) и 4 обучающихся на низком уровне (33,3%, 27,7%, 5,5%, 0%).

Критерий 5 (умение объяснять новые (незнакомые) слова (сочетания слов), опираясь на контекст): 1 обучающийся находится на среднем уровне (44,4%) и 4 обучающихся на низком уровне (33,3%, 22,2%, 16,6%, 16,6%).

Высокого уровня не удалось достичь ни одному из обучающихся.

Сопоставления результатов по критериям представлено в гистограмме на рисунке 4.

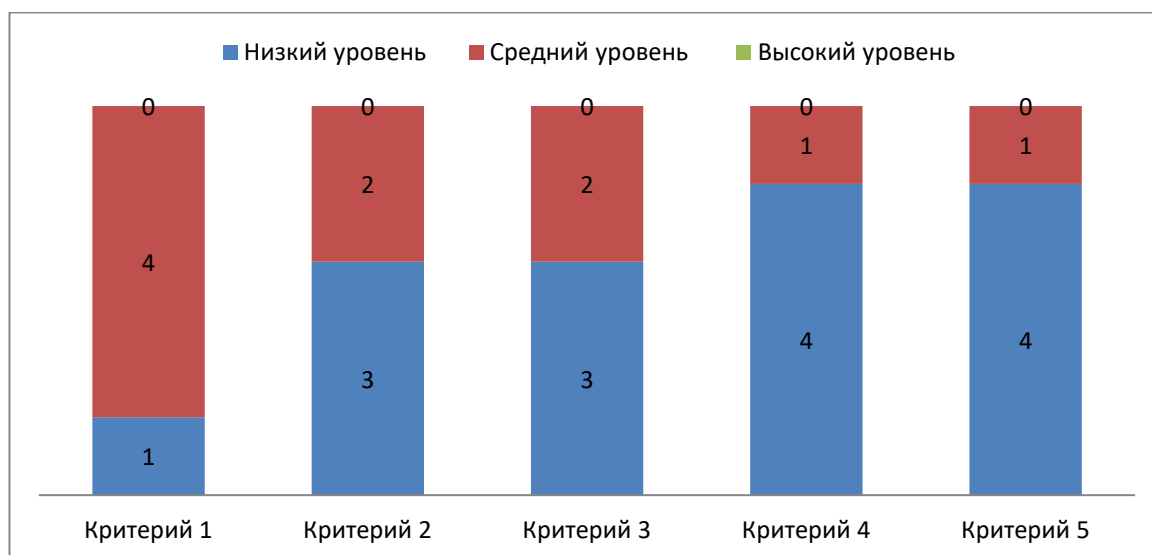


Рисунок 4. Распределение обучающихся по уровням,
количество человек

Сопоставив результаты выполнения, можно констатировать, что наиболее доступными для выполнения оказались умения устно высказывать

свое отношение к тексту или описываемым событиям на основе собственных знаний (критерии 1) (четверо обучающихся на среднем уровне, один - на низком), а так же умения определять тему и главную мысль текста (критерий 2) и умения отвечать на вопросы по содержанию текста (критерий 3) (трое обучающихся на среднем уровне, двое - на низком).

Наибольшие затруднения у обучающихся вызвали умения восстанавливать последовательность событий (пересказ) (критерий 4) и умения объяснять новые (незнакомые) слова (сочетания слов), опираясь на контекст (критерий 5) (один обучающийся на среднем уровне, четверо - на низком). Ни с одним из критериев обучающиеся не смогли справиться на высоком уровне.

По критерию 4, установление последовательности событий (пересказ), обучающиеся показали самые низкие результаты (5,5%, 0%): двое обучающийся не смогли пересказать тексты, помощь педагога результата не дала. Трое обучающихся правильно пересказали текст только с опорой на слова-подсказки, которые предлагались в качестве помощи педагогом. Такая картина наблюдается на всех типах текстов. Только на тексте «Стыдно перед соловушкой» (художественный рассказ-рассуждение) один обучающийся смог выполнить пересказ, допустив ошибку в последовательности двух событий.

Немного лучше обучающиеся справились с критерием 5, умением объяснять новые (незнакомые) слова (сочетания слов), опираясь на контекст.

Здесь наиболее сложными оказались слова из текста «Дятел» (художественный повествовательный) – «шелушение шишек», «развилка берёзы», а также из текста «Стыдно перед соловушкой» (художественный рассказ-рассуждение) – «утомительная дорога», «боясь пошевелинуться», «кулек». Обучающиеся пытались упростить эти слова, объясняли их как «дыравливание, кидание шишек», «сломалась береза», «лесная, старая

дорога», «спрятались, убежали» или вовсе отказывались отвечать. Слово «кулек» правильно не смог объяснить ни один из обучающихся.

Наиболее высокие результаты показали на рассказе «Что дают нам растения» (естественно-научный повествовательный). В этом тексте выполнения критерия 5 (умение объяснять новые (незнакомые) слова (сочетания слов), опираясь на контекст) звучало немного иначе: на картинке показать, а не объяснить, основные части растений (листья, семена, плоды, корни, луковица). Несмотря на это высокого уровня не смог достичь ни один обучающийся. Двое обучающихся показали на картинке основные части растений, используя информацию не из текста, а из своего личного опыта.

Наиболее успешным оказался критерий 1, где требовалось в устной форме высказывать свое отношение к тексту или описываемым событиям на основе собственных знаний. Большинство обучающихся высказывали свое отношение на уровне «нравится – не нравится», затруднялись в оценивании полезности информации для себя.

По критерию 2, направленному на умение определять тему и главную мысль текста, низкие результаты обучающиеся показали на текстах-рассуждениях.

По критерию 3, умению отвечать на вопросы по содержанию текста, отметим, что самые низкие результаты обучающиеся показали на естественно-научных текстах: двое учащихся не смогли ответить на предлагаемые вопросы, помощь педагога результата не дала. Наибольшие затруднения вызвали вопросы-рассуждения, чаще всего обучающиеся давали простые, короткие ответы.

Суммировав баллы по каждому тексту и по каждому критерию, обучающийся мог набрать максимально 90 баллов или 100%. Результаты сформированности смыслового компонента читательской деятельности на основе суммы баллов по всем критериям по всем текстам отражены в

гистограмме на рисунке 5 и в таблице, которая представлена в Приложении Г.

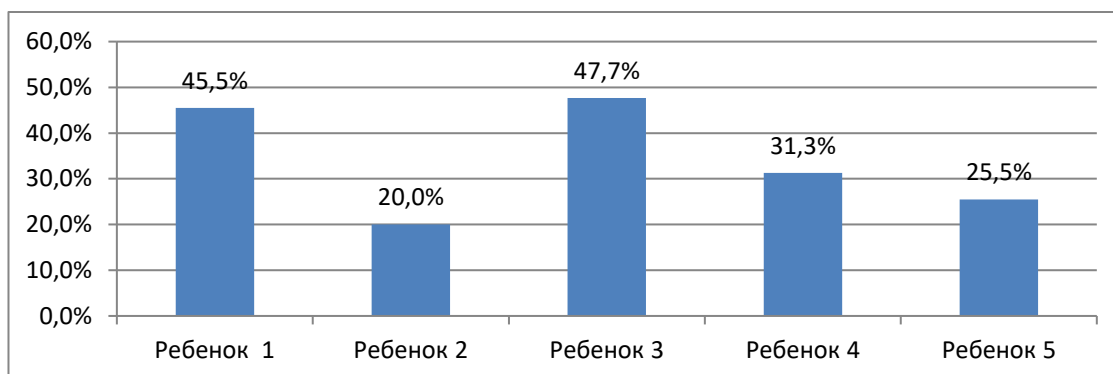


Рисунок 5. Результаты сформированности смыслового компонента читательской деятельности на основе суммы баллов по всем критериям по всем текстам (проценты от максимального количества баллов)

Как видно из гистограммы на рисунке 5 обучающихся условно можно разделить по уровню сформированности смыслового компонента читательской деятельности на группы: с относительно благоприятной перспективой развития (ребенок 1 – 45,5% и ребенок 3 – 47,7%) и менее благоприятной перспективой (ребенок 2 – 20%, ребенок 4 – 31,3%, ребенок 5 – 25,5%).

В группу с относительно благоприятной перспективой развития попали обучающиеся (ребенок 1 и ребенок 3), которые показали средний уровень сформированности смыслового компонента читательской деятельности практически на всех видах текстов. Ребенок 3 показал низкий уровень на естественно-научном тексте-рассуждение, набрав 33,3%, что является границей между средним и низким уровнем.

Обучающиеся этой группы с некоторой помощью педагога смогли ответить на вопросы, касающиеся фактов и событий, описанных в текстах; с опорой на слова-подсказки, и без них, смогли установить последовательность событий и, в некоторых случаях, определить причинно-следственные связи

между этими событиями. Для этой группы обучающихся в различной степени оказались доступны для понимания все виды предложенных текстов.

В группу с менее благоприятной перспективой развития попали трое обучающихся (ребенок 2, ребенок 4, ребенок 5), которые показали низкий уровень сформированности смыслового компонента читательской деятельности практически на всех текстах. Только один обучающийся (ребенок 4) показал средний уровень на художественном описательном тексте.

Обучающиеся не справились с вопросами на установление связи между событиями, происходящими в предложенных текстах, с ошибками или совсем не смогли установить последовательность событий, не сумели или с помощью педагога определяли факты и события. Для этой группы предложенные тексты оказались недоступны для понимания: обучающиеся быстрее теряли интерес, не хотели отвечать или переключались на другую тему после прочтения.

В дальнейшем такой дифференцированный подход позволит нам выстроить направления коррекционной работы для детей с разным уровнем сформированности смыслового компонента читательской деятельности.

Таким образом, на основании результатов первичной диагностики нами были выделены следующие особенности сформированности смыслового компонента читательской деятельности у обучающихся вторых классов с ЗПР:

1. Уровень развития смыслового компонента читательской деятельности у обучающихся с ЗПР сформирован недостаточно (на низком и среднем уровне), что мешает им воспринимать информацию из текстов в полном объеме, а также снижает интерес к учебному процессу.

2. На качество восприятия информации из прочитанного материала в большей степени влияет не стиль текстов, а их тип. Тексты-рассуждения вызывают у обучающихся с ЗПР наибольшие затруднения.

3. Задания, где требуется сделать пересказ прочитанного текста, объяснить новые слова, опираясь на контекст и правильно ответить на вопросы по тексту, являются сложными для обучающихся с ЗПР даже после применения наглядности и оказанной педагогом помощи.

4. Группа обучающихся с ЗПР полиморфна: условно их можно разделить по уровню сформированности смыслового компонента читательской деятельности на группы: с относительно благоприятной перспективой развития и менее благоприятной перспективой. Такой дифференцированный подход позволит нам выстроить направления коррекционной работы для детей с разным уровнем сформированности смыслового компонента читательской деятельности.

2.3. Разработческий этап

Изучив данные, полученные в ходе диагностического этапа, мы пришли к выводу о необходимости работы над смысловым компонентом читательской деятельности у обучающихся вторых классов с ЗПР.

На разработческом этапе нами были реализованы следующие задачи:

1. Составлена рабочая программа коррекционного курса «Коррекционно-развивающие занятия с учителем-дефектологом» («Развитие смыслового компонента читательской деятельности»);
2. Адаптированы тексты из программы учебного предмета «Окружающий мир» с учетом данных, полученных на диагностическом этапе;
3. Подобраны к текстам задания, направленные на развитие смыслового компонента читательской деятельности у обучающихся вторых классов с ЗПР;
4. Разработаны методические рекомендации для учителей-дефектологов.

Коррекционно-педагогическая работа по развитию смыслового компонента читательской деятельности должна быть реализована с учетом ряда принципов как общедидактических, так и специальных принципов коррекционного воздействия.

В качестве ведущих нами определены следующие принципы коррекционного воздействия.

Принцип учета зоны ближайшего развития. Зона ближайшего развития определена нами на этапе входной диагностики, где и обозначены те трудности, которые являются типичными для обучающихся данной нозологией. С помощью педагога обучающемуся доступно перевести решение этих трудности из потенциальных возможностей в собственный ресурс.

Принцип дифференцированного подхода. В зависимости от выявленных на диагностическом этапе особенностей выделено две группы обучающихся: группа с менее благоприятной и группа с относительно благоприятной перспективой развития. Задания для групп дифференцированы: предложен ряд общих заданий и дополнительных (для каждой группы свой).

Принцип поэтапности. Подразумевает постепенный переход от более простого к сложному. Содержание коррекционной работы выстроено с учетом этого принципа. Например, на первоначальных этапах работы над пересказом обучающемуся предлагается восстановить правильную последовательность предложений из части текста, затем пересказать текст или часть текста по рисункам или готовому плану, составить план для пересказа самостоятельно, и только после ряда занятий - пересказать текст самостоятельно.

Опираясь на результаты анализа литературных источников и проведенной диагностики, в рамках программы коррекционного курса «Коррекционно-развивающие занятия с учителем-дефектологом» («Развитие смыслового компонента читательской деятельности») нами была составлена рабочая программа, нацеленная на развитие смыслового компонента читательской деятельности. Программа составлена для второклассников по АООП НОО для обучающихся с ЗПР (вариант 7.1) и представлена в Приложении Д.

Целью данной программы является развитие смыслового компонента читательской деятельности у второклассников с ЗПР, способствующее усвоению школьных программ: «Литературное чтение», «Окружающий мир», а также создание базы для успешного усвоения других предметов учебного плана.

Чтение – это метапредметный навык. Составляющие его части будут в структуре всех универсальных учебных действий. В концепции

универсальных учебных действий выделены действия смыслового компонента читательской деятельности:

1. Поиск информации и понимание прочитанного:

- усовершенствовать умение определять тему и главную мысль текста;
- усовершенствовать умение вычленять содержащиеся в тексте основные события и восстанавливать их последовательность;
- усовершенствовать умение находить в тексте конкретные сведения, факты, заданные в явном виде;
- усовершенствовать умение понимать информацию, представленную в неявном виде.

2. Преобразование и интерпретация информации:

- усовершенствовать умение формулировать несложные выводы, основываясь на тексте;
- усовершенствовать умение сопоставлять и обобщать содержащуюся в разных частях текста информацию (умение объяснять новые слова (сочетания слов), опираясь на контекст).

3. Оценка информации:

- усовершенствовать умение высказывать оценочные суждения и свою точку зрения о прочитанном тексте;
- участвовать в учебном диалоге при обсуждении прочитанного текста.

Поэтому составленная нами рабочая программа коррекционного курса «Коррекционно-развивающие занятия с учителем-дефектологом» («Развитие смыслового компонента читательской деятельности») будет направлена на формирование и развитие таких действий смыслового компонента читательской деятельности, как:

- поиск информации и понимание прочитанного;
- преобразование и интерпретация информации;
- оценка информации.

Согласно этим направленностям, в программе разработаны три раздела, работа по которым ведется параллельно.

Данный курс проводится во внеурочное время 1 раз в неделю, рассчитан на 1 учебный год (34 часа) и подразумевает групповые занятия, которые проводит учитель-дефектолог. В рабочей программе коррекционного курса предусмотрена входящая и итоговая диагностика, а также текущий мониторинг за результатами выполнения основных и дополнительных заданий.

Для удобства использования программы, составлено тематическое планирование в соответствии с прохождением курса по «Окружающему миру», а также описано материально-техническое обеспечение образовательного процесса. При составлении тематического планирования в рамках каждой темы нами было выделено три направления работы: поиск информации и понимание прочитанного, преобразование и интерпретация информации, оценка информации, а также предусмотрено содержание работы по каждому из направлений. Дополнительно обозначена степень сложности содержания заданий для обучающихся с менее благоприятной и обучающихся с относительно благоприятной перспективой развития. На изучение каждой темы отводится 1 – 2 часа в зависимости от количества текстов. Например, по темам «Природа в опасности!», «Что такое погода», «Заглянем в кладовые Земли», «В гости к весне» предложено два текста, а по темам «Про воздух», «Невидимые нити», «Что такое экономика» и другие предложено по одному тексту.

При разработке тематического планирования учтены результаты входящей диагностики, указывающие на полиморфность группы и необходимость осуществления дифференцированного подхода (отличия в заданиях к текстам и разная степень оказываемой помощи). Также результаты диагностического этапа определили параметры для адаптации текстового материала.

За основу были взяты тексты из курса «Окружающий мир» (А.А. Плешакова) для второго класса. Большинство текстов представляют собой тексты-рассуждения, которые содержат большой объем информации и специфические понятия. Это тот тип текстов, который вызвал у обучающихся с ЗПР наибольшие затруднения.

Всего было отобрано и в последующем переработано 30 текстов. Адаптация заключалась в сокращении текстового материала за счет упрощения формулировок, в исключении слов и выражений, без которых основная мысль текста не теряется. Например, «...осенью можно наблюдать увядание трав, изменение окраски листьев у деревьев и кустарников, листопад, постепенное исчезновение насекомых, отлет перелетных птиц...» было заменено на «...осенью трава увядает, листья меняют цвет и опадают, насекомые исчезают, перелётные птицы улетают...». При этом все понятия, которые дети должны усвоить при изучении темы, были оставлены.

В программу включены 3 основных типа текстов и их сочетания:

- текст-рассуждение - 12 шт.;
- текст-рассуждение / описательный - 8 шт.;
- текст-рассуждение / повествовательный - 4 шт.;
- описательный- 3 шт.;
- повествовательный - 2 шт.;
- повествовательный / описательный - 1 шт.

По стилю практически половина текстов художественные (16 шт.), чуть меньше естественно-научные (14 шт.) и 2 текста имеют признаки того и другого стиля.

К каждому тексту был составлен ряд заданий: общие для всей группы и дополнительные (одни для детей с менее благоприятной перспективой - вариант А, другие для детей с относительно благоприятной перспективой - вариант Б). Дополнительные задания для детей с менее благоприятной перспективой содержат больше иллюстраций, заданий на работу с текстом

(подчеркни, выпиши, вставь пропущенные слова и т.д.), на соотнесение понятий с их определениями. Для детей второй группы (вариант Б) вопросы и тестовые задания направлены, в большей степени, на переработку и интерпретацию той информации, которая содержится в тексте.

Все задания соответствуют критериям, по которым на диагностическом этапе оценивался уровень сформированности смыслового компонента читательской деятельности.

После прочтения текста всем детям предлагается объяснить новые или непонятные слова, найти их в тексте, либо соотнести понятия с картинками или определениями. Затем идут ответы на вопросы, нахождение верных/неверных утверждений, задания на подбор заголовка к тексту.

Заданиям на пересказ в программе уделено особое внимание. На первых занятиях детям предлагается восстановить правильную последовательность предложений из части текста, затем пересказать текст или часть текста по рисункам или готовому плану, составить план для пересказа самостоятельно, и только после ряда занятий - пересказать текст.

Для некоторых текстов предложены задания с иллюстративной наглядностью, предусмотрено неоднократное ознакомление с текстом, а также увеличение степени оказываемой педагогом помощи по мере необходимости. Обучающиеся приступают к выполнению заданий после прочтения и обсуждения текста с педагогом. Дети с менее благоприятной перспективой развития, на первоначальных этапах освоения данной программы, отвечают на вопросы или осуществляют пересказ после того, как услышат ответы других детей.

Во время проведения входящей диагностики отмечалось, что некоторые обучающиеся быстро теряли интерес к читаемому тексту, отвлекались, забывали прочитанное, поэтому, на первых занятиях, педагог объясняет детям, что в выданных им текстах карандашом можно делать

пометки в виде значков, рисунков, подчеркивать или выделять цветом непонятные для них слова.

Так как каждый ребенок должен видеть текст перед глазами, а потом и выполнять по нему общие и дополнительные задания, было решено оформить все материалы в комплект «Читаю. Разбираю. Понимаю», удобный для печати и использования в качестве раздаточного материала (в формате А4, текст и задания напечатаны на разных листах бумаги). Кроме того, после занятия ребенок может забрать листок домой, доделать задания, которые не успел выполнить, проработать материал еще раз.

В структуре занятия по данной программе предусмотрены следующие этапы:

- работа с текстом (прочтение, выделение ключевых/непонятных слов или отрезков в тексте);
- обсуждение с педагогом, разъяснение сложных понятий, заострение внимания детей на важных аспектах;
- выполнение общих заданий (письменно или устно);
- выполнение дополнительных заданий;
- заключительное обсуждение текста / пересказ / ответы на вопросы.

С продуктом нашей работы - раздаточными листами «Читаю. Разбираю. Понимаю», методическими рекомендациями для учителей-дефектологов можно ознакомиться пройдя по QR-коду, представленному в приложении Ж.

2.4. Этап апробации и результативно-оценочный этап

Апробация рабочей программы коррекционного курса «Коррекционно-развивающие занятия с учителем-дефектологом (развитие смыслового компонента читательской деятельности)» и комплекта раздаточного материала «Читаю. Разбираю. Понимаю» по развитию смыслового компонента читательской деятельности у второклассников с ЗПР проходила в период с октября 2024 года по апрель 2025 года на базе муниципального образовательного учреждения города Красноярска.

В реализации проекта приняло участие 5 обучающихся вторых классов, возрастной состав 8-9 лет, которым ТПМПК были даны рекомендации по обучению и воспитанию по АОП НОО для обучающихся с ЗПР (вариант 7.1). В сентябре 2024 года с этой же группой обучающихся была проведена входящая диагностика, на результаты которой мы опирались при составлении программы.

В рамках апробации с участниками проекта было проведено 22 групповых занятия в период с 1 октября 2024 года по 31 марта 2025 года в соответствии с разработанным тематическим планированием. Занятия проводились во внеурочное время 1 раз в неделю за исключением каникулярных дней.

За указанный выше период с обучающимися были проработаны 4 главы («Где мы живем», «Природа», «Жизнь города и села», «Здоровье и безопасность»), включающие 22 темы и соответствующие тексты:

- текст рассуждение / естественно-научный текст – 7 текстов;
- текст рассуждение + описательный / художественный – 5 текстов;
- повествовательный / художественный – 2 текста;
- текст-рассуждение / художественный – 2 текста;
- описательный / естественно-научный – 1 текст;
- текст-рассуждение + описательный / естественно-научный – 1 текст;

- текст-рассуждение + повествовательный / естественно-научный – 1 текст;

- текст-рассуждение + повествовательный / художественный – 1 текст;

- текст-рассуждение / естественно-научный + художественный – 1 текст;

- текст-рассуждение + повествовательный / художественный + естественно-научный – 1 текст.

После проведения ряда занятий можно отметить, что наибольшую заинтересованность учащиеся проявляли к заданиям, имеющими наглядность, а также к темам, обсуждая которые, дети могли опираться на собственный опыт и ранее сформированные представления («Природа в опасности», «Как построить дом», «Строение тела человека» и т.д.).

Не все темы вызывали интерес у детей, но за счет упрощения формулировок, подробного обсуждения текстов и сложных понятий, участники проекта в совместной деятельности и с помощью педагога справлялись с основными и дополнительными заданиями.

С заданиями на объяснение значения новых слов и нахождение определений в тексте, выбор подходящего заголовка для текста обучающиеся справились легче, чем с ответами на вопросы по тексту, с нахождением верного утверждения.

Как и предполагалось, задания на пересказ прочитанного текста вызывали наибольшие затруднения: изначально ответы были односложные, требовались уточняющие вопросы педагога. При восстановлении последовательности предложений обучающиеся допускали ошибки даже при наличии текста перед глазами.

После проведения ряда занятий, включающих упражнение в восстановлении последовательности предложений, участники проекта стали выполнять эти задания безошибочно. Это позволило в дальнейшем более

успешно справляться с пересказом части текста и составлением плана для пересказа целого текста.

При реализации проекта нами были отмечены изменения в поведении школьников: обучающиеся стали активнее участвовать в учебных диалогах, появились попытки доказывать свою точку зрения, приводить аргументы из текста. Даже обучающиеся с менее благоприятной перспективой развития стали проявлять инициативу в обсуждении текстов. Появился позитивный настрой на занятия.

С целью изучения динамики развития смыслового компонента, нами было проведено сравнение результатов обследования младших школьников с ЗПР – участников проекта на этапах входной и итоговой диагностики.

На этапе завершения проекта был проведен итоговый мониторинг. При проведении мониторинга нами использовалась та же схема и те же задания, что и на этапе входной диагностики (Приложение А).

Результаты итогового мониторинга показали динамику после проведенной коррекционной работы, направленной на развитие смыслового компонента читательской деятельности у обучающихся вторых классов с ЗПР. Итоговые результаты сформированности смыслового компонента читательской деятельности на основе суммы баллов по всем критериям, а также итоговые результаты на основе суммы баллов по каждому критерию по всем текстам представлены в приложении И.

Художественный повествовательный текст: один обучающийся перешел со среднего на высокий уровень (80%); трое обучающихся перешли с низкого на средний уровень (53,3%, 46,6%, 40%), один обучающийся показал динамику, но остался в диапазоне среднего уровня (66,6%).

Художественный описательный текст: один обучающийся перешел со среднего на высокий уровень (73,3%); двое обучающихся перешли с низкого на высокий уровень (46,6%, 40%) и двое обучающихся показали динамику, оставшись в диапазоне среднего уровня (66,6%, 60%).

Художественный рассказ-рассуждение: один обучающийся перешел со среднего на высокий уровень (73,3%); один обучающийся показал динамику, оставшись в диапазоне среднего уровня (66,6%); двое обучающихся перешли с низкого на средний уровень (46,6%, 40%) и один обучающийся показал динамику, оставшись в диапазоне низкого уровня (33,3%).

Естественно-научный повествовательный текст: один обучающийся перешел со среднего на высокий уровень (73,3%); один обучающийся показал динамику, оставшись в диапазоне среднего уровня (66,6%); трое обучающихся перешли с низкого уровня на средний (60%, 46,6%, 40%).

Естественно-научный описательный текст: один обучающийся перешел со среднего на высокий уровень (80%); один обучающийся показал динамику, оставшись в диапазоне среднего уровня (66,6%); трое обучающихся перешли с низкого уровня на средний (53,3%, 46,6%, 40%).

Естественно-научный текст-рассуждение: один обучающийся показал динамику, оставшись в диапазоне среднего уровня (66,6%); трое обучающихся перешли с низкого уровня на средний (53,3%, 40%, 40%) и один обучающийся показал динамику, оставшись в диапазоне низкого уровня (33,3%).

Сопоставив результаты выполнения, можно констатировать, что все обучающиеся, участники проекта, дали положительную динамику. Наиболее сложными для понимания остался естественно-научный текст-рассуждение. Это единственный тип текста, на котором ни одному обучающемуся не удалось достичь высокого уровня (1 обучающийся находится на границе между высоким и средним уровнями (66,6%).

Художественный текст-рассуждение оказался наиболее сложен ребенку 2. Не смотря на положительную динамику, обучающийся так и остался на низком уровне, набрав пограничное количество баллов со средним уровнем (33,3%).

Динамика формирования смыслового компонента читательской деятельности на основе суммы баллов по всем критериям представлена в таблице в приложении И.

Можно отметить, что между естественно-научными и художественными текстами не выявлено значительных отличий: и те, и другие тексты на этапах входящей и итоговой диагностики примерно одинаковой сложности.

Если сравнивать по типам текста (повествовательный, описательный, текст-рассуждение), то, можно отметить, что самыми сложными как на этапе входящей, так и на этапе итоговой диагностики, стали тексты-рассуждения.

Также нами на итоговом диагностическом этапе сопоставлены результаты по всем текстам за каждый критерий. Количество баллов также переводилось в процентное отношение от максимального количества баллов. Количество баллов и процент успешного выполнения представлены в таблице в приложении И.

По результатам итоговой диагностики обучающиеся продемонстрировали положительную динамику.

По умению устно высказывать свое отношение к тексту или описываемым событиям на основе собственных знаний (критерий 1) один обучающийся перешел со среднего на высокий уровень (88,8%); двое обучающихся показали динамику, но остались в диапазоне среднего уровня (66,6%, 66,6%); двое обучающихся перешли с низкого на средний уровень (66,6%, 44,4%).

По умению определять тему и главную мысль текста (критерий 2) двое обучающихся перешли со среднего на высокий уровень (83,3%, 77,7%); трое обучающихся перешли с низкого на средний уровень (55,5%, 55,5%, 38,8%).

По умению отвечать на вопросы по содержанию текста (критерий 3) двое обучающихся показали динамику, но остались в диапазоне среднего уровня (66,6%, 66,6%), один обучающийся перешел с низкого на средний

уровень (50%); двое обучающихся показали динамику, но остались в диапазоне низкого уровня (33,3%, 33,3%)

По умению восстанавливать последовательность событий (пересказ) (критерий 4) один обучающийся показал динамику, но остался в диапазоне среднего уровня (66,6%); двое обучающихся показали динамику, но остались в диапазоне среднего уровня (50%, 44,4%) и двое обучающихся показали динамику, но остались в диапазоне низкого уровня (33,3%, 33,3%).

По умению объяснять новые (незнакомые) слова (сочетания слов), опираясь на контекст (критерий 5) один обучающийся показал динамику, но остался в диапазоне среднего уровня (66,6%); трое обучающихся перешли с низкого на средний уровень (55,5%, 50%, 38,8%) и один обучающийся показал динамику, но остался в диапазоне низкого уровня (33,3%).

Как при входящей, так и при итоговой диагностике, задания, направленные на умения отвечать на вопросы по содержанию текста, восстанавливать последовательность событий (пересказ), объяснять новые (незнакомые) слова (сочетания слов), остались наиболее сложными для участников проекта.

Динамика формирования смыслового компонента читательской деятельности на основе суммы баллов по всем критериям по всем текстам на этапе входящей и итоговой диагностики отражены в гистограмме на рисунке 6 и в таблице, которая представлена в приложении И.

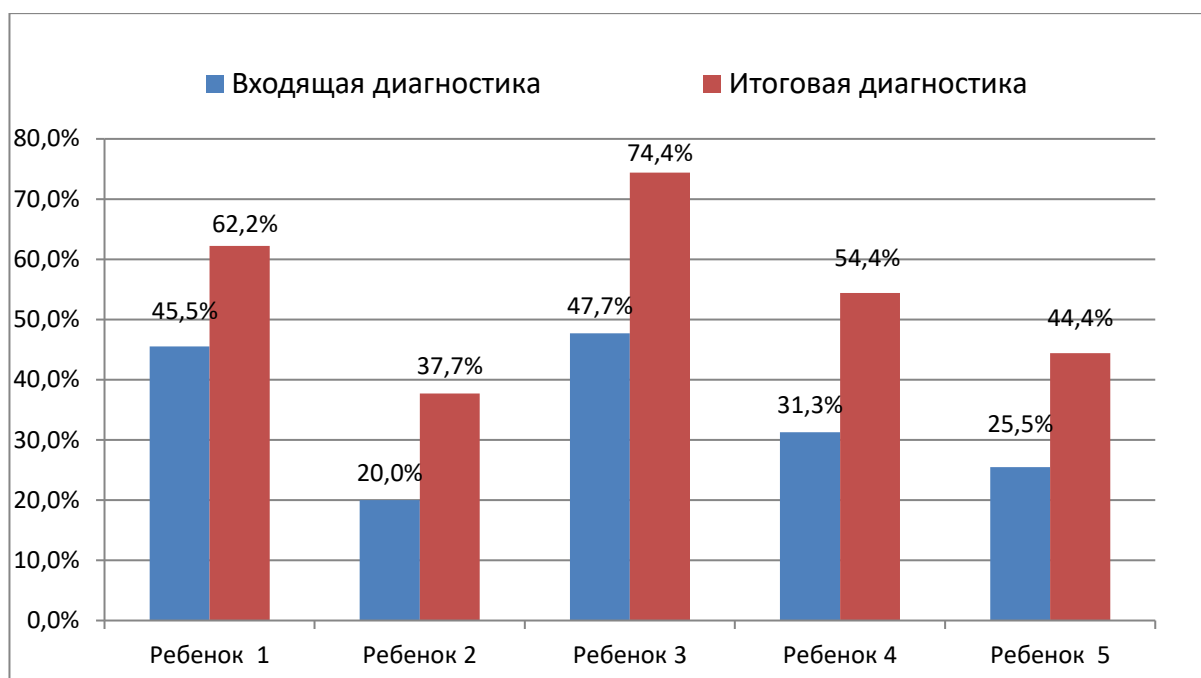


Рисунок 6. Динамика формирования смыслового компонента читательской деятельности (проценты от максимального количества баллов)

Как видно из гистограммы на рисунке 6 все обучающиеся дали положительную динамику: один обучающийся показал 74,4% успешного выполнения заданий, что соответствует высокому уровню, четверо обучающихся показали средний уровень (62,2%, 54,4%, 44,4%, 37,7%).

Так же хочется отметить, что только один обучающийся (ребенок 1) остался в диапазоне цифр среднего уровня, один обучающийся (ребенок 3) перешел со среднего уровня на высокий и трое участников проекта (ребенок 2, ребенок 4, ребенок 5) с низкого уровня перешли на средний.

В заключении отметим, что разработанное нами программно-методическое и дидактическое обеспечение, направленное на развитие смыслового компонента читательской деятельности обучающихся второго класса с ЗПР, показало свою результативность.

Разработанный нами комплект способствует развитию таких умений, как умение высказывать свое отношение к тексту, определять тему и главную мысль, отвечать на вопросы по содержанию текста, восстанавливать

последовательность событий и объяснять новые, незнакомые слова на разных типах и стилях текста.

Дифференцированный подход в заданиях позволил обучающимся с менее благоприятной перспективой развития почувствовать ситуацию успеха, а это, в свою очередь, повышает мотивацию к заданиям и общению со сверстниками.

Выводы по 2 главе

Практическая часть нашей работы заключалась в разработке, апробации и оценке результативности программно-методического и дидактического обеспечения для развития смыслового компонента читательской деятельности у второклассников с задержкой психического развития. Для систематизации и структуризации поставленных задач нами был составлен паспорт и план реализации проекта, включающий 5 этапов.

По итогам предпроектного и диагностического этапов были сделаны выводы о недостаточном уровне развития смыслового компонента читательской деятельности у интересующей нас категории детей (низкий и средний уровень). Кроме того, было установлено, что качество восприятия информации в большей степени зависит от типа текстов, а не от стиля (наибольшие затруднения вызывают тексты-рассуждения), были определены задания, вызывающие серьезные затруднения (пересказ, объяснение новых слов, ответы на вопросы). По уровню сформированности смыслового компонента читательской деятельности обозначились две группы обучающихся: с относительно благоприятной перспективой развития и менее благоприятной перспективой.

Исходя из результатов анализа литературных источников и проведенной диагностики, в рамках программы коррекционного курса «Коррекционно-развивающие занятия с учителем-дефектологом (развитие смыслового компонента читательской деятельности)» нами была составлена рабочая программа, нацеленная на развитие смыслового компонента читательской деятельности. В ходе апробации данной программы отмечались положительные изменения в поведении второклассников, появились активность при выполнении заданий, желание высказать своё мнение, ответы становились более развернутыми и аргументированными.

Положительная динамика в развитии смыслового компонента читательской деятельности подтвердилась и результатами итоговой диагностики, большинство участников проекта смогли перейти на более высокий уровень относительно своих прежних показателей.

Заключение

Главная цель нашего проекта - это разработать, апробировать и оценить результативность программно-методического и дидактического обеспечения для развития смыслового компонента читательской деятельности у второклассников с задержкой психического развития (далее ЗПР).

Анализ литературных источников по проблеме исследования позволил нам сделать вывод, что понимание прочитанных текстов является одной из наиболее значимых проблем в обучении младших школьников. Высокий уровень развития этого умения способствует эффективному усвоению знаний дисциплин разных предметных областей и определяет уровень успешности освоения основной образовательной программы, так как читательская деятельность является основополагающей в процессе обучения.

Читательская деятельность не является синонимом навыка чтения, она имеет более сложную структуру, а первостепенное значение для определения данного понятия приобретает смысловой компонент.

В ходе нашего исследования были изучены имеющиеся в литературных источниках представления об особенностях смыслового компонента читательской деятельности у младших школьников с задержкой психического развития.

Анализ существующих методов, подходов к развитию понимания прочитанных текстов младшими школьниками позволил сделать следующие выводы: поиск приемов развития понимания был и остается актуальной проблемой как для отечественных, так и для зарубежных авторов; подходы к развитию понимания отличаются разнообразием в зависимости от жанра произведений.

Еще один вывод, заключающийся в недостаточной связи между имеющимися практическими разработками и учебно-методическим

комплексом, по которому школьники с ЗПР осваивают программу начального общего образования, лег в основу актуальности создания проекта по развитию смыслового компонента читательской деятельности у данной категории обучающихся.

Свою практическую часть работы мы строили, опираясь на рекомендации ФГОС и авторские методики. Предложенные нами программно-методическое и дидактическое обеспечение должно оказать помощь в осмыслении и расширении контекста усваиваемых знаний с учетом совместного обучения по адаптированной образовательной программе начального общего образования (далее АОП НОО) для обучающихся с ЗПР (вариант 7.1) и основной образовательной программе начального общего образования (временные рамки, УМК «Школа России»).

Для реализации проекта под названием «Развитие смыслового компонента читательской деятельности у обучающихся вторых классов с ЗПР» нами был составлен план работы, в котором были выделены 6 этапов: предпроектный, диагностический, разработческий, апробационный, результативно-оценочный и этап обобщения и систематизации полученных данных.

На предпроектном этапе была выполнена задача по изучению контингента второклассников с ЗПР, обучающихся на базе одной из средних общеобразовательных школ города Красноярска, и организационно-педагогических условий, проанализировано программно-методическое, дидактическое обеспечение и подходы, используемые специалистами для развития смыслового компонента читательской деятельности у младших школьников с ЗПР в образовательном учреждении.

В сентябре 2024 года для участия в проекте была сформирована группа, в которую вошли обучающиеся вторых классов, возрастной состав 8-9 лет, в количестве 5 человек, которым ТПМПК были даны рекомендации по обучению и воспитанию по АОП НОО для обучающихся с ЗПР вариант 7.1.

На диагностическом этапе для обследования смыслового компонента читательской деятельности у младших школьников был составлен диагностический комплекс. При его разработке мы опирались на авторскую скрининг-диагностику Т.Н. Пономаревой, которая в своей работе представила критерии оценивания сформированности навыков смыслового чтения. Авторский вклад заключался в предложенной схеме обследования, в подборе текстов разных типов и стилей, а также в модификации предложенных критериев: в каждом предложенном критерии был добавлен показатель, который предусматривает помощь педагога; предложена четырехбалльная система оценивания по каждому из предложенных критериев.

По результатам входящей диагностики нами были выделены особенности сформированности смыслового компонента читательской деятельности у обучающихся вторых классов с ЗПР.

Опираясь на результаты анализа литературных источников и проведенной входящей диагностики, на разработческом этапе нами были составлены: рабочая программа коррекционного курса с подробным тематическим планированием, комплект раздаточных материалов «Читаю. Разбираю. Понимаю» (тексты и задания) и методические рекомендации для учителей-дефектологов. К каждому тексту был составлен ряд заданий: общие для всей группы и дополнительные (одни для обучающихся с менее благоприятной перспективой, другие для обучающихся с относительно благоприятной перспективой).

Апробация рабочей программы проходила в период с октября 2024 года по март 2025 года на базе муниципального образовательного учреждения города Красноярск. С пятью обучающимися, прошедшими ранее входящую диагностику, было проведено 22 групповых занятия в соответствии с разработанным тематическим планированием.

На завершающем результативно-оценочном этапе был проведен итоговый мониторинг, результаты которого показали положительную динамику после проведенной коррекционной работы. Анализ полученных данных свидетельствует, что большинство участников проекта смогли перейти на более высокий уровень развития смыслового компонента читательской деятельности относительно своих прежних показателей.

Помимо количественных показателей отмечались положительные изменения в качестве ответов обучающихся, выполнении заданий, ранее вызывающих затруднения, также обучающиеся стали активнее участвовать в учебных диалогах, появились попытки доказывать свою точку зрения, приводить аргументы из текста. Даже обучающиеся с менее благоприятной перспективой развития стали проявлять инициативу в обсуждении текстов. Появился позитивный настрой на занятия.

Считаем, что реализация проекта прошла успешно, что доказывается результатами итоговой диагностики.

Список использованных источников

1. Алексеева О.А. Особенности понимания текста сюжетных задач младшими школьниками с ЗПП // Вестник ВятГУ. 2011. №2-3. С. 114-121. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-ponimaniya-teksta-syuzhetnyh-zadach-mladshimi-shkolnikami-s-zpp> (дата обращения: 14.11.2023).
2. Алтухова Т.А. Коррекция нарушений чтения у учащихся начальных классов с трудностями в обучении. Белгород: БелГУ. 1998. 116 с.
3. Асафьева Н.В. Психологические особенности понимания произведений фольклора детьми младшего школьного возраста: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1998. 152 с.
4. Атрохова Т.В. Психологическая готовность к обучению смысловому чтению обучающихся на ступени начального общего образования: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2015. 217 с.
5. Ахметова Н.А., Касаболотова Г.А. Психолингвистические аспекты процесса чтения как вида речевой деятельности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № 10. С. 162–166. URL: <http://e-koncept.ru/2016/16226.htm> (дата обращения: 17.10.2023).
6. Бабина Г.В. Касаткина Е.А. Выводная текстовая информация в читательской деятельности учащихся с дислексией // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2023. №3. С. 31-44.
7. Баль Н.Н., Захарченя И.А. Обследование чтения и письма у младших школьников. Минск. 2001. 83 с.
8. Баркова С.И. Формирование читательской грамотности как требование ФГОС и ресурсный потенциал личностно ориентированного обучения // Проблемы педагогики. 2019. №6. С. 61-64.
9. Басалаева М.В. Обучение лингвистической интерпретации текста сюжетной арифметической задачи как условие преодоление трудностей понимания ее содержания: автореферат дис. ... канд. пед. наук.

Екатеринбург, 2013. 23 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/obuchenie-lingvisticheskoi-interpretatsii-teksta-syuzhetnoi-arifmeticheskoi-zadachi-kak-uslo/read> (дата обращения: 14.11.2023).

10. Бахтин М.М. Собрание сочинений: В 7 т. Т.5. Проблема речевых жанров. М.: Русские словари, 1996. С. 159-208.

11. Бейтуллаева Э.А. Особенности осознанного чтения у младших школьников // Проблемы Науки. 2018. №6. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-osoznannogo-chteniya-u-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 12.11.2023).

12. Бессонова Т.П. Грибова О.Е. Дидактический материал по обследованию речи детей. М.: АРКТИ, 1998. 64 с.

13. Божович Е.Д. Критерии понимания текста школьниками // Русский язык в школе. 2016. №10. С. 13-18. URL: <https://www.riash.ru/jour/article/view/443/443> (дата обращения: 20.09.2023).

14. Бордовская Н.В. Педагогика: Учебник для вузов. СПб.: Питер. 2003. 304 с.

15. Валгина Н.С. Теория текста. М.: Логос. 2003. 231 с.

16. Валиева Г.Д., Камаева Р.Б., Усманова М.Г. Классификация текстов // Вестник Башкирского университета. 2019. №3. С. 729-731. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassifikatsiya-tekstov> (дата обращения: 20.09.2023).

17. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. 135 с.

18. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т.2. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1992. 504 с.

19. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: КомКнига, 2007. 144 с.

20. Гончарова Е.Л. Жанровая компетентность начинающего читателя как предмет экспериментального исследования в норме и в условиях отклоняющегося развития // Дефектология. 2009. №5 С. 12-21.

21. Горбунова С.Ю. К вопросу о понимании текста и обучение чтению учащихся с системными нарушениями речи // Коррекционно-педагогическое образование. 2016. №4. С. 27-28. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-ponimanii-teksta-i-obuchenie-chteniyu-uchaschihsya-s-sistemnymi-narusheniyami-rechi> (дата обращения: 25.10.2023).

22. Горохова О.А. Диагностика нарушения чтения у детей с ограниченными возможностями здоровья // Школьный логопед. 2012. № 1. С. 22-28.

23. Гостева Ю.Н., Кузнецова М.И., Рябнина Л.А., Сидорова Г.А., Чабан Т.Ю. Теория и практика оценивания читательской грамотности как компонента функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. №4. С. 34-57. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-i-praktika-otsenivaniya-chitatelskoy-gramotnosti-kak-komponenta-funktsionalnoy-gramotnosti> (дата обращения: 02.11.2023).

24. Грибова О.Е. Особенности становления процессов понимания текста у детей с тяжелыми нарушениями речи. М., 2019. 204 с.

25. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования: метод. пособие. М.: Айрис-пресс, 2007. 96 с.

26. Гурдаева Н.А., Кобякова Г.Н. Особенности понимания художественных текстов младшими школьниками с нормальным и нарушенным речевым развитием // Современное педагогическое образование. 2019. №8. С. 83-87. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-ponimaniya-hudozhestvennyh-tekstov-mladshimi-shkolnikami-s-normalnym-i-narushennym-rechevym-razvitiem> (дата обращения: 12.11.2023).

27. Денисова Е.С. Выявление нарушений чтения у детей младшего школьного возраста с ЗПР // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2016. №2. С. 102-107. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vyyavlenie-narusheniy-chteniya-u-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta-s-zpr> (дата обращения: 12.11.2023).

28. Дмитриева О.А., Брюховских Л.А. Особенности формирования навыков чтения у детей с задержкой психического развития // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. №4. С. 129-134. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-navykov-chteniya-u-detey-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya> (дата обращения: 12.10.2023).

29. Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания: автореферат дис. ... доктора психологических наук. Саратов. 1972. 41 с.

30. Дорофеев Ю.В. О функциональных основаниях восприятия и понимания текста // Педагогический ИМИДЖ. 2019. № 3. С. 321–333. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-funktsionalnyh-osnovaniyah-vospriyatiya-i-ponimaniya-teksta> (дата обращения: 26.10.2024).

31. Егоров Т.Г. Психология овладения навыком чтения. СПб.: КАРО, 2006. 304 с.

32. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. М.: ВЛАДОС. 2006. 335 с.

33. Залевская А.А. Текст и его понимание. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2001. 177 с.

34. Ивлева М.Г. Логопедическая работа по развитию смыслового чтения у учащихся с задержкой психического развития: автореферат дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2013. 24 с.

35. Ивлева М.Г. Состояние смыслового чтения у обучающихся с задержкой психического развития // Научно-педагогическое обозрение. 2016. №3. С. 148-154. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sostoyanie-smyslovogo->

chteniya-u-obuchayuschih-sya-s-zaderzhkoj-psihicheskogo-razvitiya (дата обращения: 27.10.2023).

36. Ивлева М.Г. Характер нарушений ознакомительного чтения у школьников с задержкой психического развития // Теория и практика общественного развития. 2013. №7. С. 104-106. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20149759> (дата обращения: 12.11.2023).

37. Инденбаум Е.Л. «Тетрадки плюс» в обучении первоклассников с задержкой психического развития (часть 2) // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2023. №3. С. 14-27.

38. Кавдангалиева М.И. О некоторых подходах к проблеме понимания текста // Ученые записки Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики. 2012. №2. С. 48-52. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-nekotoryh-podhodah-k-probleme-ponimaniya-teksta> (дата обращения: 12.11.2023).

39. Колмыкова Н.В. Логопедическая работа по развитию навыков пересказа естественно-научных текстов у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня с использованием проектной деятельности. Магистерская диссертация. Красноярск, 2021.

40. Карандышев Ю. Н. О стадиях процесса понимания // Вопросы психологии. 1982. №6. С. 121-124. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1982/826/826121.htm> (дата обращения: 11.10.2023).

41. Карачевцева И.Н. Особенности смыслового компонента читательской деятельности младших школьников с общим недоразвитием речи // Дефектология. 2009. №2 С. 38-47.

42. Карачевцева И.Н. Формирование смыслового компонента читательской деятельности у младших школьников с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук. М., 2011. 300 с.

43. Киселева В.А. Некоторые аспекты формирования навыка чтения у детей с ЗПР // Дефектология. 2007. №6. С 28-40.
44. Ковшиков В.А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности М.: АСТ: Астрель, 2007. 318 с.
45. Кожаниязова А.Е. Читательская компетентность: сущность, особенности и условия развития // Национальная ассоциация ученых. 2016. №9. С. 63-65. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chitatelskaya-kompetentnost-suschnost-osobennosti-i-usloviya-razvitiya> (дата обращения: 02.10.2023).
46. Корнев А.Н., Ишимова О.А. Методика диагностики дислексии у детей: методическое пособие. СПб. 2010. 72 с.
47. Корнев А.Н. Нарушение чтения и письма у детей: учебно-методическое пособие. СПб.: ИД «МиМ», 1997. 286 с.
48. Корнев А.Н. Современные тенденции изучения дислексии у детей // Дефектология. 2005. № 1. С. 89-91.
49. Костенкова Ю.А., Тригер Р.Д., Шевченко С.Г. Дети с задержкой психического развития: особенности речи, письма и чтения. М.: Школьная Пресса, 2004. 64с.
50. Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении чтению. М., 2001. 240 с.
51. Костылева Е.А. Особенности смыслового восприятия текста реципиентами разного возраста: автореферат дис. ... канд. филол. наук. СПб, 2004. 28с. URL: <https://www.dissercat.com/content/osobennosti-smyslovogo-vospriyatiya-teksta-retsipientami-raznogo-vozrasta> (дата обращения 12.12.2023).
52. Кусова М.Л., Храмкова Е.Ю. Формирование у младших школьников умений работать с учебно-научным текстом на уроках предметной области «Окружающий мир» // Педагогическое образование в России. 2011. №2. С. 182-188. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-u-mladshih-shkolnikov-umeniy->

rabotat-s-uchebno-nauchnym-tekstom-na-urokah-predmetnoy-oblasti-okruzhayushchiy-mir (дата обращения: 13.04.2024).

53. Кушнаревич Н.Ю. Логопедическая работа по развитию смыслового чтения у младших школьников с задержкой психического развития // Молодой ученый. 2022. № 43. С. 330-332. <https://moluch.ru/archive/438/95759/> (дата обращения: 07.02.2024)

54. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция. Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. 224 с.

55. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. М., 2006. 248 с.

56. Локалова Н.П. Развитие вербально-смыслового анализа в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии. 1996. №2. С. 113-129. <http://www.voppsy.ru/issues/1996/962/962113.htm> (дата обращения 04.11.2023).

57. Ломбина Т.Н., Мансуров В.А., Юрченко О.В. Проблемы чтения в новой цифровой реальности (на примере школьников). Часть 1 // Социологическая наука и социальная практика. 2019. №4. С. 97–110. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-chteniya-v-novoy-tsifrovoy-realnosti-na-primere-shkolnikov-chast-1> (дата обращения: 14.10.2023).

58. Ломбина Т.Н., Мансуров В.А., Юрченко О.В. Проблемы чтения в новой цифровой реальности (на примере школьников). Часть 2 // Социологическая наука и социальная практика. 2020. Т.8. №1. С. 93–105. URL: https://www.isras.ru/index.php?page_id=2384&id=7097&l=&j=4 (дата обращения: 14.10.2023).

59. Лурия А.Р. Речь и мышление: Материалы к курсу лекций по общей психологии чтения. М.: Книга. 1975. 196 с.

60. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка: пособие для студентов педагогических вузов и колледжей. М.: Академия: Высшая школа, 1999. 269 с.

61. Майорова Ю.А. Формирование читательского опыта как одно из условий успешного становления читательской компетенции у детей с ОВЗ // Специальное образование. 2017. №4. С. 121-124. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-chitatelskogo-opyta-kak-odno-iz-usloviy-uspeshnogo-stanovleniya-chitatelskoy-kompetentsii-u-detey-s-ovz> (дата обращения 14.11.2023).

62. Мансуров В.А., Ломбина Т.Н., Юрченко О.В. Проблемы понимания текста школьниками: социологический взгляд // Вестник Института социологии. 2022. №3. С. 122–141. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-ponimaniya-teksta-shkolnikami-sotsiologicheskii-vzglyad> (дата обращения: 20.02.2024).

63. Маркович М.М. Возможности и преимущества применения гипертекстовых технологий в обучении детей с ОВЗ // Дефектология. 2021. №5. С. 47-57.

64. Методические рекомендации по вопросам формирования функциональной грамотности / Под ред. А.А. Бучек. М. 2022. 136 с.

65. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / Под ред. Г.В. Чиркиной. М.: АРКТИ, 2003. 240 с.

66. Михальчёва Л.Г. Организация обследования понимания текста младшими школьниками с общим недоразвитием речи // Специальное образование. 2021. №1 С. 35-44 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-obsledovaniya-ponimaniya-teksta-mladshimi-shkolnikami-s-obschim-nedorazvitiem-rechi> (дата обращения: 12.12.2023).

67. Мосунова, Л. А. Структура и психологические условия развития смыслового понимания художественных текстов [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук / Л. А. Мосунова. – Москва, 2006. – 291 с.

68. Мочалова Л.Н., Тонкая А.В., Шлай Е.В. Особенности технической и смысловой сторон чтения младших школьников с ЗПР //

Материалы Международной научно-практической конференции «Инновационные процессы в национальной экономике и социально-гуманитарной сфере» (Белгород, 31 января 2018 г.). Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2018. Часть III. С. 76-80.

69. Мягкова Е.Ю. Навык чтения и проблемы понимания текста // Языковое бытие человека и этноса. 2018. №20.[Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/navyk-chteniya-i-problemy-ponimaniya-teksta> (дата обращения: 12.11.2023).

70. Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция: научная монография / Под общ. ред. О.А. Величенковой. М.: Логомаг, 2018. 372 с.

71. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Под общей редакцией Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. М.: В. Секачев. 2008. 128 с.

72. Некрасова С.В. Условия, способствующие собственному пониманию школьниками изучаемого материала // Вестник Томского государственного университета. 2011. №343. С. 188-190. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-sposobstvuyuschie-sobstvennomu-ponimaniyu-shkolnikami-izuchaemogo-materiala> (дата обращения: 12.11.2023).

73. Ньюкиктен Чарльз. В 2 т. Т.2. Детская поведенческая неврология. М.: Теревинф, 2012. 336 с.

74. Особенности смысловой обработки текста обучающимися 2-3-х классов с задержкой психического развития / Л.А. Брюховских, О.Л. Беляева, А.В. Мамаева, Ю.В. Козлова // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2022. №2. С. 5-12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-smyslovoy-obrabotki-teksta-obuchayuschimisya-2-3-h-klassov-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya> (дата обращения: 12.11.2023).

75. Панова Н.В., Борисов В.А. К вопросу формирования ключевых читательских компетенций у младших школьников // Телескоп. 2022. №2. С. 20-25. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-formirovaniya-klyuchevyh-chitatelskih-kompetentsiy-u-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 29.10.2023).

76. Пономарева Т.Н. Разработка критериев оценивания сформированности навыков смыслового чтения [Электронный ресурс]. Образовательная социальная сеть nsportal. 2014. URL:<https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/mezhdistsiplinarnoe-obobshchenie/2014/03/09/diagnostika-navykov-smyslovogo> (дата обращения 12.08.2024).

77. Перепелюк Т.Д. Теоретические основы изучения проблемы понимания текста // АНИ: педагогика и психология. 2013. №3. С. 28-32. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-izucheniya-problemy-ponimaniya-teksta> (дата обращения: 29.10.23).

78. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 1 / Под общей ред. С.Г. Шевченко. — М.: Школьная Пресса, 2003. 96 с.

79. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». URL: <https://base.garant.ru/70862366/> (дата обращения: 16.10.2023).

80. Приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. №1023 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406486955/> (дата обращения: 16.10.2023).

81. Психолого-педагогические и методические аспекты обучения чтению детей с задержкой психического развития: учебно-метод. пособие / Авт.-сост. Ю.А. Костенкова. Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. М.: РУДН, 2007. 81 с.

82. Львов М.Р. и др. Методика обучения русскому языку в начальных классах: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1987. 415с.

83. Савина Г.М. Особенности воспроизведения текста у младших школьников с ЗПР // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. №54. С. 418-42. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-voisproizvedeniya-teksta-u-mladshih-shkolnikov-s-zpr> (дата обращения: 21.10.2023).

84. Садовникова И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма: пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. М.: АРКТИ. 2005. 400 с.

85. Сальникова О.С. Педагогический аспект формирования читательских компетенций у обучающихся 4-го класса // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2019. №1. С. 117-126. (58). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-aspekt-formirovaniya-chitatelskih-kompetentsiy-u-obuchayuschihsya-4-go-klassa> (дата обращения: 12.11.2023).

86. Санина С.П., Енжевская М.В. Современные зарубежные исследования проблемы понимания текстов младшими школьниками [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. №3. С. 83-91. URL: [https://psychlib.ru/mgppu/periodica/SZP032016/SZP-0831.htm#\\$p83](https://psychlib.ru/mgppu/periodica/SZP032016/SZP-0831.htm#$p83) (дата обращения: 24.11.2023).

87. Симакова Е.С. Условия понимания художественного текста школьниками // Мир русского слова. 2013. №4. С. 87-91. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-ponimaniya-hudozhestvennogo-teksta-shkolnikami> (дата обращения: 04.11.2023).

88. Симонова П.С. Понимание текста младшими школьниками // Молодой ученый. 2018. №1. С. 157-159. URL: <https://moluch.ru/archive/187/47640/> (дата обращения: 12.11.2023).

89. Смысловое чтение как основа формирования и развития навыков функциональной грамотности: методическое пособие / сост.: Т.В. Самсонова, Т.В. Шатина, О.А. Приказчикова, А.А. Парамонова. Саранск: ЦНППМ «Педагог 13.ру». 2022. 32 с.

90. Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление. М.: ЛКИ, 2007. - 256 с.

91. Сыроваткина-Сидорина К.Б. Изучение использования учителем психолого-педагогических приемов развития навыков функционального чтения у младших школьников с задержкой психического развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2023. №6. С. 24-30.

92. Сыроваткина-Сидорина К.Б., Бабкина Н.В. Оценка развития смыслового чтения у младших школьников с особыми образовательными потребностями // Дефектология. 2022. №5. С. 24-33.

93. Таймазова Э.М. Особенности формирования навыка чтения у младших школьников с задержкой психического развития // Форум молодых ученых. 2020. №4. С. 275-279. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-navyka-chteniya-u-mladshih-shkolnikov-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya> (дата обращения 04.12.2023).

94. Технологии формирования смыслового чтения в начальной школе: методическое пособие / Н.Е. Скрипова, А.В. Бабухина. Челябинск: ЧИППКРО, 2019. 116 с.

95. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации (в редакции от 31.07.2020 г). URL:

https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 16.10.2023).

96. Формирование функциональной грамотности обучающихся: методическое пособие / сост. Л.Н. Храмова, О.Б. Лобанова, А.В. Фирер, Н.В. Басалаева Л.С. Шмультская. Красноярск: «Литера-принт», 2021. 130 с.

97. Фрумкина Р.М. Психоллингвистика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2006. 316 с.

98. Храмова Е.Ю. Диагностика сформированности умений работать с учебно-научным текстом у младших школьников // Вестник ЮУрГГПУ. 2010. №7. С. 245-253. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-sformirovannosti-umeniy-rabotat-s-uchebno-nauchnym-tekstom-u-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 14.11.2023).

99. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. М.: МОДЭК, МПСИ, 2005. 360 с.

100. Чаркина Н.В. Особенности технической стороны чтения у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2010. Т.48. №4. С. 115-119. URL: <http://izvestia.vspu.ru/files/publics/48/115-119.pdf> (дата обращения: 14.11.2023).

101. Шичанина О.В. Особенности объяснения значения слова детьми дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2022. №2. С. 46-51.

102. Шулекина Ю.А. Понимание учебного текста младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи: специфика формирования системы смысловой обработки текстовой информации. Часть 1. // Дефектология. 2022. №5 С. 61-67.

103. Шулекина Ю.А. Понимание учебного текста младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи: специфика формирования

системы смысловой обработки текстовой информации. Часть 2. // Дефектология. 2023. №3 С. 48.

104. Шулекина Ю.А. Разработка диагностического инструментария для оценки трудностей восприятия понимания учебного текста у учащихся с речевыми нарушениями // Дефектология. 2022. №3 С. 22-32.

105. An Experimental Evaluation of Guided Reading and Explicit Interventions for Primary-Grade Students At-Risk for Reading Difficulties / C.A. Denton [et al.] // Journal of Research on Educational Effectiveness. 2014. Vol. 7. № 3. P. 268–293.

106. An intervention to improve comprehension of cause/effect through expository text structure instruction / J.P. Williams [et al.] // Journal of Educational Psychology. 2014. Vol. 106. № 1. P. 1–17.

107. Glenberg A.M. How Reading Comprehension is Embodied and Why That Matters // International Electronic Journal of Elementary Education. 2011. Vol. 4 (1). P. 5–18.

108. Liebfreund M.D. Success with Informational Text Comprehension: An Examination of Underlying Factors // Reading Research Quarterly. 2015. Vol. 50. № 4. P. 387–392.

109. McNamara D.S., Kendeou P. Translating Advances in Reading Comprehension Research to Educational Practice // International Electronic Journal of Elementary Education. 2011. Vol. 4 (1). P. 33–46.

110. Reader–text interactions: How differential text and question types influence cognitive skills needed for reading comprehension/ S.H. Eason [et al.] // Journal of Educational Psychology. 2012. Vol. 104. № 3. P. 515–528.

Приложение А

Для ознакомления с текстами и заданиями, подобранными для обследования смыслового компонента читательской деятельности у второклассников, необходимо пройти по QR-коду.



Приложение Б

Критерии оценивания сформированности смыслового компонента читательской деятельности у младших школьников

	Группы метапредметных результатов	Критерии	Показатель критерия	Балл
1	Оценка информации	Умение устно выказывать свое отношение к тексту или описываемым событиям на основе собственных знаний	Высказал личное отношение к тексту, объяснил свое мнение	3
			Высказал свое отношение на уровне «нравится – не нравится», не смог оценить полезность информации для себя	2
			Высказал свое отношение к тексту после повторного чтения текста	1
			Без интереса отнесся к полученной информации, не высказал никаких суждений	0
2	Поиск информации и понимание прочитанного	Умение определять тему и главную мысль текста	Определил тему и главную мысль текста	3
			Определил только тему текста, не смог найти в тексте предложение, передающее главную мысль	2
			Правильно выбрал тему и главную мысль текста из предложенных вариантов	1
			Не определил тему и главную мысль текста	0
		Умение восстанавливать последовательность событий (пересказ)	Последовательность событий не нарушена	3
			Допустил ошибку в последовательности двух событий	2
			Правильно пересказал текст с опорой на слова-подсказки	1
			Последовательность событий нарушена	0
		Умение отвечать на	Ответ оформлен как законченное речевое высказывание, подтвержденное	3

3		вопросы по содержанию текста	информацией из текста	
			Ответил только на прямые вопросы или дал односложные ответы на вопросы-рассуждения	2
			Сформулирован правильный ответ с помощью наводящих вопросов педагога	1
			Не ответил или ответ не соответствует содержанию текста	0
	Преобразования и интерпретация информации	Умение объяснять новые (незнакомые) слова (сочетания слов), опираясь на контекст	Объяснил значение нового слова (сочетания слов), опираясь на содержание текста	3
			Объяснил значение нового слова (сочетания слов), используя не информацию из текста, а имеющиеся знания	2
			Объяснил значение нового слова из предложенных педагогом вариантов	1
			Не смог объяснить значение нового слова (сочетания слов)	0

Приложение В

Протокол обследования сформированности смыслового компонента читательской деятельности у младших школьников

ФИ ребенка _____

Возраст/ класс _____

Текст № _____

Задание 1.

Инструкция: Прочитай рассказ. Тебе понравился рассказ? Ты узнал что-то новое?

Помощь: повторное чтение текста.

Комментарии: _____

Оценка: Умение устно высказывать свое отношение к тексту или описываемым событиям на основе собственных знаний

☐ 3 балла - высказал личное отношение к тексту, смог оценить полезность информации для себя;

☐ 2 балла - высказал свое отношение на уровне «нравится – не нравится», не смог оценить полезность информации для себя;

☐ 1 балл - высказал свое отношение к тексту после повторного чтения текста;

☐ 0 баллов - без интереса отнесся к полученной информации, не высказал никаких суждений.

Задание 2.

Инструкция: Про что этот рассказ? Как бы ты его назвал?

Помощь: педагог предлагает возможные варианты.

Комментарии: _____

Оценка: Умение определять тему и главную мысль текста:

☐ 3 балла - определил тему и главную мысль текста;

☐ 2 балла - определил только тему текста, не смог найти в тексте предложение, передающее главную мысль;

☐ 1 балл - правильно выбрал тему и главную мысль текста из предложенных вариантов;

☐ 0 баллов - не определил тему и главную мысль текста.

Задание 3.

Инструкция: Ответь на вопросы. Найди ответ в тексте.

Помощь: наводящие вопросы педагога.

Комментарии: _____

Оценка: умение отвечать на вопросы по содержанию текста:

☐ 3 балла - ответ оформлен как законченное речевое высказывание, подтвержденное информацией из текста;

☐ 2 балла - ответил только на прямые вопросы или дал односложные ответы на вопросы-рассуждения;

☐ 1 балл - сформулирован правильный ответ с помощью наводящих вопросов педагога;

☐ 0 баллов - не ответил или ответ не соответствует содержанию текста.

Задание 4.

Инструкция: Перескажи рассказ.

Помощь: для пересказа предлагаются опорные слова-подсказки.

Комментарии: _____

Оценка: умение восстанавливать последовательность событий (пересказ):

☐ 3 балла - последовательность событий не нарушена;

☐ 2 балла - допустил ошибку в последовательности двух событий;

☐ 1 балл - правильно пересказал текст с опорой на слова-подсказки;

☐ 0 баллов - последовательность событий нарушена.

Задание 5.

Инструкция: Объясни значение слова/выражения. Что это значит?

Помощь: педагог предлагает возможные варианты.

Комментарии: _____

Оценка: умение объяснять новые (незнакомые) слова (сочетания слов), опираясь на контекст:

- ☐ 3 балла - объяснил значение нового слова (сочетания слов), опираясь на содержание текста;
- ☐ 2 балла - объяснил значение нового слова (сочетания слов), используя не информацию из текста, а имеющиеся знания;
- ☐ 1 балл - объяснил значение нового слова из предложенных педагогом вариантов;
- ☐ 0 баллов - не смог объяснить значение нового слова (сочетания слов).

Общая сумма баллов: _____

Приложение Г

Таблица 8

Результаты сформированности смыслового компонента читательской деятельности на основе суммы баллов по всем критериям, в процентах

Обследуемый	Критерий					Итого	
	1	2	3	4	5	балл	%
Текст №1. «Дятел», художественный повествовательный							
Ребенок 1	2	2	2	1	0	7	46,6%
Ребенок 2	1	1	1	0	0	3	20%
Ребенок 3	2	2	2	1	1	8	53,3%
Ребенок 4	2	1	1	1	0	5	33,3%
Ребенок 5	2	2	1	0	0	5	33,3%
Текст №2. «Что дают нам растения», естественно-научный повествовательный							
Ребенок 1	2	2	1	1	2	8	53,3%
Ребенок 2	1	1	1	0	1	4	26,6%
Ребенок 3	2	2	1	1	2	8	53,3%
Ребенок 4	1	1	1	1	1	5	33,3%
Ребенок 5	1	1	1	0	1	4	26,6%
Текст №3. «Зима», художественный описательный							
Ребенок 1	2	1	2	0	1	6	40%
Ребенок 2	1	0	1	0	1	3	20%
Ребенок 3	2	2	1	1	1	7	46,6%
Ребенок 4	1	1	2	1	1	6	40%
Ребенок 5	1	2	1	1	0	5	33,3%
Текст №4. «Горох», естественно-научный описательный							
Ребенок 1	2	2	1	1	1	7	46,6%
Ребенок 2	1	1	0	0	1	3	20%
Ребенок 3	2	2	1	1	2	8	53,3%
Ребенок 4	1	1	1	1	0	4	26,6%
Ребенок 5	1	1	0	0	1	3	20%
Текст №5. «Стыдно перед соловушкой», художественный рассказ-рассуждение							
Ребенок 1	2	1	2	1	1	7	46,6%

Окончание таблицы 8

Обследуемый	Критерий					Итого	
	1	2	3	4	5	балл	%
Ребенок 2	1	0	1	0	0	2	13,3%
Ребенок 3	2	1	1	2	1	7	46,6%
Ребенок 4	1	0	1	1	0	4	26,6%
Ребенок 5	2	0	1	0	0	3	20%
Текст №6. «Про зайцев», естественно-научный рассказ-рассуждение							
Ребенок 1	2	1	1	1	1	6	40%
Ребенок 2	1	0	1	0	1	3	20%
Ребенок 3	1	1	1	1	1	5	33,3%
Ребенок 4	1	1	0	1	1	4	26,6%
Ребенок 5	1	0	1	0	1	3	20%

Таблица 9

**Результаты сформированности смыслового компонента
читательской деятельности на основе суммы баллов
по каждому критерию по всем текстам, в процентах**

Обследуемый	Текст						Итого	
	ХП	ЕНП	ХО	ЕНО	ХР	ЕНР	балл	%
Критерий 1. Умение устно высказывать свое отношение к тексту								
Ребенок 1	2	2	2	2	2	2	12	66,6%
Ребенок 2	1	1	1	1	1	1	6	33,3%
Ребенок 3	2	2	2	2	2	1	11	61,1%
Ребенок 4	2	1	1	1	1	1	7	38,8%
Ребенок 5	2	1	1	1	2	1	8	44,4%
Критерий 2. Умение определять тему и главную мысль текста								
Ребенок 1	2	2	1	2	1	1	9	50%
Ребенок 2	1	1	0	1	0	0	3	16,6%
Ребенок 3	2	2	2	2	1	1	10	55,5%
Ребенок 4	1	1	1	1	0	1	5	27,7%
Ребенок 5	2	1	2	1	0	0	6	33,3%
Критерий 3. Умение отвечать на вопросы по содержанию текста								
Ребенок 1	2	1	2	1	2	1	9	50%
Ребенок 2	1	1	1	0	1	1	5	27,7%
Ребенок 3	2	1	1	1	1	1	7	38,8%
Ребенок 4	1	1	2	1	1	0	6	33,3%
Ребенок 5	1	1	1	0	1	1	5	27,7%
Критерий 4. Умение восстанавливать последовательность событий (пересказ)								
Ребенок 1	1	1	0	1	1	1	5	27,7%
Ребенок 2	0	0	0	0	0	0	0	0%
Ребенок 3	1	1	1	1	2	1	7	38,8%
Ребенок 4	1	1	1	1	1	1	6	33,3%
Ребенок 5	0	0	1	0	0	0	1	5,5%
Критерий 5. Умение объяснять новые (незнакомые) слова (сочетания слов), опираясь на контекст								

Окончание таблицы 9

Обследуемый	Текст						Итого	
	ХП	ЕНП	ХО	ЕНО	ХР	ЕНР	балл	%
Ребенок 1	0	2	1	1	1	1	6	33,3%
Ребенок 2	0	1	1	1	0	1	4	22,2%
Ребенок 3	1	2	1	2	1	1	8	44,4%
Ребенок 4	0	1	1	0	0	1	3	16,6%
Ребенок 5	0	1	0	1	0	1	3	16,6%

Примечание: ХП - художественный повествовательный; ЕНП - естественно-научный повествовательный; ХО - художественный описательный; ЕНО - естественно-научный повествовательный; ХР - художественный рассказ-рассуждение; ЕНР - естественно-научный рассказ-рассуждение.

Таблица 10

Результаты сформированности смыслового компонента читательской деятельности на основе суммы баллов по всем критериями по всем текстам, в процентах

Обследуемый	Общее количество баллов по каждому тексту						Итого	
	ХП	ЕНП	ХО	ЕНО	ХР	ЕНР	балл	%
Ребенок 1	7	8	6	7	7	6	41	45,5%
Ребенок 2	3	4	3	3	2	3	18	20%
Ребенок 3	8	8	7	8	7	5	43	47,7%
Ребенок 4	5	5	6	4	4	4	28	31,1%
Ребенок 5	5	4	5	3	3	3	23	25,5%

Примечание: ХП - художественный повествовательный; ЕНП - естественно-научный повествовательный; ХО - художественный описательный; ЕНО - естественно-научный повествовательный; ХР - художественный рассказ-рассуждение; ЕНР - естественно-научный рассказ-рассуждение.

Расчеты.

Максимальное количество баллов по всем критериям по каждому тексту – 15.

Всего 6 текстов.

Максимальный балл - 90 (100%).

Приложение Д

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА КОРРЕКЦИОННОГО КУРСА
«КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИЕ ЗАНЯТИЯ
С УЧИТЕЛЕМ-ДЕФЕКТОЛОГОМ (РАЗВИТИЕ СМЫСЛОВОГО
КОМПОНЕНТА ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ)»
(для обучающихся 2-х классов по АОП НОО обучающихся с ЗПР,
вариант 7.1)

I. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Цель курса – развитие смыслового компонента читательской деятельности у второклассников с ЗПР, способствующее усвоению школьной программы.

Характеристика коррекционного курса

Данный коррекционный курс направлен на формирование следующих метапредметных результатов:

1. поиск информации и понимание прочитанного;
2. преобразование и интерпретацию информации;
3. оценку информации:

Описание коррекционного курса в учебном плане.

В учебном плане данный курс является элементом коррекционного курса «Коррекция нарушений чтения и письма» и проводится во внеурочное время.

Частота занятий – 1 раз в неделю, форма организации - групповые занятия; группа комплектуется из обучающихся параллели 2-х классов. Продолжительность – 1 год, количество часов – 34 часа.

Преподавание курса связано с преподаванием других предметов учебного плана: «Литературное чтение», «Окружающий мир» и создает базу для успешного усвоения этих предметов.

Планируемые результаты освоение коррекционного курса

Личностные результаты:

- развитие мотивов учебной деятельности (как познавательных, так и социальных), формирование личностного смысла учения.

Метапредметные результаты:

Чтение – метапредметный навык. Составляющие его части будут в структуре всех универсальных учебных действий. В концепции универсальных учебных действий выделены действия смыслового компонента читательской деятельности:

1. Поиск информации и понимание прочитанного:

- усовершенствовать умение определять тему и главную мысль текста;
- усовершенствовать умение вычленять содержащиеся в тексте основные события и восстанавливать их последовательность;
- усовершенствовать умение находить в тексте конкретные сведения, факты, заданные в явном виде;
- усовершенствовать умение понимать информацию, представленную в неявном виде.

2. Преобразование и интерпретация информации:

- усовершенствовать умение формулировать несложные выводы, основываясь на тексте;
- усовершенствовать умение сопоставлять и обобщать содержащуюся в разных частях текста информацию (умение объяснять новые слова (сочетания слов), опираясь на контекст).

3. Оценка информации:

- усовершенствовать умение высказывать оценочные суждения и свою точку зрения о прочитанном тексте;
- участвовать в учебном диалоге при обсуждении прочитанного текста.

Система оценки достижения планируемых результатов.

Во время прохождения программы предусмотрены:

- входящая (первичная) диагностика (1-15 сентября);

- текущий мониторинг, проводится в форме выполнения контрольных заданий, которые фиксируются в тетрадях;

- итоговая диагностика (15-25 мая).

II. СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННОГО КУРСА

Программа имеет три направления, которые тесно связаны между собой:

1. Поиск информации и понимание прочитанного.
2. Преобразование и интерпретация информации.
3. Оценка информации.

Работа по данным направлениям на занятиях коррекционного курса осуществляется параллельно.

Работа с текстом: поиск информации и понимание прочитанного.

Использование полученной из разного вида текстов информации для установления несложных причинно-следственных связей и зависимостей, объяснения, обоснования утверждений, а также принятия решений в простых учебных и практических ситуациях.

Ориентация в содержании текста и понимание его целостного смысла: определение главной темы, общей цели или назначения текста. Выбор из текста или придумывание заголовка, соответствующего содержанию и общему смыслу текста. Формулировка тезиса, выражающего общий смысл текста. Составление примерного плана текста.

Нахождение в тексте требуемой информации. Установление тождественности или синонимичности. Решение учебно-познавательных и учебно-практических задач, требующих полного и критического понимания текста. Постановка цели чтения, направленной на поиск полезной в данный момент информации.

Работа с текстом: преобразование и интерпретация информации.

Преобразование текста с использованием новых форм представления информации. Выявление информации текста на основе сопоставления иллюстрированного материала с информацией текста.

Интерпретация текста: сравнение и противопоставление заключенной в тексте информации разного характера. Нахождение в тексте доводов в подтверждение выдвинутых тезисов.

Работа с текстом: оценка информации.

Оценка утверждения, сделанного в тексте, исходя из своих представлений о мире. Нахождение доводов в защиту своей точки зрения.

Высказывание оценочных суждений и своей точки зрения о полученном сообщении (прочитанном тексте).

За основу взяты тексты из курса «Окружающий мир» для второго класса. Всего предложено 30 текстов. К каждому тексту составлен ряд заданий: общие для всей группы и дополнительные: одни для группы учащихся с менее благоприятной перспективой развития, другие для группы с относительно благоприятной перспективой.

Дополнительные задания для обучающихся с менее благоприятной перспективой содержат больше иллюстраций, заданий на работу с текстом (подчеркни, выпиши, вставь пропущенные слова и т.д.), на соотнесение понятий с их определениями. Для обучающихся второй группы - вопросы и тестовые задания направлены, в большей степени, на переработку и интерпретацию той информации, которая содержится в тексте.

В структуре занятия по данной программе предусмотрены следующие этапы:

- работа с текстом (прочтение, выделение ключевых/непонятных слов или отрезков в тексте);
- обсуждение с педагогом, разъяснение сложных понятий, заострение внимания детей на важных аспектах;
- выполнение общих заданий (письменно или устно);

- выполнение дополнительных заданий;
- заключительное обсуждение текста / пересказ / ответы на вопросы.

Для удобства использования программы, составлено тематическое планирование в соответствии с прохождением курса по «Окружающему миру».

III. ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ

Примечание:

* - для группы с менее благоприятной перспективой развития;

** - для группы с относительно благоприятной перспективой развития.

№	Ча сы	Тема	Содержание коррекционной работы			Текст
			Поиск информации и понимание прочитанного	Преобразование и интерпретация информации	Оценка информации	
	2	Входная диагностика				
Глава «Где мы живем».						
1.	1	Текст-рассуждение / естественно- научный текст	- Совершенствовать умения находить в тексте конкретные сведения, факты, заданные в явном виде; - совершенствование умения подбирать подходящий заголовок; - совершенствовать умение вычленять содержащиеся в	- Совершенствовать умение объяснять новые слова, опираясь на контекст; * совершенствовать умения выявлять информацию текста на основе сопоставления иллюстрированного материала с		Природа в опасности!

			тексте основные события и восстанавливать их последовательность. ** совершенствовать умение находить в тексте требуемую информацию.	информацией текста.		
2.	1	Текст-рассуждение / естественно-научный текст	- Совершенствование умения подбирать подходящий заголовок; - совершенствовать умение вычленять содержащиеся в тексте основные события и восстанавливать их последовательность; * совершенствовать умение находить в тексте требуемую информацию; ** совершенствовать умение находить в тексте требуемую информацию.	- Совершенствовать умение интерпретировать текст: сравнивать и противопоставлять заключенную в тексте информацию разного характера.	- Совершенствовать умение высказывать оценочное суждение.	Природа в опасности! (2 часть)
Глава «Природа».						
3.	1	Текст-рассуждение /	- Совершенствовать	* Совершенствовать	- Совершенствовать	Что такое погода.

		естественно-научный текст	умения находить в тексте конкретные сведения, факты, заданные в явном виде; - совершенствование умения подбирать подходящий заголовок; ** совершенствовать умение находить в тексте требуемую информацию.	умения выявлять информацию текста на основе сопоставления иллюстрированного материала с информацией текста.	умение высказывать оценочное суждение; * совершенствовать умение оценивать утверждение, исходя из своих представлений о мире.	
4.	1	Текст-рассуждение / естественно-научный текст	- Совершенствование умения подбирать подходящий заголовок; - совершенствовать умения находить в тексте конкретные сведения, факты, заданные в явном виде; - совершенствовать умение вычленять содержащиеся в тексте основные события и восстанавливать их	- Совершенствовать умение интерпретировать текст: сравнивать и противопоставлять заключенную в тексте информацию разного характера.	** Совершенствовать умения нахождения доводов в защиту своей точки зрения.	Что такое погода (2 часть).

			последовательность * совершенствовать умение находить в тексте требуемую информацию.			
5.	1	Описательный + текст-рассуждение / художественный текст	- Совершенствовать умения находить в тексте конкретные сведения, факты, заданные в явном виде; - совершенствование умения подбирать подходящий заголовок; - совершенствовать умение вычленять содержащиеся в тексте основные события и восстанавливать их последовательность * совершенствовать умение находить в тексте требуемую информацию; ** совершенствовать умение находить в тексте	- Совершенствовать умение объяснять новые слова, опираясь на контекст.		В гости к осени.

			требуемую информацию.			
6.	1	Повествовательный / художественный текст	- Совершенствовать умения понимания информации, представленной в неявном виде; - совершенствование умения подбирать подходящий заголовок; * совершенствовать умение находить в тексте требуемую информацию.	- Совершенствовать умения преобразования текста с использованием новых форм представления информации.	** Совершенствовать умения нахождения доводов в защиту своей точки зрения.	Живая природа осенью.
7.	1	Описательный + текст-рассуждение / естественно- научный текст	- Совершенствовать умения находить в тексте конкретные сведения, факты, заданные в явном виде; - совершенствование умения подбирать подходящий заголовок.	- Совершенствовать умение объяснять новые слова, опираясь на контекст; - совершенствовать умения выявлять информацию текста на основе сопоставления иллюстрированного	** Совершенствовать умения нахождения доводов в защиту своей точки зрения.	Звездное небо. Планеты.

				материала с информацией текста; * совершенствовать умение сопоставлять и обобщать содержащуюся в разных частях текста информацию.		
8.	1	Текст-рассуждение / естественно-научный текст	- Совершенствовать умения находить в тексте конкретные сведения, факты, заданные в явном виде; - совершенствование умения подбирать подходящий заголовок.	- Совершенствовать умение объяснять новые слова, опираясь на контекст; - совершенствовать умения преобразования текста с использованием новых форм представления информации.	* Совершенствовать умение высказывать оценочные суждения; ** совершенствовать умения нахождения доводов в защиту своей точки зрения.	Заглянем в кладовые Земли.
9.	1	Повествовательный / художественный текст	- Совершенствовать умения понимания информации, представленной в неявном	- Совершенствовать умения преобразования текста с использованием новых форм	- Совершенствовать умение высказывать оценочное суждение; * совершенствовать	Заглянем в кладовые Земли (2 часть).

			виде; - совершенствование умения подбирать подходящий заголовок; ** совершенствовать умение находить в тексте требуемую информацию.	представления информации.	умения нахождения доводов в защиту своей точки зрения.	
10.	1	Описательный + текст-рассуждение / художественный текст	- Совершенствовать умения находить в тексте конкретные сведения, факты, заданные в явном виде; - совершенствование умения подбирать подходящий заголовок; - совершенствовать умение находить в тексте требуемую информацию.		- Совершенствовать умение высказывать оценочное суждение; * совершенствовать умения нахождения доводов в защиту своей точки зрения; ** совершенствовать умения нахождения доводов в защиту своей точки зрения.	Про воздух...
11.	1	Описательный + текст-рассуждение / художественный текст	- Совершенствование умения подбирать подходящий заголовок; - совершенствовать умения	- Совершенствовать умение объяснять новые слова, опираясь на контекст;		... И про воду.

			понимания информации, представленной в неявном виде; ** совершенствовать умение находить в тексте требуемую информацию.	- совершенствовать умение интерпретировать текст: сравнивать и противопоставлять заключенную в тексте информацию разного характера; * совершенствовать умения выявлять информацию текста на основе сопоставления иллюстрированного материала с информацией текста.		
12.	1	Текст-рассуждение / художественный текст	- Совершенствовать умения понимания информации, представленной в неявном виде; - совершенствование умения подбирать	- Совершенствовать умение объяснять новые слова, опираясь на контекст; * совершенствование умения нахождения в тексте доводов в	** Совершенствовать умения нахождения доводов в защиту своей точки зрения.	Невидимые нити.

			подходящий заголовок; - совершенствование умения ориентироваться в тексте и понимать его целостный смысл.	подтверждение выдвинутых тезисов.		
13.	1	Описательный + текст-рассуждение / художественный текст	- Совершенствовать умения находить в тексте конкретные сведения, факты, заданные в явном виде; - совершенствование умения подбирать подходящий заголовок; - совершенствовать умение составления примерного плана текста.	- Совершенствовать умение объяснять новые слова, опираясь на контекст; * совершенствовать умения выявлять информацию текста на основе сопоставления иллюстрированного материала с информацией текста.	** Совершенствовать умения нахождения доводов в защиту своей точки зрения.	Красная книга.
14.	1	Повествовательный + текст-рассуждение / художественный текст	- Совершенствовать умения понимания информации, представленной в неявном виде; - совершенствование		- Совершенствовать умение участия в учебном диалоге при обсуждении прочитанного текста; * совершенствовать	Будь природе другом!

			умения подбирать подходящий заголовок. и		умение высказывать оценочное суждение; ** совершенствовать умения нахождения доводов в защиту своей точки зрения.	
Глава «Жизнь города и села».						
15.	1	Повествовательный + текст-рассуждение / естественно-научный текст	- Совершенствовать умения находить в тексте конкретные сведения, факты, заданные в явном виде; - совершенствование умения подбирать подходящий заголовок; - совершенствовать умение составления примерного плана текста.	- Совершенствовать умение объяснять новые слова, опираясь на контекст; * совершенствовать умения выявлять информацию текста на основе сопоставления иллюстрированного материала с информацией текста.	** Совершенствовать умение высказывать оценочное суждение.	Что такое экономика.
16.	1	Текст-рассуждение / естественно-научный текст	- Совершенствовать умения находить в тексте конкретные сведения,	- Совершенствовать умение объяснять новые слова, опираясь на		Как построить дом.

			факты, заданные в явном виде; - совершенствование умения подбирать подходящий заголовок; - совершенствовать умение вычленять содержащиеся в тексте основные события и восстанавливать их последовательность.	контекст; * совершенствовать умения выявлять информацию текста на основе сопоставления иллюстрированного материала с информацией текста; ** совершенствовать умение сопоставлять и обобщать содержащуюся в разных частях текста информацию.		
17.	1	Описательный + текст-рассуждение / художественный текст	- Совершенствовать умения находить в тексте конкретные сведения, факты, заданные в явном виде; - совершенствование умения подбирать подходящий заголовок;	- Совершенствовать умение объяснять новые слова, опираясь на контекст; - совершенствование умения нахождения в тексте доводов в подтверждение	** Совершенствовать умение высказывать оценочное суждение.	В гости к зиме.

			* совершенствовать умение находить в тексте требуемую информацию.	выдвинутых тезисов.		
Глава «Здоровье и безопасность».						
18.	1	Текст-рассуждение / естественно-научный текст	- Совершенствовать умения находить в тексте конкретные сведения, факты, заданные в явном виде; - совершенствование умения подбирать подходящий заголовок; - совершенствовать умение вычленять содержащиеся в тексте основные события и восстанавливать их последовательность; ** совершенствовать умение находить в тексте требуемую информацию.	- Совершенствовать умение объяснять новые слова, опираясь на контекст; * совершенствовать умение сопоставлять и обобщать содержащуюся в разных частях текста информацию.		Строение тела человека.
19.	1	Описательный / естественно-		- Совершенствовать умения выявлять	- Совершенствовать умение участия в	Берегись автомобиля!

		научный текст		информацию текста на основе сопоставления иллюстрированного материала с информацией текста; - совершенствовать умение сопоставлять и обобщать содержащуюся в разных частях текста информацию; - совершенствовать умение высказывать оценочные суждения.	учебном диалоге при обсуждении прочитанного текста.	
20.	1	Текст-рассуждение / художественный + естественно-научный текст	- Совершенствовать умения находить в тексте конкретные сведения, факты, заданные в явном виде; - совершенствование умения подбирать подходящий заголовок.	- Совершенствовать умение объяснять новые слова, опираясь на контекст; - совершенствовать умения преобразования текста с использованием новых форм	* Совершенствовать умение высказывать оценочное суждение.	Домашние опасности.

				представления информации; ** совершенствовать умение сопоставлять и обобщать содержащуюся в разных частях текста информацию.		
21.	1	Повествовательный + текст-рассуждение / художественный + естественно-научный текст	- Совершенствование умения подбирать подходящий заголовок; * совершенствовать умение находить в тексте требуемую информацию; ** совершенствовать умения находить в тексте конкретные сведения, факты, заданные в явном виде.	- Совершенствовать умение объяснять новые слова, опираясь на контекст; - совершенствовать умения преобразования текста с использованием новых форм представления информации.	- Совершенствовать умение высказывать оценочное суждение.	Опасные незнакомцы.
Глава «Общение».						
22.	1	Текст-рассуждение / художественный	- Совершенствование умения подбирать	- Совершенствовать умение объяснять новые	- Совершенствовать умение высказывать	Наша дружная семья.

		текст	подходящий заголовок; - совершенствовать умения понимания информации, представленной в неявном виде; * совершенствовать умение находить в тексте требуемую информацию; ** совершенствовать умения понимания информации, представленной в неявном виде.	слова, опираясь на контекст.	оценочное суждение.	
23.	1	Текст-рассуждение / художественный текст	- Совершенствовать умения находить в тексте конкретные сведения, факты, заданные в явном виде; - совершенствование умения подбирать подходящий заголовок; - совершенствовать умение	- Совершенствовать умение объяснять новые слова, опираясь на контекст.	** Совершенствовать умение высказывать оценочное суждение.	Ты и твои друзья.

			вычленять содержащиеся в тексте основные события и восстанавливать их последовательность. * совершенствовать умение находить в тексте требуемую информацию.			
24.	1	Текст-рассуждение / художественный текст	- Совершенствовать умения понимания информации, представленной в неявном виде; - совершенствование умения подбирать подходящий заголовок; * совершенствовать умение находить в тексте требуемую информацию;	- Совершенствовать умение объяснять новые слова, опираясь на контекст; - совершенствовать умение высказывать оценочные суждения.	** Совершенствовать умение высказывать оценочное суждение.	Мы – пассажиры.
Глава «Путешествия».						
25.	1	Описательный / естественно-	- Совершенствовать умения понимания	- Совершенствовать умение объяснять новые		Посмотри вокруг.

		научный текст	информации, представленной в неявном виде; - совершенствование умения подбирать подходящий заголовок; - совершенствовать умение вычленять содержащиеся в тексте основные события и восстанавливать их последовательность; * совершенствовать умения понимания информации, представленной в неявном виде; ** совершенствовать умения понимания информации, представленной в неявном виде;	слова, опираясь на контекст.		
26.	1	Описательный /	- Совершенствовать	- Совершенствовать	** Совершенствовать	Формы земной

		естественно-научный текст	умения понимания информации, представленной в неявном виде; - совершенствовать умения находить в тексте конкретные сведения, факты, заданные в явном виде; * совершенствовать умение находить в тексте требуемую информацию.	умение объяснять новые слова, опираясь на контекст; - совершенствовать умения выявлять информацию текста на основе сопоставления иллюстрированного материала с информацией текста.	умение высказывать оценочное суждение.	поверхности.
27.	1	Описательный + текст-рассуждение / художественный текст	- Совершенствовать умения находить в тексте конкретные сведения, факты, заданные в явном виде; - совершенствование умения подбирать подходящий заголовок.	- Совершенствовать умение объяснять новые слова, опираясь на контекст; - совершенствовать умения выявлять информацию текста на основе сопоставления иллюстрированного материала с	* Совершенствовать умения нахождения доводов в защиту своей точки зрения; ** совершенствовать умение высказывать оценочное суждение.	Водные богатства.

				информацией текста.		
28.	1	Описательный + текст-рассуждение / художественный текст	- Совершенствовать умения находить в тексте конкретные сведения, факты, заданные в явном виде; - совершенствование умения подбирать подходящий заголовок; - совершенствовать умение находить в тексте требуемую информацию; * совершенствовать умение находить в тексте требуемую информацию.	- Совершенствовать умение объяснять новые слова, опираясь на контекст.	*** Совершенствовать умение высказывать оценочное суждение.	В гости к весне.
29.	1	Повествовательный + текст-рассуждение / художественный текст	- Совершенствовать умения понимания информации, представленной в неявном виде; - совершенствовать умение определять тему и главную	- Совершенствовать умение объяснять новые слова, опираясь на контекст.	* Совершенствовать умение высказывать оценочное суждение.	В гости к весне (2 часть).

			мысль текста; - совершенствовать умение вычленять содержащиеся в тексте основные события и восстанавливать их последовательность; ** совершенствовать умение находить в тексте требуемую информацию.			
30.	1	Повествовательный + описательный / художественный текст	- Совершенствовать умения находить в тексте конкретные сведения, факты, заданные в явном виде; - совершенствовать умение определять тему и главную мысль текста; - совершенствовать умение вычленять содержащиеся в тексте основные события и восстанавливать их последовательность;	- Совершенствовать умение объяснять новые слова, опираясь на контекст; - совершенствовать умение сопоставлять и обобщать содержащуюся в разных частях текста информацию.	** Совершенствовать умение высказывать оценочное суждение.	Московский кремль и Красная площадь.

			* совершенствовать умение находить в тексте требуемую информацию.			
	2	Итоговая диагностика				
ИТОГО: 34 занятия						

IV. ОПИСАНИЕ МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

1. Комплект раздаточных листов «ЧИТАЮ. РАЗБИРАЮ. ПОНИМАЮ».

Приложение Ж

QR-код для ознакомления с раздаточными листами
«Читаю. Разбираю. Понимаю» и методическими рекомендациями
для учителей-дефектологов



Приложение И

Таблица 11

Результаты сформированности смыслового компонента читательской
деятельности на основе суммы баллов по всем критериям
на этапе итоговой диагностики, в процентах

Обследуемый	Критерий					Итого	
	1	2	3	4	5	балл	%
Текст №1. «Дятел», художественный повествовательный							
Ребенок 1	2	3	2	2	1	10	66,6%
Ребенок 2	2	1	1	1	1	6	40,0%
Ребенок 3	3	3	2	2	2	12	80%
Ребенок 4	2	2	1	2	1	8	53,3%
Ребенок 5	2	2	1	1	1	7	46,6%
Текст №2. «Что дают нам растения», естественно-научный повествовательный							
Ребенок 1	2	2	2	1	2	9	60%
Ребенок 2	2	1	1	1	1	6	40%
Ребенок 3	2	3	2	2	2	11	73,3%
Ребенок 4	2	2	2	2	2	10	66,6%
Ребенок 5	2	2	1	1	1	7	46,6%
Текст №3. «Зима», художественный описательный							
Ребенок 1	2	2	2	1	2	9	60%
Ребенок 2	1	1	1	1	2	6	40,0%
Ребенок 3	3	2	2	2	2	11	73,3%
Ребенок 4	2	2	2	2	2	10	66,6%
Ребенок 5	2	2	1	1	1	7	46,6%
Текст №4. «Горох», естественно-научный описательный							
Ребенок 1	2	3	2	1	2	10	66,6%
Ребенок 2	1	2	1	1	1	6	40,0%
Ребенок 3	3	3	2	2	2	12	80%
Ребенок 4	2	1	2	1	2	8	53,3%
Ребенок 5	2	2	1	1	1	7	46,6%
Текст №5. «Стыдно перед соловушкой», художественный рассказ-рассуждение							
Ребенок 1	2	2	2	2	2	10	66,6%

Окончание таблицы 11

Обследуемый	Критерий					Итого	
	1	2	3	4	5	балл	%
Ребенок 2	1	1	1	1	1	5	33,3%
Ребенок 3	3	2	2	2	2	11	73,3%
Ребенок 4	2	2	1	1	1	7	46,6%
Ребенок 5	2	1	1	1	1	6	40,0%
Текст №6. «Про зайцев», естественно-научный рассказ-рассуждение							
Ребенок 1	2	2	2	1	1	8	53,3%
Ребенок 2	1	1	1	1	1	5	33,3%
Ребенок 3	2	2	2	2	2	10	66,6%
Ребенок 4	2	1	1	1	1	6	40%
Ребенок 5	2	1	1	1	1	6	40%

Динамика формирования смыслового компонента
 читательской деятельности на основе суммы баллов по всем критериям,
 в процентах

Обследуемый	Входящая диагностика	Итоговая диагностика
Художественный повествовательный текст		
Ребенок 1	46,6	66,6
Ребенок 2	20	40
Ребенок 3	53,3	80
Ребенок 4	33,3	53,3
Ребенок 5	33,3	46,6
Художественный описательный текст		
Ребенок 1	40	60
Ребенок 2	20	40
Ребенок 3	46,6	73,3
Ребенок 4	40	66,6
Ребенок 5	33,3	46,6
Художественный текст-рассуждение		
Ребенок 1	46,6	66,6
Ребенок 2	13,3	33,3
Ребенок 3	46,6	73,3
Ребенок 4	26,6	46,6
Ребенок 5	20	40
Естественно-научный повествовательный текст		
Ребенок 1	53,3	60
Ребенок 2	26,6	40
Ребенок 3	53,3	73,3
Ребенок 4	33,3	66,6
Ребенок 5	26,6	46,6
Естественно-научный описательный		
Ребенок 1	46,6	66,6
Ребенок 2	20	40
Ребенок 3	53,3	80

Окончание таблицы 12

Обследуемый	Входящая диагностика	Итоговая диагностика
Ребенок 4	26,6	53,3
Ребенок 5	20	46,6
Естественно-научный текст-рассуждение		
Ребенок 1	40	53,3
Ребенок 2	20	33,3
Ребенок 3	33,3	66,6
Ребенок 4	26,6	40
Ребенок 5	20	40

Таблица 13

Результаты сформированности смыслового компонента
 читательской деятельности на основе суммы баллов
 по каждому критерию по всем текстам на этапе итоговой диагностики,
 в процентах

Обследуемый	Текст						Итого	
	ХП	ЕНП	ХО	ЕНО	ХР	ЕНР	балл	%
Критерий 1. Умение устно высказывать свое отношение к тексту								
Ребенок 1	2	2	2	2	2	2	12	66,6%
Ребенок 2	2	2	1	1	1	1	8	44,4%
Ребенок 3	3	2	3	3	3	2	16	88,8%
Ребенок 4	2	2	2	2	2	2	12	66,6%
Ребенок 5	2	2	2	2	2	2	12	66,6%
Критерий 2. Умение определять тему и главную мысль текста								
Ребенок 1	3	2	2	3	2	2	14	77,7%
Ребенок 2	1	1	1	2	1	1	7	38,8%
Ребенок 3	3	3	2	3	2	2	15	83,3%
Ребенок 4	2	2	2	1	2	1	10	55,5%
Ребенок 5	2	2	2	2	1	1	10	55,5%
Критерий 3. Умение отвечать на вопросы по содержанию текста								
Ребенок 1	2	2	2	2	2	2	12	66,6%
Ребенок 2	1	1	1	1	1	1	6	33,3%
Ребенок 3	2	2	2	2	2	2	12	66,6%
Ребенок 4	1	2	2	2	1	1	9	50%
Ребенок 5	1	1	1	1	1	1	6	33,3%
Критерий 4. Умение восстанавливать последовательность событий (пересказ)								
Ребенок 1	2	1	1	1	2	1	8	44,4%
Ребенок 2	1	1	1	1	1	1	6	33,3%
Ребенок 3	2	2	2	2	2	2	12	66,6%
Ребенок 4	2	2	2	1	1	1	9	50%
Ребенок 5	1	1	1	1	1	1	6	33,3%
Критерий 5. Умение объяснять новые (незнакомые) слова (сочетания слов), опираясь на контекст								

Окончание таблицы 13

Обследуемый	Текст						Итого	
	ХП	ЕНП	ХО	ЕНО	ХР	ЕНР	балл	%
Ребенок 1	1	2	2	2	2	1	10	55,5%
Ребенок 2	1	1	2	1	1	1	7	38,8%
Ребенок 3	2	2	2	2	2	2	12	66,6%
Ребенок 4	1	2	2	2	1	1	9	50%
Ребенок 5	1	1	1	1	1	1	6	33,3%

Примечание: ХП - художественный повествовательный; ЕНП - естественно-научный повествовательный; ХО - художественный описательный; ЕНО - естественно-научный повествовательный; ХР - художественный рассказ-рассуждение; ЕНР - естественно-научный рассказ-рассуждение.

Таблица 14

Результаты сформированности смыслового компонента читательской деятельности на основе суммы баллов по всем критериями по всем текстам на этапе итоговой диагностики, в процентах

Обследуемый	Общее количество баллов по каждому тексту						Итого	
	ХП	ЕНП	ХО	ЕНО	ХР	ЕНР	балл	%
Ребенок 1	10	9	9	10	10	8	56	62,2%
Ребенок 2	6	6	6	6	5	5	34	37,7%
Ребенок 3	12	11	11	12	11	10	67	74,4%
Ребенок 4	8	10	10	8	7	6	49	54,4%
Ребенок 5	7	7	7	7	6	6	40	44,4%

Примечание: ХП - художественный повествовательный; ЕНП - естественно-научный повествовательный; ХО - художественный описательный; ЕНО - естественно-научный повествовательный; ХР - художественный рассказ-рассуждение; ЕНР - естественно-научный рассказ-рассуждение.

Расчеты.

Максимальное количество баллов по всем критериям по каждому тексту – 15.

Всего 6 текстов.

Максимальный балл - 90 (100%).