**МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА**

**«Методы и приемы формирования навыка смыслового чтения у младших школьников с задержкой психического развития во внеурочной деятельности»**

 *Выполнила*

*Бучина Оксана Владимировна,*

 *учитель начальных классов*

*МОУ СОШ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ*

*КОМПЛЕКС №2 «Вектор»*

 Ярославль

2025

**Аннотация**

Методическая разработка раскрывает проблему формирования навыка смыслового чтения у младших школьников с ЗПР во внеурочной деятельности. В разработке теоретически обоснована и экспериментально доказана эффективность использования методов и приемов формирования навыков смыслового чтения у младших школьников с ЗПР в курсе внеурочной деятельности «Основы смыслового чтения». Данная работа предназначена учителям начальных классов и классов коррекционной направленности и может быть использована для подготовки к урокам литературного чтения и курсам внеурочной деятельности, включающим в себя работу с текстом.

**Оглавление**

|  |  |
| --- | --- |
| Введение ………………………………………………………………….,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,, | 3 |
| Глава 1. | Теоретические основы формирования навыка смыслового чтения у младших школьников с ЗПР …………………..,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,, | 3 |
| 1.1. | Проблема формирования навыка смыслового чтения в психолого – педагогической литературе…………………….,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,, | 3 |
| 1.2. | Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с ЗПР | 5 |
| 1.3. | Характеристика методов и приемов формирования навыка смыслового чтения у младших школьников с ЗПР …………,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,, | 7 |
|  |  |
| Глава 2. | Экспериментальное исследование эффективности применения методов и приемов для формирования навыка смыслового чтения у младших школьников с ЗПР …………………..,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,, | 9 |
| 2.1. | Диагностика уровня сформированности навыка смыслового чтения у младших школьников с ЗПР на констатирующем этапе педагогического эксперимента ………………,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,, | 9 |
| 2.2. | Формирование навыка смыслового чтения у младших школьников с ЗПР во внеурочной деятельности ……………………………………,,,,,,,,,, | 12 |
| 2.3. | Диагностика уровня сформированности навыков смыслового чтения у младших школьников с ЗПР на контрольном этапе педагогического эксперимента …………,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,, | 12 |
|  |  |
| Заключение ……………………………………………………………...,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,, | 15 |
| Список литературы …..,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,,, | 16 |
|  |  |  |

**Введение**

Связующим звеном всех учебных предметов является текст. Работа с текстом позволяет добиваться результата, если с 1 класса ведется работа по формированию смыслового чтения, Младшим школьникам важно точно и полно понять содержание текста, уловить все детали и осмыслить извлеченную информацию. В связи с этим особую актуальность обретает вопрос формирования навыков смыслового чтения у младших школьников.

Особое значение проблема обучения смысловому чтению приобретает в отношении школьников с задержкой психического развития (ЗПР). Для них характерны трудности: замедленный темп овладения чтением, несовершенство его технической стороны, монотонность, невыразительность чтения вслух, поверхностное понимание текста. Несмотря на многочисленные исследования, касающиеся различных аспектов формирования навыка чтения у учащихся с ЗПР, до настоящего времени остается недостаточно изученным качественное своеобразие нарушений чтения, в основе которых лежат сложные когнитивные механизмы, связанные с нахождением, переработкой полученной при чтении информации, ее пониманием и осмыслением.

Исходя из вышесказанного, в исследовании была поставлена следующая **цель**: теоретически обосновать и экспериментально доказать эффективность использования методов и приемов в курсе внеурочной деятельности «Основы смыслового чтения», обеспечивающих формирование навыков смыслового чтения у младших школьников с ЗПР.

**Задачи исследования:**

- изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования навыков смыслового чтения у младших школьников с ЗПР;

 - выявить уровень сформированности навыков смыслового чтения у младших школьников с ЗПР;

- разработать и внедрить курс внеурочной деятельности «Основы смыслового чтения», эффективно влияющий на формирование навыков смыслового чтения у младших школьников с ЗПР;

- доказать эффективность курса внеурочной деятельности, направленного на формирование навыков смыслового чтения у младших школьников с ЗПР;

- разработать рекомендации для учителей начальных классов по формированию навыков смыслового чтения у младших школьников с ЗПР.

Объект исследования — смысловое чтение младших школьников с ЗПР.

Предмет исследования — методы и приемы, используемые в курсе внеурочной деятельности «Основы смыслового чтения» для развития навыка смыслового чтения у младших школьников с ЗПР.

**Методы исследования:**

- теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;

- эмпирические: наблюдение, тестирование, педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный этапы), количественный и качественный анализ данных.

Практическая значимость исследования состоит в разработке программы курса внеурочной деятельности «Основы смыслового чтения», направленной на формирование навыков смыслового чтения у младших школьников с ЗПР. Разработанные методические рекомендации могут быть использованы педагогами общеобразовательных и коррекционных классов начальной школы при организации образовательного процесса, включающего в себя работу с текстом.

**Глава 1. Теоретические основы формирования навыка смыслового чтения у младших школьников с ЗПР**

**1.1. Проблема формирования навыка смыслового чтения в психолого–педагогической литературе**

Великие умы человечества никогда не боялись переоценить значение чтения и осмысления прочитанного в жизни человека. «Человек перестает мыслить, когда перестает читать», – предупреждал французский философ Д.Дидро [7]. На протяжении многих лет ученые, педагоги и психологи из разных стран прикладывали множество усилий, чтобы сделать процесс чтения для ребенка как можно более полезным и интересным занятием, стремились повысить эффективность чтения.

До XIX века в российских учебных заведениях больше внимания уделяли такому показателю, как беглость чтения, т.е. отдавали предпочтение технической стороне образования. Дети заучивали огромное количество текста, используя метод механического повторения, когда один и тот же текст читался насколько раз, без улавливания основного смысла. К тому же учителя не акцентировали внимания на самом тексте, не обсуждали и не разбирали его с детьми, не давали упражнений, направленных на анализ прочитанного. К. Д. Ушинский так описывал результаты такого чтения: «…часто 10-летние дети…или едва умели читать, или если бойко читали, то не могли дать никакого отчета о прочитанном» [7].

Только в конце 50-х годов XIX века началась активная работа, направленная на обучение детей умению читать осознанно. В то время еще не существовало термина «смысловое чтение», однако в работах отечественных педагогов и лингвистов встречаются термины, похожие по своему содержанию на данное понятие. Рассмотрим некоторые из них.

Буслаев Федор Иванович, отечественный лингвист, ввел так называемый «практический» метод обучения, который назвал «отчетливым чтением». Оно достигалось объяснением слов и понятий и параллельно сообщением детям новых, интересных сведений. «Отчетливое чтение», по мнению педагога, «ясное уразумение прочитанного». При этом человеку важно понимать главную мысль всего текста и давать характеристику частных моментов. [3].

Исмаил Иванович Средневский указывал на необходимость заниматься с детьми чтением, элементы читательской деятельности включались непосредственно в уроки русского языка. Он отдавал предпочтение не механическому заучиванию, а пересказам текстов, так как они способствовали улавливанию смысла прочитанного, «пропусканию» его через себя, и при этом учили говорить выразительно. На уроках использовались материалы из предмета «Русский язык», еще не было создано сборника рассказов и сказок, которые можно было бы изучать с детьми, поэтому большая часть времени уходила именно на освоение правил русского языка.

Эту проблему пытался решить Иосиф Иванович Паульсон. Он создал «Книгу для чтения и первоначальных упражнений в русском языке». В ней содержались небольшие по объему произведения, которые можно было успеть прочитать и проанализировать в рамках одного урока. В его трудах также встречается такое понятие, как «объяснительное чтение», под которым он подразумевал учение детей пониманию сути прочитанного и передачи своих мыслей другим.

Но основоположником метода объяснительного чтения считается Константин Дмитриевич Ушинский. Он наметил тенденцию выделения чтения как отдельного предмета в начальной школе. Также им были разработаны первые учебники для чтения детей в начальной школе: «Детский мир» (1861) и «Родное слово» (1864).

Педагог не только описал, что нужно читать детям, но и дал подробную характеристику тому, как должен происходить этот процесс (разработал последовательность работы с каждым видом текста). Главную задачу уроков чтения он видел в понимании ребенком читаемого. Достигать этого он предлагал с помощью ответов на вопросы по содержанию текста, бесед, а также пересказов [13].

Отечественный педагог Николай Федорович Бунаков систематизировал и обобщил большой практический и методический опыт использования объяснительного чтения.

Н. Ф. Бунаков выделяет правила, следуя которым можно сформировать навык объяснительного чтения у ребенка:

1. Ребенок должен читать с удовольствием любые произведения, независимо от жанра (рассказ, сказка или статья в журнале). Во время чтения у ребенка должно возникнуть понимание прочитанного, даже если текст сложен для восприятия.

2. Педагог должен использовать тексты разные по форме и содержанию (повествования, описания, легкие рассуждения). Важным при подборе произведения остается плавный переход от легкого текста к более сложному.

3. Процесс объяснительного чтения должен включать объяснение: непонятных обучающимся слов и выражений; отдельных сложных мыслей и предложений, а также взаимосвязи между ними; текста в целом и его назначения, а также составление плана; содержания текста и обучение формулированию своих мыслей по поводу прочитанного.

4. Чтобы объяснительное чтение проходило эффективно, учителю не следует предоставлять детям излишнюю информацию, не относящуюся к содержанию, а также не стоит затягивать беседу, используя большое количество вопросов (вопросы должны быть четкими и по теме).

5. Последовательность объяснительного чтения может быть следующей: предварительная беседа; чтение по частям с объяснением слов и выражений; беседа о прочитанном, подготовка к изложению главой мысли самими учениками; прочтение целого текста для полноты впечатлений; изложение содержания своими словами [2].

Как мы видим, рассмотренные нами выше педагоги в свои трудах использовали понятие «объяснительное чтение». Также можно встретить такие понятия, как «творческое чтение», «комментированное чтение». Термин «смысловое чтение» был предложен Л. Ю. Невуевой и А. А. Зубченко в 1978 году [8].

В Примерной основной образовательной программе начального общего образования также дается определение понятия «смысловое чтение». Оно трактуется как «осмысление цели чтения и выбор вида чтения в зависимости от цели; извлечение необходимой информации из прослушанных текстов различных жанров; определение основной и второстепенной информации; свободная ориентация и восприятие различных стилей текста; понимание и адекватная оценка языка средств массовой информации».

Отечественные же психологи рассматривали смысловое чтение как сложный психофизиологический процесс, который основан на взаимодействии зрительного, речедвигательного и речеслухового анализаторов, а также временных связей двух сигнальных систем [4], в результате чего, по мнению А. Р. Лурии, происходит перешифровка зрительных (графических) символов в артикуляционную систему [6].

Психолог и лингвист Алексей Алексеевич Леонтьев под данным термином подразумевал восприятие человеком текстовой информации, которая оформлена графически (с помощью знаков и символов) и ее переработку в личностно-смысловые установки, соответствующие познавательной задаче, которую он ставит перед собой [5].

Н. В. Нижегородцева рассматривала процесс смыслового восприятия текста с точки зрения деятельностного подхода. [14]. Любая деятельность связана с мотивом, так как ни одна деятельность не будет существовать без мотива. Мотив складывается из потребности субъекта и стремится к его объекту. Таким образом, деятельность чтения стремится к пониманию прочитанного, однако активное отношение обучающегося к процессу чтения и осмыслению произведения будет возможна только при наличии читательской мотивации.

Таким образом, смысловое чтение — это сложный процесс, состоящий из множества взаимосвязанных между собой компонентов, включающих в себя мотивацию, понимание задачи, представление о содержании деятельности, а также способах ее выполнения.

|  |  |
| --- | --- |
|  |  |

## 1.2. Психолого–педагогическая характеристика младших школьников с ЗПР

Проблема задержки психического развития и трудностей в обучении осознается как одна из наиболее актуальных психолого-педагогических проблем психологами и педагогами всего мира.

***Задержка психического развития*** — это особый вид нарушенного развития, характеризующийся замедленным темпом формирования психических функций и личности ребенка. У многих таких детей отставание носит временный характер и успешно преодолевается со временем под влиянием лечения и коррекционно-развивающего обучения [4].Термин «задержка психического развития» (ЗПР) в отечественной науке предложила использовать Г.Е. Сухарева в конце 60-х годов XX века.

Комплексное изучение ЗПР как аномалии детского развития развернулось в области дефектологии в 60-е гг. ХХ века и связано с именами таких ученых, как Т.А. Власова, Л.С. Выготский, Б.В. Зейгарник, К.С. Лебединская, В.В. Лебединский, В.М. Лубовский, А.Р. Лурия, Н.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева, У.В. Ульенкова и продолжается до сих пор.

Ограничения психических и познавательных возможностей впервые отчетливо проявляются и замечаются взрослыми, когда ребенок приходит школу.

Отставание в развитии всех форм **мышления** - одна из основных черт, отличающих детей с ЗПР от нормально развивающихся сверстников. Оно проявляется во всех компонентах структуры мышления:

1.В дефиците мотивационного компонента, проявляющемся в крайне низкой познавательной активности, избежании интеллектуального напряжения вплоть до отказа от задания.

2.Нерациональности регуляционно-целевого компонента, обусловленной отсутствием потребности ставить цель.

3.В длительной несформированности операционного компонента, т.е. умственных операций анализа, синтеза, обобщения, сравнения.

4.В нарушении мыслительных процессов.

У детей с ЗПР неравномерно развиваются виды мышления. Наиболее выражено отставание в словесно-логическом мышлении (оперирующем представлениями, чувственными образами предметов), ближе к уровню нормального развития находится наглядно-действенное мышление (связанное с реальным физическим преобразованием предмета).

При задержке психического развития, недостаточный уровень **внимания**. Дети с ЗПР на уроке крайне рассеяны, часто отвлекаются, не способны сосредоточенно слушать или работать более 5 – 10 минут. Для большинства детей ЗПР характерно ослабленное внимание к вербальной (словесной) информации. Даже во время интересного рассказа такие дети начинают зевать, отвлекаться на посторонние дела. Невозможность сосредоточиться на задании, собственное бессилие вызывают у одних раздражение, у других – категорический отказ от работы.

У детей ЗПР **память** значительно ослаблена, они склонны к бездумному механическому заучиванию материала, но и этот способ мнемической деятельности для них труден, так как сами механизмы памяти ослаблены. Дети ЗПР значительно хуже воспроизводят словесный материал, тратят на припоминание заметно больше времени, при этом самостоятельно почти не предпринимают попыток добиться более полного припоминания, редко применяют для этого вспомогательные приёмы.

**Речь** детей ЗПР обладает рядом особенностей: низкий уровень ориентировки в звуковой деятельности речи; недостаточность произношения, обусловленная вялость артикулирования, приводящая к их неотчетливому звучанию.В словаре детей данной категории преобладают слова с конкретным, хорошо им известным значением. В основном они пользуются такими категориями, как существительное, глагол. Такие дети замедленно включаю в свою речь новые слова, понятия, полученные в процессе обучения.

Сформированная мотивация – одна из основных движущих сил учения ребёнка. **Учебная мотивация** детей с ЗПР резко снижена. Для них длительное время ведущей деятельностью продолжает оставаться игра в её элементарной форме.Чтобы избежать интеллектуального напряжения, дети ЗПР прибегают в качестве защиты к отказу от задания, посещения школы.

У детей с ЗПР **эмоциональное развитие** задержано: они постоянно испытывают трудности со средой адаптации, что нарушает их эмоциональный комфорт и психическое равновесие. Они более чем другие дети нуждаются в снятии напряжения, педагогической помощи, в специальном расширении и обогащении сенсорного пространства.

Учебные трудности школьника, как правило, сопровождаются от­клонениями в **поведении**. Из-за функциональной незрелости нервной системы процессы торможения и возбуждения мало сбалансированы. Ребенок либо очень возбудим, импульсивен, агрессивен, раздражителен, постоянно конфликтует с детьми, либо, наоборот, скован, заторможен, пуглив, в результате чего подвергается насмешкам со стороны детей. Школьники с ЗПР при условии систематической коррекционной поддержки, интеллектуальной стимуляции, общеукрепляющего оздоровления имеют благоприятный прогноз развития [1].

**1.3. Характеристика методов и приемов формирования навыка смыслового чтения у младших школьников с ЗПР**

Чтобы процесс развития навыка смыслового чтения проходил наиболее эффективно, педагогу важно не только знать специфику изучаемого детьми текста, но и создавать специальные условия. Их подробно описывал в своих работах К. Д. Ушинский. Он отмечал: «Чтобы заставить даже самый «ленивый» мозг воспринимать, анализировать и запоминать информацию важно задействовать: зрение (показ иллюстраций, предметов окружающей обстановки, макетов и т. д.); слух (яркий и четкий рассказ учителя или остальных детей); голосовой аппарат (говорить должен не только учитель, но и сам ребенок о своих впечатлениях, о том, что он запомнил); осязание, обоняние и вкус (если такое возможно)» [7]. При этом педагог выделял следующие условия: соответствие психологическим особенностям возраста и индивидуально-психологическим особенностям отдельной личности учеников, нацеленность на культурное развитие, а также наличие мотивирующего аспекта [13].

На сегодняшний момент собрано большое количество технологий, которые могут помочь учителю в обучении детей осмыслению различной по характеру и объему информации.

Т. Н. Сметанникова разделила методы/приемы в соответствии с уровнями деятельности [11].

***Предтекстовая деятельность.*** Данный этап нужен для того, чтобы настроить детей на чтение, мотивировать на получение новых знаний, которые содержатся в тексте, предвосхитить результат, который они получат после чтения, т.е. подготовить детей к восприятию информации.

На данном уровне могут использоваться учителем следующие методы и приемы:

1. Знакомство с заголовком (может использоваться при работе с любым стилем и видом текста). Заголовок содержит в себе краткую информацию о том, что описывается в представленном тексте, какова его основная идея, поэтому работа с ним позволит настроить читателя на тему, которая раскрывается в основном содержании. При знакомстве с заголовком ребенок еще не имеет полного представления о том, что описано в тексте, поэтому он обращается к своему жизненному опыту и к знаниям, полученным ранее, проводит аналогию, которая способствует развитию мышления и активизации памяти.

Используя данный метод, учитель чаще всего задает вопросы: «О чем пойдет речь в тексте?», «Что можно узнать, прочитав этот текст?», «Что мы уже знаем?» и т. д. На первый взгляд вопросы кажутся простыми и несущественными, однако после ответа на них у детей сложится картина того, какие знания он сможет получить из текста, появится установка на восприятие информации.

2. Мозговой штурм (может использоваться при работе с различными стилями и видами текста). Главный принцип «мозгового штурма» — составление как можно большего количества идей, даже абсурдных. Учитель предлагает порассуждатьо ком или о чем пойдет речь в тексте, о каких явлениях, какие ассоциации у них возникают и т. д. Все мысли и идеи записываются на доске, а в процессе чтения подтверждаются или опровергаются. Используя данный метод, дети научатся не только выдвигать идеи, но и подтверждать/опровергать их, используя текст.

3. Составление глоссария (может использоваться с любым текстом). Используя глоссарий, учитель представляет обучающимся определенный список терминов или ключевых слов, которые могут встречаться в произведении, и предлагает им самостоятельно или в группе составить свой текст. В конце же ребята сравнивают свой и основной тексты. Используя данный прием, важно помнить, что количество ключевых слов не должно превышать 5-9 единиц. Глоссарий полезно использовать на уроке при работе с текстом, так как он помогает развивать у детей воображение, умение анализировать информацию, проводить аналогии.

4. Ориентиры предвосхищения (может использоваться с любым текстом). Учитель предлагает детям ряд утверждений по содержанию текста (они могут быть представлены в табличной форме или в виде списка). Перед прочтением дети отмечают знаком «+» утверждения, с которыми согласны, и знаком «–» утверждения, с которыми не согласны. После прочтения информации ребенок анализирует собственные ответы, сверяя их с непосредственным содержанием [17].

5. Прогноз и впечатления (используется при работе с текстами, которые имеют в качестве сопровождения иллюстрации). Данный метод подразумевает выдвижение теорий о содержании текста на основе иллюстрации и картинок, которые встречаются в книге. [16].

***Текстовая деятельность.*** Направлена на понимание ребенком непосредственного содержания. На данном уровне могут быть использованы следующие методы и приемы:

1. Чтение с остановками. Заключается в том, чтобы читать текст отрывками, и после прочтения каждого обсуждать его, предлагать гипотезы по поводу дальнейшего содержания. Учитель должен заранее разделить текст по смыслу и сформулировать вопросы, направленные на понимание прочитанной информации.

2. Чтение с пометами. Ребенок в процессе анализа информации делает для себя пометки на полях или в самом тексте. Стандартными являются: «+» — знаю, «–» — не знал, «?» — хочу узнать/мне это интересно [17].

3. Чтение про себя с вопросами. В этом случае текст так же делится на абзацы, как и в приеме чтения с остановками, но в отличие от него вопросы к абзацам составляют сами ученики. В начальной школе не каждый сможет правильно, а главное, грамотно составить вопрос. Поэтому при обучении детей их составлению можно использовать следующие приемы:

— «Ромашка вопросов». Суть заключается в том, что дети составляют вопросы, ответы на которые можно найти: в тексте, в тексте с использованием комментария ребенка и требующие только мнения отвечающего. Работа может проводиться как индивидуально, так и в группе, но с обязательным обсуждением составленных вопросов.

— «Дополни вопрос». Учитель показывает детям шаблоны написания вопросов с ключевыми моментами, а дети видоизменяют их в соответствии с текстом.

— «Шляпа вопросов». Каждый ребенок на листочке пишет трудный на его взгляд вопрос и кладет в шляпу. Далее по очереди дети подходят к шляпе, вытаскивают вопрос и как можно более полно отвечают на него вслух [16].

Когда дети научатся составлять вопросы, можно будет переходить к использованию приема «Чтение про себя с вопросами». Обучающиеся в процессе чтения формулируют вопросы к тому или иному абзацу текста, записывают их, а затем задают во время группового обсуждения. Вопросы могут быть адресованы не только одноклассникам на проверку у них усвоенного материала, но и учителю для получения новой информации.

4. Кластер. Один из методов технологии развития критического мышления и подразумевает соединение нескольких элементов или сведений в одну общую схему с показом их взаимосвязи между собой. Он позволяет выделить в тексте главные элементы и представить информацию в виде схемы.

Последовательность работы с кластером следующая: в середине листа пишется ключевое слово или фраза, отражающая суть, идею текста. Далее вокруг основного элемента кластера записываются другие идеи, факты, ключевые элементы, связанные с основной идеей (в процессе чтения они могут дополняться). По мере записи все новые элементы соединяются между собой линией или стрелкой, которые показывают взаимосвязь элементов.

Кластер помогает ребенку не только развить умение находить ключевую информацию в тексте и выстраивать логические связи между ними, но и проявлять творческую активность, так как оформление кластера может быть различным (зависит от фантазии самих детей) [15].

5. Ментальные карты. Графический способ организации текста и используется для его анализа и запоминания. В центре пишется ключевое слово (не фраза). От нее рисуются ветви, на которых пишутся ключевые слова. Далее продолжается расширение карты, к ветвям добавляются подветви, пока тема не будет исчерпана. Ветви могут быть разных размеров и разных цветов (зависит от важности того или иного элемента или в целом смысла). Также можно использовать рисунки и символы (лучше для всех основных ветвей).

Ментальные карты отличаются от кластера тем, что они активируют память. Схемы, используемые в кластере, однообразны, ментальные карты же, наоборот, используют различные способы, чтобы активировать восприятие: разная толщина линий, разные цвета ветвей, точные выбранные ключевые слова и т. д. Данная техника помогает не только организовать и упорядочить информацию, но и лучше воспринять, понять и запомнить ее [16].

6. Дневник двойных записей. Учитель предлагает детям разделить тетрадь на две части. В одной части ученик записывает моменты из текста, которые их удивили, напомнили о каких-то жизненных моментах, а в другой пояснение (почему именно эта часть его удивила, какие ассоциации возникли при прочтении). Данный метод помогает критически оценивать информацию, сопоставлять ее с уже имеющимся опытом [17].

***Послетекстовая деятельность.*** На данном этапе учитель проверят понимание и усвоение детьми прочитанного материала. Здесь же можно проверить уровень сформированности у детей смыслового чтения и возможность использования ими полученной информации в жизни.

В работе можно использовать следующие методы и приемы:

1. Использование кубика Блума. На гранях кубика записываются вопросы: «Почему» (описываются процессы, происходящие с тем или иным объектом или явлением), «Объясни» (применяет знания в конкретных новых ситуациях), «Назови» (простое воспроизведение знаний), «Предложи», «Придумай», «Поделись» (активизация мыслительной деятельности). Прием может использоваться в двух режимах:

— ученики сами формулируют вопросы в соответствии с выпавшим словом и задают их друг другу.

— учитель задает соответствующие вопросы сам (для этого необходимо заранее подготовить список на каждое слово).

2. Лови ошибку. Направлен на усвоение детьми прочитанной информации и умение критически оценивать степень достоверности тех или иных сведений. Учитель заранее подготавливает текст, в котором содержатся элементы ложной информации, и предлагает обучающимся после прочтения основного текста найти их исправить и аргументировать свои выводы [17].

3. Люкентекст или текст с пропусками. Метод подразумевает составление учителем текста с пропусками, которые должен будет заполнить ребенок после прочтения предложенной информации. Текст может дублировать основной (рекомендуется для учеников 1 и 2 классов) или быть представлен в иной форме – в виде отдельных фраз (для 3 и 4 классов).

4. Синквейн. Развивает способность резюмировать информацию, формулировать главную идею, используя несколько слов. Синквейн — стихотворение, состоящее из пяти срок. 1 строка — одно существительное, выражающее общую тему или предмет/объект обсуждения. 2 строка — два прилагательных или причастия, содержащие описательную характеристику. 3 строка — три глагола, которые характеризуют действия предмета. 4 строка — фраза, выражающее отношение автора текста к той или иной теме. 5 строка — одно слово, расширяющее или обобщающее смысл темы.

5. Изменение перспективы. Метод заключается в том, чтобы обучающиеся воспроизводили полученную информацию с точки зрения действующих лиц или объектов, о которых говорилось в тексте.

При организации работы учителю необходимо помнить, чем сильнее интерес у ребенка к деятельности, тем эффективнее пройдет усвоение необходимой информации. Нужно предлагать детям как можно больше новых и интересных способов анализа/обработки и усвоения информации. Тогда каждый ребенок сможет выделить технику, которая ему подходит, и использовать ее в дальнейшей учебной деятельности.

**Глава 2. Экспериментальное исследование эффективности применения методов и приемов для формирования навыка смыслового чтения у младших школьников с ЗПР**

**2.1. Диагностика уровня сформированности навыка смыслового чтения у младших школьников с ЗПР на констатирующем этапе эксперимента**

Опытно-экспериментальное исследование состояло из трех этапов:

1. Констатирующий эксперимент, в ходе которого был выявлен уровень сформированности навыков смыслового чтения у младших школьников с ЗПР.
2. Формирующий эксперимент, в процессе проведения которого был разработан и реализован курс внеурочной деятельности «Смысловое чтение», предполагающий работу над навыками смыслового чтения.
3. Контрольный эксперимент, в ходе которого была проведена обработка и интерпретация полученных экспериментальных данных, сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов. Были подведены итоги исследования.

Исследование проводилось на базе МОУ «Средняя школа № 72» города Ярославля. Экспериментальной группой выступал 4 «В» класс в составе 12 учеников с ЗПР возраста 11-12 лет.

На этапе констатирующего эксперимента была поставлена следующая цель: выявить уровень сформированности навыков смыслового чтения у младших школьников с ЗПР. Для этого использовались следующие методики:

1. «Стандартизированная методика исследования навыка чтения» (СМИНЧ) А.Н. Корнева.
2. «Тестовые задания для определения уровня понимания текста» А.В.Сапа.
3. «Определение уровня анализа и оценки текста» А.В.Сапа.

Для определения уровня понимания фактического содержания текста была применена «Стандартизированная методика исследования навыка чтения», предложенная А.Н.Корневым. Автор методики предлагает использовать для диагностики один из двух текстов, специально созданных им для исследования навыка чтения. Методика применяется для диагностики детей младшего школьного возраста и проводится индивидуально с каждым учащимся. Помимо уровня понимания прочитанного, данная методика позволяет диагностировать у учащихся способ чтения, количество и характер ошибок при чтении, время чтения, темп чтения и уровень техники чтения. Так как все эти характеристики, кроме понимания прочитанного, демонстрируют уровень сформированности технического чтения, в нашем исследовании анализировались только результаты, отражающие уровень понимания прочитанного.

Учащимся было предложено прочитать про себя Текст 1 «Как я ловил раков» из 227 слов и устно ответить на десять вопросов. Текст представляет собой небольшой рассказ-повествование, несложный для понимания. Он близок детям младшего школьного возраста, так как повествование ведется от лица мальчика одного возраста с диагностируемыми учащимися. Тем не менее, в тексте есть несколько длинных, сложносочиненных предложений, а также сложно произносимых слов, которые могут составить испытуемым некоторые трудности при прочтении.

Перед тем, как учащиеся приступали к выполнению задания, им давалась инструкция прочитать текст про себя в обычном для ученика темпе и по завершении чтения сообщить об этом исследователю, проводящему методику. Затем учащимся задавались десять вопросов по фактическому содержанию текста, ответы на которые отражали уровень понимания прочитанного по следующим критериям: понимание и выделение из текста фактов; определение главной темы текста; нахождение соответствий между частями текста, установление последовательности.

 После первичной обработки результатов учащиеся были распределены по четырем группам, соответствующим уровням понимания фактического содержания текста:

IV уровень – полное понимание смысла прочитанного, не менее 7 правильных ответов;

III уровень – неполное понимание прочитанного, 5-6 правильных ответов;

II уровень – фрагментарное понимание, незначительное изменение смысла прочитанной ситуации, 4-3правильных ответа;

I уровень – отсутствие понимания прочитанного, грубое искажение смысла, 0-2 правильных ответа.

**Таблица 1. Распределение младших школьников по уровням понимания фактического содержания текста, чел.**

|  |  |
| --- | --- |
| Респонденты | Уровни |
| I уровень | II уровень | III уровень | IV уровень |
| Экспериментальнаягруппа | 2 | 6 | 4 | 0 |

Как видно из таблицы 1, преобладающее число обучающихся было отнесено ко II уровню, достаточно большое количество испытуемых показали III уровень фактического понимания текста. Необходимо отметить, что некоторые из школьников не справилось с выполнением задания, показав I уровень понимания. Обучающихся, которых можно отнести к IV уровню, не оказалось.

В целом, как показал анализ результатов, большая часть учащихся находятся на III и II уровнях понимания фактического содержания текста, что демонстрирует их умение работать с текстом на элементарном уровне – фактическом содержании. Следовательно, мы можем переходить к диагностике более сложных показателей смыслового чтения.

Для определения уровня интерпретации текста использовались «Тестовые задания для определения уровня понимания текста», предложенные А.В. Сапа. Для определения уровня рефлексии, оценки текста использовалась методика «Определение уровня анализа и оценки текста». Автор обеих методик предлагает проводить их в комплексе и использовать для диагностики одно из художественных произведений, отобранных им из рекомендованной литературы для внеклассного чтения.

Обучающимся предлагалось выполнить тестовые задания и ответить на вопросы по рассказу А.П. Чехова «Каштанка». За неделю до проведения диагностики было сообщено, по какому произведению им будут даны задания, поэтому они имели возможность прочитать или повторить данный рассказ. Обучающимся перед выполнением тестовых заданий было дано время на актуализацию содержания рассказа. Затем были выданы бланки для выполнения 15 тестовых заданий. Диагностика проводилась одновременно во всем классе, каждый ученик имел возможность выполнять задания в удобном для себя темпе.

**Таблица 2. Распределение младших школьников по уровням интерпретации, чел.**

|  |  |
| --- | --- |
| Респонденты | Уровни |
| I уровень | II уровень | III уровень | IV уровень |
| Экспериментальнаягруппа | 3 | 6 | 3 | 0 |

Как видно из табл. 2, в классе оказались ученики, находящиеся на I уровне интерпретации текста. При выполнении тестовых заданий они часто обращались за помощью к исследователю, проводившему диагностику, испытывали значительные трудности в процессе работы. Ни один ученик не достиг IV повышенного уровня. На II уровне оказались 6, на III – 3 ученика.

Как учащиеся распределились по уровням интерпретации текста в процентном соотношении, показано на рис. 2.

Для диагностики уровня рефлексии и оценки текста была использована методика «Определение уровня анализа и оценки текста» А.В. Сапа. Обучающимся после выполнения тестовых заданий предыдущей методики предлагалось устно ответить на десять вопросов по рассказу А.П. Чехова «Каштанка», при этом указывалось, что ответы должны быть развернутыми и полно раскрывать мнение учащегося.

По результатам данной диагностики младшие школьники были распределены по четырем уровням понимания текста, описанным в предыдущей методике. Так как специфика вопросов не предполагала наличие правильных и неправильных ответов, при их оценке учитывалась глубина, развернутость, аргументированность ответов.

**Таблица 3. Распределение младших школьников по уровням рефлексии и оценки текста, чел.**

|  |  |
| --- | --- |
| Респонденты | Уровни |
| I уровень | II уровень | III уровень | IV уровень |
| Экспериментальнаягруппа | 1 | 7 | 4 | 0 |

Как видно из табл. 3, в классе нет учащихся, находящихся на I уровне рефлексии и оценки текста. Это обусловлено тем, что в 4-м классе часть младших школьников с ЗПР умеют высказывать свое мнение и объяснять его. Что касается полноты и глубины ответов на основе осмысления прочитанного рассказа, здесь у разных учащихся наблюдаются отличные друг от друга результаты. Некоторая часть школьников лучше объясняла собственное отношение к содержанию текста, основанное на качественном смысловом чтении. Эти респонденты были отнесены ко II уровню. Другие учащиеся кроме аргументации своей точки зрения тонко улавливали, что хотел сказать автор данным произведением в целом, сравнивали отношение автора к Каштанке с собственным отношением. Эти респонденты были отнесены к III уровню. Никто из обучающихся не был отнесен к IV уровню рефлексии и оценки текста.

Результаты, полученные в ходе проведения констатирующего эксперимента, показывают, что обучающиеся с ЗПР обладают низким уровнем сформированности навыков смыслового чтения.

**2.2. Формирование навыка смыслового чтения у младших школьников с ЗПР во внеурочной деятельности**

На этапе формирующего эксперимента была поставлена следующая цель: разработать и внедрить курс внеурочной деятельности, эффективно влияющий на формирование навыков смыслового чтения у младших школьников с ЗПР;

В основу разработки программы курса внеурочной деятельности «Смысловое чтение» была положена авторская методика М. В. Беденко. Программа «Смысловое чтение» разработана на 5 лет обучения (1-4 классы и 1 дополнительный класс) и рассчитана на 1 час в неделю (Приложение 1).

Данный курс направлен на то, чтобы подготовить и научить детей получать информацию и знания из текста. Самостоятельный анализ прочитанного - неотъемлемая часть современного обучения. Курс состоит из научно-популярных и информационных текстов. Материал, предложенный учащимся, соответствует их возрастным и психологическим особенностям. Изучаемые произведения близки им, вызывают заинтересованность и активность в процессе работы. Вопросы составлены так, чтобы показать ход мышления, а не просто указать на номинально правильный ответ. Курс содержит ряд заданий, для выполнения которых нужно не только обобщить информацию одного текста, но и вернутся и увязать его с ранее прочитанным. Тексты самой разной природы позволяют подготовить юных мыслителей к заданиям, требующим творческого подхода.

Формирование различных навыков смыслового чтения происходит одновременно, так как используемые приемы, способствуют формированию всех навыков смыслового чтения на каждом занятии. Подобное построение педагогического процесса было выбрано неслучайно. Навыки смыслового чтения возможно формировать только комплексно, работая сразу во всех направлениях, потому что осмысление прочитанного должно происходить целостно.

Кроме того, были учтены результаты констатирующего эксперимента, поэтому уровень сложности и объем всех заданий был подобран с опорой на детей данного класса и на уровень сформированности навыков смыслового чтения.

Перейдем к диагностике, чтобы понять, эффективность проделанной работы.

**2.3. Диагностика уровня сформированности навыка смыслового чтения у младших школьников с ЗПР на контрольном этапе эксперимента**

На этапе контрольного эксперимента была поставлена следующая цель: обработать и интерпретировать полученные экспериментальные данные, провести сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов.

Для диагностики на данном этапе использовали те же методики, что и на этапе констатирующего эксперимента.

Данные методики были подробно описаны в п.2.1. Поэтому можем перейти к анализу проделанной работы на этапе контрольного эксперимента.

Для определения уровня понимания фактического содержания текста была применена «Стандартизированная методика исследования навыка чтения»,предложенная А.Н.Корневым. Учащимся был предложен Текст 2 «Неблагодарная ель» из 213 слов, по которому нужно устно ответить на десять вопросов. Данный текст обладал теми же характеристиками, что и Текст 1, который использовали в констатирующем эксперименте.

После первичной обработки результатов учащиеся были распределены по четырем группам, соответствующим уровням понимания фактического содержания текста.

**Таблица 4. Распределение младших школьников по уровням понимания фактического содержания текста, чел.**

|  |  |
| --- | --- |
| Респонденты | Уровни |
| I уровень | II уровень | III уровень | IV уровень |
| Экспериментальнаягруппа | 0 | 1 | 7 | 4 |

Как видно из табл. 4, значительное количество учащихся находится на III уровне понимания фактического содержания текста, 4 младших школьника находятся на IV уровне. Испытуемые стали замечать и понимать больше фактов, содержащихся в произведениях.

Основываясь на полученных данных, можно сделать вывод, что учащиеся на контрольном этапе исследования по данному показателю продемонстрировали результаты выше. Следовательно, можно утверждать, что курс внеурочной деятельности «Смысловое чтение», реализованный на этапе формирующего эксперимента, положительно повлиял на понимание фактического содержания текста.

Для определения уровня интерпретации текста нами использовались«Тестовые задания для определения уровня понимания текста», предложенные А.В.Сапа.

Учащимся предлагалось выполнить тестовые задания по рассказу М.М.Пришвина «Кладовая солнца». За две недели до проведения диагностики младшим школьникам было сообщено, по какому произведению им будут даны задания, поэтому они имели возможность прочитать и повторить данный рассказ. На контрольном этапе исследования учащимся было дано больше времени для прочтения рассказа, чем на констатирующем этапе, из-за объема и уровня сложности произведения. «Кладовая солнца» входит в списки рекомендованной литературы для внеклассного чтения для 4 класса, следовательно, рассказ соответствует типичному уровню трудности литературных произведений, В то же время, рассказ несет в себе серьезную смысловую и эмоциональную нагрузку, поэтому не является легким текстом для смыслового чтения.

**Таблица 5. Распределение младших школьников по уровням интерпретации текста, чел.**

|  |  |
| --- | --- |
| Респонденты | Уровни |
| I уровень | II уровень | III уровень | IV уровень |
| Экспериментальнаягруппа | 0 | 3 | 5 | 4 |

В классе нет испытуемых, находящихся на 1 уровне интерпретации текста. Эти учащиеся перешли на 2 базовый уровень. Заметен переход четырех младших школьников на повышенный уровень. Эти испытуемые показали отличные результаты, ответив правильно на все 15 тестовых заданий.

В целом, основываясь на анализе полученных данных, следует отметить, что уровень интерпретации текста у учащихся заметно повысился. Часть обучающихся самостоятельно и достаточно быстро выполнили все задания. Особых трудностей при проведении диагностики не возникало. У некоторых обучающихся возникли затруднения, несколько учеников обратились к учителю за разъяснениями.

Для диагностики уровня рефлексии и оценки текста была использована методика «Определение уровня анализа и оценки текста» А.В.Сапа. Учащимся на контрольном этапе исследования были предложены вопросы по рассказу М.М.Пришвина «Кладовая солнца» аналогично предыдущей методике. Младшим школьникам после выполнения тестовых заданий предыдущей методики предлагалось устно ответить на десять вопросов.

**Таблица 6. Распределение младших школьников по уровням рефлексии и оценки текста, чел.**

|  |  |
| --- | --- |
| Респонденты | Уровни |
| I уровень | II уровень | III уровень | IV уровень |
| Экспериментальнаягруппа | 0 | 2 | 6 | 4 |

Обучающиеся значительно улучшили свои результаты. Шесть младших школьников перешли со 2 на 3 уровень рефлексии и оценки текста, более того, 4 младших школьника перешли с 3 на 4 уровень, показав высокий уровень осознания своего отношения к тексту, аргументации своей позиции.

При условии дальнейшей работы над смысловым чтением обучающиеся смогут достичь высокого уровня рефлексии и оценки текста во время обучения в средней школе.

Анализируя результаты, полученные в ходе проведения трех методик, можно распределить учащихся по четырем уровням сформированности навыков смыслового чтения. Обобщенные данные и сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов отражены на диаграммах.

**Заключение**

Формирование навыков смыслового чтения является потребностью современного общества и каждого отдельного человека.

В исследовании доказана эффективность использования различных методов и приемов в курсе внеурочной деятельности «Основы смыслового чтения», способствующих успешному формированию навыков смыслового чтения у младших школьников с ЗПР при работе с художественными текстами. Они органично встраиваются во внеурочные занятия и эффективно помогают осмыслению художественных произведений.

**Использованная литература**

1. Блинова Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учеб. пособие / Л.Н. Блинова. – М.: Издательство НЦ ЭНАС, 2007. – 136 с.

2. Бунаков, Н. Ф. Родной язык, как предмет обучения в начальной школе с трехгодичным курсом: лекции, читан. на пед.курсах Моск. полит. выст. в 1872 г. — 15-е изд., испр. — Спб.: Гутзац, 1908. — 163 с.

3. Буслаев, Ф. И. О преподавании отечественного языка [текст] / соч. Федора Буслаева. Ч. 1-2. — М.: Унив.тип, 1844. — 731 с.

4. Выготский, Л. С. Мышление и речь [текст] / Л. С. Выготский. — М.: Изд-во «Лабиринт», 1999. — 352 с.

5. Леонтьев, А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии [текст] / А. А. Леонтьев. — М.: Изд-во МПСИ, 2004. — 535 с.

6. Лурия, А. Р., Цветкова Л.С. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе [текст] / А. Р. Лурия, Л.С. Цветкова. — М., 1997. — 64 с.

7. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата [текст] / под ред. Т. И. Зиновьевой. — М.: Издательство Юрайт, 2019. — 468 с.

8. Невуева, Л. Ю. Паузативные характеристики выразительного (смыслового) чтения у младшего школьника [текст] / Л. Ю. Невуева, А. А. Зубченко // Научные исследования в психологии. — 1978. — № 1. — С. 42–46

9. Нижегородцева, Н. В. Психологический анализ смыслового чтения как специфического вида деятельности [текст] / Ярославский педагогический вестник. — 2012. — № 2. — С. 257–262

10. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии [текст] / С. Л. Рубинштейн. — М.: Педагогика, 1973. — 424 с.

11. Сметанникова Н. Н. Обучение стратегиям чтения. Как реализовать ФГОС [текст] / Н. Н. Сметанникова. — М.: Баласс, 2013. — 128 с.

12.Специальная психология: учебник для студ. высш. учеб. заведений /[В. И. Лубовский, В.Г. Петрова, Т. В. Розанова и др.]; Под ред. В.И. Лубовского. — 6-е изд., испр. доп. — М.: Академия, 2009. — 560 с.

13. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения: в 6 томах. Т.4 [текст] / Сост. С. Ф. Егоров. — М.: Педагогика, 1989. — С. 25

14. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [текст] / В. Д. Шадриков. — М.: Наука, 1982. — 183 с.

**Источники из интернета:**

15. Куликова, Е. Н. Кластер как прием технологии развития критического мышления через чтение и письмо [электронный ресурс] // МУЛЬТИУРОК. — Режим доступа: https://multiurok.ru/files/klastier-kak-priiom-tiekhnologhii-razvitiia-kritic.html

16. Статья. Формирование навыков смыслового чтения в начальной школе [электронный ресурс] // ИНФОУРОК. — Режим доступа: https://infourok.ru/statyaformirovanie-navikov-smislovogo-chteniya-v-nachalnoy-shkole-3196451.html

17. Формирование навыка смыслового чтения. Сборник приемов и техник [электронный ресурс] // ИНФОУРОК. — Режим доступа: https://infourok.ru/sbornik-priemov-i-tehnik-formirovanie-navikov-smislovogo-chteniya-2198714.html