

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

Пензенский государственный университет
Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»

Магистерская программа «Логопедическая работа в системе комплексного
сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья»

Заочная форма обучения

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему:

**«Формирование навыков смыслового чтения у учащихся с
расстройством аутистического спектра»**

Студент

Дмитриева Татьяна Николаевна
(подпись, дата) 20.01.2025

Научный руководитель

О.В. Сафонова
(подпись, дата) 20.01.25 к. п. н., доцент О.В. Сафонова

Нормоконтролёр

Е.А. Карпушкина
(подпись, дата) 20.01.25

Рецензент

Л.В. Фролова
(подпись, дата) 20.01.25

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 20.01.2025 № 6)

Заведующий кафедрой

Л.Н. Корчагина
(подпись) 20.01.25

Работа защищена с отметкой отлично (протокол заседания ГЭК от 18.02.25 № 4)

Секретарь ГЭК

Н.А. Мали
(подпись) 20.02.25

Пенза, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	
1.1. Содержание понятия «смысловое чтение».....	10
1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с расстройством аутистического спектра.....	16
1.3. Особенности формирования навыков смыслового чтения у учащихся с расстройством аутистического спектра.....	23
ГЛАВА II. ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	
2.1. Цель, задачи и организация экспериментального исследования.....	29
2.2. Описание констатирующего эксперимента.....	31
2.3. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	38
ГЛАВА III. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	
3.1. Цель, задачи и организация коррекционного обучения.....	46
3.2. Содержание логопедической работы по формированию навыков смыслового чтения.....	51
3.3. Анализ результатов контрольного эксперимента.....	64
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	72
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	75
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	85

ВВЕДЕНИЕ

Исследования в области коррекционной педагогики подтверждают, что около 30% учеников начальной школы, несмотря на достаточный уровень интеллектуального развития, испытывают трудности с формированием навыка чтения. Эти проблемы связаны не только с техническими аспектами чтения (способ и скорость), но и с осмыслением прочитанного текста [22].

Понимание слова, фразы и текста в целом зависит не только от точности значений конкретных слов, но и от ситуативного контекста и субъективных ассоциативных связей ребёнка с окружающей действительностью.

Успешное осмысление прочитанного требует от ученика умения улавливать смысловые взаимосвязи в тексте: понимать, о ком или о чём идёт речь, определять причины и следствия, различать значимое и незначимое, ориентироваться в тексте и формулировать выводы.

Дети с расстройством аутистического спектра (далее РАС), обучающиеся по адаптированной общеобразовательной программе, должны освоить тот же объем учебного материала, что и их сверстники. Это означает, что они должны понять, усвоить, проанализировать, обобщить, интерпретировать и запомнить достаточно большой объём текстовой информации, предусмотренный программой. Чтение становится не только предметом обучения, но и средством обучения в различных его проявлениях.

В работах К.М. Касаткиной [23], Н.Б. Лаврентьевой [34], Н.А. Никоновой [48] и К.А. Тихоновой [65] представлены следующие отличительные особенности чтения детей с РАС: медленный темп, несовершенство технической стороны процесса чтения, нарушение интонирования и поверхностное понимание текста. Хотя дети с РАС могут хорошо распознавать слова, их фокус внимания часто смещается на техническую сторону чтения, что усугубляет трудности осмысления. Они

испытывают сложности с подбором подходящих картинок к прочитанному фрагменту, ответами на вопросы по содержанию текста и его пересказом.

Педагоги, работающие с детьми с РАС, отмечают, что рекомендованные учебники и рабочие тетради не способствуют формированию навыков смыслового чтения, а зачастую осложняют данную задачу. Представленный материал не учитывает особенности восприятия детей с РАС, тексты сложны и недоступны для понимания. И учителя непосредственно сталкиваются с необходимостью адаптации учебного материала под образовательные возможности и потребности данной категории учащихся. Таким образом, формирование навыка смыслового чтения выходит за рамки одной учебной дисциплины, а понимание прочитанного текстового материала становится ключевым аспектом успешности обучения.

Существующие расхождения между уровнем требований к сформированности навыков смыслового чтения и отсутствие адаптированных учебных пособий и рабочих тетрадей к существующим учебно-методическим комплектам для учащихся с РАС обусловили постановку проблемы данного исследования.

Цель исследования – изучение навыков смыслового чтения и формирование системы логопедической работы по развитию осознанности чтения у учащихся с РАС.

Объект исследования – навыки смыслового чтения у учащихся с РАС.

Предмет исследования – система логопедической работы по формированию навыков смыслового чтения у детей с РАС.

Гипотеза исследования основана на предположении, что формирование навыков смыслового чтения у учащихся с РАС будет происходить наиболее эффективно при соблюдении следующих педагогических условий:

- в процессе формирования навыков смыслового чтения необходимо учитывать неоднородность возможностей освоения учебного материала школьниками с РАС;

– процесс формирования навыков смыслового чтения должен носить метапредметный характер (работа над навыками смыслового чтения у учащихся с РАС должна быть комплексной и осуществляться в процессе преподавания других учебных предметов, предусмотренных образовательными программами).

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой были определены следующие задачи:

1. Изучить теоретические основы проблемы формирования навыков смыслового чтения у учащихся с РАС.

2. Подобрать и структурировать диагностический инструментарий для оценки уровня сформированности навыков смыслового чтения у школьников с РАС.

3. Исследовать уровень сформированности навыков смыслового чтения у учащихся с РАС и разработать варианты адаптации учебных материалов для работы над навыками смыслового чтения.

4. Оценить эффективность использования рекомендаций по адаптации учебного материала для развития навыков смыслового чтения у школьников с РАС.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

– учение об общих и специфических закономерностях психического развития детей с нормальным и нарушенным онтогенезом, положение о принципах индивидуального и дифференцированного подходов (Т.А. Власова, Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Г.Я. Трошин);

– уровневый подход к организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, отраженный в Федеральных государственных стандартах (ФГОС начального общего образования обучающихся с ОВЗ);

– методы и приёмы обучения чтению (В.Г. Горецкий, Т.Г. Егоров, А.Н. Корнев, Н.Н. Светловская, К.Д. Ушинский, Д.Б. Эльконин);

– рекомендации по формированию навыка чтения у детей с ограниченными возможностями здоровья разных категорий (А.К. Аксёнова,

Т.А. Алтухова, И.М. Бгажнокова, В.В. Воронкова, М.Ф. Гнездилов, Е.Л. Гончарова, А.И. Граборов, М.В. Жигорева, С.Д. Забрамная, О.В.Загуменная, Л.В. Занков, Е.И. Капланская, И.В. Коломыткина, Р.И. Лалаева, Н.Б. Лаврентьева, Р.Е. Левина, Н.А. Крылова, А.Р. Маллер, Т.И. Морозова, Н.А. Никонова, Л.Г. Нуриева, Л.И. Плаксина, В.Г. Петрова, А.В. Сапа, А.В. Хаустов, Г.В. Чиркина, М.И. Шишкова);

– исследования по проблеме нарушений у детей с расстройствами аутистического спектра (Е.Р. Баенская, М.К. Бардышевская, В.М. Башина, К. Гилберг, Е.Л. Григоренко, В.Е. Каган, М.М. Либлинг, В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, С.А. Морозов, О.С. Никольская, Б. Нейсон, Т. Питерс, Н.Я. Семаго).

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования:

– теоретические: анализ психологической, медицинской, педагогической литературы по проблеме исследования;

– эмпирические: наблюдение, беседа, эксперимент (констатирующий, формирующий контрольный);

– интерпретационные: анализ медицинской и психолого-педагогической документации, изучение вариантов адаптированных основных общеобразовательных программ для обучающихся с РАС, количественный и качественный анализ экспериментальных данных.

Экспериментальное исследование по формированию навыков смыслового чтения у учащихся с РАС проводилось на базе государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Пензенской области «Академический лицей № 14». В экспериментальной работе приняли участие 12 учащихся в возрасте 9-11 лет с диагнозом «Расстройство аутистического спектра».

Исследование проводилось с сентября 2022 года по декабрь 2024 года в четыре этапа:

– первый этап (сентябрь 2022 г. – февраль 2023 г.) – изучение и анализ научной литературы по проблеме формирования навыков смыслового чтения у учащихся с РАС, определение гипотезы, цели и задач исследовательской работы, теоретическое обоснование экспериментальной работы;

– второй этап (март 2023 г. – август 2023 г.) – разработка содержания и проведение констатирующего эксперимента для изучения уровня сформированности навыков смыслового чтения у учащихся с РАС, количественный и качественный анализ полученных данных;

– третий этап (сентябрь 2023 г. – май 2024 г.) – проведение коррекционной работы по формированию навыков смыслового чтения с учетом неоднородности возможностей освоения учебного материала учащимися с РАС;

– четвертый этап (июнь 2024 г. – декабрь 2024г.) – подготовка и проведение контрольного эксперимента по определению эффективности проведенной работы, интерпретация результатов и анализ полученных данных, проверка гипотезы, формирование выводов и оформление диссертации.

Научная новизна исследования:

– дополнены представления о характерных трудностях формирования навыков смыслового чтения у учащихся с РАС;

– обоснован выбор диагностических материалов, учитывающих неоднородность возможностей освоения учебного материала учащимися с РАС.

Теоретическая значимость исследования:

– систематизированы и обобщены характерные трудности, возникающие при обучении смысловому чтению учащихся с РАС.

Практическая значимость исследования:

– апробирован диагностический комплекс, позволяющий оценить уровень развития навыков смыслового чтения у учащихся с РАС;

– предложены варианты адаптированных заданий для работы над навыками смыслового чтения у учащихся с РАС в рамках учебных предметов «Литературное чтение», «Математика», «Русский язык», «Окружающий мир».

Материалы экспериментальной части исследования могут быть использованы в практике коррекционно-развивающего обучения детей с РАС.

Результаты исследования могут быть интегрированы в содержание лекций, семинаров, курсов повышения квалификации и системы дополнительного образования для специалистов, работающих с детьми, имеющими выраженные интеллектуальные нарушения, а также могут использоваться как методический ресурс для логопедов и педагогов-дефектологов.

Положения, выносимые на защиту:

– при проектировании логопедической работы по формированию навыков смыслового чтения следует исходить из реальных возможностей освоения учащимися с РАС образовательной программы на текущий момент времени;

– эффективность проведения коррекционной работы по формированию навыков смыслового чтения обеспечивается метапредметным характером смыслового чтения.

Апробация материалов исследования: материалы исследования были представлены на Всероссийской научно-практической конференции профессорско-преподавательского состава, аспирантов и студентов «Актуальные проблемы науки и образования» посвященной 80-летию Пензенского государственного университета (Пенза, 19-25 октября 2023 г.) в рамках доклада «Проблема нарушения смыслового чтения у учащихся с расстройствами аутистического спектра»; Международной научно-практической школе-конференции «Актуальные проблемы науки и образования» (Пенза, 7-11 октября 2024 г.) в виде доклада «Логопедическая

работа по формированию навыков смыслового чтения у учащихся с расстройством аутистического спектра».

По результатам исследования опубликованы следующие статьи:

1. Дмитриева Т.Н., Сафонова О.В. О проблеме нарушения смыслового чтения у учащихся с расстройством аутистического спектра // Актуальные проблемы науки и образования: сб. науч. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. профессорско-преподавательского состава, аспирантов и студентов, посвящ. 80-летию Пенз. гос. ун-та (г. Пенза, 19-25 октября 2023 г.). – Пенза: Изд-во ПГУ, 2023. – С. 145-147.

2. Сафонова О.В., Дмитриева, Т.Н. Создание условий для успешного освоения учебных материалов детьми с расстройствами аутистического спектра // Современный ребёнок: вопросы обучения, воспитания, социализации: материалы I межвуз. науч.-практ. конф., посвящ. 85-летию Педагогического института им. В. Г. Белинского (г. Пенза, 16-17 октября 2024 г.) / под общ. ред. канд. пед. наук Л.Д. Мали. – Пенза: Изд-во ПГУ, 2024. – С. 226-231.

Структура магистерской диссертации состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы, приложения. Текст работы изложен на 84 страницах, проиллюстрирован рисунками и таблицами. Список литературы включает 70 наименований.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

1.1. Содержание понятия «смысловое чтение»

Термин «смысловое чтение» зафиксирован в качестве универсального учебного действия в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, в котором указано, что младшему школьнику необходимо овладеть навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в урочной и внеурочной деятельности, а также в рамках коррекционно-развивающих занятий.

Проблема обучения смысловому чтению заключается в противоречии между формируемыми навыком, так называемого механического чтения, и пониманием прочитанного. К сожалению, в современной школьной практике большее внимание уделяется техническому компоненту процесса чтения. Безусловно, улучшение и совершенствование техники чтения облегчает процесс понимания прочитанного, но развитие качеств механического чтения является лишь ступенью к формированию навыка смыслового чтения.

Впервые термин «смысловое чтение» был сформулирован и представлен в исследовании А.А. Зубченко и Л.Ю. Невуевой. Ранее в работах, посвященных процессу чтения, использовался термин «отчетливое чтение» введенный Ф.И. Буслаевым, основоположником понятий «объяснительное» и «сознательное» чтение был К.Д. Ушинский, термин «комментированное чтение» получил широкое истолкование в материалах Г.И. Беленького и М.А. Шнеерсона, понятия «продуктивное» и «творческое» чтение ввела в своих работах Н.Н. Светловская.

Несмотря на множество определений, основная цель чтения – это понимание смысла прочитанного.

Цель смыслового чтения состоит в максимально точном и полном понимании содержания текста и практическом осмыслении извлечённой информации. Для этого недостаточно просто прочитать текст; необходимо оценить представленную информацию и откликнуться на её содержание [60].

Исходя из понимания смыслового чтения как разновидности процесса восприятия, отечественные лингвисты выделили четыре этапа формирования навыков понимания прочитанного материала. Первый этап заключается в смысловом прогнозировании, угадывание последующих частей текста. Второй этап основан на вербальном сличении частей текста, включающее распознавание графических образов и формирование навыка деления текста на слова, словосочетания и предложения. Третий этап заключается в определении смысловых связей между выше обозначенными элементами текста. На четвертом этапе происходит понимание текста и подтекста, что и является результатом проделанной смысловой работы [8].

Смысловое чтение невозможно без понимания значений большинства слов в тексте, как в прямом, так и в переносном смысле; без уяснения содержания каждого предложения; без определения связи между предложениями (абзацами, эпизодами и главами); без осознания содержания и своего отношения к прочитанному.

Одновременно с восприятием читаемого текста происходит его осмысление. Качество восприятия текста влияет на его понимание. Ошибки в восприятии приводят к искажению смысла.

Согласно результатам исследования С.Г. Макеевой [39], понимание предложений нельзя сводить к пониманию отдельных слов. Осознание предложения требует умения устанавливать правильные логические связи между словами и выделять ключевые слова, несущие основной смысл. Предложения в тексте взаимосвязаны, поэтому важно не только понимать мысль, выраженную в каждом предложении, но и определять взаимоотношения между предложениями, описывающими определённые факты или события.

Согласно выводам, сделанным в работе Т.В. Атроховой [2], дети младшего школьного возраста проходят все основные ступени осмысления прочитанного. При этом часть учеников может находиться на ступени понимания смысла произведения, а другая часть ещё на уровне фактического понимания слов.

В исследовании Т.В. Волковой [12] представлены следующие уровни понимания текста:

- понимание отдельных слов (лексическое значение слов);
- понимание словосочетаний (грамматика);
- понимание предложений;
- понимание сверх фразовых единств (групп предложений, выражающих законченную мысль);
- понимание текста;
- понимание подтекста;
- понимание замысла автора.

Два первых уровня (уровень слов, уровень словосочетаний) обеспечивают так называемое приблизительное понимание. Узнавая значение слов и словосочетаний в контексте, ученик получает представление о теме, которой посвящен текст. Большую сложность для понимания представляют многозначные слова, омографы, антонимы и синонимы.

Третий уровень (уровень предложений) характеризуется фрагментарностью осмысления. Воспринимая предложение, школьник должен разделить его на отдельные части, установить взаимосвязь между ними и осмыслить их роль в тексте.

Четвертый и пятый уровни (уровень текста) предусматривает понимание текста в целом. Шестой уровень обеспечивает понимание эмоциональной, побудительной информации в тексте. Седьмой уровень – вершина понимания и главный результат чтения. На этом этапе учащиеся приходят к пониманию логического, эмоционального и волевого содержания текста.

Для выполнения последней задачи младший школьник должен уметь обобщать, выделять наиболее важное, находить взаимосвязь между смысловыми частями, «переходить» в подтекст, достигать полноты, точности и глубины понимания.

В работе, посвященной влиянию особенностей когнитивного развития на овладение навыками чтения и письма младшими школьниками, Е.Л. Григоренко [16] отмечает, что успешное формирование навыка смыслового чтения возможно в случае сформированности фонетических, фонологических, орфографических и морфологических предпосылок. Каждая из этих предпосылок вносит свой независимый вклад, предсказывая характеристики овладения навыком смыслового чтения. Иными словами, психологические особенности обучающихся на уровне когнитивных процессов прогнозируют успешность по овладению данным навыком.

Если сопоставить типы смыслового чтения с уровнем познавательных процессов у учащихся, то можно выделить следующие группы детей, каждую из которых можно охарактеризовать соответствующим уровнем развития навыков смыслового чтения. В первую группу входят учащиеся, которые воспринимают художественный текст осмысленно и активно используют воображение. Во вторую группу попадают читатели, которые слабо осмысливают прочитанное, относятся к тексту не критично и имеют низкий уровень восприятия. В третью группу исследователь включил детей с признаками «психического автоматизма», которые застревают на первой неверной догадке, даже при повторном чтении [55].

Осмысление текста должно удовлетворять потребность ребенка разобраться в прочитанном. Однако одна из характерных черт младших школьников как читателей заключается в том, что у них отсутствует необходимость в повторном чтении и анализе текста. Дети уверены, что после первого знакомства с произведением они «все поняли». Именно это противоречие между текущим уровнем восприятия и потенциалом смысла произведения служит источником развития смыслового чтения.

Изначально, читая произведение, учащиеся концентрируют своё внимание на персонажах, следят за развитием событий. Юным читателям сложно оценить значение конкретного эпизода, проанализировать поступки и раскрыть характер персонажей, им трудно «разглядеть» позицию автора в тексте, охарактеризовать своё отношение к событиям [19].

От школьников требуется осмысление авторской позиции, оценка художественной идеи, а не уточнение где, что, когда и с кем произошло.

Смысловое чтение, в работе А.С. Саблевой [59], предполагает умение учащихся:

- выявлять в тексте слова и выражения, значения которых непонятно, осознавая потребность в выяснении их смысла;
- отвечать на вопросы по содержанию текста;
- определять эмоциональный характер текста;
- уметь прогнозировать содержание читаемого;
- осознавать авторское и собственное отношение к персонажам;
- находить главную мысль, сформулированную в тексте.

Технология смыслового чтения, представленная Е.Ю. Коноваловой [29], предполагает следующие этапы работы с текстом: до чтения (цель – уметь прогнозировать на основании заголовка, иллюстраций, фамилии автора, о чём пойдёт речь в тексте), во время чтения (цель – постановка вопросов к отдельным абзацам или предложениям текста, определение тематических элементов), после чтения (цель – понимание прочитанного текста на уровне смыслов).

Чтение в начальной школе предполагает внимательное, многостороннее, многоуровневое изучение текста и его элементов, что, в свою очередь, создает предпосылки для формирования навыка смыслового чтения.

Обобщив подходы исследователей к формированию навыка смыслового чтения, можно выделить несколько ключевых структурных элементов данного вида чтения:

- понимание фактов, о которых говорится в тексте;
- понимание подтекста;
- критический анализ текста: сравнение различных частей текста, сопоставление с информацией из других источников и личным опытом;
- преобразование и интерпретация текста: извлечение смысла, размышление над контекстом, умение делать выводы на основе прочитанного;
- оценка текста: умение уловить общее настроение произведения, понять позицию автора и его отношение к персонажам и событиям;
- формирование собственного смысла на основе прочитанного: восприятие прочитанного, аргументация своей точки зрения на описываемые события.

Формирование навыка чтения с учетом таких его характеристик, как выразительность, правильность, беглость, осознанность – сложный и продолжительный процесс. Возможно формирование навыка за счет повторения и отработки специальных упражнений. Но возможно формирование и совершенствование навыка чтения как вида учебной деятельности и за счет анализа текста. Прежде всего, анализ требует многократного и внимательного перечитывания текста и на данном этапе важно, чтобы перечитывание носило аналитический, а не воспроизводящий характер, например, чтобы на вопросы нельзя было ответить, не обращаясь к тексту. В этом случае меняется мотивация ребенка: он читает уже не ради самого процесса чтения, а для того, чтобы понять смысл прочитанного. Правильность, беглость становятся средством автоматизации процесса чтения как такового. Формирование сознательности и выразительности чтения предполагает использование пауз, логических ударений, смену тона чтения для передачи чувств и переживаний персонажей, отражения авторской позиции и своего восприятия произведения [31].

Таким образом сформировать навык смыслового чтения возможно при условии, что учащийся может бегло, выразительно, правильно прочесть текст

и с осознанием прочитанного в дальнейшем работать с ним: отвечать на вопросы, анализировать и интерпретировать полученную информацию, делать выводы и высказывать оценочные суждения о прочитанном материале.

При сформированных приемах осмысления текста учащиеся способны оценить эффективность своей работы с текстом, отметить для себя факты отсутствия в тексте объяснения или ответа на возникший вопрос. В этот момент кроме познавательных мотивов деятельности задействованы и мотивационные: намерение читать более внимательно, перечитать, чтобы уяснить непонятое, найти ответ на вопрос или его решение. И таким образом, смысловое чтение, результатом которого является глубокое, всестороннее понимание информации становится основным видом чтения в составе учебной деятельности на протяжении всего периода школьного обучения.

1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с расстройством аутистического спектра

В соответствии с клиническими рекомендациями «расстройство аутистического спектра» – это нарушение нейropsychического развития, характеризующееся значительными отклонениями в социальном взаимодействии и способах общения, а также ограниченным, стереотипным, повторяющимся набором интересов и занятий [3].

В научных работах Л.Г. Бородиной [8], Е.Л. Григоренко [15], С.С. Морозова [44], Б. Нейсона [45] представлены различные теории о причинах возникновения РАС. В настоящее время наиболее правомерной считается биологическая теория, которая рассматривает РАС как результат поражения или дисфункции центральной нервной системы (ЦНС), вызывающее аномальное развитие мозга. Органические нарушения мозга могут быть вызваны одним или несколькими биологическими факторами,

такими как генетическая патология, пред-, пери- и постнатальное поражение ЦНС, вирусные инфекции, структурные или функциональные расстройства мозга, патологическая биохимия мозга и некоторые другие.

Согласно Международной классификации болезней 10-го пересмотра, аутистические расстройства включены в класс «Психические расстройства поведения», блок «Расстройства психологического развития»: Детский аутизм (F84.0), Атипичный аутизм (F84.1), Синдром Ретта (F84.2), другое дезинтегративное расстройство детского возраста (F84.3), Гиперактивное расстройство, сочетающееся с умственной отсталостью и стереотипными движениями (F84.4), Синдром Аспергера (F84.5) [51].

Руководство по диагностике и статистике психических расстройств описывает РАС через несколько ключевых признаков, которые помогают лучше понять это состояние.

Одним из основных признаков РАС являются значительные проблемы в социальной коммуникации и взаимодействии. Эти трудности могут проявляться в различных контекстах и быть заметными как в настоящее время, так и в прошлом. Например, дети с РАС могут испытывать сложности с социально-эмоциональной взаимностью. Это может выражаться как в аномальном социальном сближении, так и неспособностью начать или отреагировать на социальные взаимодействия. В некоторых случаях, дети могут избегать социальных контактов или же не понимать, как правильно реагировать на эмоции других детей.

Также могут наблюдаться проблемы с невербальным коммуникативным поведением. Это может включать аномалии зрительного контакта и языка тела, а в некоторых случаях – полное отсутствие мимики или жестов. Например, ребенок с РАС может не смотреть в глаза собеседнику, не использовать мимику и жесты для выражения своих мыслей и чувств.

Кроме того, дети с РАС могут испытывать трудности в установлении и поддержании социальных взаимоотношений. Это может проявляться в

сложностях адаптации поведения к различным социальным контекстам – от участия в играх и приобретения друзей или в отсутствии интереса к сверстникам. Например, ребенок с РАС может предпочитать играть в одиночестве или не понимать, как правильно взаимодействовать с другими детьми.

Другим важным признаком РАС является ограниченность и повторяемость в поведении или деятельности. Это может выражаться в стереотипных движениях и речи, таких как моторные стереотипии, эхолалия, речевые штампы, стереотипные монологи или отсутствие в речи первого лица. Например, ребенок с РАС может повторять одни и те же движения или фразы, не осознавая этого.

Дети с РАС также могут демонстрировать чрезмерную потребность в неизменности и ритуализованные формы поведения. Это может включать стресс при малейших изменениях в окружающей среде, настаивание на неизменном маршруте или еде, а также трудности с переключением внимания. Например, ребенок может испытать сильный стресс, если его обычный распорядок дня нарушается.

Фиксированные интересы – еще один признак РАС. Проявляется в сильной привязанности к необычным предметам или чрезмерной озабоченности ими, а также в ограниченной сфере занятий и интересов.

Сенсорные реакции также могут быть необычными. Дети демонстрируют избыточную или недостаточную реакцию на сенсорную информацию, проявляют необычный интерес к сенсорным аспектам окружающей среды, таким как свет или движущиеся объекты. Могут быть чрезмерно чувствительны к определенным звукам или текстурам, или, наоборот, не замечать боли и повышенной температуры.

Исследования С.С. Морозова [43], Н.Я. Семаго и М.М. Семаго [61] показывают, что эти нарушения приводят к общественной дезадаптации: искажают ключевые механизмы аффективной организации поведения, такие как способность определять оптимальную личную дистанцию, вырабатывать

индивидуальные привычки и потребности, налаживать эмоциональное взаимодействие с людьми и упорядочивать поведение.

Кроме того, специфические диагностические черты РАС могут сопровождаться другими проблемами, такими как фобии, тревоги, расстройства сна и приема пищи, избирательностью пищевых предпочтений и вспышками раздражения. Ребенок с РАС может испытывать сильную тревогу в определенных ситуациях, иметь строгие предпочтения в еде, что существенно усложняет его повседневную жизнь.

Степень выраженности перечисленных расстройств может быть различна, но все дети с РАС имеют особенности развития, обусловленные спецификой нарушения.

Особенности психического развития детей с РАС описаны, структурированы и обобщены в работах Е.Л. Григоренко [15]; Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг, О.С. Никольской [47]; Л.Г. Нуриевой [50]:

1. Особенности развития речи.

В большинстве случаев у детей с РАС отмечается задержка формирования речи как импрессивной, так и экспрессивной. Речь может не сформироваться вообще либо сформироваться искаженно или частично. К основным нарушениям речи относятся отсроченные или непосредственные эхолалии (склонность к повторению одних и тех же фраз), инверсия личных местоимений, аграмматизмы.

Для данной категории детей характерна недостаточная или отсутствующая реакция на обращенную речь и своё имя, они обращают внимание на речь не больше, чем на любые другие шумы вокруг. В дальнейшем понимание речи осложняется в большей степени из-за трудностей понимания переносного смысла, подтекста, метафор, юмора.

Дети испытывают сложности с поддержанием диалога, часто могут повторить вопрос собеседника или ответить заученным клише, не совпадающим с заданным вопросом. У части детей с РАС развита монологическая речь, но при этом они разговаривают только на

интересующие их темы, также могут одержимо декларировать стихи или фразы из любимых мультфильмов или произведений.

Интонационная сторона речи также характеризуется определенными особенностями, например, дети зачастую не могут контролировать громкость своего голоса, наблюдаются нарушения тональной модуляции голоса.

2. Особенности невербальной коммуникации.

Дети с РАС слабо реагируют на невербальную коммуникацию (выражение лица, направление взгляда, жестикуляцию); не подражают действиям окружающих, не пытаются привлечь внимание указательным жестом, не поддерживают зрительный контакт. Отмечаются трудности в понимании эмоций и чувств других людей, для них сложна дифференциация «живого-неживого», что проявляется в «механистическом» отношении к окружающим. Поведенческая активность направлена преимущественно на манипуляции с предметами, а не на взаимодействие с собеседником.

3. Особенности зрительного восприятия.

Для детей данной категории характерно смотреть «сквозь» объекты, не отслеживая движения. Обычно взгляд сосредоточен на чем-то «абстрактном»: световом пятне, участке блестящей поверхности, узор обоев или ковра. Они с удовольствием наблюдают за движением предметов, их вращением, перелистыванием страниц в книге. Свойственно длительное вызывание стереотипной смены зрительных ощущений: включение и выключение света, открывание и закрывание дверей, пересыпание круп, переливание воды. Но то же время, наблюдается зрительная гиперсензитивность: испуг, крик при включении света, раздвигании штор. Дети могут увлеченно рассматривать свои руки, сосредотачиваясь на перебирании своих пальцев или пальцев матери.

4. Особенности слухового восприятия.

Как правило, дети с РАС обладают повышенной чувствительностью к шуму и громким звукам. Некоторые из них, наоборот, стремятся к звуковой

аутостимуляции: сминают и рвут бумагу, шуршат целлофановыми пакетами, раскачивают створки двери.

5. Особенности проприоцептивной чувствительности.

Для детей характерны аутостимуляции: напряжение тела и конечностей, удары себя по ушам, зажимание их, удары головой о бортик коляски или спинку кровати, влечение к игре с взрослыми типа верчения, кружения, подбрасывания.

6. Особенности игровой деятельности.

Игры детей с РАС, как правило, представляют собой стереотипные манипуляции с различными неигровыми предметами: веревками, шнурками, гайками, ключами, бутылками. Иногда в игре используются игрушки, но не по их прямому назначению. Исследователи акцентируют внимание на отсутствии у детей с РАС спонтанной имитационной игры, ролевой игры или социального подражания. Сюжетная игра не возникает без специального обучения, но даже после обучения присутствуют лишь свернутые игровые действия.

7. Особенности когнитивного развития.

Исследованию интеллекта детей с РАС посвящены работы Н.М. Ольховской [16], А.Б. Сорокина [63] и на их основе можно выделить следующие особенности когнитивного развития:

- истощаемость и сверхизбирательность внимания;
- «полевое» поведение с хаотической миграцией;
- сверхсосредоточенность на определенном объекте;
- сложности формирования подражательной деятельности и как следствие трудности с освоением новых навыков;
- отсутствие интереса к функциональному назначению предмета, преобладание интереса к форме, цвету, размеру предметов;
- сверценностные интересы к отдельным областям знаний;
- когнитивная ригидность и склонность к детализации.

Согласно исследованиям С.А. Морозова [43] около 50% детей с РАС имеют диагноз «умственная отсталость». Приводимые цифры сильно различаются в зависимости от применяемых диагностических критериев, возрастных ограничений и других факторов, достигая в некоторых исследованиях 75% – Е.Е. Ляксо, О.В. Фролова [38]. В тоже время, в популяции детей с нарушением интеллекта около 18% случаев соответствуют диагностическим критериям РАС. Кроме этого, у значительной части детей отмечаются симптомы расстройства активности и внимания (включая синдром дефицита внимания с гиперактивностью), нарушения контроля эмоций, избыточная тревога и страхи. Более чем у трети подростков детей развиваются расстройства аффективной сферы (депрессии) и тревожные расстройства, часто отмечаются симптомы обсессивно-компульсивного расстройства и кататонический симптомокомплекс [1].

В контексте инклюзивного образования уровень интеллектуального развития детей с РАС приобретает особое значение, так как именно он становится основным критерием выбора образовательной программы и представляет собой центральный фактор при определении целей и содержания обучения.

Клинико-психологическая картина аутистических расстройств может принимать разные формы – от неговорящего дезадаптированного ребенка с низким уровнем интеллекта до избирательно одаренного школьника с интересами к отвлеченным областям знаний и «взрослой» речью. Однако основные клинические проявления нарушения психического развития при всех вариантах синдрома остаются общими и требуют проведения специальной коррекционной работы.

1.3. Особенности формирования навыков смыслового чтения у учащихся с расстройством аутистического спектра

В соответствии с Федеральным Законом от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья обучение детей с РАС осуществляется в условиях инклюзивного образования. Обучение проводится по адаптированным основным общеобразовательным программам (далее АООП) в условиях получения образования в классе с другими обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, либо в специальных (коррекционных) классах.

Необходимость обучения по АООП обусловлена наличием у детей данной категории специфических особенностей, осложняющих усвоение общеобразовательной программы начального общего образования. Обучаясь по АООП (может быть рекомендован один из вариантов программы 8.1 – 8.4), учащиеся с РАС овладевают тем же предметным учебным материалом, что и их нормативно развивающиеся сверстники (варианты программ 8.1 и 8.2), таким образом, они должны понять, проанализировать, обобщить, запомнить и усвоить весь объем информации, предусмотренный данной программой обучения.

Именно понимание прочитанного материала является одним из важнейших навыков, способствующих успешному освоению программных требований в течение периода обучения. Согласно данным представленным в работе С.С. Тесленко [64] более 65% учащихся с РАС испытывают сложности с осознанием прочитанного, т.е. смысловым компонентом чтения. Причины трудностей восприятия и понимания текстовой информации различны и определяются как общим уровнем развития ребёнка, так и специфическими особенностями, свойственными детям с РАС [38].

Влияние специфических особенностей психического развития детей с РАС на восприятие и понимание текстовой информации представлено в таблице 1

Таблица 1

Влияние специфических черт РАС на понимание и восприятие текстовой информации

Область нарушений	Проявление нарушения
1	2
Нарушение понимания обращенной речи	Учение испытывает сложности уже на уровне понимания инструкции и как следствие, текст становится недоступен в целом
Нарушение формирования экспрессивной речи	Учащийся не может развернуто ответить на вопрос и сформулировать ответ
Дефицит слухоречевой памяти	Ученик не ориентируется в тексте. Запоминает информацию лишь частично, содержащуюся либо в начале либо в конце текстового материала (так называемый эффект края)
Фрагментарность восприятия	Игнорирование целостной смысловой информации, выстраивание суждений на основе отдельного текстового фрагмента
Нарушение фокуса внимания и его переключения	Учащийся часто отвлекается, быстро теряет интерес к изучаемому тексту, надолго «застревает» на одном пункте задания, испытывает сложности с восприятием разномодальной информации, предъявляемой из разных точек пространства (не реагирует на устную инструкцию учителя к тексту, представленному в учебнике)
Снижение скорости обработки информации	Школьник не успевает прочесть текст за отведенную единицу времени и, как следствие, выполнить задание к нему

Долгое время считалось, что самые большие трудности при формировании навыков смыслового чтения у детей с РАС связаны с «отработкой» технического компонента чтения. Соответственно, усилия учителей и родителей направлялись на устранение «очевидных недостатков» техники чтения: тренировалась скорость и правильность чтения. Безусловно, если ребёнок с большим трудом прочитывает одно слово за другим, концентрируя внимание лишь на отдельных словах, преждевременно говорить об освоении навыков смыслового чтения. Следует подчеркнуть, что успешное освоение техники чтения – это лишь часть процесса по формированию навыков осмысленного чтения. Как правило, учащиеся с РАС

способны прочесть текст без ошибок, но при этом чтение будет формальным, механическим или так называемым «слепым» [4].

Даже научив ребенка читать, педагоги, работающие с детьми с РАС, сталкиваются с тем, что ученики не понимают прочитанного. Обучая детей с РАС чтению, как отмечают Е.Ю. Давыдова [17], Н.Б. Лаврентьева [34], педагоги сталкиваются со следующими противоречиями:

- ребенок проявляет стойкий интерес к буквам, знает их и играет в них, подбирает необходимые элементы для воссоздания образа букв, но категорически отказывается складывать из букв слова;
- ребенок знает буквы, но каждая из них у него ассоциируется с определенным набором слов, как правило, начинающихся на данную букву (например, б – барабан, баран, бинокль, е – енот, ель);
- ребенок умеет читать, но не понимает смысла прочитанного, в процессе анализа текста не может ответить ни на один вопрос относительно его содержания.

Способность осознавать текст на семантическом уровне предполагает у ребенка с РАС сформированность навыка оперирования понятиями. В исследовании К.А. Тихоновой [65], посвященном развитию речи при расстройствах аутистического спектра, подчеркивается, что в раннем возрасте понимание речи неразрывно связано с реальным ситуативным контекстом, речь формируется на основе реальных, личных и понятных только данному ребенку ассоциативных связей. Позднее, по мере развития, ему становится доступно более абстрактное понимание слов. Но при аномалии психического развития страдает развитие понятийного мышления.

Факторы, затрудняющие понимание текстового материала:

- незнание лексического значения слов: учащиеся с РАС часто понимают речь лишь в бытовых аспектах деятельности, и большое количество слов, особенно относящихся к таким частям речи как наречия, причастия, деепричастия, а также слова, с которыми ребёнок ранее не сталкивался, оказываются недоступными для понимания;

- частичное понимание абстрактных понятий: ребёнок может достаточно хорошо оперировать понятиями в рамках своего лексического запаса, но испытывает большие трудности в понимании слов, которые не имеют конкретного предметного значения и обозначают признаки предмета или отношение между предметами;

- недостаточное понимание грамматических отношений и логико-грамматических конструкций, включая отношения, выраженные предложно-падежными конструкциями;

- трудности с преобразованием однокоренных слов или словообразованием новых слов;

- сложности с пониманием переносного значения слов, метафор, афоризмов, фразеологизмов, пословиц и поговорок.

Трудности с пониманием скрытого смысла, переносных значений и образных выражений обусловлены «буквальностью» восприятия у детей с РАС, недостаточной гибкостью мышления. Как правило, они воспринимают слова и тексты только в прямом значении.

Фрагментарность восприятия свойственная детям с РАС создает сложности для понимания прочитанного текста в целом:

- ученики не воспринимают информацию сюжетно, теряют линию повествования и для них произведение становится нагромождением действий и героев;

- испытывают трудности в установлении временной и логической последовательности происходящих событий [24].

Как следствие, у учащихся с РАС возникают трудности с определением темы прочитанного текста, его основной идеи, а также с разделением текста на смысловые части, выделением ключевых определяющих смысл произведения абзацев, составлением плана.

Младшие школьники с РАС с трудом формулируют ответы на вопросы по тексту, особенно если они не требуют прямого цитирования. Как правило, учащиеся с РАС быстро находят информацию в тексте, если ответы на

вопросы подразумевают точное цитирование. И в этом случае создается впечатление, что они осмысленно прочли данный текст. Однако учащиеся подбирают необходимый ответ автоматически, концентрируя внимания на определенных словах, не анализируя при этом смысловую составляющую текста. При изменении формулировки вопросов, возникают серьезные затруднения при составлении ответа. Например, при пересказе учащиеся с РАС дословно, можно сказать «механически» цитируют текст, что также вызывает ложное впечатление понимания. Пересказать историю «своими» словами школьникам с РАС чрезвычайно затруднительно.

Как отмечает в материалах своего исследования К.О. Лагода [35], подростки с РАС практически не читают художественную литературу – для них более характерно чтение атласа или справочника, чем романа или повести. Сложности в понимании социальных взаимоотношений главных героев, морально-нравственных аспектов их поступков обуславливают трудности для учащихся с РАС проанализировать образы героев, выразить свои собственные суждения о прочитанной ситуации.

Учащимся с РАС трудно придумать собственные истории, данные сложности связаны со специфическими нарушениями воображения и мышления.

В исследованиях И.В. Евтушенко [18], К.М. Касаткиной [23], Н.А. Никоновой и Ю.Б. Павловой [48, 49], посвященных данной проблематике, отмечены следующие возникающие трудности:

- сложности соединения предложений в нечто целостное, связное и согласованное;
- трудности с поиском начала и окончания предложения;
- сложности с восприятием сюжетных иллюстраций и поиском ответа при опоре на серию сюжетных картинок;
- сложности представления прочитанного в визуальных образах.

Очевидно, что описанные в данном параграфе особенности формирования навыков смыслового чтения существенным образом сказываются и на процессе обучения ребенка в школе.

В связи с этим большую значимость приобретает поиск подходов и способов обучения, позволяющих учащимся с РАС хотя бы частично преодолеть имеющиеся у них сложности со смысловым восприятием текста.

Следует подчеркнуть, что понимание является безусловной основой для процесса обучения в целом. Восприятие и понимание текста являются центральным звеном в решении познавательных задач безотносительно к какому-либо учебному предмету. Особенно актуальна данная проблема для предметов, в которых основная часть учебного материала представлена в текстовой форме.

Задача развития осмысленности требует использования адаптированного учебного материала, позволяющего добиться осознания учащимися каждого учебного задания и формирования навыков смыслового восприятия новой информации.

ГЛАВА II. ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ НАВЫКОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

2.1. Цель, задачи и организация экспериментального исследования

Цель исследования: определение уровня сформированности навыков смыслового чтения у учащихся с РАС.

В процессе организации и проведения констатирующего эксперимента были решены следующие задачи:

1. Подобран и сгруппирован диагностический материал для исследования уровня сформированности навыков смыслового чтения у учащихся с РАС, разработаны критерии оценки выполнения каждого задания.
2. Проведен констатирующий эксперимент.
3. Проанализированы и наглядно представлены результаты проведенного эксперимента.

Констатирующий эксперимент проводился на базе ресурсного класса ГБОУ Пензенской области «Академический лицей № 14». Сроки выполнения данного этапа исследования: март – август 2023 г.

Выборка исследования составила 12 учащихся с диагнозом «Расстройство аутистического спектра» в возрасте 10-12 лет, обучающихся проходит по АООП НОО для детей с РАС (вариант 8.1 и вариант 8.2).

Вариант программы 8.1 предполагает, что учащиеся с РАС получают образование, полностью соответствующее по объему итоговых достижений уровню сверстников, не имеющих ограничений по возможностям здоровья, находясь в их среде и в те же сроки обучения. Срок обучения в начальном образовательном звене составляет 4 года.

Вариант программы 8.2 предполагает, что обучающиеся получают образование, сопоставимое по итоговым достижениям с образованием

сверстников, не имеющих ограничений по возможностям здоровья, однако обучение может реализоваться в пролонгированные сроки:

- пять лет (первый дополнительный класс или пролонгация одного из классов начальной ступени образования) – для детей, получивших дошкольное образование;

- шесть лет (два первых дополнительных класса или пролонгация одного/двух классов начальной ступени образования) – для детей, не получивших дошкольное образование.

Обучение ведется по учебникам для детей с интеллектуальными нарушениями.

На этапе констатирующего эксперимента дети обучались во второй классе. Большая часть детей начали обучение в школе в возрасте 8-9 лет. Позднее начало обучения связано с тем, что ребенок уже начинал заниматься в другом образовательном учреждении, но из-за особенностей поведения был выведен из данного процесса, и затем повторно пришел в первый класс на следующий учебный год. Также часть детей приступили к школьному обучению позже, так как родители хотели продлить срок подготовки к школе для своего ребенка.

При построении диагностического комплекса заданий учитывались следующие условия:

- предъявление заданий «от простого к сложному»;
- упрощение инструкций к заданию: разделение многоступенчатой инструкции по этапам выполнения задания; подкрепление вербальных инструкций письменными или визуальными алгоритмами (если после словесной инструкции ученик не приступал к выполнению упражнения, то инструкция дублировалась индивидуально);
- дополнительная визуализация заданий, позволяющая лучше понять содержание задания (при этом иллюстративный материал должен быть реалистичными и действующими лицами были люди).

В каждом задании предусматривалась помощь, необходимость в которой отражалась при выполнении задания.

Материалы для обследования подбирались в соответствии с АООП НООО для обучающихся с РАС.

Длительность обследования зависела от особенностей восприятия каждым ребенком предложенной инструкции, темпа выполнения задания и количества требуемой помощи.

2.2. Описание констатирующего эксперимента

Разработанный диагностический комплекс заданий, используемый в рамках констатирующего эксперимента, основан на актуальных научно – исследовательских публикациях ведущих специалистов по данной проблеме исследования. Проанализированы работы С.В. Андреевой [1], Н.В. Борисовой [7], И.А. Катковой [24], Г.Ю. Козловской [28], А.Н. Корнева [31], Н.Б. Лаврентьевой [34], Н.Г. Манелис [41], Н.А. Никоновой [49], Д.С. Переверзевой [54] и других авторов занимающихся изучением особенностей обучения младших школьников с РАС.

При подборе комплекса диагностических заданий использовались материалы, разработанные П.Л. Богорад [6], А.В. Винева [10], Л.Н. Жериковой [20], О.В. Загуменной [21], Л.А. Тишиной [66], А.В. Хаустовым [68].

Предлагаемый комплекс заданий адаптирован к возрасту обследуемых детей, учитывает требования образовательных программ обучения и выстроен с условием перехода от «простого к сложному».

С учетом поставленных задач разработаны критерии и бальная шкала оценивания результатов выполнения заданий.

В рамках диагностики учащимся с РАС были предложены следующие варианты заданий:

- задания на соотнесение слова и изображения;
- задания на соотнесение предложения с иллюстрацией;
- задания, включающие чтение небольших по объёму текстов, работу с иллюстрациями, ответы на вопросы;
- задания по восстановлению последовательности событий, отображенных на сюжетной иллюстрации;
- задания на соотнесение начала и окончания предложения.

Оценка результатов выполнения заданий проводилась по балльной системе с учетом ряда критериев:

- самостоятельность выполнения задания, без использования дополнительной коррекционной помощи;
- темп выполнения задания;
- полнота выполнения задания.

Задание № 1 «Соотнесение слова и изображения»

Цель: оценить навык понимания прочитанного на уровне слов – оценить лексический словарь ученика.

Оборудование и материалы: карандаш, лист задания (приложение 1).

Инструкция: прочти слово и соедини его с картинкой.

Количественная оценка результатов выполнения задания: ученик получает один балл за каждое правильно найденное слово при условии, что успешно справляется с заданием самостоятельно и не испытывает затруднений с соотнесением слова и изображения.

Исходя из количества слов, представленных в рамках данного задания, максимальное количество баллов, которое может получить учащийся по результатам выполнения задания, равно десяти. Ученик не получает оценку в баллах, если не смог выполнить задание, даже при условии получения дополнительной помощи. В зависимости от количества набранных баллов определяется уровень понимания учащимися с РАС лексического значения слов (навык оперирования понятиями).

Данное задание может быть усложнено в зависимости от возможностей освоения образовательной программы учащимися с РАС. Варианты усложнения задания № 1 (приложение 1):

- большее количество слов, которое нужно найти ученику за тот же промежуток времени;
- на иллюстрации к данному заданию могут быть изображены «лишние» слова;
- использование слов-омографов (слова, которые совпадают в написании, но различаются в произношении из-за различий в ударении).
- использование слов, не несущих конкретного предметного значения, а обозначающих признак предмета (сочетание имени существительного и имени прилагательного). Например, деревянный – стол, холодное – мороженое, колючая – ёлка, кислый – лимон, грузовой – автомобиль.

Задание № 2 «Соотнесение предложений с иллюстрацией»

Цель: оценить навык понимания прочитанного на уровне предложений.

Оборудование и материалы: карандаш, лист задания (приложение 2).

Инструкция: прочти предложение; если предложение верно – поставь «+», если предложение неверно – поставь «-».

Результат выполнения задания оценивается в баллах: за каждое верно соотнесенное предложение ученик получает один балл при условии, что справляется с заданием самостоятельно.

Максимальное количество баллов, которое может получить учащийся при выполнении данного задания, составляет восемь баллов. Ученик не получает меньшее количество баллов, исходя из объёма выполненного задания. По градации набранных баллов определяется уровень понимания предложений в соответствии с изображенной ситуацией и её элементами.

Данное задание может быть адаптировано в зависимости от возможностей освоения образовательной программы учащимися с РАС. Варианты усложнения задания № 2 (приложение 2):

– предложения могут включать сложные логико-грамматические конструкции, отражающие пространственные отношения предметов (с предлогами и наречиями), либо с инверсионным порядком слов;

– предложения могут содержать эмоциональную или нравственную оценку действий героев.

Задание № 3 «Работа с текстом»

Цель: оценить навык понимания текста.

Оборудование и материалы: карандаш, лист задания (приложение 3).

Инструкция: прочти текст и ответь на вопросы.

Работа в поле

В поле тарахтит трактор. Он пашет землю. Петух сидит на заборе. У забора индюк. По траве ходит курица. Она ищет червяков.

Текст небольшой – не более 10 коротких нераспространенных предложений. Рассказ представляет собой небольшую историю без переносного смысла, метафор. Текст сопровождается иллюстрацией.

Также данное задание включает ответы на вопросы по тексту. По каждому предложению может быть задано не менее двух вопросов для уточнения смысла. Вопросы представлены в форме теста, предусмотрен выбор правильного ответа из четырех предложенных вариантов.

Интервал оценки данного задания в баллах – от нуля до шестнадцати баллов. Меньшее количество баллов предусмотрено, если учащийся испытывает трудности с пониманием прочитанного материала, допускает ошибки при ответе на вопросы, либо выполняет задание частично. Ученик не получает ни одного балла, если не смог выполнить задание, несмотря на дополнительную помощь со стороны логопеда-дефектолога. По количеству набранных баллов определяется уровень понимания текста учащимися с РАС.

Данное задание может быть изменено в зависимости от возможностей освоения образовательной программы учащимися с РАС. Варианты усложнения задания № 3:

- текст содержит большее количество предложений и предложения могут включать две грамматические основы;
- текст насыщен абстрактной лексикой;
- текст отражает разновременные события связанные общим сюжетом;
- в рамках задания может быть предусмотрен пересказ прочитанного текста (с опорой на одну общую сюжетную иллюстрацию).

Задание № 4 «Соотнесение серии сюжетных картинок с отдельными частями текста»

Цель: оценить навык понимания смысловых частей текста, последовательности событий.

Оборудование и материалы: карандаш, лист задания (приложение 4).

Инструкция: прочти текст, к каждой части текста подбери картинку (иллюстрацию). Либо усложненный вариант инструкции: восстанови последовательность событий, пронумеруй части текста и иллюстрации к нему.

Старшая сестра

У Кати есть младшая сестра Настя и младший брат Саша. По утрам Катя помогает Саше умываться. А Настя умывается сама. Катя помогает Саше одеться на прогулку. А Настя одевается сама. Она надевает тёплое пальто и шапку. Зимой на улице холодно. Но кататься с горы на санках весело. Настя быстро мчит на санках с горы. А Саша ещё маленький. Его на санках катает Катя.

Текст сопровождается серией сюжетных картинок.

Также данное задание включает ответы на вопросы по тексту. Вопросы основаны на фразах из текста, варианты ответов начинаются с ключевых слов и ученику необходимо только дописать слово-ответ.

Результат выполнения задания оценивается в баллах. Максимальное количество баллов равно двадцати, при условии, что учащийся не испытывает затруднений с пониманием прочитанного текста, разделением

текста на смысловые части, соотнесением сюжета картинки с предложениями из текста и ответами на вопросы. Меньшее количество баллов предусмотрено, если учащийся испытывает трудности с пониманием прочитанного материала, не справляется с определением последовательности событий в тексте, допускает ошибки при ответах на вопросы, либо выполняет часть задания. Задание не оценивается, если школьник не справился с его выполнением. Исходя из количества набранных баллов, определяется уровень понимания смысловых частей текста учащимися с РАС.

Выполнение данного задания можно усложнить, например, если:

- составной частью задания будет определение главной мысли каждой части текста и формулирование заголовка к ней;
- в рамках задания предусмотреть пересказ текста с опорой на серию сюжетных картинок, либо его инсценировку.

Задание № 5 «Соотнесение начала и окончания предложения»

Цель: оценить навык понимания связи слов в предложениях.

Оборудование и материалы: карандаш, лист задания (приложение 5).

Инструкция: прочти текст, соедини по смыслу начало и конец предложения.

Весна в лесу

Пришла весна. В лесу снег стал темнеть и таять. Вот под сосной зашевелился сугроб. Это вылез медведь из своей берлоги. Он зевнул, потянулся и зашагал в чащу леса. Какой он худой и облезлый! Осенью медведь лег в берлогу и заснул. Шумела метель, а медведь крепко спал до весны.

Количественная оценка результатов выполнения данного задания: ученик получает два балла за каждое соединенное предложение при условии, что успешно справляется с заданием без дополнительной помощи.

Верхняя граница интервала оценки данного задания составляет шестнадцать баллов. Нижняя граница – ноль баллов. Количество набранных

баллов влияет на оценку уровня понимания учащимися с РАС сущности взаимосвязи слов в предложении и предложений в тексте.

Данное задание может быть усложнено в зависимости от возможностей освоения образовательной программы учащимися с РАС. Варианты усложнения задания № 5:

- изменить последовательность предложений в задании к тексту;
- изначальный вариант текста ученику не предоставляется.

Предельно допустимое количество баллов, которое может набрать школьник, при выполнении представленных заданий составляет семьдесят баллов. Процентное соотношение набранных баллов и максимально возможного количества баллов по всем заданиям определяет уровень сформированности навыков смыслового чтения. Уровневая характеристика представлена следующими градациями:

1. Высокий уровень – не менее 75% результативности выполнения комплекса заданий – школьники не испытывают затруднений с пониманием инструкции и содержания задания, самостоятельно и в достаточно высоком темпе справляются с диагностическим комплектом материалов.

2. Средний уровень – минимальная граница 50% результативности, максимальная определяется характеристикой последующего уровня – в процессе выполнения заданий школьники допускают единичные ошибки, но при этом ошибки корректируются самостоятельно.

3. Уровень ниже среднего (минимально допустимый уровень понимания и освоения материала) – от 25% до 50% результативности – учащиеся допускают большое количество ошибок в процессе выполнения диагностических заданий, выполняют задания лишь частично и на условиях получения дополнительной помощи.

4. Низкий уровень – менее 25% результативности – ученики не справляются с представленными заданиями даже с учетом дополнительных пояснений со стороны логопеда-дефектолога, либо отказываются от выполнения заданий.

Представленный набор диагностических заданий позволит в дальнейшем определить основные направления логопедической работы по коррекции затруднений по формированию навыков смыслового чтения у учащихся с РАС.

2.3. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Диагностические задания, направленные на оценку уровня сформированности навыков смыслового чтения, были выполнены с разной степенью успешности.

При выполнении первого задания учащиеся допускали следующие ошибки:

- искажения читаемых слов (замена, перестановка, пропуски или добавления букв, слогов);
- неправильная постановка ударений (более 2 ошибок);
- регрессия чтения (повтор ранее прочитанного слова при чтении следующего слова).

Затруднения с соотнесением слова с изображением чаще всего вызывали слова: компас, каштан и ластик.

Согласно методике установления величины набранных баллов были определены уровни понимания лексического значения слов учащимися с РАС. Уровневое распределение итогов выполнения данного задания представлено на рис. 1.

Представленное распределение свидетельствует о том, что с данным заданием учащиеся справились достаточно успешно. Большее количество учеников справились с заданием самостоятельно, либо с дополнительной помощью специалиста.

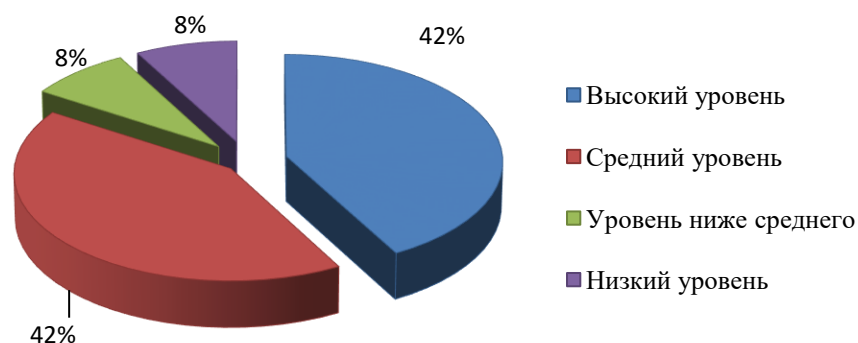


Рис. 1. Процентное соотношение уровней понимания лексического значения слов

При выполнении задания № 2 следует отметить довольно медленный темп чтения, нарушение четкости произношения слов при чтении вслух. В процессе чтения наблюдались случаи повторного прочтения слов, замены (например, вместо слова «он» часть детей прочли слово «она»), пропуска предлогов в предложениях.

Без вспомогательных комментариев («прочи еще раз инструкцию», «посмотри внимательно»), у некоторых детей не получилось осуществить самостоятельный выбор предложений соответствующих иллюстрации. Часть учеников не смогли выполнить задание полностью, так как, прочитав предложение, забывали отметить знаками соответствие или несоответствие предложения иллюстрации, забывали, какой знак соответствует верному утверждению, а какой знак неверному предложению.

Дети, набравшие достаточно высокое количество баллов, продемонстрировали высокий уровень понимания соответствия иллюстрации и предложений её характеризующих, можно сказать, что 42% учеников справились с данным заданием.

Количество детей, у которых возникли сложности в процессе выполнения данного задания, составило 34%.

Соответственно, школьники, которые получили минимальное количество баллов, – 24% от общего числа учеников не смогли справиться с

заданием, даже при соблюдении условия оказания дополнительной помощи логопеда-дефектолога.

Уровневая оценка учащихся по результатам выполнения второго задания представлена на рис. 2.

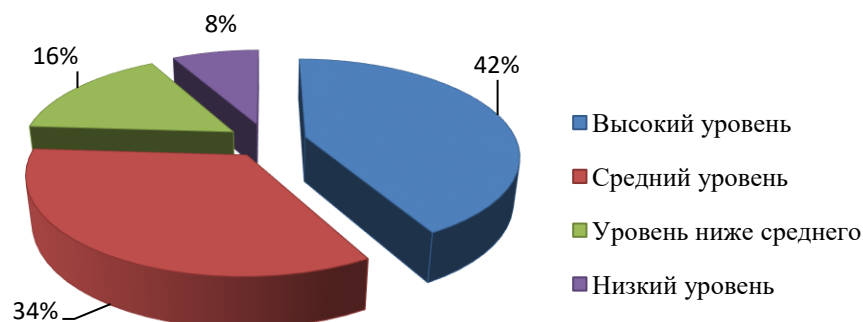


Рис. 2. Процентное соотношение уровней понимания прочитанного на этапе соответствия предложений иллюстрации

Наблюдение за детьми в процессе выполнения заданий № 3 выявило следующие особенности процесса чтения:

- ошибки в интонационном обозначении границ предложения (не делают паузы между предложениями);
- монотонность чтения;
- искажения читаемых слов;
- ошибки в окончаниях слов.

Следует отметить, что после прочтения текста дети отметили незнакомые для себя в этом тексте слова: «тарахтит», «пашет».

Понимание прочитанного оценивалось по ответам учащихся на вопросы по содержанию текста. Часть учащихся справились с заданием на высоком уровне – 16% младших школьников продемонстрировали понимание прочитанного текста, самостоятельно ответив на вопросы по тексту. Большая часть школьников – 34% от общего количества учащихся выполнили задание с помощью логопеда-дефектолога, так как им потребовались дополнительные пояснения. Дети, выполнившие задание, на

уровне ниже среднего – 25% учащихся с трудом выполнили поставленную перед ними задачу даже с учетом активной помощи специалиста. После неоднократного прочтения и обращения к тексту затруднились с ответами на вопросы.

Трудность выполнения заданий заключалась в том, что без вспомогательных комментариев («прочти еще раз», «обрати внимание на это предложение»), у детей не получилось провести самостоятельный детальный поиск по тексту.

Результаты исследования уровня понимания прочитанного текста представлены на рис. 3.

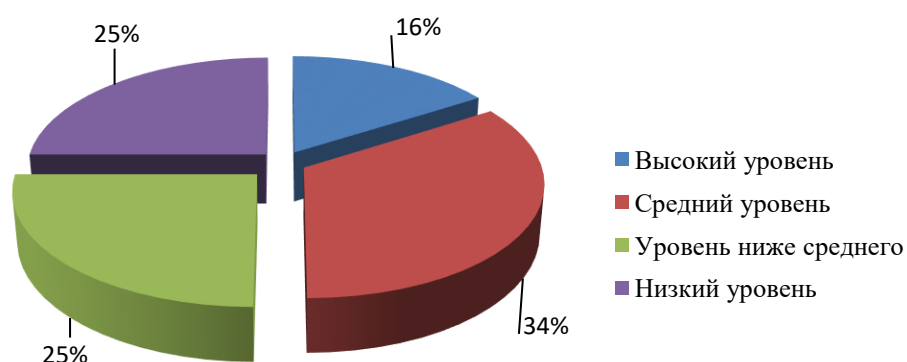


Рис. 3. Процентное соотношение уровней понимания прочитанного текста

По результатам выполнения задания № 4, можно сказать, что процентное отношение количества детей со средним уровнем осознанности чтения невелико – 25%. Учащиеся испытывали трудности с восстановлением последовательности описываемых событий и смогли справиться с этой частью задания, раскладывая сюжетные картинки по принципу «что было в начале»? – «что произошло потом?» – «что случилось в конце?». С помощью уточняющих вопросов ученики смогли записать ответы на вопросы, соответствующие содержанию текста.

Другая часть школьников – 34% учеников продемонстрировали лишь частичное понимание логики событий, испытывая значительные трудности с

установкой последовательности событий и соотнесением сюжета картинки с предложениями из текста. При подготовке ответов на вопросы школьники неоднократно путали имена сестер и кто из них кто (как зовут старшую сестру и, соответственно, какое имя у младшей сестры). И смогли выполнить задание лишь частично.

Не справились с заданием, несмотря на оказываемую дополнительную помощь – 16% детей.

Процентное соотношение результатов выполнения данного задания представлено на рис. 4.

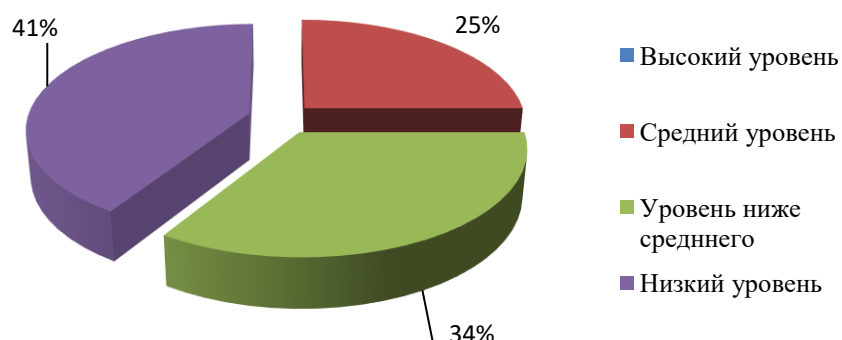


Рис. 4. Процентное соотношение уровней понимания смысловых частей текста

В процессе поиска соответствия начала и окончания предложений, предложенного в рамках задания № 5, учащиеся нуждались в постоянной помощи логопеда-дефектолога. При выполнении данного задания высокий уровень сформированности исследуемого навыка зафиксирован не был. Учащиеся, показавшие средний уровень выполнения данного задания – 16% школьников от общего количества, продемонстрировали способность к поэтапному поиску окончания предложений: читая первое предложение в тексте, искали соответствие, прочитав второе, приступали к поиску в задании и так с последующими предложениями.

Другая часть учащихся с РАС – 25% школьников допустили ряд ошибок при выполнении задания, но смогли их скорректировать после дополнительных пояснений.

Значительная часть учеников – 59% учащихся с РАС не справились с заданием и продемонстрировали низкий уровень сформированности понимания взаимосвязи слов в предложении и тексте в целом.

На основании полученных результатов, можно сделать вывод, что данное задание было одним из самых сложных для детей поскольку, чтобы выполнить его недостаточно просто прочитать текст. Учащиеся не смогли найти необходимую информацию по тексту, соответственно быстро теряли интерес к заданию и даже при активном стимулирующем участии педагога, отмечали варианты неправильно или наугад.

Характеристика младших школьников по результатам выполнения последнего задания из диагностического комплекса представлена на рис. 5.

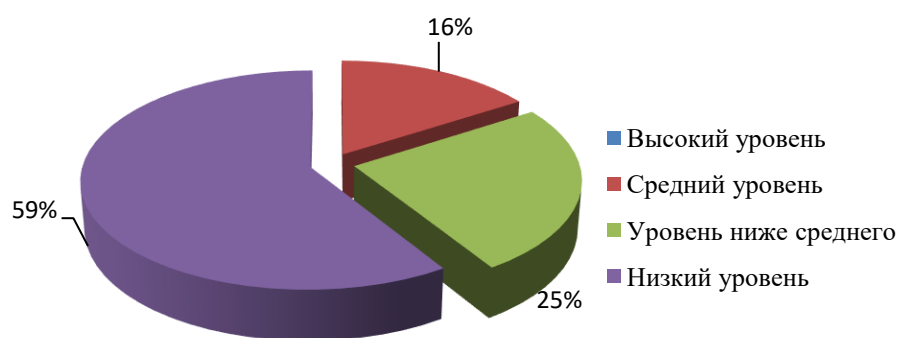


Рис. 5. Процентное соотношение уровней понимания взаимосвязи слов в предложении и предложений в тексте

Общее количество полученных баллов в разрезе выполнения отдельных заданий приведено в таблице 2. Также в таблице представлено уровневое распределение учащихся с РАС на этапе констатирующего эксперимента.

Результаты констатирующего эксперимента

Учащиеся	Кол-во баллов за задание №1	Кол-во баллов за задание №2	Кол-во баллов за задание №3	Кол-во баллов за задание №4	Кол-во баллов за задание №5	Общее кол-во баллов	Уровень
1	2	3	4	5	6	7	8
1	9	7	14	8	10	48	средний
2	7	4	6	4	6	27	ниже среднего
3	9	6	14	14	2	45	средний
4	8	8	8	6	2	32	ниже среднего
5	6	5	10	4	4	29	ниже среднего
6	9	5	12	12	10	46	средний
7	8	5	10	12	6	31	ниже среднего
8	7	3	2	10	2	24	ниже среднего
9	6	7	10	2	6	31	ниже среднего
10	2	2	2	4	2	12	низкий
11	8	7	6	8	2	31	ниже среднего
12	4	3	4	4	2	17	низкий

На этапе констатирующего эксперимента школьников с РАС, исходя из уровня сформированности навыков смыслового чтения, можно распределить следующим образом:

– 25% детей показали средний уровень сформированности навыков смыслового чтения: школьники справились с заданиями самостоятельно, но выполняли их в довольно медленном темпе, испытывали трудности с ответами на вопросы и определением последовательности событий в серии сюжетных иллюстраций, а также у них возникли сложности с соотнесением в тексте начала предложения и его окончания;

– 59% детей продемонстрировали уровень ниже среднего. Полученные ими баллы свидетельствуют о том, что у учащихся возникли сложности с пониманием текстового материала и ответами на вопросы по

содержанию прочитанного, с учетом дополнительной помощи они смогли выполнить задания на определение логической последовательности лишь частично;

– 16% детей показали низкий уровень сформированности навыков, т.е. не смогли выполнить предложенные задания в полном объеме даже при получении дополнительных инструкций и стимулирующей помощи логопеда-дефектолога, испытывали затруднения с пониманием лексического значения слов, предложений, текстового материала; не смогли ответить на вопросы, предполагающие дословную формулировку ответов из прочитанного текста.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту смысловое чтение относится к универсальным учебным действиям и носит метапредметный характер обучения. Текстовая информация присутствует в каждом учебном предмете и, соответственно, описанные выше трудности у учащихся с РАС возникают не только на уроках по литературному чтению, но и при изучении других учебных дисциплин, таких как русский язык, математика, окружающий мир.

Чтобы сделать работу учеников на уроке максимально осмысленной и успешной необходимо рассмотреть варианты адаптации предлагаемого учебного материала под возможности и специфические особенности учащихся с РАС.

ГЛАВА III. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

3.1. Цель, задачи и организация коррекционного обучения

Для учащихся с РАС и сопутствующими интеллектуальными нарушениями существующие учебники и рабочие тетради часто оказываются недоступными для понимания.

Причины трудностей в восприятии и понимании текстовой информации разнообразны и зависят как от общего уровня речевого развития и интеллектуального развития ребенка, так и от специфических особенностей, характерных для детей с РАС.

Одним из ключевых условий для обучения таких детей, является наличие дополнительных специальных учебных материалов к уже существующим учебно-методическим комплектам. Учитель должен иметь возможность помимо основного материала из учебника предложить учащемуся с РАС адаптированные задания, демонстрационный материал, наглядные схемы и алгоритмы по той или иной теме, облегчающие её усвоение.

Цель экспериментального этапа исследования – формирование навыков смыслового чтения на основе адаптированных учебных материалов, учитывающих неоднородность освоения программы обучения учащимися с РАС.

Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи:

- рассмотрены способы адаптации учебных материалов для учащихся с РАС;
- предложены варианты адаптированных заданий для работы над навыками смыслового чтения у учащихся с РАС на уроках по литературному чтению, русскому языку, математике и окружающем мире;

– представлены результаты контрольного эксперимента для доказательства эффективности проведенной работы.

Логопедическая работа по формированию навыков смыслового чтения проводилась на базе ресурсного класса ГБОУ Пензенской области «Академический лицей № 14» в период с сентября 2023 г. по май 2024 г.

Исследование осуществлялось на фронтальных уроках литературного чтения, русского языка, математики и окружающего мира.

При освоении АООП НОО ученики встречаются с разнообразными видами текстовой информации на уроках.

На уроках чтения они работают с текстами, которые могут быть короткими, состоящими из нескольких предложений, или сложными литературными произведениями, в зависимости от уровня обучения. На уроках русского языка учащиеся выполняют упражнения, содержащие тексты. В математике они решают задачи, которые также включают текстовую информацию. На уроках окружающего мира ученики читают параграфы, а на других предметах им приходится работать с текстами определений и правил.

Все эти тексты состоят из слов и предложений, но работа с ними на разных уроках имеет свои особенности. Например, на уроках чтения важно понимать сюжет и эмоции героев, тогда как на уроках математики нужно точно интерпретировать условия задач.

Отдельным видом текстовой информации являются инструкции к заданиям. Уже на этапе прочтения инструкции ученик должен понять, что от него требуется. Инструкции часто бывают многоступенчатыми, состоящими из нескольких предложений. Если инструкция понята неправильно, это может затруднить или сделать невозможным выполнение задания. В результате может сложиться впечатление, что ученик не усвоил материал.

Часть адаптированных материалов может быть разработана индивидуально для конкретного ученика, а часть – для группы детей со схожими особенностями.

В рамках стратегии адаптации учебных материалов для учащихся с РАС можно использовать несколько способов изменения заданий и упражнений.

1. Упрощение инструкций.

Разделите сложные задания на простые и понятные этапы, представленные в виде алгоритма. При формулировке инструкции используйте короткие и ясные предложения, где каждое предложение содержит одно конкретное действие. Например, вместо длинного пояснения к математической задаче, разбейте инструкцию на несколько простых предложений: прочитай условие», «нарисуй схему», «запиши решение. Замените сложные термины и фразы на пиктограммы, которые наглядно показывают, что требуется сделать. Дублируйте устные инструкции письменными, чтобы ученик мог видеть и читать их, что поможет ему в усвоении материала.

2. Индивидуальный подбор материалов.

Учитывайте интересы ребенка, чтобы сделать обучение более увлекательным. Например, вместо использования счетных палочек для решения математических задач, предложите ученику использовать игрушечные машинки из его любимого мультфильма. Предлагайте тексты, связанные с героями популярных роликов или с личным опытом ученика. Это поможет ему лучше понять и запомнить материал.

3. Дополнительная визуализация.

Для лучшего понимания математических задач используйте иллюстрации, схемы или реальные предметы. Например, если ребенок решает задачу о яблоках, используйте настоящие яблоки или их изображения. Визуализируйте тексты с помощью рисунков, презентаций и наглядных материалов.

4. Поэтапное представление материала.

Разделите процесс формирования навыка на несколько небольших шагов, каждый из которых ученик отрабатывает индивидуально. Например,

если ребенок учится складывать числа, сначала пусть он складывает только единицы, затем десятки и так далее. Затем соберите все шаги в алгоритм, который поможет ученику выполнить задание целиком.

5. Минимизация двойных требований.

Сосредоточьтесь на основной задаче и уменьшите дополнительные требования. Например, если ученик решает математическую задачу, не требуйте от него одновременно записывать решение в тетрадь. Используйте специальные бланки для записи данных и решений, чтобы снизить требования к оформлению. Это позволит ребенку сосредоточиться на самом процессе решения задачи.

6. Сокращение количества заданий.

Уменьшите количество заданий, сохраняя их сложность, чтобы ученик мог работать в своем темпе. Например, вместо десяти примеров по математике предложите решить пять, или вместо пяти предложений по русскому языку – три. Это поможет ребенку не перегружаться и лучше усваивать материал.

7. Упрощение содержания заданий.

Для детей с низким уровнем интеллектуального развития упрощайте содержание заданий. Вместо пересказа текста предложите подбирать предложения к иллюстрациям.

Адаптация заданий должна учитывать индивидуальные особенности ученика, способность воспринимать текстовую информацию и уровень его учебных навыков. Важно придерживаться следующих принципов:

1. Адаптация по необходимости: используйте адаптированные материалы только в тех случаях, когда это действительно необходимо. Не нужно адаптировать все задания подряд, если ученик справляется с ними без проблем.

2. Постепенное уменьшение адаптации: степень адаптации должна постепенно уменьшаться со временем. По мере того, как ученик начинает

лучше справляться с заданиями, можно постепенно уменьшать уровень адаптации, чтобы он мог работать с обычными учебными материалами.

3. Сохранение основного вида деятельности: адаптация должна касаться уровня сложности и объема заданий, но основной вид деятельности должен оставаться таким же, как у других учащихся. Например, если класс выполняет задание письменно, то и ученик с РАС должен выполнять его письменно, но с адаптированными условиями.

4. Общая фронтальная инструкция: инструкции должны быть общими для всех учащихся, чтобы ребенок ориентировался на учителя. Это поможет ему чувствовать себя частью класса и лучше понимать, что от него требуется.

Таким образом, адаптация учебных материалов для учащихся с РАС может быть разнообразной и включать различные структурные элементы упражнений.

К общим требованиям по организации урока для учащихся с РАС относится:

- обеспечение предсказуемого порядка урока;
- подача учебного материала в подходящем для учащихся темпе, а при необходимости увеличение времени выполнения заданий;
- использование вариативных форм работы на уроке;
- обеспечение «обратной связи» для контроля качества усвоения программного материала, возможность введения аккомодаций в процедуру оценивания академической успешности школьников.

Адаптация учебного материала позволит повысить качество образования, предоставит педагогам инструменты для индивидуализации процесса обучения, учитывая особенности и уровень развития учащихся с РАС, создать учебную среду, которая будет максимально стимулировать активность школьников не только на уроках, но и при выполнении домашних заданий.

В целом данный подход позволит сделать учебный процесс не только более доступным, но и более интересным для детей с РАС.

3.2. Содержание логопедической работы по формированию навыков смыслового чтения

Важно сделать учебный процесс для ученика максимально осмысленным и успешным, поддержать его мотивацию к обучению и помочь ему освоить образовательную программу.

Перечисленные выше трудности формирования навыков смыслового чтения характеризуются определенной стойкостью и в большинстве случаев сохраняются не только в период получения начального общего образования, но и дальнейшем.

На начальных этапах обучения чтению учащиеся работают с короткими текстами, состоящими из нескольких предложений. Это помогает им постепенно осваивать навыки чтения и понимания текста. Со временем, по мере улучшения их навыков, они переходят к более сложным текстам литературных произведений различных жанров. Чтобы ученик мог познакомиться с текстом на доступном уровне, необходимо адаптировать не только само произведение, но и структуру урока. Урок может быть разбит на небольшие, легко усваиваемые этапы, которые повторяются из урока в урок. Такая предсказуемая структура урока и заданий помогает упорядочить поведение обучающихся и сделать процесс обучения более организованным и понятным.

Рассмотрим пошагово структуру работы с текстом литературного произведения при обучении детей по АООП НОО – вариант 8.2:

Выбор произведения:

Объем произведения и его содержание должны соответствовать речевым возможностям детей. На начальных этапах важно учитывать следующие аспекты:

Небольшой объем текста, чтобы не перегружать учащихся.

Интересный сюжет, который будет увлекать и мотивировать детей.

Близость к жизненному опыту обучающихся, чтобы они могли легко ассоциировать себя с героями и событиями.

Небольшое количество героев, чтобы не усложнять восприятие.

Наличие достаточного количества иллюстраций, которые помогут визуализировать текст и облегчить его понимание.

После того как произведение определено, проводится его адаптация:

- удаление устаревших слов (например, живот – жизнь, уста – губы, ланиты – щёки, десница – рука);
- удаление сложных метафор с сохранением смысловой нагрузки и сюжетной линии;
- разделение текста на небольшие смысловые отрывки и сопровождение их иллюстрациями и вопросами, которые в дальнейшем можно использовать для установления уровня понимания учениками прочитанного текста. Сначала вопросы должны быть простыми, конкретными, чтобы ученики могли найти дословный ответ в тексте, постепенно формулировки вопросов усложняются.

Подготовка учащихся к осознанному восприятию литературного произведения включает несколько ключевых шагов, которые помогают детям лучше понять и запомнить материал. Один из таких шагов – просмотр мультфильма по мотивам данного произведения. Во время просмотра учитель может ставить видео файл на паузу и задавать детям вопросы о сюжете и героях. Это поможет детям глубже понять содержание и лучше запомнить ключевые моменты. Такую работу можно также рекомендовать в качестве домашнего задания.

Для лирических произведений, таких как стихи, полезно прослушать аудиозапись, обращая внимание на выразительность речи. Это позволит понять эмоциональный контекст стихотворения.

Работа с иллюстрациями также играет важную роль. Учащиеся могут определить главных и второстепенных героев, а также обратить внимание на детали, такие как время года, место действия и эмоциональное состояние

персонажей. Данный прием поможет структурировать и запомнить важные элементы сюжета.

Разбор новых слов – важный этап работы с текстом. Во время чтения можно предложить детям найти новые слова, подчеркнуть их и обсудить их значение. При работе с незнакомыми словами полезно использовать картинки, которые можно раскрашивать, подписывать и обводить. В дальнейшем, при знакомстве с текстом, ученики смогут использовать эти изображения, указывая на них, когда услышат нужное слово.

Одним из эффективных методов для обеспечения понимания произведения является сопровождение чтения рисованием героев, их действий и эмоций на листе бумаги или на классной доске. Упрощенные схематичные рисунки помогут ученикам визуализировать содержание произведения и лучше понять его.

Активное использование демонстрации действий героев, от простой инсценировки сюжета небольшого произведения до драматизации нескольких отрывков с диалогами. Это поможет детям увидеть и прочувствовать события, происходящие в произведении, что сделает его более понятным и запоминающимся.

Даже после тщательной предварительной работы учащимся может потребоваться дополнительная помощь для понимания прочитанного. Вопросы в учебнике после текста могут быть сложными и нацелены на поиск скрытого смысла, что делает их малоэффективными. Поэтому необходимо адаптировать эти вопросы, изменяя их формулировку и уровень сложности, чтобы ученики могли на них ответить.

На начальных этапах обучения вопросы могут касаться каждого предложения. Лучше избегать вопросительных слов типа «зачем», «почему», «для чего». Можно предложить шаблоны с началом фразы, которые дети будут продолжать по образцу, а позже формулировать ответы уже самостоятельно. Это поможет им развить навыки анализа и критического мышления.

Использование цветовой маркировки при поиске ответов на вопросы в тексте делает урок более интересным и наглядным. Уже при чтении первых небольших рассказов необходимо предлагать игровые и тестовые задания, которые будут учить школьников анализировать каждое предложение и смысловую линию в целом; развивать связную речь, способствовать пониманию вопросительных слов и умению работать с текстом.

В качестве примеров таких заданий может быть:

- работа со смысловыми отрывками произведения;
- повторный анализ иллюстраций;
- выбор верного утверждения из предложенных;
- подбор заголовков к отрывкам произведения и др.

Для примера рассмотрим вариант адаптации задания на этапе понимания лексического значения слов.

На уроках литературного чтения ученикам, которые овладели навыком чтения слов, предлагается задание прочесть слова и составить предложения, используя данные слова.

Инструкция: прочитай слова. Составь предложение с этими словами.

Кот, школа, дом, мяч, лимон.

Первый уровень адаптации: ученику предлагается бланк со словами и картинками к ним. Картинки обеспечат визуализацию предметов и будут способствовать пониманию значения предложенных слов.

В случае возникновения затруднений можно дать подсказку в виде иллюстрации, на которой должен быть представлен предмет и действие с ним. В рамках данного задания это может быть: кот, лакающий молоко из миски; школа, в которую идут дети.

Ученику, у которого навык чтения слов ещё недостаточно сформирован, и у которого имеются другие особенности, не позволяющие справиться с основным и адаптированным заданиями, можно предложить альтернативное задание (более упрощенное).

Второй уровень адаптации: школьник может составить данные слова из известных ему букв, соотнося их с уже написанным в бланке словом и картинкой (рис. 6).

Инструкция: составь слово из букв.

К

О

Т



К	О	Т

Рис. 6. Вариант альтернативного задания для учеников с РАС на уроке «Литературное чтение»

Учащиеся, которые овладели навыком чтения предложений, могут выполнить следующее задание.

Инструкция: прочитай текст. Ответь на вопросы.

Зоопарк

Маша с папой пошли в зоопарк. В зоопарке они увидели обезьяну, пингвина и тигра. Обезьяна ела банан. Пингвин ел рыбу. Тигр ел мясо. Животные Маше очень понравились. После зоопарка папа купил Маше мороженое.

Вопросы:

1. Куда пошли Маша и папа?
2. Кого они увидели в зоопарке?
3. Что ела обезьяна?
4. Что ел пингвин?
5. Что ел тигр?
6. Маше понравились животные?
7. Что купил после зоопарка папа для Маши?

Первый уровень адаптации: ученику на отдельном листе предлагается ряд предложений из текста и подходящие к ним картинки, они должны быть представлены в той же последовательности, что и в тексте. Предлагаемые иллюстрации помогут ученику при ответах на вопросы по тексту. В качестве усложнения данного варианта задания, можно попросить учеников пересказать текст на основе опорных картинок (рис.7).

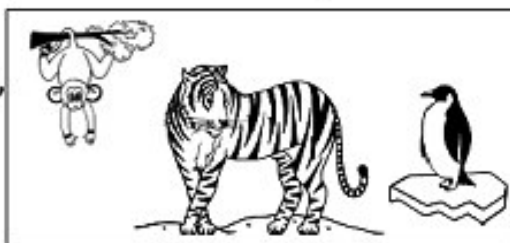
Инструкция: прочитай текст. Подбери картинки. Ответь на вопросы.

Зоопарк.

Маша с папой пошли в зоопарк.



В зоопарке они увидели обезьяну, пингвина и тигра.



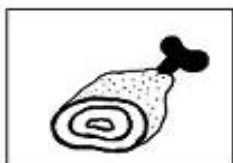
Обезьяна ела банан.



Пингвин ел рыбу.



Тигр ел мясо.



Животные очень понравились Маше.



После зоопарка папа купил Маше мороженое.



Рис. 7. Вариант адаптированного задания для учеников с РАС на уроке «Литературное чтение»

Если ученик испытывает трудности с чтением текстового материала на уровне предложений, ему целесообразно предложить альтернативное задание. На листе должны быть представлены опорные слова из данного текста и картинки, отображающие только основных героев рассказа.

Второй уровень адаптации: прочитай слова. Соедини их с картинками (рис.8).



Рис. 8. Вариант альтернативного задания для учеников с РАС на уроке «Литературное чтение»

Для учеников, которые достаточно хорошо читают, можно предложить прочесть текст по ролям, например, отрывок из рассказа В.Ю. Драгунского «Тайное всегда становится явным» (приложение 6).

Инструкция: прочитай текст по ролям.

Первый уровень адаптации: для учащихся представление самого текста немного изменяется, например, для облегчения понимания слова героев данного отрывка могут быть выделены разными цветами.

Второй уровень адаптации: ученику, испытывающему сложности с процессом чтения, можно предложить найти героев данного отрывка на иллюстрации (мама, Дениска, милиционер, пострадавший) и с помощью учителя приклеить имена персонажей на соответствующую иллюстрацию к тексту.

Другие варианты адаптированных заданий по предмету «Литературное чтение», представлены в приложении 7.

На уроках математики учащиеся с РАС часто сталкиваются с трудностями при решении текстовых задач. Даже если ученик достаточно хорошо справляется с арифметическими действиями и решает примеры самостоятельно, он может не понять условия задачи. Например, из-за недостаточного понимания отдельных слов и грамматических конструкций он может ошибиться в знаке или в определении необходимого количества действий. Учащиеся с особыми образовательными потребностями могут испытывать трудности с пониманием этих конструкций, выделением числовых компонентов, если они записаны словами, а не цифрами, и с пониманием того, что нужно найти.

Задача представляет собой связный рассказ, в котором указаны значения некоторых величин, и требуется найти другие, неизвестные значения. Эти значения связаны с известными данными определёнными соотношениями, выраженными логико-грамматическими конструкциями различной сложности. Текст задачи включает условие и вопрос, который не всегда выражен в форме вопросительного предложения.

Детям сложно работать с задачами из-за их разнообразия и вариантов оформления. К одним задачам нужно нарисовать схему в виде отрезка, к другим – начертить таблицу, к третьим – написать краткую запись. Схемы, таблицы и краткая запись призваны помочь ученикам лучше понять задачу. Однако самостоятельное оформление схемы задачи на начальных этапах обучения может быть недоступным для учащихся с РАС. В этом случае рекомендуется использовать их в качестве дополнительной визуальной опоры и предлагать уже в готовом виде. Таким образом, ученику на первоначальных этапах нужно только записать решение задачи. Использование подобных бланков с минимальной необходимостью заполнения является важным способом адаптации учебного материала для учащихся с РАС. Например, можно предложить ученику бланк с уже

нарисованной схемой, где ему нужно будет только вписать недостающие данные.

В процессе обучения школьнику можно предлагать схему задачи или краткую запись с пропущенными элементами, которые ему нужно будет дополнить, а затем записать решение и ответ. Для более осмысленной работы с текстом задачи ученику необходимо предоставить опору, например, алгоритм действий. Важно, чтобы на начальных этапах, когда ребёнок только знакомится с алгоритмом и учится работать по нему, педагог подбирал однотипные задачи, требующие чёткого следования предложенному алгоритму. Например, можно предложить серию задач, где нужно последовательно выполнять одни и те же действия, такие как сложение и вычитание.

Таким образом, ученик с недостаточным пониманием речи, постепенно, выполняя задания по одному и тому же алгоритму, понять принцип этого алгоритма и научиться использовать его самостоятельно при решении задач, даже если в дальнейшем текст задачи уже не будет адаптирован. В зависимости от возможностей обучающихся можно использовать различные алгоритмы: с краткой записью или без неё, со схемой или без схемы. Например, одни ученики лучше понимают задачи с визуальной поддержкой в виде схемы, в то время как другие предпочитают краткую запись.

Для того чтобы ученик научился находить в задаче вопрос, вначале можно расставлять акценты в условиях задачи визуально, например, выделять жирным шрифтом, использовать разные цвета для каждого элемента задачи.

Для поддержания интереса обучающихся можно подбирать задачи с интересующей их сюжетной линией, например, из любимого мультфильма; об объектах и предметах, которые являются для учеников мотивационными или входят в разряд их сверхценных интересов.

На уроке математики учащимся предлагается решить стандартную задачу на нахождение суммы.

Инструкция: прочитай задачу, сделай в тетради краткую запись условий задачи, выполни решение.

Задача: Коля поймал 2 рыбки, а Петя 1 рыбку. Сколько всего рыб поймали мальчики?

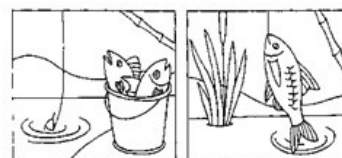
Ученику, испытывающему трудности с пониманием текстовой части задачи в рамках адаптации задания может быть предложен бланк. При этом работа с бланком значительно сэкономит время, в том случае если школьник испытывает трудности зрительно-моторной координации, не позволяющие ему писать с достаточной скоростью.

Первый уровень адаптации: ученику предлагается бланк с текстом задачи и соответствующей иллюстрацией (для лучшего понимания смысла задачи), а также с уже подготовленной краткой записью, где в специально отведенных клетках ему необходимо вписать только цифры (рис.9).

В результате такой модификации представления задач у учителя и ученика появляется возможность отработать большее количество аналогичных заданий на одном уроке.

Реши задачу.

Коля поймал 2 рыбы, а Петя поймал 1 рыбу.
Сколько всего рыб поймали мальчики?



Задача.

Коля – р.

Петя – р.

} ? р.

Решение.

--	--	--	--	--	--

Ответ: всего мальчики поймали рыбы.

Рис. 9. Вариант адаптированного задания для учеников с РАС на уроке «Математика»

Ученику, испытывающему значительные трудности в усвоении программы по математике, можно предложить альтернативное задание с значительно упрощенное по содержанию.

Второй уровень адаптации: учащемуся предлагается решить пример по картинкам, вписав цифры в подготовленный шаблон и нарисовать схему (рис.10).

Инструкция: посмотри на картинку, реши пример. Нарисуй схему.

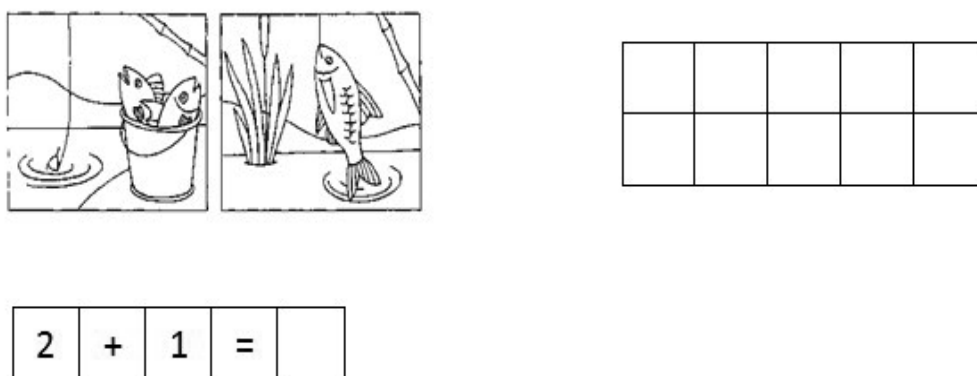


Рис. 10. Вариант альтернативного задания для учеников с РАС на уроке «Математика»

При адаптации учебных материалов по русскому языку используются следующие варианты работы: упрощение текстов, расположение предложений в столбик, дополнительная отработка сложных слов, первичная домашняя проработка текста.

Например, ученикам в рамках задания предлагается списать слова с доски или из учебника и изменить их так, чтобы они были представлены в единственном числе, при этом необходимо выделить в словах мягкий знак.

Инструкция: спиши слова. Измени слова так, чтобы они обозначали один предмет.

Лоси, голуби, тюлени, лебеди, дни, цепи.

Образец: окуни – окунь.

Первый уровень адаптации: школьник работает с бланком данного задания, что позволяет ученику с низкой скоростью письма не тратить много

времени на переписывание и сразу перейти к выполнению основной части задания.

Второй уровень адаптации: ученику, испытывающему трудности с самостоятельным подбором слов, предлагается альтернативное задание, в рамках которого необходимо соотнести однокоренные слова (рис. 11).

Инструкция: Соедини слова стрелками по образцу. Подчеркни ь.



Рис. 11 . Вариант альтернативного задания для учеников с РАС на уроке «Русский язык»

В качестве помощи слова могут быть проиллюстрированы соответствующими картинками. При необходимости количество слов может быть уменьшено – упрощение сложности задания.

Многие проблемы, с которыми сталкиваются учащиеся с РАС при изучении предмета «Окружающий мир», связаны с тем, что последовательность тем не учитывает связь учебного материала с личным опытом ребёнка и возможностью применения полученных знаний и навыков в повседневной жизни. Большинство изучаемых тем либо вообще не связаны, либо очень незначительно связаны с жизнью ребёнка, а предлагаемые для усвоения понятия часто бывают слишком абстрактными.

Наиболее сложными для усвоения категориями являются:

- временные понятия (части суток, дни недели, месяцы, времена года);
- социальные правила поведения;

– абстрактные понятия (денежные величины).

Главной задачей при адаптации заданий к уроку окружающий мир является их максимальная визуализация. Использование наглядных опор позволяет задействовать следующие особенности развития у детей с РАС: преобладание зрительного восприятия над слуховым, достаточно хорошо развитую зрительную память и большой объем зрительного восприятия.

В качестве примера адаптации учебных материалов на уроке «Окружающий мир» рассмотрим следующее задание.

Инструкция: назови группы животных, которые ты знаешь. Приведи примеры.

Первый уровень адаптации: ученику предоставляется бланк задания и его задача написать или вклеить названия групп животных (рыбы, птицы, пресмыкающиеся, земноводные, насекомые, звери, паукообразные).

В качестве подсказки могут быть предоставлены изображения представителей каждой группы животных.

Следовательно, инструкция к заданию может звучать так: посмотри на рисунки и впиши группы животных (рис.12).

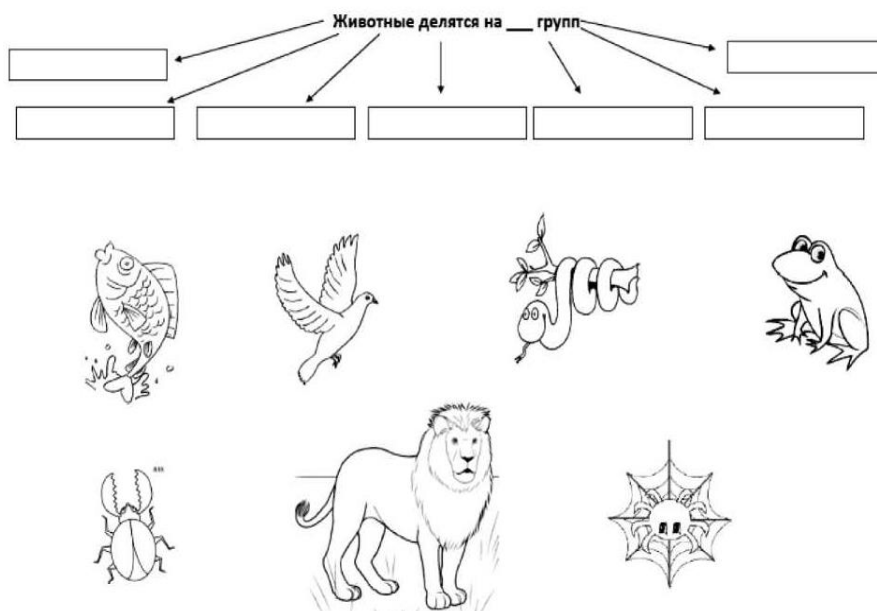


Рис. 12. Вариант адаптированного задания для учеников с РАС на уроке «Окружающий мир»

Второй уровень адаптации: если школьник не знаком с названиями групп животных, то ему можно предложить бланк с теми же картинками, но содержание задания будет упрощено (рис.13).

Инструкция: прочитай слова, соедини слова с подходящими картинками.



Рис. 13. Вариант альтернативного задания для учеников с РАС на уроке «Окружающий мир»

Генерализация навыков смыслового чтения возможна на основе многократного выполнения аналогичных адаптированных заданий и при условии комплексной работы по всем учебным дисциплинам.

Внедрение адаптированных учебных материалов в работу позволит повысить эффективность освоения образовательных программ учащимися, примеры модифицированных заданий помогут специалистам, работающим с детьми, а также родителям обучающихся преодолеть трудности, возникающие в процессе обучения детей данной категории.

3.3. Анализ результатов контрольного эксперимента

Цель контрольного эксперимента — определить уровень сформированности навыков смыслового чтения у учащихся с РАС после проведенной логопедической работы.

На этапе контрольного эксперимента использовалась методика констатирующего эксперимента. При оценке результатов выполнения заданий учащимися использовались балльная оценка, обозначенная в рамках констатирующего эксперимента.

Уровневая характеристика сформированности навыков определялась в процентном соотношении от максимального количества баллов набранных учащимися в результате выполнения диагностических заданий: низкий уровень – менее 18 баллов, уровень ниже среднего от 18 до 35 баллов, средний уровень находится в интервале от 36 до 52 и высокий уровень – свыше 53 баллов.

Количественные и качественные результаты, полученные в ходе контрольного эксперимента, представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты контрольного эксперимента

Учащиеся	Кол-во баллов за задание №1	Кол-во баллов за задание №2	Кол-во баллов за задание №3	Кол-во баллов за задание №4	Кол-во баллов за задание №5	Общее кол-во баллов	Уровень
1	2	3	4	5	6	7	8
1	10	8	14	18	12	62	высокий
2	7	5	8	12	10	42	средний
3	9	8	13	11	9	50	средний
4	10	7	11	12	10	50	средний
5	6	5	10	8	5	34	ниже среднего
6	9	8	12	12	10	51	средний
7	9	6	10	12	10	47	средний
8	9	7	10	11	9	46	средний
9	6	6	8	7	5	34	ниже среднего
10	2	2	4	4	4	16	низкий
11	9	7	5	6	6	33	ниже среднего
12	5	4	6	10	6	31	ниже среднего

Уровневое распределение учащихся по итогам выполнения задания № 1 на этапе контрольного эксперимента представлено на рис. 14.

Представленное распределение свидетельствует о том, что большинство учащихся – свыше 80% школьников – достаточно успешно справились с данным заданием.

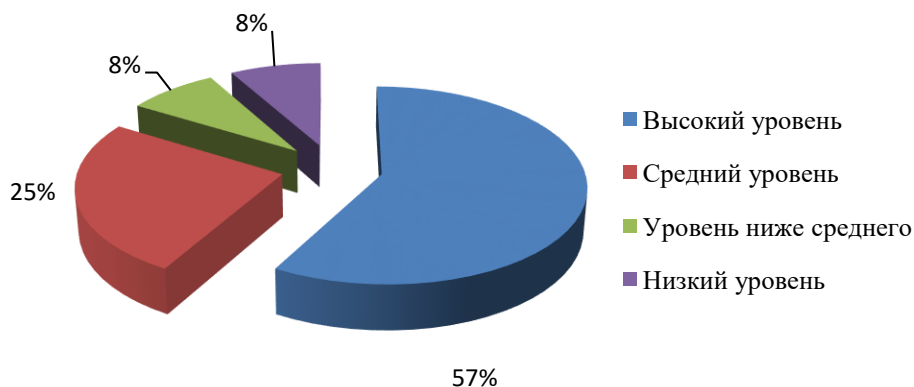


Рис. 14. Процентное соотношение уровней понимания лексического значения слов на этапе контрольного эксперимента

При выполнении задания № 2 следует отметить, что дети не только определяли соответствие предложений представленной иллюстрации, но и фиксировали свой выбор, без обращения внимания на этот пункт инструкции логопедом-дефектологом. Количество детей, которые выполнили задание лишь частично на данном этапе исследования, сократилось по сравнению с предыдущим этапом (рис. 15).

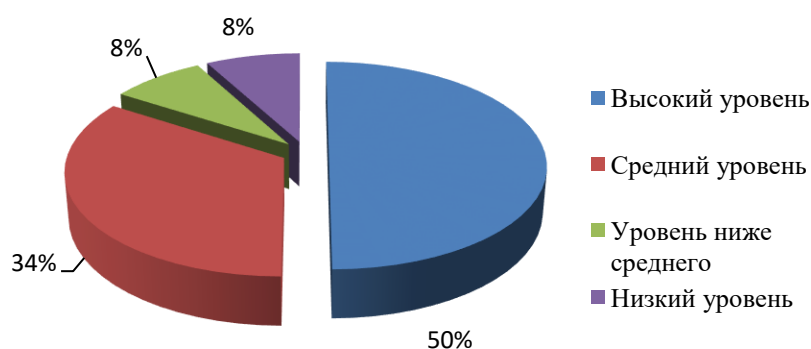


Рис. 15. Процентное соотношение уровней понимания на уровне предложений на этапе контрольного эксперимента

Понимание текста оценивалось по ответам учащихся на вопросы относительно содержания прочитанного и 58% учащихся довольно успешно

справились с заданием. Распределение учеников с РАС по уровням, исходя из результатов выполнения задания № 3 представлено на рис. 16.

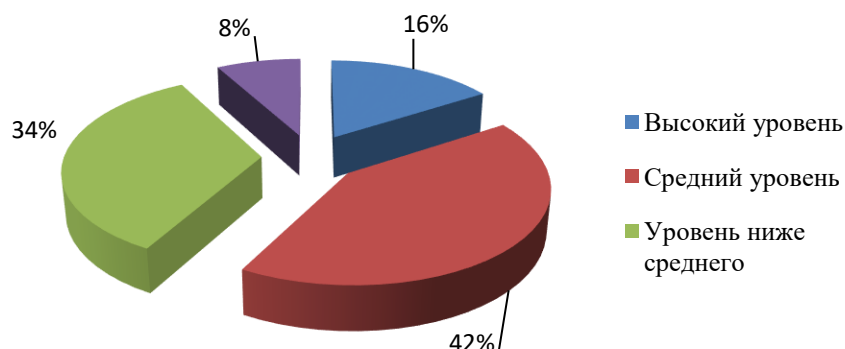


Рис. 16. Процентное соотношение уровней понимания текста на этапе контрольного эксперимента

По результатам выполнения задания № 4, можно сказать, что процентное отношение количества детей со средним уровнем осознанности составило 50%. Учащиеся испытывали трудности с восстановлением последовательности описываемых событий, но с помощью уточняющих вопросов ученики смогли записать ответы на вопросы, соответствующие содержанию текста.

Процентное соотношение результатов выполнения данного задания представлено на рис. 17.

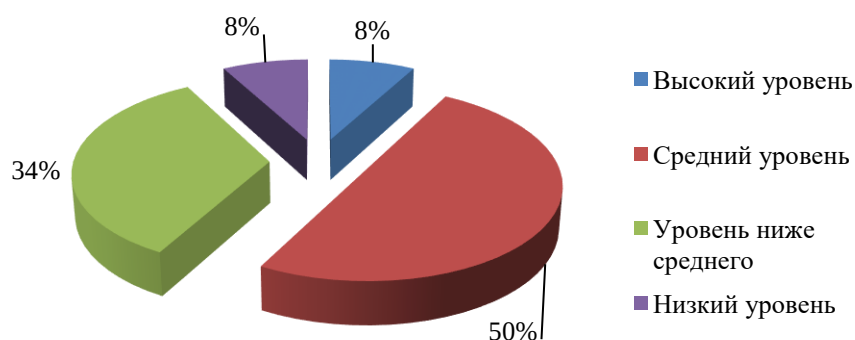


Рис. 17. Процентное соотношение уровней понимания смысловых частей текста на этапе контрольного эксперимента

Большая часть учащихся с РАС допустили ряд ошибок при выполнении задания № 5, но смогли их скорректировать после дополнительных пояснений.

Характеристика младших школьников по результатам выполнения последнего задания из диагностического комплекса представлена на рис. 18.

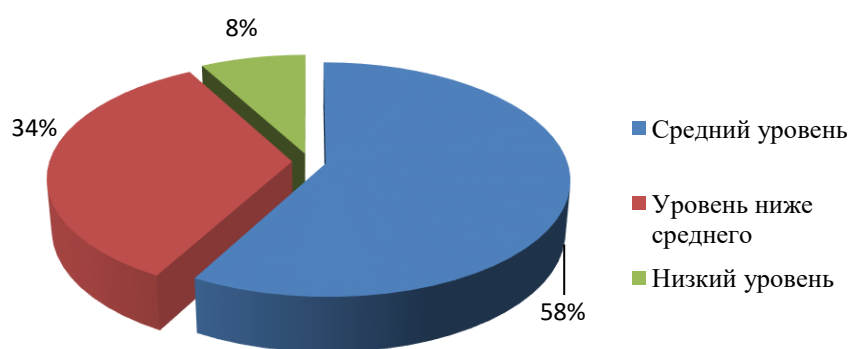


Рис. 18. Процентное соотношение уровней понимания взаимосвязи слов в предложениях на этапе контрольного эксперимента

Итоговая количественная и качественная характеристика уровней сформированности навыков смыслового чтения у учащихся с РАС по результатам исследования в целом представлена в таблице 4.

Таблица 4

Сравнительная характеристика количественных и качественных результатов исследования

Учащиеся	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	итоговое кол-во баллов	уровень	итоговое кол-во баллов	уровень
1	2	3	4	5
1	48	средний	62	высокий
2	27	ниже среднего	42	средний
3	45	средний	50	средний
4	32	ниже среднего	50	средний
5	29	ниже среднего	34	ниже среднего
6	46	средний	51	средний
7	31	ниже среднего	47	средний
8	24	ниже среднего	46	средний
9	31	ниже среднего	34	ниже среднего
10	12	низкий	16	низкий
11	31	ниже среднего	33	ниже среднего
12	17	низкий	31	ниже среднего

Сравнительная характеристика динамики полученных результатов представлена на рис. 19.

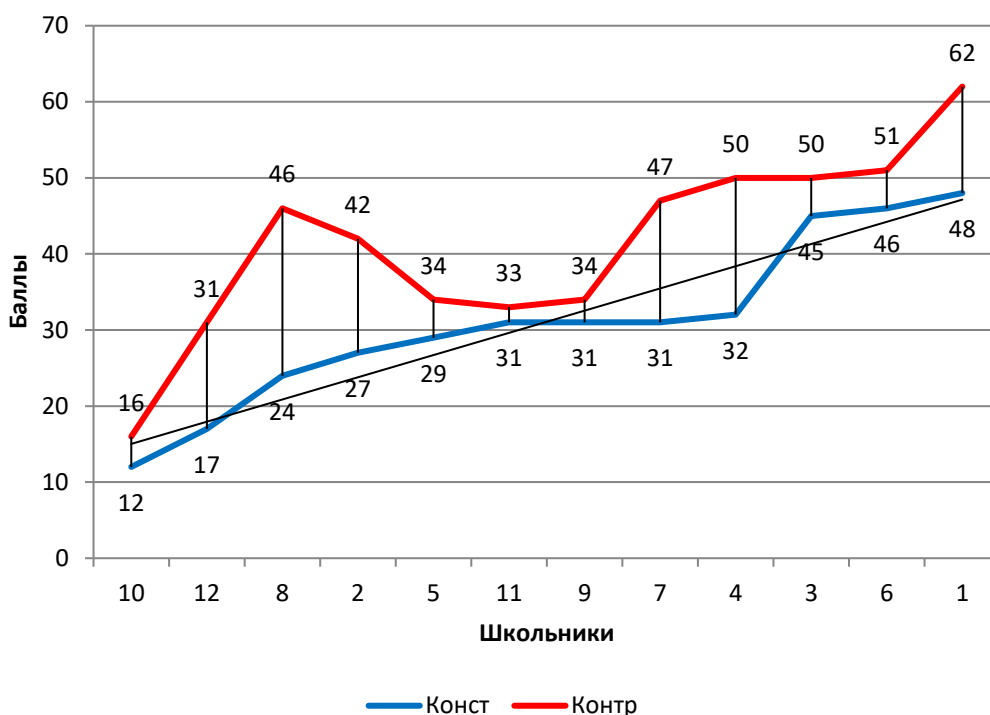


Рис. 19. Динамика итоговых результатов исследования

На этапе контрольного эксперимента учащиеся показали улучшение результатов выполнения заданий по сравнению с констатирующим этапом. Максимальный прирост итогового количества баллов составил 22 балла, что свидетельствует об эффективности проведенной логопедической работы.

По итогам контрольного эксперимента, 8% школьников достигли высокого уровня сформированности навыков. Средний уровень сформированности навыков смыслового чтения продемонстрировали 50% учащихся, уровень ниже среднего – 34% детей, низкий уровень – и 8% учеников. Полученные результаты свидетельствуют о неравномерности возможностей освоения навыков учащимися с РАС.

Высокий уровень означает, что учащиеся самостоятельно и в довольно быстром темпе справились с заданиями. Они не испытывали трудностей с пониманием текста, легко соотносили слова и предложения с иллюстрациями, отвечали на вопросы по тексту, справились с установлением логической последовательности по серии сюжетных картинок и

продемонстрировали способность к поэтапному поиску окончания предложений. Это свидетельствует о высоком уровне владения навыками смыслового чтения.

Средний уровень характеризуется самостоятельным, но медленным выполнением заданий. Учащиеся допустили ошибки в ответах на вопросы по содержанию текста, испытывали трудности с восстановлением последовательности событий по серии картинок и с большими усилиями справились с установлением взаимосвязи предложений в тексте. Несмотря на эти трудности, они все же продемонстрировали определенный уровень понимания текстового материала.

Учащиеся с уровнем ниже среднего выполнили задания только с дополнительными пояснениями и в медленном темпе. Они затруднялись в подборе подходящих предложений, испытывали трудности в выборе ответов на вопросы и определении последовательности смысловых частей текста, лишь частично справившись с восстановлением целостности предложений. Это указывает на необходимость дополнительной поддержки и коррекционной работы для улучшения их навыков.

Ученики с низким уровнем допустили много ошибок и испытывали значительные сложности при выполнении каждого диагностического задания. Их результаты показывают, что им требуется более интенсивная и целенаправленная помощь для развития навыков смыслового чтения.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов представлен на рис. 20.

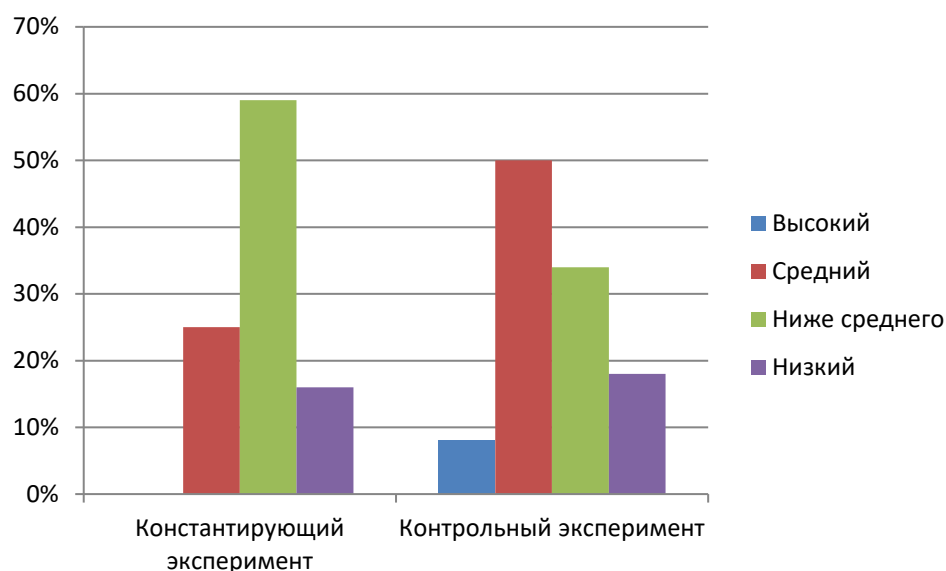


Рис. 20. Сравнительный анализ уровней сформированности навыков смыслового чтения на этапах исследования

Ученики, которые на этапе констатирующего эксперимента показали результаты ниже среднего, смогли значительно улучшить свои показатели в результате проведенной логопедической работы, достигнув среднего уровня на этапе контрольного эксперимента. Данная закономерность свидетельствует о росте результатов внутри однородной группы и указывает на качественное повышение навыков смыслового чтения у части учащихся.

Сравнительный анализ показал общую положительную динамику для всего класса, хотя она и не так высока, как хотелось бы. Так, например, у некоторых учеников абсолютный прирост итоговых результатов составил лишь несколько баллов. Это связано с особенностями восприятия и развития детей с РАС и относительно коротким периодом работы.

Если рассматривать результаты в целом то можно сказать о том, что младшие школьники справились с заданиями на среднем уровне, что является важным достижением на данном этапе обучения. Это свидетельствует о верно выбранном направлении работы и об эффективности проведенной логопедической работы, сконцентрированной на формировании навыков смыслового чтения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

С первых дней обучения детей в школе возникает противоречие между постоянно растущими требованиями, предъявляемыми к их поведению, вниманию, мышлению, речи и актуальным уровнем развития учеников. По мере возрастания требований проявляются трудности в освоении образовательных программ. Для школьников с РАС указанная проблема приобретает особую актуальность в связи с имеющимися у них качественно неоднородными нарушениями познавательного развития, препятствующими освоению учебного материала.

При всем разнообразии специфических трудностей, возникающих у детей с РАС в процессе обучения, наиболее общей проблемой является сложность восприятия и понимания услышанной или прочитанной информации, поэтому аспект осмысления учебных материалов выходит на первый план.

Для смыслового понимания недостаточно просто прочесть текст, необходимо точно и полно понять содержание прочитанного и осмыслить извлеченную информацию. Проблема обучения смысловому чтению заключается в противоречии между формируемым навыком, так называемого механического чтения, и пониманием прочитанного. К сожалению, в современной школьной практике большее внимание уделяется техническому компоненту процесса чтения.

В настоящее время представлено ограниченное количество работ, раскрывающих особенности формирования навыков смыслового чтения учащимися с РАС, что обуславливает необходимость проведения дальнейших исследований в данном направлении.

Бедный словарный запас, незнание лексического значения слов, непонимание переносного значения или скрытого смысла из-за бедности социального опыта, фрагментарность восприятия – это далеко не полный

перечень характерных трудностей затрудняющих процесс формирования навыков смыслового чтения у учащихся с РАС.

В ходе организации и проведения констатирующего эксперимента данного исследования был подобран диагностический материал для выявления уровня сформированности навыков смыслового чтения у учащихся с РАС. В процессе разработки предлагаемого комплекса заданий были учтены возможности освоения учебного материала учащимися и предъявляемые требования к освоению образовательных программ обучения.

Оценка результатов выполнения заданий проводилась по балльной системе с учетом ряда критериев: успешности выполнения заданий и способности учащихся справиться с заданиями самостоятельно.

На этапе констатирующего эксперимента были получены следующие результаты: 25% детей продемонстрировали средний уровень сформированности навыков смыслового чтения, 59% детей – уровень ниже среднего и 16% детей – низкий уровень. По результатам констатирующего эксперимента высокий уровень овладения навыками смыслового чтения зафиксирован не был.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту смысловое чтение относится к универсальным учебным действиям и носит метапредметный характер обучения. Текстовая информация присутствует в каждом учебном предмете и, соответственно, текущие трудности у учащихся с РАС возникают не только на уроках по литературному чтению, но и при изучении других учебных дисциплин.

Чтобы сделать работу учеников на уроке максимально осмысленной и успешной в рамках данного исследования были предложены способы и варианты адаптации предлагаемого учебного материала к индивидуальным возможностям учеников с РАС.

На этапе формирующего эксперимента представлены примеры разноуровневых адаптированных учебных заданий по четырем основным

предметам: литературное чтение, русский язык, математика, окружающий мир.

Эффективность логопедической работы была подтверждена на этапе контрольного эксперимента – была выявлена положительная динамика результатов выполнения предъявляемых заданий. Большая часть учащихся не испытывали значительных затруднений с пониманием и соотнесением слов с иллюстрациями, достаточно успешно справились с ответами на вопросы по тексту. Но в тоже время у них возникли сложности в соотнесении смысловых частей текста с сюжетными иллюстрациями, и лишь частично смогли справиться с восстановлением целостности предложений в тексте.

В результате 8% детей показали высокий уровень сформированности навыков смыслового чтения, 50% детей продемонстрировали средний уровень, 34% – уровень ниже среднего и 8% – низкий уровень.

Таким образом, использование адаптированных учебных материалов позволило интенсифицировать процесс формирования навыков смыслового чтения у учащихся с РАС. Продуктивность дальнейшей работы по формированию навыков смыслового чтения будет зависеть от грамотной методической и организационной работы, осуществляемой учителем ресурсного класса при условии целенаправленного взаимодействия с логопедом, дефектологом, психологом, которые непосредственно занимаются профилактикой и коррекцией нарушений обучения у учащихся с РАС.

Работа по адаптации учебных материалов должна быть одним из обязательных образовательных условий, сопровождающих процесс обучения детей с РАС.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева, С.В. Вариативность в коррекционно-логопедической работе с младшими школьниками с аутизмом, отягченным интеллектуальной недостаточностью / С.В. Андреева // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – Т. 15. № 3. – С. 16-23.
2. Атрохова, Т.В. Динамика психологической структуры смыслового чтения как деятельности (в начальной школе) / Т.В. Атрохова // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки: научный журнал. – 2014. – Т. 2. № 3 – С. 257-263.
3. Аутизм и расстройства аутистического спектра: диагностика и коррекционная помощь: учебник для вузов / О. С. Никольская; ответственный редактор О.С. Никольская. – Москва: Юрайт, 2022. – 295 с.
4. Ахутина, Т.В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова. – М.: Сфера; В. Секачев, 2008. – 125 с. [Электронный ресурс]. – <https://search.rsl.ru/ru/record/01003819107> (дата обращения 12.02.2023).
5. Бабина, Г.В. Трансформационная переработка текстового материала школьниками с нарушениями речи / Г.В. Бабина // Специальное образование. – 2011. – № 3 (23). – С. 6-14.
6. Богорад, П.Л. Адаптация учебных материалов для обучающихся с расстройствами аутистического спектра: методическое пособие / П.Л. Богорад, О.В. Загуменная, А.В. Хаустов /под общ. ред. А.В. Хаустова. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 80 с.
7. Борисова, Н.В. Особенности разработки адаптированной основной общеобразовательной программы для обучающихся с расстройствами аутистического спектра / Н.В. Борисова, С.А. Розенблюм, А.В. Хаустов, Л.В. Шаргородская // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2019. – № 8. – С. 26-33.

8. Бородина, Л.Г. Типология отклоняющегося развития. Варианты аутистических расстройств: монография / Л.Г. Бородина. Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – М.: Генезис, 2020. – 368 с.

9. Валявко, С.М. Особенности смыслового восприятия слова детьми с нарушениями речевого развития / С.В. Валявко, Ю.А. Шуленина // Специальное образование. – 2013. – № 3 (31). – С. 14-31.

10. Винеvская, А.В. Использование адаптированного учебного материала для обучения первоклассников с расстройствами аутистического спектра / А.В. Винеvская, Т.С. Дедова // Проектирование. Опыт. Результат. – 2024. – № 4. – С. 87-100.

11. Виноградова, К.Н. Речь и коммуникация при расстройствах аутистического спектра / К.Н. Виноградова // Аутизм и нарушения развития. – 2015. – Т. 13. № 2. – С. 17-28.

12. Волкова, Т.В. Динамика психологической структуры смыслового чтения как деятельности у учащихся начальной школы / Т.В. Волкова // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки: научный журнал. – 2013. – Т. 2. № 2 – С.200-204.

13. Вулф, М. Пруст и кальмар. Нейробиология чтения / М. Вулф [пер. с англ. Е. Ю. Мягковой]. – М.: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2020. – 384 с.

14. Гончарова, Е.Л. Ранние этапы становления читательской деятельности в норме и при отклонениях в развитии: 19.00.10 «Коррекционная психология»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Гончарова Елена Львовна; Институт коррекционной педагогики. – Москва, 2009. – 40 с. [Электронный ресурс]. – <https://search.rsl.ru/ru/record/01003483353> (дата обращения: 22.10.2022).

15. Григоренко, Е.Л. Расстройства аутистического спектра. Вводный курс: учебное пособие для студентов. / Е.Л. Григоренко. – М.: Практика, 2018. – 280 с.

16. Григоренко, Е.Л. Влияние индивидуальных особенностей когнитивного развития на овладение навыками чтения и письма младшими

школьниками: 19.00.17 «Педагогическая психология» (психологические науки): автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Григоренко Елена Леонидовна; Московский университет им. М.В. Ломоносова. – Москва, 2012. – 40 с. [Электронный ресурс]. – <https://search.rsl.ru/ru/record/01005045216> (дата обращения: 05.02.2023).

17. Давыдова, Е.Ю. Проблемы и перспективы интеграции методов с доказанной эффективностью в практику школьного обучения детей с расстройствами аутистического спектра / Е.Ю. Давыдова, А.Б. Сорокин, А.В. Хаустов, Е.Ф. Шведовский // Аутизм и нарушения развития. – 2023. – Т. 10. № 1. – С. 36-60.

18. Евтушенко, И.В. Особенности письменной речи младших школьников с расстройствами аутистического спектра / И.В. Евтушенко, А.В. Нестерова //Международный журнал экспериментального образования. – 2020. – № 6. – С. 54-58.

19. Егоров, Т.Г. Психология овладения навыком чтения / Т.Г. Егоров. – М.: Советские учебники, 2023. – 264 с.

20. Жерикова, Л.Н. Адаптация программно-методического материала по чтению в реализации ФГОС НОО для детей РАС (вариант 8.2) / Л.Н. Жерикова, Н.А. Фоцунова // Преемственность в образовании. – 2019. – № 22 (06). – С. 606-613.

21. Загуменная, О.В. Обеспечение доступности текстовых материалов в процессе обучения детей с РАС в начальной школе / О.В. Загуменная, Л.А. Чистякова, П.Л. Богорад // Клиническая и специальная психология. – 2021. – Т. 21. № 1. – С. 3-14.

22. Ивлева, М.Г. Проблема изучения смыслового чтения у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в контексте цифровизации образования: теоретический обзор / М.Г. Ивлева, Л.В. Лопатина // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7. Выпуск 3. – С. 241-248.

23. Касаткина, К.М. Особенности чтения у детей с расстройством аутистического спектра // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития: сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции (Чебоксары, 7 июня 2023 г.) / редкол.: В.И. Кожанов – Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2023. – С. 95-97.

24. Каткова, И.А. Экспериментальное изучение особенностей познавательных процессов и сформированности учебных навыков у младших школьников со сложными нарушениями развития / И.А. Каткова // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Серия «Педагогика и психология». – 2014. – №4. – С. 28-36. [Электронный ресурс]. https://lib.biblioclub.ru/book_429403_vestnik_mggu_im_m_a_sholohova_seriya_pedagogika_i_psihologiya/ (дата обращения 18.12.2022).

25. Каткова, И.А. Родительское отношение к процессу формирования навыка чтения у младших школьников со сложной структурой дефекта / И.А. Каткова // Специальное образование. – 2015. – № 3(39). –С. 46-55.

26. Климантович, Е.Ю. Различные методы обучению чтению и их применение в системе логопедической работы / Е.Ю. Климантович – М.: РБОО «Центр лечебной педагогики», 2015. – 50 с.

27. Ковалева, М.А. Основные направления комплексного сопровождения ребенка с расстройством аутистического спектра в образовательной организации (рекомендации специалистов ТПМПК, из опыта работы) / М.А. Ковалева, Л.В. Михайлова, Л.В. Ходоровская // Актуальные вопросы профессиональной подготовки современного учителя начальной школы. – 2022. – № 9. –С. 190-204.

28. Козловская, Г.Ю. Пути оптимизации процесса формирования навыков чтения у детей младшего школьного возраста с расстройствами аутистического спектра / Г.Ю. Козловская // Специальное образование и социокультурная интеграция. – 2021. – № 4. –С. 197-202.

29. Коновалова, Е.Ю. Современные подходы по формированию умений чтения, фиксации и воспроизведения учебной информации / Е.Ю. Коновалова // Вектор науки ТГУ. – 2010. – № 3(3). – С. 67-71. [Электронный ресурс]. – <https://www.semanticscholar.org/paper/Современные-подходы-по-формированию-умений-чтения%2СКоновалова/025fb69b740ac7d677d47efb578cc4475365a549> (дата обращения 15.03.2023).

30. Косова, Е.В. Взаимодействие логопеда и учителя начальных классов в формировании смыслового чтения у детей с РАС // Специальное образование и социокультурная интеграция – 2019: Формирование коммуникативно-речевой компетенции в условиях инклюзии: сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции (Саратов, 11-12 октября 2019 г.) / научный редактор В.П. Крючков, редакторы-составители О.В. Кощеева, Т.А. Бочкарева. – Саратов: Издательство «Саратовский источник», 2019. – С. 191-196.

31. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2003. – 330 с. [Электронный ресурс]. – <https://search.rsl.ru/ru/record/01002397123> (дата обращения 21.01.2023).

32. Крылова, Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра в условиях школьного обучения / Е.В. Крылова // Мир педагогики и психологии. – 2022. – № 10(75). – С. 44-50.

33. Кукушкина, О.И. Осмысленное чтение и письмо: диагностика и коррекция трудностей: учебное пособие / О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова. – СПб: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2024. – 180 с.

34. Лаврентьева, Н.Б. Обучение детей с расстройством аутистического спектра (РАС) чтению и письму с помощью создания «Личного букваря» / Н.Б. Лаврентьева // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2017. – №29. – С. 12-24.

35. Лагода, К.О. Развитие смыслового восприятия литературного текста подростками с расстройствами аутистического спектра / К.О. Лагода // Вестник науки. – 2023. – Т. 5 №12 (69). – С. 50-55.

36. Лелик, В.П. Инструменты оценки речевого и языкового развития детей дошкольного и младшего школьного возраста: обзор литературы. / В.П. Лелик, М.Д. Дьячкова, С.В. Дорофеева // Вопросы современной педиатрии. – 2024 – Т. 23 №3 – С.131–144.

37. Лынская, М.И. Дифференциальная диагностика речевых нарушений. Авторская классификация речевых расстройств. / М И. Лынская. – М., 2024. – 480 с.

38. Ляксо, Е.Е. Изучение связи между психофизиологическими характеристиками детей и сформированностью навыка чтения: норма, РАС, СД, интеллектуальные нарушения / Е.Е. Ляксо, О.В. Фролова // Проблемы онтолингвистики – 2022: Речевой мир ребенка (универсальные механизмы и индивидуальные процессы): материалы ежегодной международной научной конференции (Санкт-Петербург, 19-21 апреля 2022 г.) – Санкт-Петербург: Издательство «ВВМ», 2022. – С. 175-200.

39. Макеева, С.Г. Теоретические основы формирования смыслового чтения как универсального учебного действия / С.Г. Макеева, Е.Н. Мартынова // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки: научный журнал. – 2020 г. – № 5. – С. 30-38.

40. Мамохина, У.А. Особенности речи при расстройствах аутистического спектра / У.А. Мамохина // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – Т 15. № 2. – С. 24-33.

41. Манелис, Н.Г. Сравнительный анализ диагностических методик, используемых в образовательных организациях г. Москвы при работе с детьми с расстройствами аутистического спектра / Н.Г. Манелис, А.В. Хаустов, С.Н. Панцырь, Н.Н. Волгина, Н.А. Мамонтова // Аутизм и нарушения развития. – 2015. – Т 13 (47). № 2. – С. 8-16. [Электронный ресурс]. – https://psyjournals.ru/journals/autdd/archive/2015_n2/manelis_khaustov (дата обращения 26.11.2022).

42. Мартынова, Е.В. Адаптация учебного материала на уроках чтения для детей с расстройствами аутистического спектра / Е.В. Мартынова //

Психолого-педагогическая деятельность: сферы сотрудничества и взаимодействия: материалы VI Межрегиональной заочной научно-практической интернет-конференции с международным участием, Кострома, 12-16 октября 2020 года; Костромской государственный университет – Кострома, 2020. – С. 221-228.

43. Морозова, С.А. Аутизм: опыт и возможные решения актуальных задач. Взгляд из России / С.А. Морозова, С.С. Морозов, Т.И. Морозова // Аутизм и нарушения развития. – 2021. – Т 19. № 3. – С. 42-48.

44. Морозова, С.С. Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: пособие для учителя-дефектолога / С.С. Морозова. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 176 с. [Электронный ресурс]. – <https://search.rsl.ru/ru/record/01003395304> (дата обращения 28.01.2023).

45. Нейсон, Б. О ключевых проблемах аутизма / Б. Нейсон // Аутизм и нарушения развития. – 2015. – № 4 (49). – С. 33-38. [Электронный ресурс]. – https://psyjournals.ru/journals/autdd/archive/2015_n4/nason (дата обращение 31.01.2023).

46. Никольская, О.С. О некоторых общих требованиях к определению особых образовательных потребностей (на примере детей с РАС) / О.С. Никольская // Дефектология. – 2024. – № 2. – С. 12-27.

47. Никольская, О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2017. – 288 с.

48. Никонова, Н.А. Формирование навыков чтения у детей с РАС по авторской методике «Мастерская речи» / Н.А. Никонова, Ю.Б. Павлова, К.К. Данилина, К.Р. Салимова, Е.Ю. Давыдова // Аутизм и нарушения развития. – 2022. – Т 20. № 4. – С. 26-38.

49. Никонова, Н.А. Обучение чтению детей с РАС / Н.А. Никонова, Ю.Б. Павлова // Аутизм и нарушения развития. – 2020. – Т 18. № 2. – С. 70-76.

50. Нуриева, Л.Г. Развитие речи у аутичных детей: метод. разработ. / Л.Г. Нуриева. – Изд. 3-е. – М.: Теревинф, 2017. – 112 с. [Электронный ресурс]. – <https://search.rsl.ru/ru/record/01004655975> (дата обращения 12.03.2023).

51. Овсянникова, Т.М. Обследование ребенка с РАС на ПМПК с использованием инструмента критериальной оценки базовых речевых и учебных навыков методики ABLLS-R. / Т.М. Овсянникова, С.А. Лапшина, Н.Ю. Тыжинова, А.А. Бердникова // Аутизм и нарушения развития. – 2018. – Т 16. № 2. – С. 29-37.

52. Ольховская, Н.М. Влияние особенностей психического развития детей с расстройствами аутистического спектра на восприятие учебных материалов / Н.М. Ольховская, Е.Н. Горина // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2020. – № 1 (83). – С. 92-100.

53. Оморокова, М.И. Совершенствование чтения младших школьников / М.И. Оморокова. – М.: АРКТИ, 2001. – 153 с.

54. Переверзева, Д.С. Эффективное оценивание академической успешности у детей с расстройствами аутистического спектра / Д.С. Переверзева, Е.И. Брагинец, С.А. Тюшкевич, Н.Л. Горбачевская // Психологическая наука и образование. – 2020, Т.25. №1. – С. 16-25.

55. Пранцова, Г.В. Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом: учебное пособие / Г.В. Пранцова, Е.С. Романичева. – 2 изд., испр. и доп. – М.: ФОРУМ, 2015. – 368 с.

56. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра: методическое пособие / Под общ. ред. Хаустова А.В. Москва: ФРЦ МГППУ, 2016. – 125 с.

57. Русецкая, М.Н. Нарушения чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин: монография / М.Н. Русецкая. – СПб.: КАРО, 2007. – 192 с. [Электронный ресурс]. – <https://pedlib.ru/Books/6/0193/> (дата обращения 06.02.2023).

58. Рязанова, А.В. Модель психолого-педагогической помощи детям школьного возраста с тяжелыми и множественными нарушениями развития / А.В. Рязанова, Д.В. Ермолаев, М.С. Шапиро, С.И. Артамоненкова, И.А. Долотова, Ю.Г. Зарубина, Р.Р. Вялитов // Аутизм и нарушения развития. – 2012, № 3, 4. – С. 19-26.
59. Саблева, А.С. Нейропсихологические механизмы расстройств чтения и письма у младших школьников / А.С. Саблева // Русский журнал детской неврологии. – 2021, № 16 (3). – С. 55-62.
60. Сапа, А.В. Формирование основ смыслового чтения в рамках реализации ФГОС основного общего образования / А.В. Сапа // Эксперимент и инновации в школе. – 2014, № 5. – С. 23-42.
61. Семаго, Н.Я. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС / Н.Я. Семаго, Е.А. Соломахина // Аутизм и нарушения развития. – 2017. – Том 15. № 1. – С. 4-14.
62. Смысловое чтение как основа формирования и развития навыков функциональной грамотности: метод. пособие / сост.: Т.В. Самсонова, Т.В. Шатина, О.А. Приказчикова, А.А. Парамонова. – Саранск: ЦНППМ «Педагог 13.ру», 2022. – 32 с.
63. Сорокин, А.Б. Нарушения интеллекта при расстройствах аутистического спектра / А.Б. Сорокин // Современная зарубежная психология. – 2018. – Т 7. № 1. – С. 38-44.
64. Тесленко, С.С. Состояние смыслового чтения у разных категорий младших школьников с ОВЗ (обзор специальных исследований) / С.С. Тесленко // Конструктивные педагогические заметки. – 2022. – № 10-2 (18). – С. 231-252.
65. Тихонова, К.А. Обучение чтению младших школьников с РАС и интеллектуальными нарушениями на уроке «Чтение и развитие речи» / К.А. Тихонова // Аутизм и нарушения развития. – 2018. – Том 16. № 2. – С. 38-41.

66. Тишина, Л.А. Технологии коррекционно-развивающей работы на материале учебных текстов в обучении младших школьников с ограниченными возможностями здоровья / Л.А. Тишина // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 1. – С. 124-130.

67. Хаустов, А.В. Адаптация учебных заданий для детей с расстройствами аутистического спектра / А.В. Хаустов, О.В. Загуменная // Аутизм и нарушения развития. – 2016. – Т. 14. № 2. – С. 20-28.

68. Хаустов, А.В. Особые образовательные потребности обучающихся с расстройствами аутистического спектра / А.В. Хаустов // Аутизм и нарушения развития. – 2016. – Т. 14. № 2. – С. 3-12.

69. Чернышова, Е.А. Обзор технологий обучения чтению детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья / Е.А. Чернышова // Успехи гуманитарных наук. – 2023. – № 3. – С. 243-250.

70. Чернышова, Е.А. Основные этапы обучения чтению детей младших школьников с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Е.А. Чернышова // Современный ученый. – 2023. – № 2. – С. 196-203.

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Пензенский педагогический институт им. В. Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки: 44.04.03
Специальное (дефектологическое)
образование

Утверждаю: зав. кафедрой
«04» ноября 20 14г.

А. Коф

Магистерская программа:
«Логопедическая работа в системе
комплексного сопровождения лиц с
ограниченными возможностями
здоровья»

Задание

По выпускной квалификационной работе студентки Дмитриевой
Татьяны Николаевны

1. Тема работы «Формирование навыков смыслового чтения у
учащихся с РАС»

Утверждена приказом по Университету «18» октября 20 14г. № 944/0

2. Срок сдачи студентом законченной работы «30» ноября 20 15г.

3. Исходные данные к работе:

Цель исследования – изучение навыков смыслового чтения и
формирование системы логопедической работы по развитию осознанности
чтения у учащихся с РАС.

Объект исследования – навыки смыслового чтения у учащихся с РАС.

Предмет исследования – система логопедической работы по
формированию навыков смыслового чтения у детей с РАС.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1. Изучить теоретические основы проблемы формирования навыков
смыслового чтения у учащихся с РАС.

2. Подобрать диагностический инструментарий для оценки уровня сформированности навыков смыслового чтения у школьников с РАС.

3. Исследовать уровень сформированности навыков смыслового чтения у учащихся с РАС и разработать варианты адаптации учебных заданий для работы над навыками смыслового чтения.

4. Оценить эффективность использования рекомендаций по адаптации учебного материала для развития навыков смыслового чтения у школьников с РАС.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов ВКР	Сроки выполнения этапов	Примечания
1.	1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме обучения смысловому чтению младших школьников с РАС.	сентябрь 2022 г. – февраль 2023 г.	
2.	2. Оценить уровень сформированности навыков смыслового чтения у учащихся с РАС по итогам констатирующего эксперимента.	март 2023 г. – август 2023 г.	
3.	3. Разработать и апробировать систему логопедической работы по формированию навыков смыслового чтения у школьников с РАС.	сентябрь 2023 г. – май 2024 г.	
4.	4. Оценить эффективность проведенной логопедической работы по обучению смысловому чтению учащихся с РАС по итогам контрольного эксперимента.	июнь 2024 г. – декабрь 2024 г.	

6. Дата выдачи задания «20»сентября 2022 г.

Руководитель Сафонова к.п.н., доцент О.В. Сафонова
(подпись)

Задание принял к исполнению Дмитриева Т.Н. Дмитриева
(подпись)

ОТЗЫВ

РУКОВОДИТЕЛЯ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ
на тему: «Формирование навыков смыслового чтения у учащихся с расстройством аутистического спектра»

студентки Дмитриевой Татьяны Николаевны факультета педагогики, психологии и социальных наук направления подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, магистерская программа «Логопедическая работа в системе комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья»

Тема магистерской диссертации Дмитриевой Татьяны Николаевны является чрезвычайно актуальной и значимой как в теоретическом, так и в практическом плане. В условиях инклюзивного образования вопросы обучения детей с расстройствами аутистического спектра требуют особого внимания и разработки специализированных подходов и методик. Формирование навыка смыслового чтения у учащихся с расстройством аутистического спектра представляет собой сложную задачу, требующую понимания особенностей их психического развития и учитывающую неоднородность состава данной группы детей.

Автор продемонстрировал высокий уровень теоретической подготовки и практических навыков в процессе выполнения исследования. Работа содержит анализ теоретических основ формирования навыка смыслового чтения, характеристику особенностей данного процесса у учащихся с расстройством аутистического спектра. В ходе исследования был разработан и апробирован комплекс диагностических материалов, учитывающих академические возможности обучения данных детей. На основе анализа сформированности навыков смыслового чтения были предложены варианты адаптированных заданий способствующих формированию осознанного чтения на других учебных предметах предусмотренных адаптированной основной общеобразовательной программой обучения.

Материалы экспериментальной части исследования могут быть опубликованы в специализированных научных журналах и использованы в

практике коррекционного обучения детей с расстройством аутистического спектра.

Полученные теоретические и практические результаты позволяют сделать вывод о высокой квалификации автора, способного глубоко осмысливать, анализировать предмет исследования и успешно применять методы решения поставленных задач, грамотно обрабатывать и интерпретировать полученные результаты.

Остановливаясь на общей характеристике работы, следует отметить четкость ее построения, системный анализ экспериментальных результатов и логичность изложения содержания.

Работа соответствует всем требованиям, предъявляемым к выпускным квалификационным работам, и заслуживает высокой оценки.

Научный руководитель ВКР
к.п.н., доцент
кафедры «Дошкольное и
дефектологическое образование»


(подпись)

О.В. Сафонова

РЕЦЕНЗИЯ
НА ВЫПУСКНУЮ КВАЛИФИКАЦИОННУЮ РАБОТУ
на тему: «Формирование навыков смыслового чтения у учащихся с расстройством аутистического спектра»
студентки Дмитриевой Татьяны Николаевны факультета педагогики, психологии и социальных наук направления подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, магистерская программа «Логопедическая работа в системе комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья»

Способность понимать прочитанное имеет решающее значение при обучении детей с расстройством аутистического спектра. Разработка вариантов адаптированных заданий для работы над навыками смыслового чтения, позволяющих учесть индивидуальные особенности учащихся, является актуальной задачей организации помощи детям с расстройством аутистического спектра.

В ходе выполнения исследовательской работы дополнены и обобщены представления об особенностях формирования навыков смыслового чтения у учащихся с расстройством аутистического спектра.

Работа состоит из введения, трех глав и заключения. В первой главе автор рассматривает теоретические аспекты формирования навыка смыслового чтения с учетом клинико-психологической картины развития детей с расстройством аутистического спектра. Во второй главе представлены результаты экспериментального исследования по изучению особенностей формирования навыка смыслового чтения у учащихся данной категории. В третьей главе представлены рекомендации по адаптации учебного материала на примере таких учебных предметов как «Литературное чтение», «Русский язык», «Математика», «Окружающий мир», способствующие формированию навыка смыслового чтения у детей данной категории.

К достоинствам работы следует отнести составление диагностического комплекса материалов, позволяющий оценить уровень развития навыков смыслового чтения с учетом неоднородности академических возможностей

учащихся с расстройством аутистического спектра. В рамках представленного исследования предложены варианты адаптированных заданий для работы над навыками смыслового чтения у учащихся с расстройством аутистического спектра.

К недостаткам работы можно отнести отдельные стилистические недочеты текста исследования.

Содержание работы полностью отвечает цели исследования и решает поставленные задачи. Структура работы логична и согласована. Также следует подчеркнуть аргументированность полученных выводов и возможность их практического применения. Автор продемонстрировал высокий уровень самостоятельности и критического мышления, что свидетельствует о его готовности к научной деятельности.

Список литературы, на который опирается автор в процессе исследования, обоснован спецификой темы. Автор использует актуальные источники, большинство из которых не старше пяти лет, что соответствует современным требованиям к научным исследованиям.

Работа отвечает всем требованиям, предъявляемым к данному виду работ, может быть представлена к защите и заслуживает оценки «отлично».

Рецензент:
учитель-логопед
МБОУ СОШ им. М.Ю. Лермонтова
с. Засечное



Фролова Л.В. Фролова
(подпись)



СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

Пензенский государственный университет

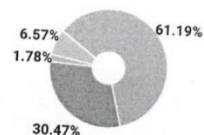
ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ ANTIPLAGIAT.VUZ

Автор работы: Дмитриева Татьяна Николаевна
Самоцитирование
рассчитано для: Дмитриева Татьяна Николаевна
Название работы: Дмитриева Т.Н. Формирование навыков смыслового чтения у учащихся с расстройством аутистического спектра
Тип работы: Не указано
Подразделение: Кафедра "Дошкольное и дефектологическое образование"

РЕЗУЛЬТАТЫ

СОВПАДЕНИЯ	30.47%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	61.19%
ЦИТИРОВАНИЯ	1.78%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	6.57%

ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 30.01.2025



Структура
документа:

Проверенные разделы: основная часть с.3-68, содержание с.2, выводы с.69-71

Модули поиска:

СМИ России и СНГ; Кольцо вузов; Переводные заимствования; Перефразированные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; Цитирование; Коллекция НБУ; Публикации РГБ; Переводные заимствования (RuEn); Перефразирования по коллекции IEEE; Сводная коллекция ЭБС; Переводные заимствования IEEE; ИПС Адилет; Публикации eLIBRARY; Перефразирования по Интернету (EN); Шаблонные фразы; Патенты СССР, РФ, СНГ; IEEE; Диссертации НББ; Переводные заимствования по Интернету (EnRu); Перефразирования по Интернету; Переводные заимствования по коллекции Интернет в русском сегменте; Медицина; Перефразирования по СПС ГАРАНТ: аналитика; Переводные заимствования по коллекции Гарант: аналитика; Публикации РГБ (переводы и перефразирования); Интернет Плюс;...

Работу проверил: Сафонова Ольга Владимировна

ФИО проверяющего

Дата подписи:

30.01.25

Подпись проверяющего

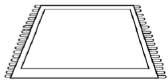


Чтобы убедиться
в подлинности справки, используйте QR-код,
который содержит ссылку на отчет.

Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование
корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего.
Предоставленная информация не подлежит использованию
в коммерческих целях.

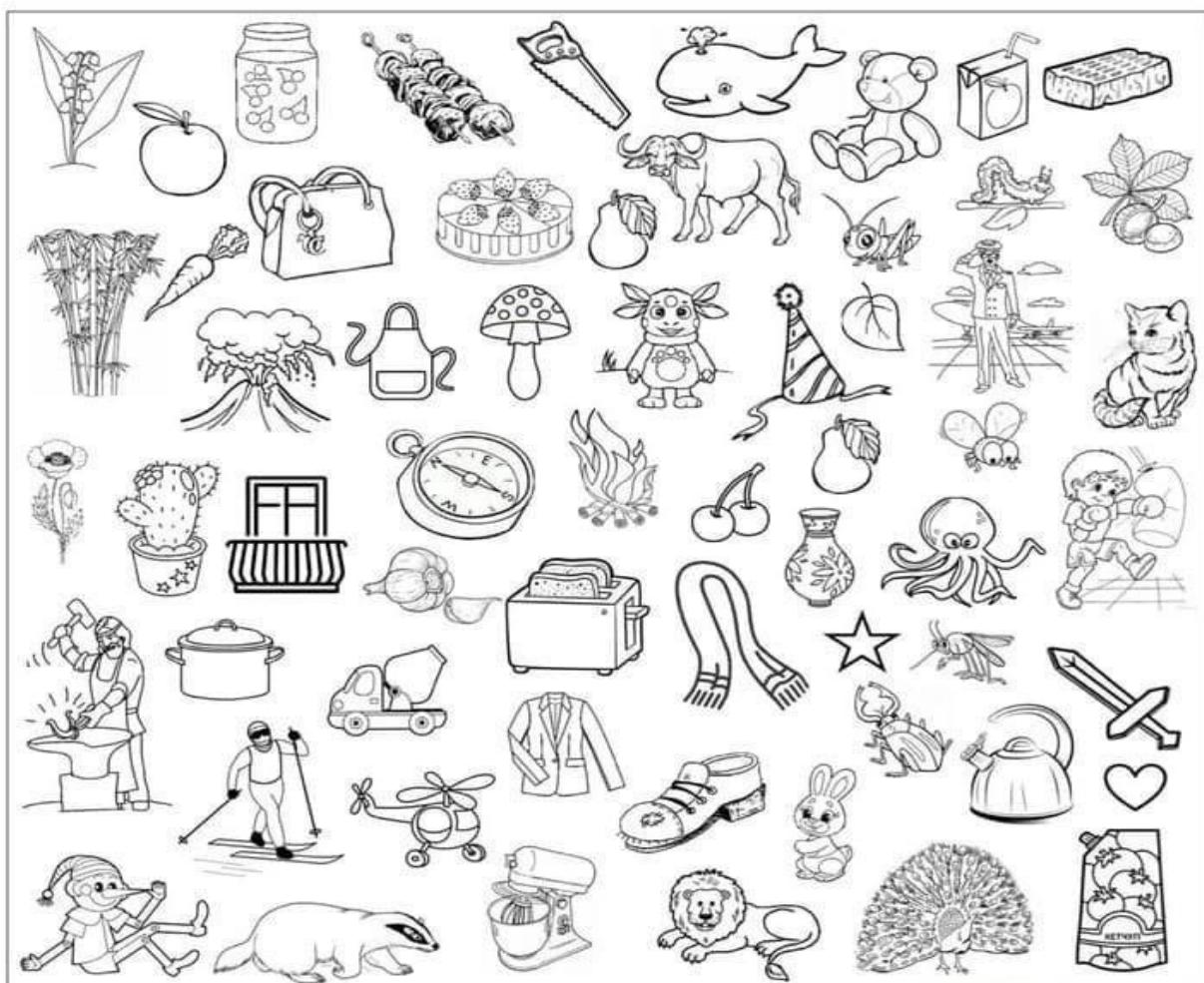
ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Задание № 1 «Соотнесение слова и изображения»

	• ЛИСТОК •	• 
	• ЛАСТИК •	• 
	• ЛУНТИК •	• 
	• КОМПАС •	• 
	• КОМПОТ •	• 
	• КОЛПАК •	
	• КОВРИК •	
	• КАШТАН •	
	• КАРМАН •	
	• БАЛКОН •	

Варианты усложнения задания № 1

• ГОН • ВА • • РАН • • ЛИК •	•  •  • 	• РАЙ • СА • • ЛАТ • • ПОГ •	•  •  • 
• ТУТ • БА • • РАН • • ТОН •	•  •  • 	• БОР • ЗА • • ВОД • • МОК •	•  •  • 



- | | | |
|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| ☐ КОМПОТ | ☐ БАШМАК | ☐ ЧАЙНИК |
| ☐ КЕТЧУП | ☐ БАМБУК | ☐ ФАРТУК |
| ☐ КОЛПАК | ☐ БАРСУК | ☐ ЛЁТЧИК |
| ☐ КУЗНЕЦ | ☐ БУЙВОЛ | ☐ ПИДЖАК |
| ☐ КАШТАН | ☐ БОКСЁР | ☐ ЛУНТИК |
| ☐ КОМПАС | ☐ БАЛКОН | ☐ ШАРФИК |

Задание № 2 «Соотнесение предложений с иллюстрацией»



- ☐ Это дедушка с бабушкой.
- ☐ Дедушка с газетой.
- ☐ Он спит.
- ☐ Он читает.
- ☐ Дед сидит на диване.
- ☐ Под головой подушка.
- ☐ Кресло синее.
- ☐ Подушка белая.

Вариант усложнения задания № 2

Дедушка учит внука ловить
рыбу на удочку.



Семья гуляет по парку с собакой.



Папа, мама и дочка смотрят телевизор.



Ребята читают книги в библиотеке.



Мама с дочкой катаются
на велосипедах.



Задание № 3 «Работа с текстом»



Работа в поле.

В поле та-рах-тит трак-тор. Он па-шет зем-лю.
 Пе-тух си-дит на заборе. У за-бо-ра ин-дюк.
 По тра-ве ходит ку-ри-ца. Она ищет чер-вя-ков.
 Какое вре-мя го-да?

Вопросы. Отметь правильный ответ

☒ X

1. Что та-рах-тит в по-ле?

☐ Ма-ши-на ☐ Трак-тор ☐ Мет-ро ☐ Мо-то-цикл

2. Что делает трак-тор?

☐ Иг-ра-ет ☐ Чи-та-ет ☐ Па-шет ☐ Сто-ит

Задание № 4 «Соотнесение серии сюжетных картинок с отдельными частями текста»

Старшая сестра

У Кати есть младшая сестра Настя и младший брат Саша.



По утрам Катя помогает Саше умываться. А Настя умывается сама.



На прогулку Катя помогает одеться Саше. А Настя одевается сама. Она надевает тёплое пальто и шапку.



Зимой на улице холодно. Но кататься с горы на санках весело. Настя быстро мчит на санках с горы. А Саша ещё маленький. Его на санках катает Катя.



☐ На прогулку Катя помогает одеться Саше. А Настя одевается сама. Она надевает тёплое пальто и шапку.

☐ По утрам Катя помогает Саше умываться. А Настя умывается сама.

- 1) Кому Катя помогает умываться?
Катя помогает умываться _____.
- 2) Кто умывается сам?
_____ умывается сама.
- 3) Что надевает Настя на улицу?
Настя надевает на улицу _____ и _____.
- 4) Какое время года?
Время года _____.
- 5) Что дети взяли на улицу кататься с горы?
Дети взяли кататься с горы _____.
- 6) Во что вечером играет Саша?
Вечером играет Саша в _____.
- 7) Во что вечером играет Настя?
Вечером Настя играет в _____.
- 8) Что перед сном делает Катя?
Перед сном Катя _____.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Задание № 5 «Соотнесение начала и окончания предложения»

Пришла	зашевелился сугроб.
В лесу снег стал	из своей берлоги.
Вот под сосной	в берлогу и заснул.
Это вылез медведь	темнеть и таять.
Он зевнул, потянулся и	весна.
Какой он худой	запагал в чащу леса.
Осенью медведь лёг	крепко спал до весны.
Шумела метель, а медведь	и облезлый!

Отрывок из рассказа В.Ю. Драгунского

«Тайное всегда становится явным»

В это время вошла мама. Она посмотрела на тарелку и обрадовалась:

– Ну что за Дениска, что за парень-молодец! Съел всю кашу до дна! Ну, вставай, одевайся, идём на прогулку в Кремль! – И она меня поцеловала!

В эту же минуту дверь открылась, и в комнату вошёл милиционер. Он сказал:

– Здравствуйте! – и подошёл к окну, и поглядел вниз. – А ещё интеллигентный человек.

– Что вам нужно? – строго спросила мама.

– Как не стыдно! – Милиционер даже стал по стойке «смирно». – Государство предоставляет вам новое жильё, со всеми удобствами и, между прочим, с мусоропроводом, а вы выливаете разную гадость за окно!

– Не клевете. Ничего я не выливаю!

– Ах, не выливаете?! – язвительно рассмеялся милиционер. И, открыв дверь в коридор, крикнул: – Пострадавший!

Варианты заданий для формирования навыков смыслового чтения у учащихся с РАС

Встреча с белкой

1. Прочитай рассказ.

ВСТРЕЧА С БЕЛКОЙ

Дети  с родителями  пошли  в лес .

В лесу  дети  увидели  белку .

Белка  сидела  на дереве .

Дети  угостили  белку  орехами .

Орехи  очень понравились  белке .

2. Ответь на вопросы.

1) Как называется рассказ?

2) Куда пошли дети с родителями?

3) Кого дети увидели в лесу?

4) Где сидела белка?

5) Чем дети угостили белку?

6) Белке понравились орехи?

3. Напиши номера предложений в нужном порядке. Прочитай предложения по порядку.

Белка сидела на дереве.

В лесу они увидели белку.

Орехи очень понравились белке.

Дети с родителями пошли в лес.

Дети угостили белку орехами.

4. Прочитай предложения, вставь вместо картинок слова.

ВСТРЕЧА С БЕЛКОЙ

Дети с родителями пошли в _____



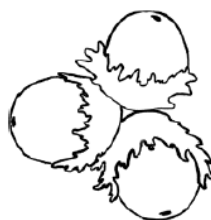
В лесу дети увидели _____



Белка сидела на _____



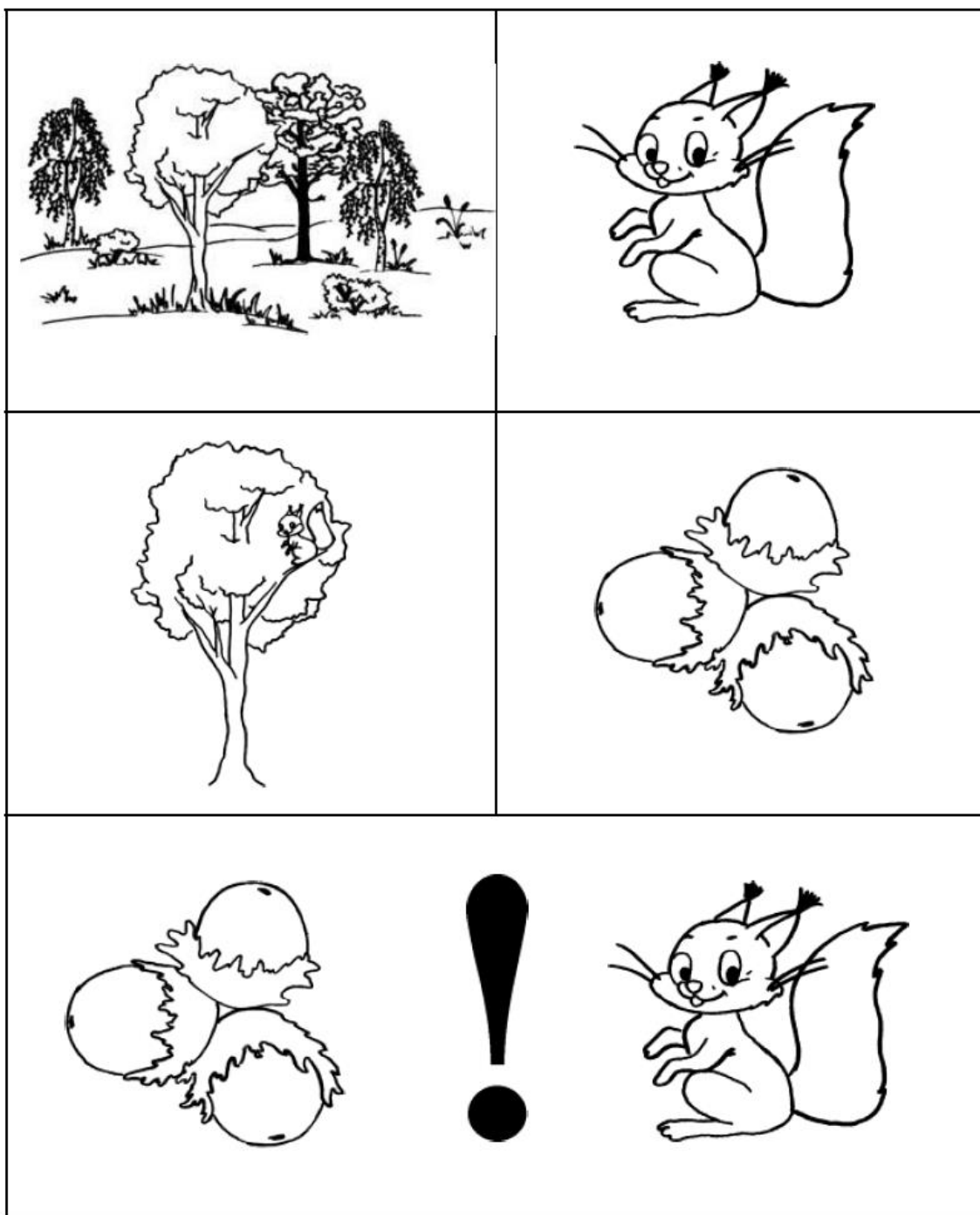
Дети угостили белку _____



Орехи очень понравились _____



5. Перескажи текст по опорным картинкам.



Олениха

1. Прочитай рассказ.

Олениха

На высокой скале паслись олени. В тени лежал маленький оленёнок. Орёл высмотрел оленёнка и бросился на него. Мать услышала шум крыльев громадной птицы. Олениха встала на задние ноги около детёныша. Передними копытами она старалась ударить орла. Орёл отступил. Он полетел к своему гнезду.

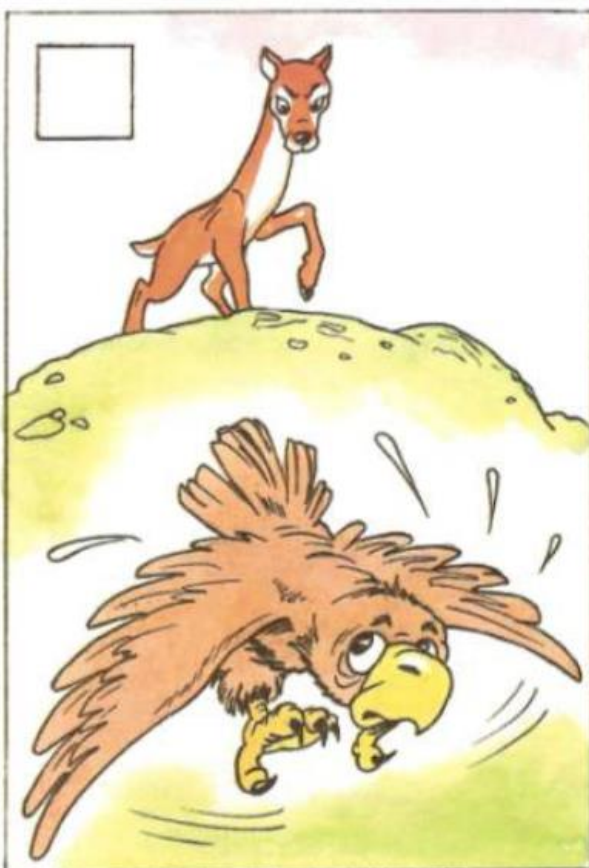
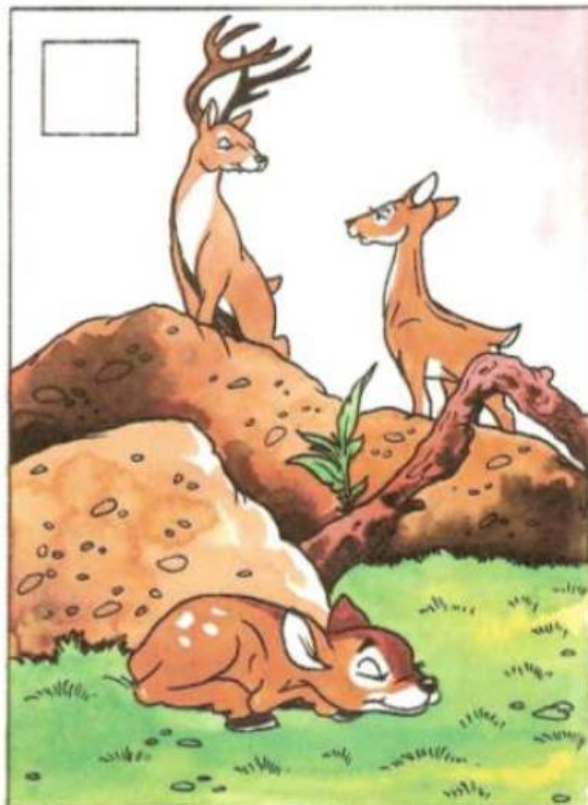
2. Концы предложений перепутались. Соедини по смыслу начало и конец предложений.

На высокой скале	отступил.
В тени лежал	к своему гнезду.
Орёл высмотрел оленёнка и	около детёныша.
Мать услышала шум крыльев	паслись олени.
Олениха встала на задние ноги	громадной птицы.
Передними копытами она	бросился на него.
старалась	
Орёл	маленький оленёнок.
Он полетел	ударить орла.

3. Напиши номера предложений в нужном порядке. Прочитай предложения по порядку.

	Мать услышала шум крыльев громадной птицы.
	В тени лежал маленький оленёнок.
	Орёл отступил.
	На высокой скале паслись олени.
	Орёл высмотрел оленёнка и бросился на него.
	Олениха стала на задние ноги около детёныша.
	Передними копытами она старалась ударить орла.
	Он полетел к своему гнезду.

4. Перескажи текст по опорным картинкам.



5. Составь текст из предложений.

Разрезать текст на предложения и перемешать их. Предложить ученикам сложить текст из предложений. И прочитать, что у него получилось.

Мать услышала шум крыльев громадной птицы.

В тени лежал маленький оленёнок.

Орёл отступил.

На высокой скале паслись олени.

Орёл высмотрел оленёнка и бросился на него.

Олениха стала на задние ноги около детёныша.

Передними копытами она старалась ударить орла.

Он полетел к своему гнезду.

Котенок

1. Прочитай отрывок из рассказа Л.Н. Толстого «Котёнок».

Вася и Катя пошли играть в деревню. Они взяли с собой котёнка. Стали дети рвать щавель и забыли про котёнка.

Тут ехал охотник. Впереди бежали две собаки. Собаки увидели котёнка и хотели его схватить.

Вася бросился к котёнку. Он упал животом на котёнка и закрыл его от собак.

Охотник отозвал собак. Вася схватил котёнка и понёс домой.

2. Прочитай отрывки из текста. Какой отрывок соответствует рисунку? Соедини его с рисунком.



А Вася побежал к котёнку, упал животом на котёнка и закрыл его от собак.

Охотник подскочил и отогнал собак.

Собаки увидели котёнка и хотели схватить его. А котёнок испугался, присел к земле, сгорбил спину и смотрит на собак.



3. Рассмотрй рисунок. Найдй в тексте предложение к рисунку.
Запиши предложение.

