

Ministry of Education of the Russian Federation
Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
South Ural State Humanitarian Pedagogical University
Center for Publishing Activities and Scientific Services

E. V. Sheremetyeva, O. T. Danilova

**FORMATION OF READING COMPETENCE
IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS
WITH MENTAL DEVELOPMENT DELAYS**

Monograph

Chelyabinsk
2026

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»
Центр издательской деятельности и научного сервиса

Е. В. Шереметьева, О. Т. Данилова

**ФОРМИРОВАНИЕ
ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Монография

Челябинск

2026

УДК 37.02 : 376.42
ББК 74.202 + 74.556
Ш49

Рецензенты:

д-р мед. наук, профессор Л. И. Рычкова;
д-р пед. наук, профессор А. Ф. Матушак;
д-р психол. наук, профессор С. Н. Сорокоумова

Ш49 Шереметьева, Елена Викторовна

Формирование читательской компетентности у обучающихся основной школы с задержкой психического развития : монография / Е. В. Шереметьева, О. Т. Данилова ; Министерство просвещения Российской Федерации, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. — Челябинск : Центр издательской деятельности и научного сервиса, 2026. — 175 с. — Текст : непосредственный.

ISBN 978-5-907821-91-0

Монография посвящена проблеме разработки и реализации технологии формирования читательской компетентности у обучающихся основной школы с ограниченными возможностями здоровья, определены теоретические и методологические основания проблемы, представлена стратегия формирования читательской компетентности и её поэтапная реализация и психолого-педагогические условия реализации. Настоящая монография имеет значение для дальнейшего изучения методико-технологических основ формирования читательской компетентности у обучающихся основной школы.

Монография предназначена для магистрантов, аспирантов, преподавателей вузов и ссузов.

УДК 37.02 : 376.42
ББК 74.202 + 74.556

ISBN 978-5-907821-91-0

© Шереметьева Е. В., Данилова О. В., 2026

© Оформление. Центр издательской
деятельности и научного сервиса, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Введение</i>	8
.....	
1 Теоретический анализ проблемы исследования	14
.....	
1.1. Понятие «читательская компетентность» в современных теоретических исследованиях.....	14
.....	
1.2 Ранние этапы становления читательской компетентности в норме и при отклонениях в развитии	28
.....	
1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей подросткового возраста с задержкой психического развития.....	45
.....	
1.4 Основные целевые ориентиры в рамках введения ФАОП ООО	56
.....	
<i>Выводы по первой главе</i>	65
.....	

2 Экспериментальное изучение формирования читательской компетентности у обучающихся основной школы с задержкой психического развития.....	71
.....	
2.1 Организация и содержание обследования формирования читательской компетентности у обучающихся основной школы с задержкой психического развития.....	71
.....	
2.2 Особенности читательской компетентности у обучающихся основной школы с задержкой психического развития.....	78
.....	
<i>Выводы по второй главе</i>	98
.....	
3 Педагогические технологии, направленные на формирование читательской компетентности у обучающихся основной школы с задержкой психического развития.....	101
.....	
3.1 Технология формирования читательской компетентности у обучающихся основной школы с задержкой психического развития	101
.....	
3.2 Результаты формирования читательской компетентности у обучающихся основной школы с задержкой психического развития.....	113
.....	

3.3 Анализ взаимосвязи между показателями читательской компетентности.....	128
.....	
<i>Выводы по третьей главе</i>	131
.....	
<i>Заключение</i>	133
.....	
<i>Библиографический список</i>	138
.....	
<i>Приложение А</i> (справочное). Текст для прочтения «МУДРЫЙ КРОТ»	148
.....	
<i>Приложение Б</i> (справочное). Таблица уровней читательской компетентности в соответствии с предметными результатами основной образовательной программы	150
.....	
<i>Приложение В</i> (справочное). Таблица распределения показателей читательских компетенции у экспериментальной и контрольной группы	157
.....	
<i>Приложение Г</i> (рекомендуемое). Карта произведения.....	164
.....	
<i>Приложение Д</i> (справочное). Клоуз-тесты.....	165
.....	

ВВЕДЕНИЕ

В современном школьном обучении большое значение придаётся развитию читательской компетенции у учащихся, которые обучаются на уровне основного образования. Эта концепция, активно изучаемая в методической науке на протяжении многих десятилетий, включает в себя систему взаимосвязанных знаний, умений и навыков. Такой подход помогает учащемуся самостоятельно выработать стратегию и эффективно организовать процесс работы с текстовой информацией.

В системе российского общего образования недостаточное внимание уделяется развитию базовых навыков чтения. Основные задачи образовательного процесса, связанные с обучением чтению и формированием читательской компетентности, в большей степени сосредоточены на технической стороне работы с текстом. В то же время чтение, как основной инструмент для обучения и личностного роста, оказывается почти незамеченным. Сложившаяся система общего образования не обеспечивает достижения необходимого уровня читательской компетентности у обучающихся.

В сфере общего образования акцентируется внимание на задачах, направленных на развитие читательской грамотности, являющейся важнейшим аспектом функциональной грамотности. Это связано с тем, что высокий уровень функциональной грамотности является необходимым условием для достижения современного качества образования, а также для

успешной адаптации и развития учащихся как в профессиональной сфере, так и в социальной жизни.

Развитие и улучшение читательской компетентности являются важнейшими задачами, закреплёнными в нескольких федеральных нормативных документах. К числу таких документов относятся Национальный проект «Образование», Государственная программа «Развитие образования», а также приказы Министерства просвещения Российской Федерации, которые устанавливают федеральные государственные образовательные стандарты общего образования (ФГОС). Важным также является Стратегия развития библиотечного дела в России и профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания». Эти акты подчёркивают значимость читательской грамотности, как одного из основных факторов, способствующих достижению целей современного образования и развитию личности.

В рамках основного общего образования Федеральный государственный образовательный стандарт уделяет особое внимание развитию у учащихся универсальных навыков чтения. Это подчёркивает значимость проведённого исследования, обозначая его как важную задачу образовательного процесса. Таким образом, необходимость формирования основ читательской компетентности у обучающихся выглядит обоснованной и целесообразной.

Актуальность обозначенной проблемы находит отражение в обновлённых положениях Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО), которые фокусируются на достижении метапредметных результатов. Эти результаты включают развитие

умений смыслового восприятия текста, поиска и аналитической обработки информации, что естественным образом сочетается с понятием читательской компетентности.

Читательская компетентность, в свою очередь, рассматривается как ключевой компонент учебной деятельности, оказывающий значительное влияние на её успешность. Она обеспечивает полноценное усвоение образовательной программы, что подчёркивает её значимость в контексте формирования универсальных учебных действий учащихся.

В рамках психологических исследований читательская компетентность рассматривается как сложная психологическая функциональная система, разработанная на основе идей Л. С. Выготского. Она играет центральную роль в реализации культурной функции чтения.

Главной задачей этой системы является превращение опыта, зафиксированного в тексте, в личностный познавательный, смысловой и творческий опыт читателя. По сути, читательская компетентность позволяет усваивать и интегрировать информацию извне, делая её частью индивидуальной системы знаний и убеждений. Такой процесс способствует расширению кругозора, созданию новых смысловых конструкций и раскрытию творческого потенциала личности.

Е. Л. Гончарова трактует читательскую компетентность как многоаспектную психологическую структуру, основная функция которой заключается в преобразовании текстовой информации в уникальный когнитивный и креативный опыт, обладающий личностной значимостью для читающего. Автор акцентирует внимание на том, что развитие данной компетенции

начинается раньше, чем освоение основных навыков чтения и письма, и продолжается на протяжении всей жизни, становясь неотъемлемой частью непрерывного процесса.

Анализ теоретических и научных источников выявил значительные противоречия. С одной стороны, существует острая необходимость в формировании читательской компетентности у обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР), чтобы она соответствовала стандартам общеобразовательной программы. С другой стороны, логопедические методы коррекции, направленные на последовательное развитие навыков анализа текста на различных уровнях (фонетическом, лексическом, синтаксическом и семантическом), остаются недостаточно проработанными.

Обнаруженное противоречие показывает значимость оптимизации логопедической практики в развитии читательской компетентности у обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР). Возникает острая необходимость более детального изучения и совершенствования логопедических методов и приёмов, которые обеспечивают успешное формирование умений работы с текстом. Это имеет решающее и важное значение для эффективной интеграции данной группы учащихся в процесс обучения.

Для успешного формирования читательской компетентности необходимо: проанализировать понятия читательской компетентности, изучить особенности процесса формирования читательской компетентности у учащихся основной школы с задержкой психического развития (ЗПР), что послужит основой для определения наиболее эффективных методов обучения

данной категории; разработать педагогические технологии, направленные на повышение уровня сформированности читательской компетентности у обучающихся основной школы с задержкой психического развития (ЗПР).

Методологическая основа исследований, направленных на изучение и развитие читательской компетентности, базируется на следующих концепциях отечественных учёных и педагогов, занимающихся проблемами читательской компетентности: системный подход М. Н. Русецкой, подчёркивающий взаимозависимость трёх аспектов читательской компетентности (когнитивный, коммуникативный, личностный); концепции базовой структуры читательской компетентности и этапов её развития в норме и при отклонениях Е. Л. Гончаровой; компетентностного подхода (Г. В. Чиркина, М. Н. Русецкая, Т. В. Туманова и другие); а также теоретические положения, касающиеся особенностей формирования читательской деятельности у детей с задержкой психического развития, разработанные Р. И. Лалаевой.

Теоретическая значимость исследования заключается в углублении понимания «читательской компетентности»; в уточнении определения данного понятия, раскрытия внутренней структуры и её элементов, формирования и развития читательской компетентности на разных этапах онтогенеза.

Практическая значимость исследования заключается в подборе диагностических методик для определения степени развития читательской компетентности и разработке педагогической технологии, направленной на формирование читательской компетентности у обучающихся основной школы с задержкой психического развития (ЗПР).

В работе использовали следующие методы:

— анализ психологической, педагогической и научно-методической литературы, направленный на детализацию определения «читательской компетентности» и выявление её составных элементов;

— изучение педагогического опыта, наблюдение за образовательным процессом, а также был реализован педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы. Кроме того, был задействован метод статистической обработки данных для анализа полученных результатов.

Исследование было проведено на базе МАОУ «СОШ № 62 г. Челябинска». В экспериментальном исследовании приняли участие обучающиеся с задержкой психического развития (ЗПР), и 10 обучающихся кадетского класса. Всего в эксперименте участвовало 20 обучающихся седьмых классов.

1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1 Понятие «читательская компетентность» в современных теоретических исследованиях

Сегодня общество и школьная образовательная система сталкиваются с острой проблемой — снижением интереса к чтению. Многие обучающиеся проявляют холодность к книгам, что оказывает негативное влияние на общество в целом. Чтение играет фундаментальную роль в приобретении знаний и умений, необходимых для успешной интеграции в многокультурное российское пространство. Опыт педагогов свидетельствует о том, что традиция семейного чтения, когда взрослые проводят время за книгами вместе со своими детьми, постепенно сходит на нет, и теряет своё место в практике воспитания. В результате ответственность за развитие читательской культуры всё больше ложится на систему школьного образования.

Низкий уровень развитости читательской культуры остаётся значимой проблемой в образовательной сфере, тесно связанной с перенасыщенностью учебного процесса информацией. Это создаёт острую потребность в формировании и повышении текстовой грамотности у обучающихся. Сегодня чтение не просто способ получения знаний, а скорее ключевой инструмент для расширения кругозора, где важнейшую роль

играет способность осмысливать и интерпретировать прочитанное. Понимание текста представляет собой сложный когнитивный процесс, основанный на использовании предшествующего опыта взаимодействия с текстами. Таким образом, умение понимать и работать с текстами становится неотъемлемым элементом общей культуры личности.

В этой связи формирование читательской грамотности следует системно внедрять в рамках различных учебных занятий, что обуславливает необходимость от педагогов всех предметов владения и использования эффективных методик, приёмов и стратегий работы с текстом.

Компетентность подразумевает как способность эффективно решать задачи, которые возникают как в повседневной жизни, так и в профессиональной деятельности в определённой области.

В соответствии с федеральными государственными стандартами, под читательской компетентностью понимается совокупность взаимосвязанных знаний, умений и навыков. Этот набор позволяет человеку выбирать, интерпретировать и структурировать информацию из текстовых источников, а также успешно использовать её как в личных потребностях, так и в социальной сфере.

Согласно определению Э. А. Орловой, читательская компетентность определяется как способность выбирать и анализировать текстовые материалы, содержащие информацию, представленную через различные социокультурные системы. Она охватывает навыки продуктивного взаимодействия с письменными источниками [40]. В рамках рекомендаций

по развитию читательской компетентности особо отмечается её тесная взаимосвязь с функциональной грамотностью. Однако внимание акцентируется не столько на скорости или технике чтения, сколько на навыке использования чтения для освоения новых знаний, которые являются важными и в повседневной жизни, и в процессе непрерывного обучения.

Для того чтобы читать и глубоко понимать текст, необходимо не только обладать обширными культурными знаниями, но и хорошо развитыми способностями к обучению и познанию. Недостаточный уровень общей эрудиции и ограниченный словарный запас заметно усложняют попытки осознанного восприятия содержания.

С. Н. Плотников утверждал, что «чтение бесспорно выступает в роли утончённого, проверенного временем и в некотором смысле универсального индикатора общественного состояния. Именно поэтому, изучая читательскую деятельность, мы словно проникаем в суть эпохи, ощущаем ритм и характер духовной жизни общества. В то же время анализ общественных тенденций помогает очертить тот контекст, в котором формируются интересы и события среди читающей аудитории» [26].

Важно принимать во внимание, как система ценностей, преобладающая в современном обществе, воздействует на образовательные процессы и особенно на практику чтения. В связи с этим сегодня особенно актуально акцентировать значимость чтения не только как ключевого инструмента для поддержания интеллектуального наследия общества, обеспечения передачи знаний из поколения в поколение и важного элемента

социально-коммуникативного становления личности, но и как средства для формирования моральных принципов подрастающего поколения.

Ещё Давид Эмиль Дюркгейм, рассматривая педагогику, полагал, что её теоретические основы коренятся в понимании воспитания как преимущественно социального феномена. «Эта социальная природа проявляется как в функциях воспитания, так и в его истоках» [19]. Таким образом, социология оказывает на педагогику большее влияние, чем любая другая научная дисциплина.

Несмотря на активное развитие усовершенствованных средств массовой информации и коммуникации, влияние чтения, как оказалось, должно было бы уменьшиться. Но большинство научных работ указывают не на ослабление роли чтения, а на её изменение, т. е. «трансформацию».

По мнению М. П. Воюшиной, «угасание интереса к чтению и обеднение читательского опыта у нынешних детей — это проблема, коренящаяся скорее в социальных аспектах, нежели в недостатках методики преподавания» [3].

Важно отметить, что для эффективного личностного роста и самостоятельного обучения важны не только беглость и точность в чтении, но и наличие развитой читательской компетенции. Вопрос формирования читательской компетенции всегда имел большое значение, что подтверждается широким спектром научных исследований в данной области.

Несмотря на научный прогресс, формирование читательской грамотности у обучающихся по-прежнему является актуальной задачей. Современное общество и система образования

развиваются стремительными темпами, предъявляя новые требования к развивающейся, формирующейся личности, в связи с чем в результате разрабатываются новые образовательные стандарты и учебные программы. Это обуславливает потребность в постоянной корректировке и модернизации образовательного процесса и условий его организации с учётом современной специфики детства и меняющихся запросов к личности современного ребёнка.

Чтобы целенаправленно развивать навыки чтения, необходимо проанализировать современное педагогическое понимание читательской компетентности. Рассмотрим, как же трактуется данное понятие в сфере образования.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, читательская компетентность определяется как достижение необходимого уровня для дальнейшего обучения, а также развитие речи в целом. Это подразумевает овладение навыками чтения как вслух, так и про себя, а также базовыми методами интерпретации, анализа и преобразования различных видов текстов, включая художественные, научно-популярные и учебные, с применением элементарных литературоведческих знаний [38].

Реализация указанной задачи служит залогом успешной учёбы не только для учащихся начальной школы, но и на дальнейших этапах образования. В связи с этим занятия по чтению художественной литературы играют первостепенную роль в развитии универсальных учебных действий.

Н. Н. Сметанникова полагает, что «читательская компетентность представляет собой способность усваивать прочи-

танный материал, которая развивается на базе общей культуры индивидуума. Эта компетентность позволяет успешно справляться с разнообразными задачами, возникающими в учебной, социальной и профессиональной сферах, адекватно реагируя на ситуации, возникающие в процессе широкого социального взаимодействия и образовательно-профессиональной деятельности» [35]. Здесь предполагается активное участие человека в процессе чтения. Иными словами, человек понимает цели и мотивы своего чтения, а также то, как будет применять полученные знания, сведения и информацию на практике.

С точки зрения Е. Л. Гончаровой, «читательская компетентность представляет собой психологическую структуру, ключевой задачей которой выступает трансформация текстовой информации в индивидуальный, значимый, образовательный и креативный опыт человека, воспринимающего текст» [9]. Она полагает, что истоки формирования данной компетентности лежат в дограмотном периоде развития личности, и этот процесс непрерывно продолжается на протяжении практически всей жизни.

В рамках Национальной инициативы по поддержке и продвижению чтения, читательская компетентность определяется, как «комплекс знаний и умений, дающий возможность индивиду осуществлять выбор, интерпретацию, структурирование данных, изложенных в печатном виде (или в письменной форме), и эффективно применять их в личных и социальных задачах» [22].

Ключевым аспектом для эффективного формирования читательской компетентности у учащихся является выявление её составных частей. С. В. Самыкина и создатели ФГОС НОО

представляют читательскую компетентность как единство трёх основных элементов:

1. Мотивационный компонент.
2. Когнитивный компонент.
3. Деятельностный компонент.

Индивидуальные черты читателя, включая его психофизиологические характеристики, языковые навыки, а также иные особенности, оказывают влияние на становление его читательской активности (так отмечают Т. Н. Ахутина, А. А. Брудный, Р. М. Фрумкина, Л. С. Цветкова и другие исследователи).

В области специальной педагогики установлено, что результативное освоение навыков чтения обусловлено развитыми языковыми и психологическими предпосылками у учащихся (Т. А. Алтухова, А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирина, Т. Е. Филичева, Г. В. Чиркина и другие) [1; 33; 37; 72], а также наличием у них определённого запаса знаний о мире и опыта чтения (Е. Л. Гончарова) [13]. Речевые нарушения у детей создают пёструю картину с точки зрения их подготовленности к обучению чтению. Как правило, такие дети сталкиваются с проблемами при усвоении необходимых навыков чтения, предусмотренных учебной программой (Т. А. Алтухова, М. Н. Русецкая и Е. Е. Давыдкина) [1].

Т. Г. Галактионова определяет рассматриваемый термин как «умение демонстрировать результативные читательские навыки при выполнении различных задач» [7]. По ее мнению, результативное взаимодействие с текстом представляет собой метод реализации потребности в чтении. Эта потребность выражается в активном использовании чтения, как инструмента

для самостоятельного образования, в сознательном формировании списка литературы, в выразительном и глубоком чтении вслух, а также в умении систематизировать тексты и проводить рефлексию [7].

Более развёрнутое определение этого понятия можно найти в трудах Э. А. Орловой, которая подчёркивает, что «читательская компетентность является частью общей культурной компетенции, то есть способности уверенно ориентироваться в текущем социокультурном контексте [42].

Учитывая вышесказанное, можно заключить, что читательская компетентность представляет собой комплекс умений и знаний, позволяющих человеку свободно и продуктивно взаимодействовать с письменной культурой. Это означает способность эффективно отбирать, структурировать, анализировать и применять доступные ресурсы в различных стилях, жанрах и форматах.

При этом подразумевается, что читатель может решать разнообразные задачи, используя как классические методы работы с текстом или текстовым материалом, так и современные технологические инструменты. Иными словами, компетентный читатель умеет извлекать пользу из письменного наследия, адаптируясь к меняющимся условиям и применяя полученные знания в различных контекстах.

Компетентность в чтении, по мнению Л. А. Ходяковой и А. В. Супруновой, представляет собой «интегрированное единство знаний, умений и навыков, необходимых для эффективного осуществления чтения как речевой деятельности» [69]. Этот процесс включает в себя восприятие и понимание текста,

способность к прогнозированию содержания, интерпретацию прочитанного, выделение ключевой информации и критическую оценку текста.

Авторы также подчёркивают важность умения вести диалог с автором, применять полученные знания в личном опыте и различных социальных контекстах, а также свободно ориентироваться в современном мире, используя информацию, извлечённую из текста. Таким образом, читательская компетентность рассматривается как многогранный навык, обеспечивающий полноценное взаимодействие с текстовой информацией.

Образовательная составляющая процесса становления и расширения читательской компетенции учащихся подчёркивается многими учёными. Так И. И. Тихомирова демонстрирует образовательные возможности чтения, определяя его через такие аспекты, как информационный (получение сведений из текста), операциональный (наличие задач, инструментов, действий и итогов), процессуальный (эволюция, смена этапов, их очередность, темп чтения), коммуникативный (взаимодействие автора и читателя), речемыслительный, знаковый и психологический (интерпретация текста).

В работах, посвящённых читательской компетентности, акцент делается на стадиях формирования этой способности к осознанному и личностному пониманию литературных произведений. Эта способность подразумевает целеустремлённое и индивидуальное понимание смысла, заключённого в литературе и книгах [52].

С самых первых шагов приобщения к чтению необходимо закладывать навыки, применяемые до, во время и после зна-

комства с книгами, которые отражают осмысление информации (как общее, так и детальное, частичное); нахождение конкретных сведений; самопроверку; осознание и воссоздание культурного фона; толкование текста; его обсуждение; самоанализ прочитанного. Дошкольный этап становления читателя, при условии грамотной организации среды для чтения в семье, завершается формированием определённого уровня читательской зрелости и общей культуры чтения. Этот период характеризуется значительным разбросом в уровне подготовки к чтению перед школой, что недостаточно обеспечивает готовность к дальнейшему развитию читательской компетентности как фундаменту образовательного процесса на всех ступенях обучения. Необходимо выстраивание индивидуальной траектории (или маршрута) читательского роста, ведущей к вершинам читательского мастерства [14].

Ключевым аспектом в установлении фундаментальной структуры читательской компетентности является осознание того, что процесс чтения опирается на индивидуальный опыт читающего, задействует почти все высшие психические функции и нейропсихологические механизмы, испытывает воздействие техники чтения и требует от читателя умения преобразовать содержание текста, созданного «другим», в собственное смысловое и когнитивное приобретение.

Акцентируется доминирование главного, системообразующего элемента над всеми структурными компонентами — возможности адаптировать информацию из текста в персональный опыт читателя. Именно это умение рассматривается как центральное звено читательской компетентности [10].

Е. Л. Гончарова, формулируя суть термина, акцентирует внимание на центральной роли читательской компетентности. Она характеризует её как умение трансформировать информацию из текста в индивидуальный познавательный, ценностный и креативный багаж. Этот процесс является системообразующим элементом психологической структуры, обеспечивающей реализацию культурной функции чтения [13].

Важность становления фундамента читательской грамотности в самом юном возрасте подчёркивается многими учёными (Ш. Бюлер, Р. Е. Левина, Л. С. Славина). Одним из ключевых элементов этой деятельности является практика чтения вслух или пересказ произведений, адресованных детям, включая разнообразные малые формы фольклора (сказки, потешки, присказки и т. п.).

При таком подходе происходит своего рода слияние читательского опыта взрослого и первичных навыков чтения ребенка. По мере развития последних структура читательской компетентности трансформируется под влиянием самостоятельного чтения, снижая значимость роли и включения в этот процесс взрослого. Недостаток совместного чтения может тормозить развитие читательской компетентности и приводить к несоответствию между уровнем читательских навыков и содержанием обучения чтению в школьной программе.

По мнению В. А. Слостёнина, «читательская компетентность — это способность удерживать в памяти прочитанное, сформированная под воздействием общечеловеческой культуры. Она позволяет успешно справляться с учебными, научными, воспитательными, общественными и профессиональными

вызовами, возникающими в различных ситуациях при взаимодействии образовательной и трудовой сфер» [58].

Читательская компетентность представляет собой комплекс индивидуальных характеристик, формирующихся на базе интеллектуальных возможностей и черт личности.

Согласно определению, данному Н. Ф. Виноградовой, «читательская грамотность» представляет собой неотъемлемую часть функциональной грамотности, включающую в себя комплекс компетенций [6]:

1. Набор умений и навыков, демонстрирующих способность учащегося к осмысленному чтению, а именно: пониманию текста, его разбору, критической оценке и синтезу содержащейся в нём информации.

2. Умение находить нужные сведения и преобразовывать их для решения учебных задач, а также использовать текстовую информацию для ориентации в различных жизненных обстоятельствах.

3. Стремление к чтению как способу успешной адаптации в обществе, продолжения обучения и самосовершенствования.

Н. Е. Колганова определяет читательскую компетентность учащихся как комплексное личностное свойство, проявляющееся в следующем:

- 1) осознанное отношение к чтению и значимости знаний, приобретаемых через литературные произведения, соответствующие возрасту и стилю изложения (мотивация к чтению);

- 2) широкий читательский опыт и общее представление о литературе как искусстве;

3) ориентирование в многообразии жанров и тем, представленных в литературе (выбор чтения и тематические предпочтения);

4) способность применять необходимые навыки при работе с книгой и текстом для формирования устойчивой потребности в чтении;

5) владение эффективными методами чтения и развитый навык чтения.

Н. Н. Светловская, создательница комплексной концепции развития «корректной читательской активности», рассматривает чтение не только как речевой навык, но и как диалог между читающим и произведением. В ходе обучения чтению формируется способность к процессу общению с книгой, умение избирать литературного партнёра, приобретать знания и самосовершенствоваться. По мнению автора, читательская компетенция подразумевает наличие у учащихся навыков осознанного и личного анализа книг до, во время и после чтения [33].

Читательская компетентность, по мнению Т. А. Разуваевой, представляет собой «комплекс знаний, умений и навыков, которые дают возможность ученику выбирать и интерпретировать литературные произведения исходя из собственных потребностей» [27].

Т. Ю. Плетяго, определяя структуру и содержание читательской компетентности, опирается на концепцию В. В. Серикова, согласно которой компетентность представляет собой интеграцию познавательных процессов, практических навыков и личностных характеристик. Исходя из этого подхода, структура читательской компетентности включает три компонента:

когнитивный опыт (представляющий собой индивидуальные особенности восприятия и обработки информации); предметно-практический опыт (включающий применение определенных стратегий чтения, обусловленных особенностями когнитивных стилей); и личностный опыт (охватывающий черты характера, важные как для формирования личности читающего, так и для успешного осуществления процесса чтения) [25].

Читательская компетентность, рассматриваемая сквозь призму компетентностного и личностно-деятельностного подходов, представляется совокупностью индивидуальных черт и свойств личности, позволяющей эффективно воспринимать, интерпретировать, понимать и осмысленно перерабатывать текстовую информацию. Она предполагает наличие готовности и способности к реализации, расширению и трансформации личного и профессионального опыта посредством освоения эффективных стратегий поиска, выбора и систематизации сведений, умения пользоваться разнообразными культурными символическими системами и умело сочетать традиционные формы чтения с современными электронными технологиями.

Основу когнитивной составляющей читательской компетентности формируют когнитивные стили, представляющие собой индивидуальные способы восприятия, анализа и преобразования информации, зависящие от особенностей конкретного индивида.

Современная логопедия, в соответствии с компетентностным подходом (Г. В. Чиркина, Т. В. Туманова, М. Н. Русецкая и другие), рассматривает чтение наряду с другими формами речевой активности. Авторы рассматривают речевые функции

в качестве ключевых компетенций, иными словами, как комплексную способность эффективно использовать приобретённые знания и навыки в соответствии с конкретно поставленной задачей. В рамках данной концепции выделяются три основных составляющих развития: лингвистическая, когнитивная и коммуникативная.

Эти компоненты в совокупности определяют полноценное осуществление речевой деятельности. Подчёркивается, что для успешной реализации речевых задач необходимо гармоничное развитие всех трёх указанных аспектов.

Наше исследование строится на фундаменте, заложенном М. Н. Русецкой. Её подход заключается в том, чтобы оценивать чтение через призму сформированности особых компетенций. Эти компетенции, по мнению М. Н. Русецкой, формируются на разных этапах становления навыка чтения и неразрывно связаны с лингвистическими, когнитивными и коммуникативными составляющими речевого развития.

1.2 Ранние этапы становления читательской компетентности в норме и при отклонениях в развитии

Чтение представляет собой процесс, включающий взаимосвязанные компоненты, которые организованы по иерархическому принципу, с перекрёстными связями между уровнями. Процесс чтения опирается на многоуровневую систему, где элементы связаны как вертикально, так и горизонтально.

Вертикальные связи имеют первостепенное значение, демонстрируя, как процесс овладения чтением опирается на уже

имеющиеся у ребёнка навыки. В основе этого процесса лежат базовые системы, формирующиеся на самых ранних этапах развития, такие как устная речь и зрительное восприятие. Эти связи затем восходят к более высоким уровням, обеспечивая понимание языка, развитие коммуникативных способностей и усвоение культурного наследия [13].

Эффективное и осмысленное чтение зависит от интеграции отдельных когнитивных процессов. Горизонтальные связи между этапами обработки информации — от идентификации графических символов до фонематического анализа — обеспечивают целостность восприятия. Это позволяет декодировать письменную речь, извлекать из неё смысл и осуществлять коммуникацию посредством текста [13, с. 4].

На начальном этапе обучения чтению мозг создаёт разветвлённую нейронную сеть. Каждый элемент этой сети активно взаимодействует с другими. По мере тренировки и автоматизации чтения эта сеть становится более компактной и эффективной. Ненужные связи отмирают, и некоторые компоненты перестают играть существенную роль, что позволяет быстрее и легче понимать текст.

Важно отметить, что развитие системы чтения не ограничивается простыми улучшениями. Он постоянно приобретает новые функции, что делает его действительно саморазвивающейся системой, способной постоянно развиваться [13, с. 5].

1. Первый этап — это подготовка к чтению: как мы учимся читать. До уверенного чтения мозг ребёнка преодолевает сложный процесс нейронного развития. Этот начальный, доречевой период критичен. Он создаёт необходимые основы.

Формирование когнитивного навыка чтения базируется на этом этапе.

Представим, что процесс чтения — это сложный механизм. На предварительном этапе, перед самым чтением, мы настраиваем и подготавливаем все его тонкие составляющие. Это включает в себя как визуальные навыки, так и процессы, связанные с мышлением и речью:

1) зрительное внимание: ребёнок учится концентрироваться на объектах, удерживать взгляд, замечать детали. Это как прицел, который должен быть точным, чтобы увидеть нужную букву;

2) зрительное восприятие и узнавание: мозг учится распознавать формы, цвета, размеры. Это помогает различать буквы, которые могут быть похожи друг на друга;

3) пространственные представления: ребёнок начинает понимать, где находится объект относительно других, как он расположен в пространстве. Это важно для правильного написания и чтения букв и слов;

4) слежение: глаза учатся плавно двигаться по строке, не пропуская слова. Это как движение по рельсам, чтобы не сбиться с пути;

5) запоминание: мозг тренируется запоминать увиденное, чтобы потом можно было вспомнить и сопоставить;

6) звукобуквенный анализ и синтез: ребёнок учится разбивать слова на звуки и соотносить их с буквами, а затем собирать звуки обратно в слова. Это как конструктор, где из отдельных деталей собирается целое;

7) фонологические процессы: это умение слышать и различать звуки речи, понимать, как они меняются. Это помогает правильно произносить слова и слышать их в тексте;

8) экспрессивная и импрессивная речь: ребёнок развивает свою способность говорить (экспрессивная речь) и понимать сказанное (импрессивная речь). Чем лучше развита речь, тем легче будет связать услышанное с написанным.

Таким образом, дочитательский этап — это время, когда мозг активно формирует все необходимые «инструменты» для чтения. Это сложный, но очень важный процесс, который позволяет ребёнку в дальнейшем успешно овладеть этим удивительным навыком.

Главная задача этого этапа — научиться эффективно получать, перерабатывать и хранить информацию. Это критически важный период, когда организм особенно восприимчив к биологическим воздействиям. Любые проблемы с развитием высших психических функций на этой стадии могут стать серьёзным препятствием, затрудняющим или даже полностью блокирующим переход к следующему этапу обучения чтению [14, с. 52].

2. Второй этап развития навыка чтения: время первых открытий и формирования основ.

Представим, что обучение чтению — это не просто механическое запоминание букв. Это целый путь, который проходит ребёнок, и второй этап этого пути — особенный. Мы называем его этапом формирования познавательной компетенции чтения, или, если проще, этапом «наивного чтения».

Именно на этом этапе происходит самое главное — складывается сама структура системы чтения, когда ребёнок начи-

нает понимать, из чего состоит чтение и как все эти части работают вместе. Он учится видеть не просто отдельные буквы, а слова, а затем и предложения.

На этом этапе определяются ключевые элементы чтения — буквы, звуки, слова — и, что самое важное, формируются связи между ними. Ребёнок начинает понимать, что вот эта буква обозначает вот такой звук, а сочетание этих звуков образует слово, которое что-то значит. Это фундамент, на котором будет строиться все дальнейшее чтение.

По сути, это этап первоначального обучения чтению. Это время, когда ребёнок делает свои первые шаги в мире букв и слов, когда он учится «расшифровывать» написанное и начинает понимать, что за этими знаками скрывается целый мир информации и историй. Это этап удивления, первых успехов и постепенного осознания того, как работает этот удивительный инструмент — чтение.

Обучение чтению, которое способствует развитию ребёнка, наиболее эффективно, когда оно строится на основе постепенного освоения навыков. Важно, чтобы ребёнок учился не просто узнавать буквы, а понимать, как они связаны со звуками. Этот процесс включает в себя анализ формы буквы, определение звука, который она обозначает, и последующее объединение звуков в слоги. Именно через такое поэтапное формирование умения сливать звуки в слоги и воспринимать их как единое целое, рождается настоящее понимание прочитанного — главная цель обучения.

Успех этого этапа во многом зависит от того, насколько полно представлены все компоненты процесса обучения. Одна-

ко не все из них одинаково важны. На данном этапе развития навыка чтения ключевую роль играют внутренние, психологические особенности ребёнка, его когнитивные способности. Именно они оказывают наибольшее влияние на то, насколько успешно будет формироваться умение читать осмысленно [13, с. 5–6].

Трансформация чтения из обычного досуга или источника информации в эффективный метод обучения представляет собой значимый этап в эволюции образовательной структуры. Этот переход сигнализирует о начале новой эпохи, когда возникает понятие «информационно-коммуникационная компетентность чтения», которое также известно как «опытное чтение».

Другими словами, речь идёт о том, что учащийся не просто читает текст, а активно его анализирует, критически оценивает, сопоставляет с другими источниками, использует полученные знания для решения задач и обмена информацией. Он становится не пассивным потребителем информации, а активным участником процесса обучения, способным извлекать максимум пользы из прочитанного. «Опытное чтение» подразумевает умение не только понимать текст, но и эффективно использовать его в своей учебной деятельности, что является ключевым навыком в современном информационном обществе.

Чтение переживает настоящую эволюцию. Вместо того чтобы сосредотачиваться на технических моментах, таких как скорость и правильность восприятия текста, мы все больше обращаем внимание на его содержание. Автоматизация некоторых процессов, например, чтение про себя или увеличение темпа, позволяет нам углубиться в анализ и понимание смыс-

ла. Чтение перестает быть просто навыком, который необходимо развивать, и превращается в ключевой инструмент для обучения и осознания окружающего мира.

Чтение на новом уровне: как развить рефлексивную компетенцию

Современное чтение — это не просто быстрое сканирование текста. Чтобы действительно извлечь из прочитанного максимальную пользу, нам следует перейти на более высокий уровень — уровень рефлексивного или углубленного чтения. Это предполагает не только восприятие информации, но и осмысление, анализ и интеграцию прочитанного в собственные знания и собственно личный опыт. Такой подход позволяет лучше понимать суть текста, задавать себе вопросы, делать выводы и применять полученные знания на практике. Рефлексивное чтение требует активного участия читателя, что делает процесс более осмысленным и продуктивным.

Что это подразумевает? Это означает, что мы не остаёмся просто пассивными потребителями информации, а начинаем активно взаимодействовать с текстом. Ключевая особенность этого процесса заключается в нашей способности осуществлять читательские действия, которые помогают нам не только осознать содержание, но и разобраться в том, каким образом оно представлено, почему автор использует именно такие формулировки и как это соотносится с нашим личным опытом и восприятием мира.

Вот основные составляющие этого продвинутого чтения:

1. Размышление о прочитанном: мы не просто запоминаем факты, а задумываемся над смыслом, ищем скрытые подтек-

сты, задаём себе вопросы: что это значит для меня? Какие выводы я могу сделать?

2. Осознание авторской позиции: мы учимся видеть мир глазами автора, понимать его намерения, его точку зрения, его отношение к описываемым событиям или персонажам.

3. Оценка средств художественной выразительности: мы начинаем замечать, как автор использует метафоры, сравнения, эпитеты, ритм и другие приёмы, чтобы создать определённое настроение, вызвать эмоции или подчеркнуть важные идеи. Мы можем оценить, насколько эти средства эффективны.

4. Соотнесение прочитанного с жизненным, личным и читательским опытом: мы сравниваем то, что читаем, с тем, что уже знаем из жизни и из других книг. Это помогает нам лучше понять материал, увидеть его актуальность и найти параллели.

5. Формирование оценок и суждений с опорой на прочитанное: на основе всего вышперечисленного мы начинаем формировать собственное мнение о прочитанном. Мы можем соглашаться или не соглашаться с автором, но наши суждения будут обоснованными и подкреплёнными текстом.

Развитие рефлексивной компетенции чтения — это путь к более осознанному, глубокому и осмысленному взаимодействию с книгами. Это умение, которое обогащает нашу жизнь, расширяет кругозор и помогает нам лучше понимать себя и окружающий мир [10, с. 93].

Можно сказать, что каждая ступенька в освоении чтения — это как отдельный период, когда ребёнок особенно восприимчив к определённым навыкам. Этот период тесно связан с его возрастом и тем, на каком этапе обучения чтению он находится.

Почему так происходит? Потому что внутри ребёнка происходят свои изменения: меняется его ведущая деятельность (то, чем он больше всего увлечен), развиваются его психические способности. А ещё важны внешние факторы: как последовательно ему преподносят материал, как он социализируется и в каких условиях это происходит.

Каждая ступень в процессе обучения чтению не существует сама по себе. Она является логическим продолжением предыдущей, подготавливая почву для освоения более сложных навыков. Однако успех в формировании чтения зависит не столько от строго линейного прохождения этих этапов, сколько от их гармоничного, синхронного развития. Идеальный вариант — это когда этапы не просто идут друг за другом, а скорее концентрически углубляются, усиливая друг друга и создавая более прочную основу для понимания и владения чтением.

Интегрированный подход к развитию навыков чтения, включающий три основных элемента, является основой для того, чтобы чтение стало для нас регулярным занятием и приносило некое удовольствие или радость. Такой подход позволяет не только улучшить понимание прочитанного, но и сделать процесс чтения более увлекательным и полезным.

Во-первых, это мотивационный аспект: когда мы понимаем, зачем нам читать и получаем от этого удовольствие, возникает устойчивый интерес и потребность в чтении.

Во-вторых, это операциональная составляющая: сам процесс чтения становится более осмысленным и эффективным.

И, наконец, в-третьих, это прагматическая и творческая составляющая: мы учимся не просто потреблять информацию,

но и критически её оценивать, а затем использовать полученные знания для решения реальных задач или для развития собственного творческого потенциала. Только такой комплексный подход делает чтение по-настоящему гармоничным и продуктивным [9, с. 11].

В период, когда малыш только начинает осваивать мир вокруг себя, примерно с полутора до трёх лет, происходит удивительная трансформация в его способности воспринимать информацию. Если раньше он понимал слова, опираясь на то, что видит или помнит из недавнего прошлого, то теперь он готов к новому этапу.

Это время, когда ребёнок учится «видеть» то, о чём ему говорят, даже если это не происходит прямо сейчас. Он начинает понимать истории, описания, которые выходят за рамки его сиюминутного опыта. Это как будто открывается дверь в мир воображения, где слова становятся ключом к новым впечатлениям.

Именно в этот период, ещё до того, как малыш научится читать сам, закладывается фундамент его будущей читательской грамотности. Это не просто умение распознавать буквы, а нечто гораздо более глубокое: способность превращать прочитанное в собственный, живой и личный опыт. Ребёнок учится чувствовать, переживать и даже творить, опираясь на слова, которые он слышит. Это зарождение той самой внутренней силы, которая позволит ему в будущем с удовольствием погружаться в мир книг [9, с. 24].

Слушая истории, которые становятся всё более запутанными и разнообразными, малыши учатся рисовать в своём во-

ображении картины происходящего, следить за поступками персонажей и героев, понимать скрытый смысл и причины событий. Ребята начинают сравнивать героев, оценивать их поступки и чувствовать то же, что и они. Сначала с помощью взрослых, а потом и сами, дети начинают предсказывать, что произойдёт дальше и к чему это приведёт, опираясь на своё понимание разных историй, жизненный опыт и умение решать всё более сложные задачи, связанные с чтением.

В дошкольном образовании обучение детей самостоятельному чтению и пониманию контекстной речи — это не мгновенный и не быстрый процесс, а постепенное восхождение по ступеням. Взрослый, будь то воспитатель или родитель, играет роль проводника, но его помощь постепенно уменьшается. Сначала он активно участвует в процессе, объясняя и показывая, используя наглядные материалы. Затем, по мере развития навыков ребёнка, объём этой поддержки сокращается, наглядные опоры становятся менее необходимыми, и ребёнок всё больше полагается на собственные силы в понимании прочитанного. Этот постепенный подход позволяет детям уверенно осваивать чтение и контекстное понимание, не перегружая их и давая возможность развиваться в комфортном темпе.

Когда ребёнок уже успешно справляется со всеми этими задачами, к шести годам он становится настоящим читателем и, возможно, будущим автором. Он научится не просто читать слова, но и жить в мирах, которые создают писатели, чувствуя их так, будто они реальны.

В процессе чтения или просмотра историй у нас возникает удивительная потребность проживать множество жизней, по-

мимо своей собственной. Мы погружаемся в вымышленные миры, активно участвуем в неожиданных поворотах сюжета, искренне сопереживаем героям, которые нам понравились. Это не только увлекательно, но и развивает нашу способность к простым эстетическим и нравственным оценкам, обогащая наш внутренний мир.

Очевидно, что ребёнок, который уже имеет определенный багаж знаний о буквах и словах, будет чувствовать себя уверенно, приступая к обучению грамоте и освоению письменных текстов в школе. Часто создается впечатление, что все эти фундаментальные составляющие будущего самостоятельного чтения сформировались у него как бы сами по себе или сами собой, незаметно и естественно. Однако даже беглый анализ культурных подходов к приобщению к чтению ещё не читающих дошкольников, позволяет выявить целый ряд взаимосвязанных событий и направлений развития тех ключевых компонентов, которые составляют «ядро» читательской компетентности [9, с. 5].

В процессе развития ситуативной речи закладывается фундамент для понимания контекстной речи, который выражается в постепенном росте высших психических функций и формировании представлений о мире вокруг нас (создаются ось и спицы). Далее развивается умение воспринимать информацию, выходящую за пределы текущей ситуации и личного опыта. Ребёнок начинает различать речь, зависящую от ситуации и контекста, и осваивает простейшие приёмы трансформации текстового содержания в личный, познавательный и эмоциональный опыт. Формируется основа «обода» читательской компетентности, появляется «ядро», и ребёнок способен про-

дуктивно, активно участвовать в совместном чтении художественной литературы вместе со взрослым.



Рисунок 1 — «Колесо чтения» — модель базовой структуры читательской компетентности (Е. Л. Гончарова)

Первое знакомство с книгами даёт ребёнку первый читательский опыт. Дальнейшее чтение детской литературы разных жанров помогает ему развивать способность адаптировать своё поведение как читателя к особенностям каждого жанра. В результате формируются самые простые формы жанрового сознания и жанрового мышления [10, с. 98].

Многочисленные научные работы указывают на то, что ключевым достижением в читательском становлении ребёнка дошкольного возраста, ещё не умеющего читать, является понимание композиции народной волшебной сказки. Параллельно с усложнением организации и смысловой нагрузки воспри-

нимаемых на слух произведений прогрессируют и способы решения простейших проблем понимания текста. Существенным аспектом развития читательских навыков на данном этапе является постепенное сокращение участия взрослого как посредника в совместном чтении с ребёнком. Этот процесс, оказывая влияние на формирование всех составляющих читательской компетентности, способствует подготовке к созданию её основной структуры и, соответственно, к её последующему развитию и совершенствованию [13, с. 6].

Формирование основ читательской компетентности завершается ещё в начальной школе, когда происходит автоматизация навыка чтения. В дальнейшем, в процессе уже школьного обучения, эта компетентность будет развиваться в соответствии с требованиями учебного и самостоятельного чтения [13, с. 12].

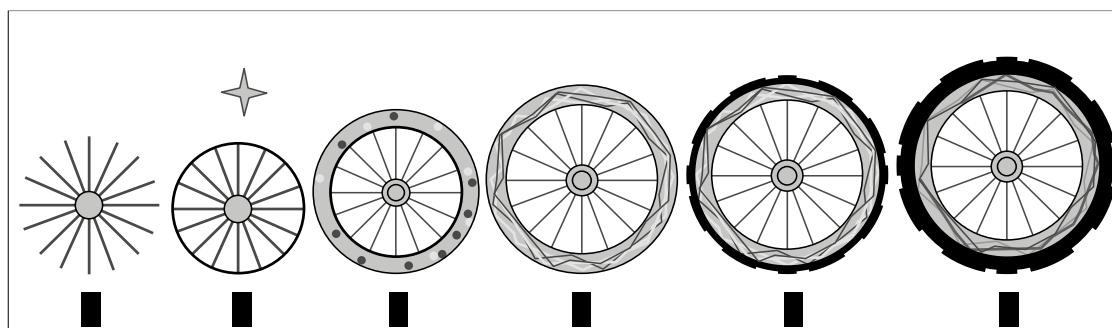


Рисунок 2 — Этапы развития читательской компетентности: 1 — образование предпосылок; 2 — образование «ядра»; 3–4 — качественные преобразования «ядра» появление жанрового сознания и способности к решению типичных читательских задач; 5 — овладение навыком чтения и образование базовой структуры; 6 — развитие базовой структуры в соответствии с задачами учебного и самостоятельного чтения (Е. Л. Гончарова)

Речь идёт о наиболее успешных путях развития читательских навыков, которые обычно формируются благодаря культурным традициям дошкольного образования. Современные родители зачастую не знакомы с этими традициями, некоторые по различным причинам отказываются от их применения, а другие, стремясь следовать традициям, применяют их к ребёнку, не учитывая особенностей его читательского развития.

Явно, что во всех упомянутых ситуациях существует риск значительных нарушений в формировании «ядра» читательской компетентности, что является результатом одного из тех «социальных вывихов», о которых говорил ещё Л. С. Выготский, анализируя природу вторичных нарушений в развитии детей. Исследования указывают на то, что трудности возникают прежде всего в формировании главного аспекта читательской грамотности: способности переводить информацию из текста в собственный жизненный опыт. Таким образом, становится понятно, почему проверка может выявить у детей, хорошо читающих, но недостаточно глубоко понимающих, дефицит «обода» [14, с. 11].

Например, так бывает, когда ребёнок, воспринимая рассказы, выходящие за пределы его опыта, на деле остаётся заложником конкретной ситуации: неосознанно применяет приёмы понимания связной речи, сформировавшиеся на этапе освоения ситуативной речи, и текст лишь запускает воспоминание о каком-то знакомом событии. Наполненность восприятия, его насыщенность и эмоциональная выразительность, которые часто вводят окружающих в заблуждение, обусловлены не чтением как таковым, а образами восприятия или воспоминания-

ми о собственных действиях и переживаниях. Если взрослые не замечают эту подмену, неверные приёмы восприятия контекстной речи закрепляются и формируются стереотипы механического, бесконтрольного чтения текста.

В других вариантах такой ситуации замедление формирования «обода» в «колесе» чтения происходит тогда, когда на протяжении всего дошкольного возраста главным содержанием общения остаются события из личного опыта ребёнка. Такое положение складывается и у ребёнка, выросшего на книжках с картинками, комиксах, мультфильмах или компьютерных играх. И тогда даже тот, кто на дошкольном этапе казался без проблем и в младших классах овладел техникой чтения, в дальнейшем столкнётся с серьёзными трудностями при чтении и понимании текста на всех этапах обучения. Очевидно, что глубина и тип нарушений ключевых навыков читательской компетентности зависят от того, на каком этапе их развития произошёл сбой или застой [14, с. 10].

Теоретическое исследование процессов обучения детей с разными нарушениями развития даёт возможность выделить важные проблемные ситуации.

Если нарушение случилось на этапе формирования ситуативной речи и ребёнок не успел обрести базовый уровень высших познавательных функций и представлений об окружающем мире, необходимый для понимания контекстной речи, то в качестве эффективного средства и «обходного пути» показаны специальные приёмы: ведение дневников и совместное с ребёнком составление книг о событиях его жизни. Если ребёнок освоил ситуативную речь, но не перешёл к речи кон-

текстной, и у него не сформировался механизм трансформации информации из текста в личный, когнитивный и эмоциональный опыт, то результативными могут быть методы развития основных элементов читательской компетенции.

Когда процесс трансформации текстовой информации в личный когнитивный и эмоциональный опыт сформирован, но навыки решения простых задач, связанных с чтением, развиты недостаточно, можно компенсировать этот недостаток посредством особых упражнений, включая и те, что предлагаются в электронном формате. Крайне важно уделять пристальное внимание обнаружению, профилактике и исправлению отклонений в формировании у школьников понимания жанровых особенностей текста.

Опираясь на принципы культурно-исторической психологии, мы рассмотрели начальные фазы формирования читательских навыков, выявили ключевую социокультурную роль чтения. Была также представлена психологическая конструкция, способная реализовать эту задачу, а также обосновано использование понятия «читательская компетентность». Предложена модель фундаментальной структуры читательской компетентности, описано её функционирование в ходе чтения. Установлен оптимальный психологический период для формирования «ядра» читательской компетентности.

1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей подросткового возраста с задержкой психического развития

Как известно, единого толкования термина «задержка психического развития» в литературе нет. Задержка психического развития представляет собой вариант аномального психического развития, характеризующийся парциальной (частичной) незрелостью психических функций и/или психики в целом. Формирование данного состояния обусловлено комплексным воздействием биологических факторов и социально-психологических условий, в частности, микросоциальной среды, включающей в себя отношения в семье и взаимодействие с группой сверстников в образовательном учреждении [41].

«Задержка психического развития» означает, что у ребёнка есть небольшие трудности с развитием, связанные с работой его нервной системы. Эти трудности могут быть вызваны разными причинами, например, небольшими повреждениями или особенностями функционирования мозга.

В эту категорию не входят обучающиеся со специфическими нарушениями слуха, зрения, двигательной системы, тяжёлыми речевыми проблемами или умственной отсталостью.

Кроме того, для большинства из них типична полиморфная симптоматика, проявляющаяся в незрелости сложных поведенческих реакций, трудностях с планированием и достижением целей, а также в повышенной утомляемости и снижении когнитивной работоспособности [41, с. 41–44].

Факторы риска, способные привести к задержкам развития, включают в себя: лёгкие повреждения центральной нервной системы, полученные в утробе матери, родовые травмы, рождение раньше срока, а также перенесённые инфекционные и соматические заболевания.

Задержка психического развития может быть вызвана не только биологическими особенностями, но и негативным влиянием окружающей среды. Ранняя социальная депривация и переживание длительных психотравм являются ключевыми факторами, которые могут привести к задержке развития [58, с. 153].

Учащиеся с задержкой психического развития (ЗПР) — это учащиеся, у которых выявлены нарушения психологического развития, диагностированные психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК). Эти нарушения создают трудности в освоении образовательной программы, требующие организации особых условий обучения.

В подростковом возрасте происходит интенсивное формирование личности. Подростки учатся понимать себя как часть общества, определяют свои взгляды на гендерные роли и личные качества. Общение с другими людьми, будь то сверстники или взрослые, играет решающую роль в этом процессе, помогая им развиваться и находить своё место в социальном мире.

Для подростков решающее значение приобретают отношения со сверстниками. Нарушения развития у подростков с задержкой психического развития особенно заметно отражаются на их социальном поведении в этот период, что проявляется в сложностях общения и адаптации в коллективе [72, с. 91].

Основой для построения системы психолого-педагогического сопровождения подростков с задержкой психического

развития является детальный анализ их психофизиологических особенностей. Это предполагает изучение специфики развития высших психических функций, интеллектуальных процессов, социально-личностных характеристик и эмоционально-волевой сферы.

Наблюдаются проблемы с концентрацией внимания, трудности в переключении между задачами, повышенная утомляемость и быстрое насыщение. Это приводит к отвлечению на внешние стимулы, что негативно сказывается на способности к последовательному и контролируемому выполнению сложных, многоступенчатых задач.

Дети не умеют эффективно запоминать информацию, используя смысловые приёмы. Они склонны к механическому заучиванию, что в итоге приводит к нестойкому запоминанию и быстрому забыванию материала.

Отмечаются нарушения операциональных компонентов мышления, проявляющиеся в затруднениях при выполнении логических операций анализа, синтеза, классификации, сравнения и обобщения. Наблюдается снижение познавательной активности, поверхностный подход к выбору стратегий решения задач и отсутствие стремления к оптимизации процесса решения.

Учащийся с задержкой психического развития (ЗПР) испытывает трудности в формировании обобщённых представлений. Ему сложно переходить от конкретных деталей к общей сути, от частного к общему. Интеграция информации из разных источников и построение элементарных прогнозов также представляют для него значительные сложности.

У ребёнка возникают трудности с формированием понятийного мышления, что негативно сказывается на его способности к абстрагированию, оперированию понятиями и построению логических связей.

У подростка возникают сложности в понимании и предсказании поведения других людей из-за недостаточного развития критического мышления, высокой внушаемости и трудностей с обобщением и самоидентификацией [20, с. 16].

Речь не в полной мере выполняет функцию саморегуляции их поведения. Они испытывают трудности с тем, чтобы «проговорить» свои намерения, спланировать последовательность действий и затем дать им словесное объяснение. Наряду с этим сохраняются заметные дефекты в звукопроизношении, построении фраз и смысловом наполнении речи.

Недоразвитие саморегуляции, как в плане организации деятельности, так и в управлении собственными состояниями, является определяющим признаком ЗПР любой формы и степени. У подростков с задержкой психического развития (ЗПР) это выражается в сниженной инициативности, ограниченности их потребностей и мотивов, а также в недостаточной способности к произвольному управлению когнитивными функциями и склонности к импульсивным, ситуативно обусловленным реакциям [38, с. 44].

Для подростков характерна недостаточная зрелость произвольной регуляции учебной деятельности, а мотивационно-целевая сфера ещё не сформирована в полной мере. Это проявляется в том, что учащиеся с ЗПР легко теряют концентрацию при выполнении задач, совершают необдуманные, импульсив-

ные поступки, начинают работу без какого-либо плана. Отсутствие промежуточного контроля приводит к тому, что они не способны выявлять и исправлять свои ошибки.

По мере того, как учебная деятельность утрачивает ведущую роль, уступая место общению и социальным экспериментам, ситуация становится схожей у нормотипичных подростков и подростков с задержкой психического развития. Однако существенное различие в том, что у нормотипичного подростка появление личностного смысла учебной задачи способствует возобновлению произвольной саморегуляции, в то время как подросток с ЗПР продолжает нуждаться во внешней поддержке значимого человека.

Эмоционально-волевая сфера подростков с ЗПР характеризуется дефицитом осознанности эмоциональных состояний и потребностей, сниженной регуляцией аффективных процессов, депривацией позитивных межличностных отношений и повышенной коморбидностью с депрессивными расстройствами [38, с. 41].

Даже осознавая моральные и социальные установки общества, учащиеся с задержкой психического развития (ЗПР) сталкиваются с проблемами в применении этих знаний на практике, то есть в формировании соответствующего поведения. Среди их характерных особенностей — высокая подверженность чужому влиянию, неуверенность в себе, слабая способность критически оценивать собственные поступки. Они могут проявлять упрямство, связанное с эмоциональной неустойчивостью, быть пугливыми и тревожными, обидчивыми и склонными к конфликтам. Парадоксально, но наряду с этим могут

наблюдается склонность к неоправданному риску и трудности в моральной оценке действий других людей.

Формирование «образа-Я» у обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР) затруднено. Это проявляется в нестабильной самооценке, завышенных притязаниях и стойкой эгоцентрической позиции. Им сложно осознать своё место в системе социальных отношений и построить взаимодействие с другими, учитывая их взгляды и мнения [32, с. 241].

Основные трудности в общении и взаимодействии:

1. Ограниченный социальный интеллект: у обучающихся наблюдается недостаточная гибкость в поведении, особенно в сложных или конфликтных ситуациях. Им сложно как бы предвидеть, как их действия повлияют на других людей. Особенно трудно им понимать эмоции и реакции собеседника, когда общение происходит дистанционно и ограничено текстом и смайликами.

2. Слабые коммуникативные навыки: наблюдается ограниченный словарный запас и неразвитость невербальных средств общения, а также трудности в их интерпретации. Усвоение и применение правил общения происходит непоследовательно, что затрудняет эффективное взаимодействие с другими, включая сверстников и взрослых, в учебном процессе. Правила общения и сотрудничества принимаются и соблюдаются выборочно и с трудом.

3. Поверхностные отношения со сверстниками: отношения с ровесниками часто неглубокие и нестабильные. С трудом понимаются индивидуальные особенности других людей, слабо развита эмпатия. Это затрудняет понимание слов и поступков

собеседника, а также учёт его интересов и мнения при совместной деятельности.

4. Недостаточная способность разрешать конфликты: подростки часто не понимают социальный и эмоциональный контекст ситуаций общения. Это приводит к неадекватному поведению, трудностям в установлении, поддержании и завершении контакта. В случае конфликта они часто выбирают неправильные способы реагирования и неэффективные стратегии поведения. Они не умеют учиться на опыте общения с другими и корректировать своё поведение, а также не учитывают оценки своих действий со стороны окружающих [38, с. 40].

Проблемы с познавательной активностью у подростков с задержкой психического развития, в комплексе с их склонностью к быстрой утомляемости и истощению, создают значительные трудности для их образовательного и личностного роста.

Стремительное наступление усталости негативно сказывается на эффективности деятельности, проявляясь в проблемах с запоминанием и пониманием учебной информации. Для подростков с подобными особенностями характерны резкая смена от энергичности к полной или частичной пассивности, а также нестабильность настроения, что является следствием их нервно-психических особенностей.

Помимо внутренних причин, внешние обстоятельства, такие как непосильные задания или большой объём работы, также могут стать источником стресса и тревоги для ребёнка. Подростки с задержкой психического развития (ЗПР) могут демонстрировать нарушения в поведении. Им сложно адаптироваться к рабочему ритму урока: они могут внезапно встать

и ходить по классу, а также задавать вопросы, не относящиеся к теме.

Быстрая утомляемость у детей приводит к сложным поведенческим проявлениям. Одни дети становятся вялыми и неактивными, не справляясь с задачами. Другие — чрезмерно возбуждаемыми, импульсивными и неуправляемыми. Оба типа детей очень чувствительны и легко выходят из себя. Чтобы помочь им преодолеть эти трудности, требуется длительное время, специальные методы работы и тактичное отношение со стороны учителей и других взрослых, окружающих ребёнка.

Одной из характерных особенностей детей и подростков с ЗПР является их затрудненное переключение между различными видами деятельности. Их психическая деятельность неоднородна: одни её компоненты нарушены, другие — сохранены. Наиболее выраженные трудности проявляются в эмоционально-личностной сфере и общих поведенческих характеристиках, таких как спонтанная познавательная активность, целенаправленность действий, самоконтроль и выносливость. В то же время мышление и память могут демонстрировать более высокие показатели [66, с. 38].

Г. Е. Сухарева считает, что для детей и подростков с ЗПР характерна, главным образом, недостаточная зрелость аффективно-волевой сферы [61]. Анализируя динамику развития неустойчивых личностей, Г. Е. Сухарева подчёркивает, что их социальная адаптация больше зависит от влияния окружающей среды, чем от них самих. С одной стороны, они повышено внушаемы и импульсивны, а с другой — полюс незрелости высших форм волевой деятельности, неспособность к выработке

устойчивого социально-одобряемого жизненного стереотипа к преодолению трудностей, склонность идти по пути наименьшего сопротивления, невыработанность собственных запретов, подверженность отрицательным внешним влияниям. Все эти критерии характеризуют низкий уровень критичности, незрелость, неспособность адекватно оценить ситуацию, а вследствие этого у детей с ЗПР не возникает тревожности [61, с. 173].

Г. Е. Сухарева, говоря о подростковых поведенческих нарушениях, применяет термин «психическая неустойчивость». Она подразумевает, что подросток еще не выработал собственной модели поведения, что проявляется в следующем:

- 1) повышенной внушаемости: легко поддается влиянию извне;
- 2) преобладании эмоций удовольствия (ориентируется на получение сиюминутного наслаждения);
- 3) слабости волевых усилий (ему трудно прилагать усилия для достижения целей);
- 4) неспособности к систематическому труду (не может долго и упорно заниматься одним делом);
- 5) неустойчивости привязанностей (ему сложно формировать прочные отношения).

Вторичным следствием этих особенностей является сексуальная незрелость, которая выражается в шаткости и неразвитости моральных и нравственных принципов.

Исследование Г. Е. Сухаревой выявило серьезные проблемы у подростков с аффективными расстройствами, проявляющимися в психической неустойчивости [61]. Эти подростки демонстрируют неразвитость морали, отсутствие чувства от-

ветственности, неспособность контролировать свои желания, трудности с соблюдением школьной дисциплины, а также подверженность влиянию и склонность к повторению негативных образцов поведения.

Подростки с задержкой психического развития (ЗПР) часто демонстрируют проблемы в сфере поведения, связанные с эмоциональной нестабильностью и неконтролируемыми желаниями. Для них характерны признаки незрелости в эмоциональной и волевой сферах, такие как недостаток чувства ответственности, слабость волевых усилий, отсутствие выраженных интеллектуальных интересов, неспособность соблюдать социальную дистанцию и склонность к инфантильному хвастовству, даже после коррекции поведения.

Повышенная эмоциональность подростков часто приводит к ссорам, которые решаются без рассудительности и самоконтроля. Они не задумываются о последствиях своих поступков, что ведёт к легкомысленному отношению к отношениям и недооценке серьёзности проблем. Обещания даются легко, но также легко забываются. Неудачи в учебе не вызывают у них чувства вины или сожаления.

У детей, испытывающих трудности с учебой, приоритетом становятся игры на улице, физическая активность и потребность в движении. Мальчики чаще проявляют раздражительность, а девочки плаксивость. И те и другие могут прибегать ко лжи, чтобы самоутвердиться, что является признаком незрелости.

Для этой возрастной группы характерна инфантильность, которая часто сочетается с признаками неврологических нарушений. Это может проявляться в следующем:

1. Повышенной двигательной активности и неусидчивости.
2. Навязчивости и назойливости.
3. Приподнятом настроении, граничащем с эйфорией.
4. Внезапных эмоциональных вспышках, сопровождающихся физическими проявлениями (например, покраснением лица, учащенным сердцебиением) и часто приводящих к головным болям.
5. Сниженной работоспособности и быстрой утомляемости [66, с. 28].

Данная группа подростков демонстрирует искажённое восприятие себя: они переоценивают свои способности и не испытывают беспокойства по поводу неудач. Их цели часто не соответствуют реальным возможностям, а успехи они склонны преувеличивать. Это приводит к потере интереса к учёбе, нежеланию подчиняться взрослым и раннему формированию интересов, характерных для более старшего возраста.

Результаты изучения проблем подростков с задержкой психического развития (ЗПР) подтверждают, что правильное обучение и воспитание способствуют улучшению их поведения. Специальные образовательные программы эффективно нивелируют проявления психического инфантилизма, развивая у подростков необходимые личностные качества и навыки самоорганизации [64].

Изучение научных работ выявило, что формирование личности и поведения подростков с задержкой психического развития (ЗПР) подчиняется общим принципам развития личности в подростковом возрасте, но при этом обладает и уникальными чертами. На развитие личности подростка влияют как внешние

факторы, так и внутренние особенности. При разработке системы психологической и педагогической поддержки подростков с ЗПР, а также при определении её целей, задач и критериев эффективности, необходимо учитывать специфику их интеллектуального и личностного развития, а также уровень развития регуляторных функций.

1.4 Основные целевые ориентиры в рамках введения ФАОП ООО

Для обучающихся с ограниченными особенностями здоровья (ОВЗ), чтобы все школы в России работали по единым стандартам, как это указано в законе об образовании, Министерство просвещения Российской Федерации разработало и утвердило специальные образовательные программы. Эти программы называются федеральными адаптированными основными общеобразовательными программами (ФАОП). Они охватывают разные уровни образования: дошкольное, начальное общее, основное общее, а также отдельная программа для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [64, с. 8].

Адаптированная образовательная программа представляет собой модифицированный учебный план, разработанный для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. Программа учитывает специфику психофизического развития, индивидуальные возможности обучающихся и, при необходимо-

сти, включает мероприятия по коррекции нарушений и социальной адаптации.

Федеральная основная общеобразовательная программа (ФООП), включая её адаптированные версии, представляет собой комплект учебно-методических материалов. Этот комплект включает в себя:

- учебный план,
- календарный учебный график,
- рабочие программы,
- рабочая программа воспитания,
- календарный план воспитательной работы.

Все эти документы вместе устанавливают единые для всей России: объём и содержание образования: что и сколько должны изучать учащиеся на определённом уровне и по определённым направлениям.

Планируемые результаты: какие знания, умения и навыки должны приобрести учащиеся в результате обучения [60, с. 9].

Адаптированная основная образовательная программа основного общего образования (АООП ООО) для учащихся с ЗПР разработана с учётом специфики возрастного и психологического развития детей с задержкой психического развития [64, с.12].

Для всех учащихся с задержкой психического развития (ЗПР) характерны сложности с управлением своим поведением и эмоциями, а также неравномерное и замедленное развитие таких важных психических процессов, как мышление, память, внимание и мотивация к учению. Кроме того, у многих детей с ЗПР наблюдаются трудности не только в усвоении знаний,

но и в понимании социальных ситуаций, распознавании эмоций других людей и эффективном общении.

Эффективное обучение детей с ЗПР в основной школе предполагает индивидуальный подход, учитывающий особенности их познавательного развития, эмоционально-волевой сферы, формирования личности и специфику восприятия учебной информации.

Образовательный процесс для обучающихся с ЗПР направлен на достижение планируемых результатов основного общего образования в сроки, установленные для всех учащихся (5–9 классы). Реализация этой цели обеспечивается созданием специальных условий, учитывающих специфику развития данной категории детей [64, с. 12].

Формулируя планируемые предметные результаты, необходимо принимать во внимание специфику образовательных потребностей и потенциал обучающихся, имеющих задержку психического развития.

В разделе программы, посвящённом целям и результатам, подчёркивается, что в процессе обучения в основной школе, независимо от предмета, будет уделяться внимание развитию навыков чтения. Чтение рассматривается как ключевой инструмент для обучения, а также как потребность и средство саморазвития.

Чтение в жизни человека можно рассматривать с разных сторон:

1. Чтение как инструмент: чтение помогает нам учиться и развиваться на протяжении всей жизни. Оно помогает нам выбирать книги, которые нам интересны и полезны, планировать свой досуг и готовиться к различным делам. Это включает:

- умение читать быстро и понимать прочитанное;
- способность анализировать и размышлять над текстом;
- знание разных способов чтения (например, быстрое чтение, вдумчивое чтение);
- умение читать выразительно и общаться с помощью чтения;
- использование чтения для учёбы и самообразования;
- умение выбирать подходящий способ чтения в зависимости от задачи.

2. Чтение как потребность: чтение помогает нам лучше понимать мир вокруг нас и самих себя. Оно помогает нам находить своё место в обществе и строить гармоничные отношения с другими людьми.

3. Чтение как средство: чтение является важным инструментом для дальнейшего обучения и саморазвития. Оно помогает нам планировать, что читать, как проводить свободное время и готовиться к различным видам деятельности [64].

Рабочая программа по литературе, входящая в предметную область «Русский язык и литература», содержит следующие разделы:

- пояснительную записку,
- описание содержания обучения,
- ожидаемые результаты изучения предмета,
- тематическое планирование.

Особенности литературы как учебной дисциплины определяются тем, что литературные произведения представляют собой феномен культуры, аккумулирующий эстетическое освоение действительности. Художественные образы, воплощающие бо-

гатство и многообразие человеческого опыта, обладают потенциалом воздействия на читателя, формируя его нравственно-эстетическое мировоззрение в контексте как национальной, так и общечеловеческой системы ценностей [64].

Литературное образование строится на знакомстве с лучшими произведениями русской и мировой литературы. Через чтение и анализ этих текстов школьники учатся понимать и ценить такие важные понятия, как добро, справедливость, честь, любовь к родине, гуманность, семья и дом. Чтобы по-настоящему понять и прочувствовать произведение, нужно уметь воспринимать его целостно, анализировать и интерпретировать. Это, в свою очередь, зависит от того, как ребёнок эмоционально реагирует на текст, а это, в свою очередь, связано с его возрастом, уровнем развития, жизненным опытом и тем, что он уже читал.

Главная задача изучения литературы в основной школе — сформировать у школьников потребность в чтении, развить их способность понимать и интерпретировать литературные произведения, а также выражать свои мысли устно и письменно. Это способствует формированию культурной грамотности, воспитанию уважения к другим культурам и развитию нравственных ценностей, заложенных в классической литературе [64].

Процесс изучения литературы предполагает решение учебных задач, сложность которых увеличивается от класса к классу, начиная с пятого и заканчивая девятым (см. приложение 2).

Основная цель изучения литературы — это помочь учащимся понять её роль как важнейшей части национальной культуры и способа познания мира:

— знакомство с лучшими произведениями. Изучение классической отечественной и зарубежной литературы, а также современных образцов;

— воспитание уважения к культурному наследию. Привитие уважения к отечественной классике как вершине национальной культуры, что способствует патриотизму и формированию национальной идентичности;

— развитие межкультурного диалога. Формирование способности к пониманию и уважению других культур, освоение общечеловеческих ценностей и традиций;

— формирование мировоззрения. Развитие гуманистических взглядов на мир.

В конечном итоге, изучение литературы направлено на то, чтобы помочь учащимся осознать свою культурную принадлежность, развить коммуникативные навыки и эстетическое восприятие, а также подготовить их к жизни в многообразном мире [64].

Основная цель — привить школьникам любовь к чтению и понимание его важности для личностного роста.

1. Развитие потребности в чтении. Сделать чтение привычкой и инструментом для познания мира и себя.

2. Формирование гармоничных отношений. Помочь обучающимся лучше понять общество и своё место в нём через литературу.

3. Мотивация к чтению. Заинтересовать художественной литературой, как изучаемой на уроках, так и прочитанной самостоятельно.

4. Накопление опыта. Помочь учащимся получить положительный опыт работы с литературными произведениями, в том числе через участие в литературных мероприятиях [64, с. 15–16].

Цель обучения литературе — вырастить грамотного читателя, способного ценить красоту слова.

1. Развитие навыков (умение понимать, разбирать, оценивать и толковать прочитанное).

2. Формирование знаний (предоставление ученикам основы знаний о литературе как виде искусства, включая теорию и историю литературы, необходимые для понимания и анализа художественных текстов).

3. Понимание контекста (обучение восприятию произведений в историческом и культурном контексте, а также сравнению с другими видами искусства).

4. Развитие способностей (стимулирование читательских навыков, творческого мышления и эстетического восприятия) [64].

Обучение литературе должно помочь школьникам:

1. Понять красоту и силу языка через знакомство с шедеврами русской, национальной и мировой культуры; они будут учиться видеть, как язык может стать инструментом для выражения чувств и идей, будут стремиться улучшить свою речь через изучение лучших произведений художественной литературы, что поможет им научиться говорить и писать грамотно и красиво.

2. Развить навыки создания текстов, где ученики научатся создавать разные типы устных и письменных высказываний, а также редактировать их.

3. Научиться выразительному чтению, где они будут тренироваться читать произведения выразительно, в том числе наизусть.

4. Овладеть пересказом: ученики должны освоить различные способы пересказа прочитанного; участвовать в диалогах, в которых научатся прислушиваться к чужому мнению и понимать его, а также аргументированно выражать свою точку зрения.

Программа по русскому языку развивает у учащихся навыки функциональной грамотности, необходимые для успешной работы с текстами: умение читать, понимать, анализировать, оценивать и применять информацию из различных источников для достижения личных целей, расширения кругозора и активного участия в жизни общества [64, с. 20].

Изучение русского языка в основной школе с ЗПР преследует следующие цели:

- Формирование гражданской идентичности и уважения к языку: воспитание чувства патриотизма и гордости за русский язык как государственный и средство межнационального общения.

- Развитие понимания ценности языка как хранителя культуры и средства коммуникации, а также уважения к русской культуре и культурам других народов России.

- Развитие личности и овладение инструментом познания: использование русского языка как средства личностного роста, формирования социальных связей и понимания мира. Получение знаний о структуре и функционировании русского языка, его стилистических возможностях.

- Практическое владение языком и речевое развитие: освоение норм литературного языка и речевого этикета. Расширение словарного запаса и овладение грамматическими кон-

струкциями. Совершенствование орфографической и пунктуационной грамотности. Стремление к постоянному улучшению своей речи.

- Улучшение коммуникативных навыков: развитие умения эффективно общаться в различных ситуациях, как формальных, так и неформальных, в том числе в межкультурном общении. Использование русского языка для получения знаний из разных источников.

- Развитие мышления: совершенствование мыслительных процессов, таких как сравнение, анализ, синтез, обобщение, классификация, в процессе изучения языка.

- Формирование информационной грамотности: развитие умений находить, анализировать, интерпретировать и использовать информацию из различных источников, включая тексты разных форматов (тексты, инфографика и т. д.). Освоение стратегий понимания текста, его структуры и авторского замысла [64, с. 23].

Эффективная работа над читательской компетенцией требует активного взаимодействия с текстом. Это включает в себя не только понимание написанного, но и умение находить дополнительную информацию, делать собственные умозаключения, понимать авторский замысел и выделять главное. Другими словами, это интерпретация текста.

С учётом возрастных особенностей определяют следующие навыки читательской компетентности:

- 1) учащиеся начальной школы (1–4 классы) — способность находить и извлекать информацию из текста, представленного в явной форме, на основе текста формулировать про-

стые и непосредственные суждения, пересказывать содержание и определять основную мысль текста;

2) учащиеся 5–6 классов должны уметь отвечать на вопросы по тексту, как в прямой, так и в косвенной форме. Они должны уметь формулировать как простые, так и сложные суждения на основе прочитанного, выявлять и интерпретировать связи, которые автор не выражает явно, а также соотносить их с основной идеей текста.

3) учащиеся 7–8 классов — это развитие навыков интерпретации и оценки информации, а также умение сопоставлять полученные данные с личным читательским опытом;

4) ученики 9–11 классов должны развивать навыки конспектирования и краткого изложения информации из текстов, а также уметь реконструировать замысел автора, основываясь на содержании и формальных элементах текста. Кроме того, им необходимо применять новую теоретическую информацию в различных учебных контекстах [64].

Выводы по первой главе

Проведённый анализ научной и методической литературы подтвердил, что чтение — это многогранный и сложный психофизиологический процесс, который включает в себя несколько уровней.

При работе с понятием «читательская компетентность» необходимо чётко определить, что именно в него вкладывает-

ся. Согласно ФГОС, читательская компетентность представляет собой набор знаний, умений и навыков, которые дают человеку возможность находить, понимать, структурировать информацию, выраженную в письменной форме, и эффективно использовать её для достижения личных и общественных целей. Само чтение рассматривается как вид познавательной деятельности, направленный на извлечение из текстов нужной информации, её осмысление и интерпретацию в соответствии с информационными потребностями читателя.

В рамках федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) читательская компетентность учащихся основной школы рассматривается как многогранное качество, состоящее из следующих элементов:

Продуктивное чтение — это не только способность к интерпретации художественных текстов, но и умение находить в них личный отклик и смысл.

Собственная читательская позиция проявляется в наличии у учащегося своего круга чтения, умении осознанно выбирать книги и формировать собственный читательский вкус.

Культура работы с текстом включает в себя набор разнообразных читательских навыков, критическое отношение к художественным произведениям, владение различными техниками чтения (например, просмотровое, углублённое, ознакомительное, исследовательское, сканирование).

Эмоциональное вовлечение в произведение основано на способности обучающегося ощущать настроения и чувства литературных героев/персонажей, понимать и принимать их жизненные позиции.

Развитие читательской компетентности включает в себя обучение учащихся навыкам поиска и обработки информации. Это означает, что они должны уметь уверенно ориентироваться в мире книг, критически осмысливать прочитанное, сопоставлять разные точки зрения, делать самостоятельные выводы и находить материалы, соответствующие их учебным или исследовательским целям.

Несмотря на различные подходы к определению, учёные сходятся в том, что читательская компетентность представляет собой совокупность знаний, умений и навыков, которые позволяют не только воспринимать и понимать текст, прогнозировать его содержание, интерпретировать и извлекать смысл, но и критически оценивать его, вступать в диалог с автором. Важно, что эти навыки формируют готовность применять полученную информацию в личном опыте и в различных социокультурных ситуациях, обеспечивая свободную ориентацию в современном мире.

Если же рассматривать это как психологическую систему, то центральным аспектом выступает активная роль читателя в превращении текстового содержания в личный опыт. Это подразумевает наличие у читателя навыка трансформации «чужого» материала в свой собственный смысловой и познавательный мир.

Читательская компетентность обучающихся представляет собой целостное качество личности, которое складывается из следующих компонентов:

Ценностное отношение к чтению и знаниям: это понимание того, зачем нужно читать, и формирование позитивного

отношения к литературе как источнику знаний, доступной по своему содержанию и форме.

Широта литературного кругозора и литературоведческих знаний: это наличие представлений о литературном процессе, знание разнообразных жанров и тематик, а также осведомлённость о том, что и о чём стоит читать.

Навыки эффективной работы с текстом: это умение применять различные читательские действия при работе с книгой и произведением, направленные на формирование и развитие устойчивой потребности в чтении, а также владение продуктивными способами чтения и качественным навыком чтения.

Развитие читательской компетентности предполагает работу над следующими аспектами: формирование читательских интересов и мотивации. Освоение базовых навыков чтения: скорости, точности, выразительности и глубины понимания. Построение системы аналитических умений, основанной на этапах восприятия, анализа, интерпретации и преобразования прочитанного.

У учащихся с задержкой психического развития, из-за проблем с речью, часто возникают трудности с чтением. Это приводит к тому, что они плохо понимают прочитанное и не могут полноценно использовать чтение для обучения и развития. Поэтому формирование читательской компетентности для них особенно важно.

Исследование базируется на подходе М. Н. Русецкой, где чтение рассматривается как результат формирования специфических компетенций. Каждая из этих компетенций, возникающая на определённом этапе становления чтения, является ком-

плексной и включает в себя лингвистические, когнитивные и коммуникативные составляющие речевого развития.

Таким образом, для глубокого изучения читательской деятельности обучающихся основной школы необходимо признать чтение основополагающим фактором. Оно выступает как интегральный показатель развития личности в речевой, когнитивной (опираясь на идеи Л. С. Выготского, А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьева и др.) и коммуникативной сферах (в соответствии с концепциями М. М. Бахтин, В. С. Библер, Ю. М. Лотман и др.). Более того, чтение является важнейшим средством становления языковой личности (как утверждают Г. И. Богин, Ю. Н. Караулов и др.).

Читательская компетентность подразумевает не только понимание текста, но и умение активно использовать его в различных целях. Это способность находить и анализировать нужную информацию, критически оценивать прочитанное, делать выводы и применять полученные знания в новых контекстах. Важным элементом является также умение планировать свою работу с текстом, анализировать результаты и оценивать свой прогресс.

При работе с изучаемыми объектами обучающийся формирует креативные компетенции, включая способность извлекать знания непосредственно из окружающей действительности, владеть инструментами решения учебных проблем и адаптироваться к нестандартным ситуациям.

Читательская компетентность представляет собой очень сложный психологический механизм, который позволяет читателю не просто воспринимать информацию из текста, но и преобразовывать её в нечто личное, осмысленное, познавательное и творческое.

По сути, читательская компетентность — это способность читателя трансформировать текстовое содержание в свой собственный, уникальный опыт, обогащая его знаниями, пониманием и творческим потенциалом.

Читательская компетентность — это внутренний процесс, благодаря которому прочитанное становится частью личного мира читателя, обретая для него смысл, расширяя кругозор и стимулируя творческое мышление.

2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1 Организация и содержание обследования формирования читательской компетентности у обучающихся основной школы с задержкой психического развития

С целью определения уровня сформированности читательской компетентности у обучающихся основной школы с задержкой психического развития (ЗПР) было организовано экспериментальное изучение на базе муниципального автономного общеобразовательного учреждения «СОШ № 62 г. Челябинска», расположенной по адресу: город Челябинск, улица Кудрявцева, дом 79.

В исследовании приняли участие 20 обучающихся 7-х классов в возрасте 13–14 лет, из них 10 человек — это обучающиеся кадетского класса (контрольная группа) и 10 человек — это учащиеся, которые обучаются по адаптированной основной общеобразовательной программе основного общего образования для обучающихся с задержкой психического развития с учётом психофизических возможностей и возможностей обу-

чающегося в соответствии ФГОС основного общего образования (экспериментальная группа).

Обследование обучающихся основной школы проходило в индивидуальной форме в классном кабинете в первую половину дня. Перед началом проведения констатирующего этапа экспериментальной работы была проанализирована психолого-медико-педагогическая документация, а также изучены основные особенности возрастного развития каждого обучающегося.

Для выявления сформированности читательской компетентности были выделены следующие показатели.

Показатели сформированности читательской компетентности:

Первый критерий — оценка уровня развития репродуктивной читательской компетенции. Это способность к первоначальному пониманию текста, восприятию его общего смысла и фабулы, а также к поверхностному воспроизведению содержания.

Показатели высокого и среднего уровня (с помощью педагога):

— умение объяснять значения отдельных слов, словосочетаний с прямым значением;

— умение выделять в тексте смысловые части, подбирать к ним заглавия;

— умение определять основную тему или идеи текста.

Фактические ошибки и неточности отсутствуют.

Показатели низкого уровня:

— неправильные ответы на вопросы по содержанию текста;

— неумение выделить основную мысль прочитанного.

Второй критерий — оценка информационно-познавательной читательской компетенции. Это углублённое понимание прочитанного текста, возможность нахождения и оценивания информации, которая содержится в тексте.

Показатели высокого уровня:

— способность разъяснять символический смысл слов, выражений и предложений;

— навык оценивать точность утверждений, основываясь на содержании текста;

— возможность делать обобщающие выводы путём сравнения сведений из разных разделов текста, подкрепляя их убедительными доказательствами;

— умения сопоставлять материал текста с собственным жизненным опытом, формировать собственное мнение по вопросам текста и подтверждать его цитатами из исходного материала.

Показатели среднего уровня (с помощью педагога):

— понимание и толкование скрытого смысла отдельных слов, выражений и фраз;

— оценка правдивости или ошибочности утверждений, сделанных на основании содержания текста;

— формирование заключений путём анализа и сопоставления информации из разных фрагментов текста, а также обоснование полученных выводов фактами;

— установление связи между содержанием текста и личным опытом, выражение собственного мнения по рассматриваемой теме с опорой на соответствующие отрывки из текста.

Показатели низкого уровня:

— невозможность осознавать главную мысль и общий смысл прочитанного;

— отсутствие умения выделять и находить в тексте ключевые слова и выражения, подтверждающие основное его содержание.

Третий критерий — оценка рефлексивной читательской компетенции. Общение осуществляется посредством письменноречевой коммуникации.

Показатели высокого уровня:

— способность выдвигать предположения и делать выводы относительно целей и замыслов автора;

— навык выделения ключевых понятий и элементов текста;

— умение определять лексикограмматические средства, используемые автором для передачи своего замысла;

— умение чётко выразить личное восприятие и реакцию на прочитанное.

Показатели среднего уровня (с помощью педагога):

— способность строить предположения и выводы касательно идей автора и его целей коммуникации;

— умение выявлять главные понятия и элементы текста;

— навык распознавания выразительных средств языка, использованных автором для воплощения своей задумки;

— возможность ясно изложить своё впечатление и отношение к прочитанному материалу.

Показатели низкого уровня:

— допускается незначительное нарушение порядка событий в пересказе (до двух ошибок);

- проблемы с правильной расстановкой смысловых пауз, темпом речи и чёткостью произнесения слов при чтении вслух;
- небольшие погрешности при определении главной идеи произведения;
- нецелесообразность использования средств выразительности;
- недостаточная выразительность при передаче характера персонажа.

Для оценки сформированности читательской компетентности использовались следующие методики:

1. «Стандартизованная методика исследования навыка чтения» (СМИНЧ) А. Н. Корнева, которая направлена на исследование навыка чтения (исследование скорости и правильности чтения) [17, с. 4]. В данной методике применялся второй текст для 6 класса. Для получения шкальной оценки методики СМИНЧ применяется коэффициент техники чтения (КТЧ).

Скорость чтения измерялась как количество слов, прочитанных верно за первую минуту (общее количество прочитанных слов минус количество ошибочно прочитанных слов).

Учащимся было предложено прочитать текст Е. А. Пермяк «Мудрый крот», состоящий из 255 слов. Каждому ученику предъявлялся текст (см. приложение 1). Инструкция: «Я предлагаю тебе познакомиться с одним любопытным рассказом. Мне бы хотелось узнать твоё мнение о нём. Постарайся понять о чём он. Читай вслух так, как тебе удобнее. Сначала прочитай заголовок, а потом рассказ». После того как учащийся прочитает заголовок, засекается время секундомером.

Оборудование:

- секундомер (используется для фиксации времени при прочтении текстов СМИНЧ);
- протокол СМИНЧ;
- текст для чтения;
- таблица вычисления коэффициента техники чтения. (см. приложение 2).

2. Методика М. Н. Русецкой, которая выделила репродуктивную, информационно-познавательную и рефлексивную компетенции чтения [51]. Каждая из компетенций оценивалась по уровню сформированности умений, её составляющих. Методика изучения читательской компетентности состоит из 3-х блоков заданий.

Первый блок, направленный на оценку сформированности репродуктивной читательской компетенции, включает в себя такие задания, как:

- 1) чтение текста вслух (оцениваются грамотность, техника и темп чтения);
- 2) объяснение конкретных значений отдельных слов и устойчивых выражений;
- 3) нахождение в тексте непосредственно указанных фактов и сведений;
- 4) разделение текста на содержательные части и придумывание заголовков к каждой из них;
- 5) определение ключевой темы или главного посыла текста.

Второй блок, направленный на оценку информационно-познавательной читательской компетенции, включает:

- 1) толкование образного смысла словосочетаний или предложений;

2) проверка соответствия высказываний содержанию текста, определение их правильности;

3) выведение итогов на основе сопоставления информации из разных частей текста, предоставление доказательств их обоснованности;

4) связывание информации текста с собственным жизненным опытом, формирование личного мнения по теме, подкрепленного выдержками из текста.

Третий блок, направленный на оценку сформированности рефлексивной читательской компетенции, предполагает:

1) создание предположений и выводов относительно цели и мыслей автора текста, его коммуникативной направленности;

2) выявление основных и значимых слов в тексте;

3) распознавание языковых приёмов, используемых автором для реализации своего замысла;

4) ясное выражение собственной позиции и реакции на прочитанный материал.

К маркерам овладения репродуктивной читательской компетенцией относятся показатели сформированности базовых средств чтения, таких как фонематических, морфологических и лексико-грамматических обобщений; зрительных функций и общеинтеллектуальных предпосылок овладения чтением. Их сформированность обеспечивает правильность чтения, его способ и понимание прочитанного.

Информационно-познавательная читательская компетенция предполагает формирование понимания слов и выражений (включая метафоры и фразеологизмы), а также развитие логического мышления. Признаком успешного овладения этими

навыками служит способность ребёнка извлекать и правильно интерпретировать информацию, представленную в письменном тексте.

Рефлексивную читательскую компетенцию характеризует развитие способностей полноценно общаться средствами письменной речи, распознавать авторские намерения и смыслы, выделять основные идеи текста («ключевые слова»), а также глубоко осмысливать его содержание.

Под разработанное содержание изучения читательской компетентности нами была смоделирована формализованная система оценки сформированности читательской компетентности, максимальный балл за выполнение каждого задания (блока I, II и III) — 2 балла, при обращении к помощи выставлялся 1 балл, за невыполнение задания — 0 баллов.

2.2 Особенности читательской компетентности у обучающихся основной школы с задержкой психического развития

На этапе экспериментальной работы нами был выявлен уровень развития и сформированности читательской компетентности у обучающихся 7-х классов непосредственно через изучение технической и смысловой сторон чтения и составляющие компоненты.

Для установления уровня сформированности читательской компетентности у обучающихся основной школы мы использовали следующие диагностические методики:

1. «Стандартизованная методика исследования навыка чтения» (СМИНЧ) А. Н. Корнева, которая направлена на исследование навыка чтения технической стороны: исследование скорости и правильности чтения. Для получения шкальной оценки методики СМИНЧ применяется коэффициент техники чтения (КТЧ).

Критерием в качестве нормы чтения принят диапазон $M \pm 1,5Q$, соответственно КТЧ, выходящий за рамки $M-1Q$, рассматривается как случай отставания, а результаты меньшие, чем $M-1,5Q$ рассматриваются как нарушения.

По ФГОС нормой техники чтения в 7-м классе является:

— на конец 1-го полугодия 120–130 слов в минуту;

— на конец 2-го полугодия 130–140 слов в минуту.

Таблица 1 — Способ, скорость и уровень чтения учащихся контрольной группы

№	Контрольная группа				
	Имя обучающегося	Способ чтения	Коэффициент по СМИНЧ	Скорость чтения (Кол-во слов в минуту)	Уровень беглости чтения
1	2	3	4	5	6
1	Ксения И.	Группами слов	111	143 слова	высокий
2	Евгений Н.	Группами слов	98	110 слов	низкий
3	Кира П.	Группами слов	116	154 слова	высокий

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5	6
4	Михаил Н.	Группами слов	101	120 слов	средний
5	Анастасия К.	Группами слов	101	120 слов	средний
6	Богдан Б.	Группами слов	110	140 слов	высокий
7	Алеся А.	Группами слов	101	120 слов	средний
8	Варвара Ш.	Группами слов	104	127 слов	средний
9	Александра М.	От слог. к цел. сл.	84	82 слова	низкий
10	Полина С.	Группами слов	108	130 слов	высокий

После прочтения текстов учащимися были получены следующие данные: четыре обучающихся контрольной группы (Богдан Б., Ксения И., Кира П., Полина С.), что составляет 40 %, читали технически правильно, соблюдая чёткое произношение, правильность словесных ударений, их чтение сознательное, количество прочитанных слов соответствует норме — прочитано учащимися от 140 слов до 155 слов, при норме 130–140 слов в минуту, что говорит о высоком уровне беглости чтения.

4 обучающихся контрольной группы (Анастасия К., Михаил Н., Алеся А., Варвара Ш.), что составляет 40 %, читают в пределах допустимой нормы: 120–130 слов в минуту,

а 2 учащихся (Женя Н., Александра М.) — 20 % читают 82–110 слов, что соответствует низкому уровню беглости чтения.

В ходе обследования также были зафиксированы ошибки в процессе чтения. Для каждой группы учащихся было определено процентное соотношение допущенных ошибок.

При анализе скорости и правильности чтения текста у учащихся контрольной группы учитывались следующие виды ошибок:

1. Ошибки в постановке ударения выявлены у Александры М., Евгения Н, Михаила Н. Такого рода ошибки прослеживались в малознакомых словах, например, *процессия*, *пресыщены*. Типичным для учащихся было преобладание в выборе ударения на последний слог.

2. Ошибки в окончаниях слов — у Александры М. Данные ошибки проявлялись в неправильном прочтении окончаний слов. Ошибки в чтении окончаний, которые возникают при попытке предугадать окончание слова, в следующем предложении: *Я в тишине своего царства много, очень много думал*, например, фразу *много думал* прочитали как *много думаю*. Данные ошибки могут быть по причине дефицита функций контроля деятельности.

3. Ошибки в определении границ предложения – у Александры М. Были нарушены соблюдение пауз в конце предложения, текст читался монотонно, не соблюдались знаки препинания. Причинами данной ошибки могут быть в непонимании читаемого текста, слабо развитом речевом аппарате.

Таблица 2 — Способ, скорость и уровень чтения учащихся экспериментальной группы

№	Экспериментальная группа				
	Имя обучающегося	Способ чтения	Коэффициент по СМИНЧ	Скорость чтения (Кол-во слов в минуту)	Уровень беглости чтения
1	Валерия А.	От слог. чт. к групп. слов	76	59 слов	низкий
2	Дмитрий В.	Группами слов	96	107 слов	низкий
3	Арина Ф.	От слог. чт. к групп. слов	87	88 слов	низкий
4	Евгений Р.	Группами слов	91	97 слов	низкий
5	Дмитрий О.	Группами слов	96	107 слов	низкий
6	Риваль С.	Группами слов	96	110 слов	низкий
7	Семен К.	Группами слов	94	104 слова	низкий
8	Александр К.	Группами слов	94	103 слова	низкий
9	Георгий Н.	Группами слов	84	79 слов	низкий
10	Анастасия Ю.	От слог. чт. к групп. слов	77	53 слова	низкий

10 обучающихся экспериментальной группы (Дмитрий В., Дмитрий О., Риваль С., Семен К., Александр К., Арина Ф., Женя Р., Анастасия Ю., Георгий Н., Валерия А.) прочитали текст со скоростью 53–107 слов в минуту, что свидетельствует о низком уровне беглости чтения.

При анализе скорости и правильности чтения текста у учащихся экспериментальной группы учитывались ошибки зрительного восприятия, смысловые и интонационные ошибки:

1. Пропуски букв выявлены у Валерии А., Арины Ф., Евгении Р., Анастасии Ю., Дмитрия О., Георгия Н. Большим преобладанием в пропуске букв, которые превалировали у учащихся, были гласные звуки. Например, вместо слова *вылез* читают *влез*.

2. Добавление звуков было выявлено у Валерии А., Арины Ф., Анастасии Ю., Семена К., Александра К., которое наблюдалось в середине и конце слов. Например, вместо слов *мучит* читают *мучает*, вместо *чудодейственные* — *чудодейственное*.

3. Замены букв. Выявлены ошибки у Дмитрия О., Риваля С., Анастасии Ю., Валерии А. Вместо *то прыгни* читают *отпрыгни*, вместо *ноют* — *ноят*.

4. Ошибки в постановке ударения были выявлены у Арины Ф., Анастасии Ю., Евгения Р., Семена К., Валерии А., Дмитрия О., Дмитрия В. Такого рода ошибки прослеживались как в простых, так и незнакомых словах. Например, *крóту*, *воротá*, *воротáми*, *пресыщенý* и др.

5. В сравнении с контрольной группой (у Александры М.) были также выявлены ошибки в окончаниях слов у Анас-

тасии Ю., Риваля С., Валерии А. Данные ошибки проявлялись в неправильном прочтении окончаний слов. Вместо слова *думаю* читают *думал*.

б. Ошибки в определении границ предложения выявлены у Георгия Н., Валерии А., Анастасии Ю., Арины Ф., Евгения Р., Дмитрия О.: неверно ставят логические ударения в предложении, не соблюдают паузы при чтении, читают без интонации, монотонно, часто не замечают знаков препинания.

Проанализировав различные виды ошибок, которые наблюдались у обучающихся экспериментальной группы при чтении, можно сделать выводы о том, что наиболее частые ошибки прослеживались в произнесении окончаний слов. Часто встречающимися ошибками обследуемых были:

- в постановке ударения,
- в определении границ предложения,
- в добавлении звуков, пропусках и заменах букв в словах.

Такие ошибки могут возникать из-за несформированности произвольной деятельности, недоразвития речи и оптико-пространственных представлений.

По итогам изучения значений уровня сформированности беглости чтения вслух в экспериментальной группе все ученики продемонстрировали низкую степень показателей. В сравнении с контрольной группой обучающиеся экспериментальной группы допускали много ошибок в виде замены и перестановки букв в словах.

Изучение правильности чтения текста «Мудрый крот» позволило определить, что у обучающихся экспериментальной группы основные трудности возникали в постановке ударения,

в определении границ предложения, замене букв, в пропуске букв, добавлении гласных и согласных.

2. Методика М. Н. Русецкой, которая выделила репродуктивную, информационно-познавательную и рефлексивную компетенции чтения.

Анализ репродуктивной читательской компетенции включал изучение технических (скорость и правильность) и смысловых характеристик (понимание прочитанного) чтения; структурно-семантический анализ текста (умение выделять смысловые части текста и составлять план текста).

Таблица 3 — Показатели репродуктивной читательской компетенции контрольной и экспериментальной групп

Показатели	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Мак значение
«1» — объяснение значений отдельных слов, словосочетаний с прямым значением	5,8	3,4	6
«2» — нахождение информации, заданной в тексте в явном виде	5,2	3,3	6
«3» — выделение в тексте смысловых частей, подбор к ним заглавий	3,4	2,0	4
«4» — определение основной темы или идеи текста	1,7	1,0	2

В таблице 3 представлены средние значения показателей, характеризующие 1 блок — репродуктивную читательскую компетенцию учащихся 7-х классов. В таблице приводятся средние значения анализируемых параметров (нормативные показатели).

Количественный анализ результатов исследования показал, что среднее арифметическое значение по первому показателю «Объяснение значений отдельных слов, словосочетаний с прямым значением» у учащихся контрольной группы составил 5,8 (при максимальном значении 6), а у обучающихся экспериментальной группы — 3,4. Это показывает, что у учащихся контрольной группы (Алеси А., Анастасии К.) и учащихся экспериментальной группы возникали трудности при объяснении значений таких слов, как *беспокойство*, *отрада*, *подземелье*. Например, Александр К, Риваль С., Георгий Н. так объяснили слово *беспокойство*: «это когда задумываешься или что-то мешает», а слово *отрада* Дмитрий О. и Евгений Р. определили как населенный пункт или название населённого пункта, а Александр К. и Риваль С. вообще не смогли объяснить значение этого слова. Слово *подземелье* Дмитрий О. определил как базу под землёй, Семен К. сказал, что это замок, Евгений Р., что это подвальное помещение, Анастасия Ю. и Валерия А., что это когда в земле есть проход, Арина Ф., что это пещера, Дмитрий В. не смог объяснить значение этого слова.

Анализ результатов средних значений по второму показателю «Нахождение информации, заданной в тексте в явном виде» у учащихся контрольной группы составил 5,2 (при максимальном значении 6), у обучающихся экспериментальной

группы — 3,3, что указывает на то, что у обучающихся экспериментальной группы возникали сложности в формулировании прямых выводов и заключений на основе фактов, имеющих в тексте. Например, Арина Ф., Дмитрий В., Георгий Н., Александр К., Евгений Р. и Риваль С. не смогли описать место, где происходили действия в данном тексте.

Анализ результатов средних значений по третьему показателю «Выделение в тексте смысловых частей, подбор к ним заглавий» у учащихся контрольной группы составил 3,4 (при максимальном значении 4), у обучающихся экспериментальной группы — 2,0, что указывает на то, что самым трудным для учащихся экспериментальной группы было осознанное, доказательное выделение смысловых частей в тексте и осуществление подбора заголовков к ним. Так Семен К., Евгений Р., Александр К., Валерия А. и Анастасия Ю. не смогли выделить смысловые части в тексте и их озаглавить, т. е. не справились с заданием, а Арина Ф., Риваль С., Дмитрий О., Георгий Н. и Дмитрий В. справились с ним. Обучающиеся контрольной группы верно выделили смысловые части в тексте и сумели подобрать заголовки к этим частям, а Александра М., Богдан Б. и Анастасия К. выполнили верно только одно задание — подобрали заголовки к частям текста.

Анализ результатов средних значений по четвертому показателю «Определение основной темы или идеи текста» у учащихся контрольной группы составил 1,7 (при максимальном значении 2), при этом Полина С. и Александра М. показали низкий уровень навыка определения основной мысли, у обучающихся экспериментальной группы он составил 1,0, что указыва-

ет на то, что учащиеся экспериментальной группы (Арина Ф., Дмитрий В., Александр К., Семён К., Анастасия Ю.) не смогли определить главную обобщающую мысль текста и дать ответ на поставленный автором вопрос. Евгений Р., Валерия А., Риваль С., Дмитрий О. и Георгий Н. с заданием справились: смогли определить главную обобщающую мысль текста и дать ответ на поставленный автором вопрос.

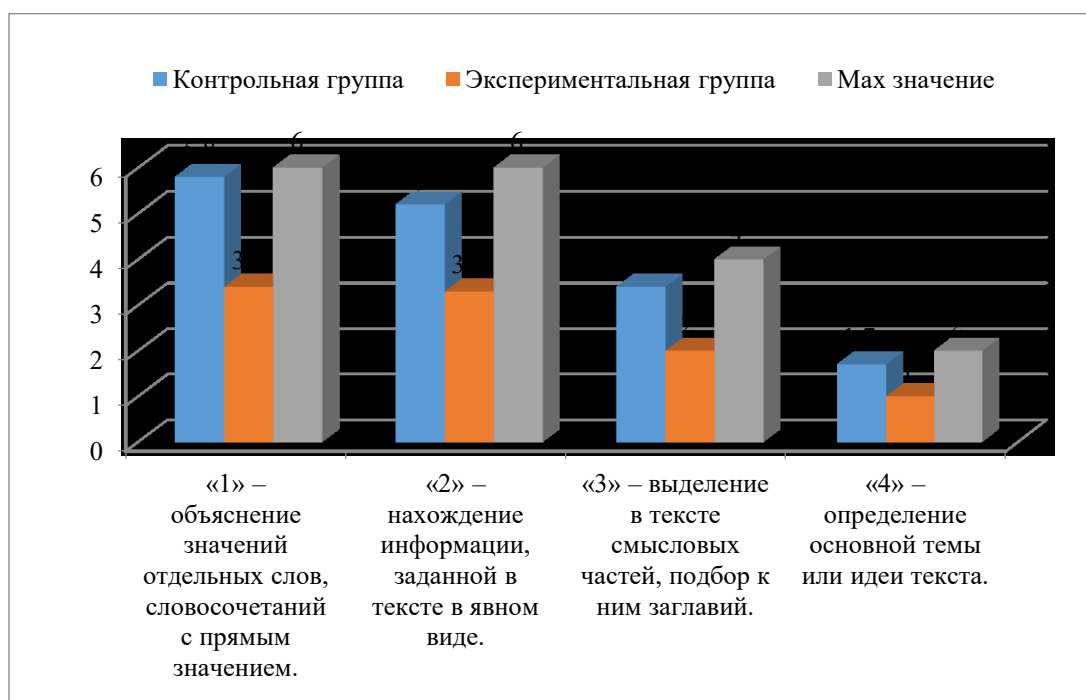


Рисунок 3 — Распределение средних значений показателей репродуктивной читательской компетенции у контрольной и экспериментальной групп

Качественный анализ результатов эксперимента (рис. 3) позволил заключить, что уровень сформированности репродуктивной читательской компетентности 1 блока у обучающихся экспериментальной группы характеризуется недостаточным развитием смыслового показателя читательской компетентности.

Таким образом, качественный анализ изучения технической и смысловой сторон чтения позволяет сделать вывод, что наиболее сложными для выполнения оказались задания, направленные на оценку смыслового компонента читательской деятельности.

В таблице 4 представлены обобщённые данные, характеризующие 2 блок — информационно-познавательную читательскую компетенцию учащихся 7-х классов. В таблице приводятся средние значения анализируемых параметров (нормативные показатели).

Таблица 4 — Показатели информационно-познавательной читательской компетенции контрольной и экспериментальной групп

Показатели	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Max значение
1	2	3	4
«1» — объяснение значения словосочетания или предложения с переносным значением	2,5	0,8	4
«2» — определение истинности / ложности высказываний, составленных по тексту	1,5	1,4	2
«3» — формулирование выводов на основе сопоставления информации, данной в различных частях текста, обоснование и доказательство их верности	2,8	1,1	4

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4
«4» — соотнесение содержания текста со своим жизненным опытом, высказывание точки зрения по теме текста, подкрепление ее фрагментами из текста	1,3	0,7	4

Вторым блоком обследования читательской компетентности обучающихся, приступивших к освоению программы основного общего образования по нашей методике, являлось изучение читательской компетенции через составляющие ее компоненты.

Количественный анализ результатов исследования показал, что среднее арифметическое значение по первому показателю «Объяснение значения словосочетания или предложения с переносным значением» у учащихся контрольной группы составил 2,5 (при максимальном значении 4). Так Александра М., Варвара Ш., Алеся А., Богдан Б., Анастасия К., Евгений Н. и Ксения И. смогли объяснить значение только одного слова из двух, у обучающихся экспериментальной группы — 0,8, что указывает на то, что у большинства учащихся возникали трудности при объяснении значения таких словосочетаний, как *чудодейственное лекарство* и *пресыщены жизнью*. Это объясняется тем, что значение каждого слова из словосочетания отдельно учащиеся знают, но не могут объяснить сам переносный смысл всей фразы в контексте рассказа. Такие учащиеся, как Риваль С., Дмитрий О., Дмитрий В. и Арина Ф. смогли

объяснить значение только одного словосочетания; Семен К., Евгений Р., Александр К., Георгий Н., Валерия А. и Анастасия Ю. — не справились с заданием. Это свидетельствует о недостаточности уровня обобщения, процесс восприятия слова осуществляется медленнее, учащиеся слишком узко воспринимают значение самого слова. При этом идет неточное понимание его смысла, как в прямом значении, так и в переносном.

Анализ результатов средних значений по второму показателю «Определение истинности и ложности высказываний, составленных по тексту» у учащихся контрольной группы, составил 1,5 (при максимальном значении 2), у обучающихся экспериментальной группы — 1,4. Большинство учащихся контрольной группы: Евгений Н., Кира П., Анастасия К., Варвара Ш., Александра М. и экспериментальной группы: Арина Ф., Дмитрий В., Георгий Н., Александр К., Дмитрий О., Риваль С. и Семён К. — определили истинность или ложность высказываний по рассказу. А обучающиеся контрольной группы: Ксения И., Михаил Н., Богдан Б., Алеся А. и Полина С. — не полностью определили истинность и ложность высказываний по тексту, учащиеся экспериментальной группы: Валерия А., Евгений Р. и Анастасия Ю. не смогли определить истинность или ложность высказываний из контекста.

Анализ результатов средних значений по третьему показателю «Формулирование выводов на основе сопоставления информации, данной в различных частях текста, обоснование и доказательство их верности» у учащихся контрольной группы, составил 2,8 (при максимальном значении 4), у обучающихся экспериментальной группы — 1,1, что указывает на то,

что у следующих учащихся экспериментальной и контрольной групп: Богдана Б., Евгения Р., Валерии А., Александра К. и Георгия Н. — не были сформулированы выводы на основе текста, отсутствовали четкие аргументы для обоснования информации.

Риваль С., Дмитрий О., Семён К., Анастасия Ю., Александра М., Алеся А. и Михаил Н. недостаточно полно описали общий смысл значений слов. Дмитрий В., Арина Ф. полностью справились с заданием.

Анализ результатов средних значений по четвертому показателю «Соотнесение содержания текста со своим жизненным опытом, высказывание точки зрения по теме текста, подкрепление ее фрагментами из текста» у учащихся контрольной группы, состави 1,3 (при максимальном значении 4), у обучающихся экспериментальной группы — 0,7, что указывает на то, что учащиеся контрольной и экспериментальной групп: Богдан Б., Варвара Ш., Александра М., Ксения И., Евгений Н., Анастасия К., Георгий Н., Семён К., Дмитрий О., Валерия А., Евгений Р. и Анастасия Ю. — не справились с данным заданием и не смогли обосновать свою позицию на основе собственного аргумента из жизни, распознать главную тему текста или цель автора.

Арина Ф., Дмитрий В., Алеся А., Кира П. и Полина С. обосновали свою точку зрения, основываясь на ранее известной информации и сведениях из текста, но не смогли сопоставить содержание текста со своим жизненным опытом.

Только Михаил Н. смог соотнести содержание текста со своим жизненным опытом.

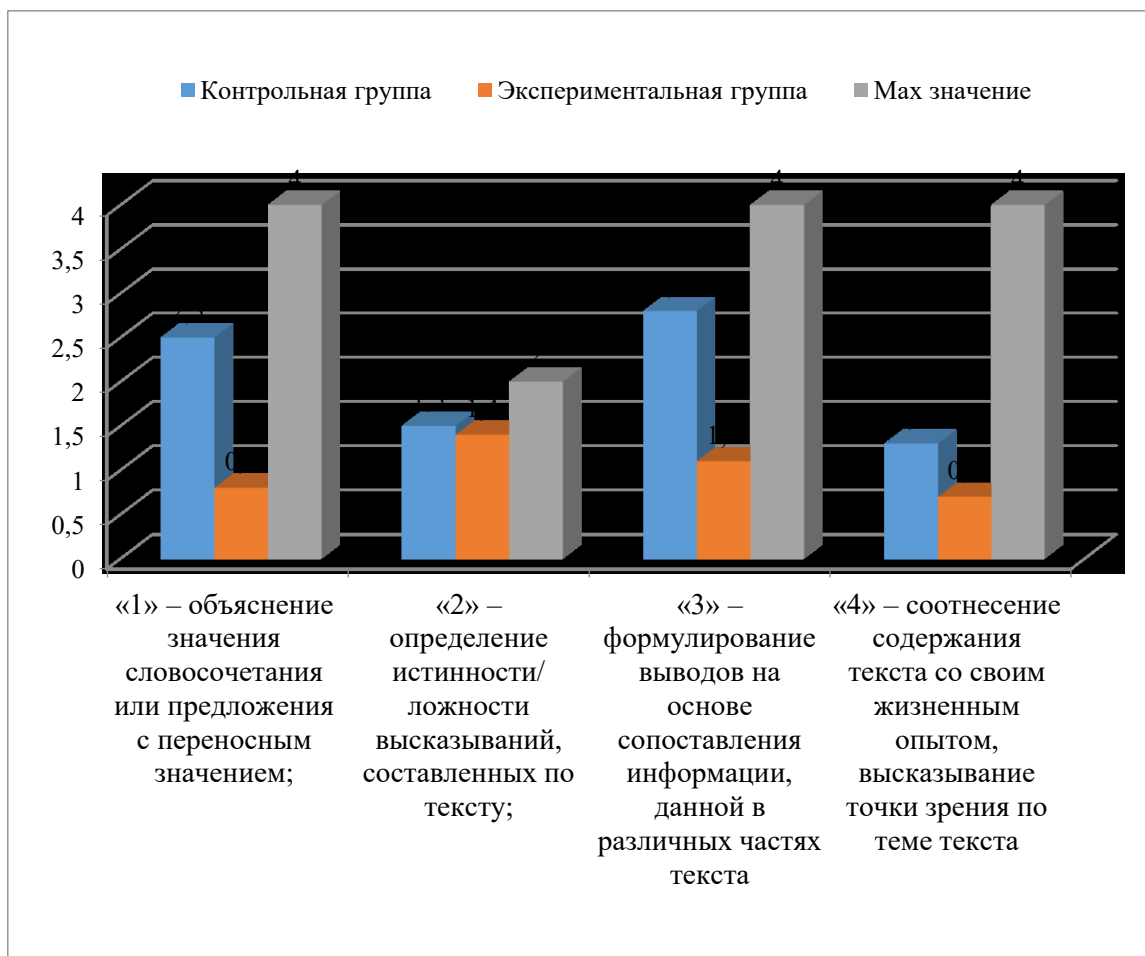


Рисунок 4 — Распределение средних значений по показателям информационно-познавательной читательской компетенции у контрольной и экспериментальной групп

Таким образом, изучение сформированности информационно-познавательной читательской компетенции обучающихся в экспериментальной группе показало, что фактически 60 % учащихся сталкиваются с трудностями формулирования выводов на основе сопоставления информации; построения своих мыслей.

Таблица 5 — Показатели рефлексивной читательской компетенции у контрольной и экспериментальной групп

Показатели	Контрольная группа	Экспериментальная группа	Мах значение
«1» — формулирование гипотез и выводов о замысле автора текста, его коммуникативных намерениях	3,0	0,7	4
«2» — выделение ключевых слов текста	1,8	0,3	2
«3» — определение языковых средств выражения авторского замысла	3,5	1,2	4
«4» — формулирование своего отношения к прочитанному	3,0	0,8	4

В таблице 5 представлены обобщённые данные, характеризующие 3 блок — рефлексивную читательскую компетенцию учащихся 7-х классов. В таблице приводятся средние значения анализируемых параметров (нормативные показатели).

Количественный анализ полученных результатов исследования показал, что среднее арифметическое значение по первому показателю «Формулирование гипотез и выводов о замысле автора текста, его коммуникативных намерениях» у учащихся контрольной группы составил 2,8 (при максимальном значении 4), т. е. у обучающихся экспериментальной группы — 0,7, у большинства учащихся экспериментальной группы

(Валерии А., Дмитрия В., Арины Ф., Евгения Р., Риваля С., Александра К., Семёна К. и Анастасии Ю.) и учащегося контрольной группы Киры П. возникали трудности в формулировании собственной позиции по проблеме рассказа, у этих учащихся не сформированы умения понимать основную мысль прочитанного текста, выражать свою точку зрения на освещаемую тему, приводить аргументы. Обучающиеся контрольной группы: Ксения И., Михаил Н., Богдан Б., Алеся А., Александра М. — смогли правильно определить основную мысль произведения, но не справились с формулированием выводов по проблеме рассказа автора.

Анализ результатов исследования продемонстрировал, что среднее арифметическое значение по второму показателю «Выделение ключевых слов текста» у учащихся контрольной группы составил 1,8 (при максимальном значении 2), у обучающихся экспериментальной группы — 0,3, что указывает на то, что у таких учащихся экспериментальной группы, как Валерии А., Дмитрия В., Арины Ф., Евгения Р., Риваля С., Александра К., Семёна К. и Анастасии Ю. и учащегося контрольной группы Александра М. выявлены трудности в умении выделять ключевые слова в тексте, отражающие его основной смысл.

Анализ результатов исследования показал, что среднее арифметическое значение по третьему показателю «Определение языковых средств выражения авторского замысла» у учащихся контрольной группы составил 3,5 (при максимальном значении 4), у обучающихся экспериментальной группы — 1,2, что указывает на то, что у учащихся контрольной и экспери-

ментальной групп: Александры М., Валерии А., Арины Ф., Евгения Р., Дмитрия О., Риваля С. и Анастасии Ю. — испытывали трудности в умении находить в тексте выражения в переносном смысле (эпитеты и метафоры).

Анализ результатов исследования продемонстрировал, что среднее арифметическое значение по четвёртому показателю «Формулирование своего отношения к прочитанному» у учащихся контрольной группы составил 3,0 (при максимальном значении 4), у обучающихся экспериментальной группы — 0,8, что указывает на то, что у учащихся контрольной и экспериментальной групп: Богдана Б., Александры М., Валерии А., Дмитрия В., Арины Ф., Евгения Р., Дмитрия О., Риваля С., Александра К., Семёна К. и Анастасии Ю. — испытывали затруднения в высказывании своего отношения к прочитанному с аргументацией (анализ характеров и поступков героев).

Изучение сформированности рефлексивной компетенции обучающихся показало, что фактически все обучающиеся сталкиваются с трудностями при формулировании своих мыслей и т. д.

Выявление особенностей читательской компетентности обучающихся проводилось путем сопоставления уровня сформированности умений, составляющих читательские компетенции, в контрольной и экспериментальной группах учащихся.

Анализ логопедической документации показал, что в период обучения в начальной школе у 60 % учащихся экспериментальной группы были зафиксированы речевые нарушения.

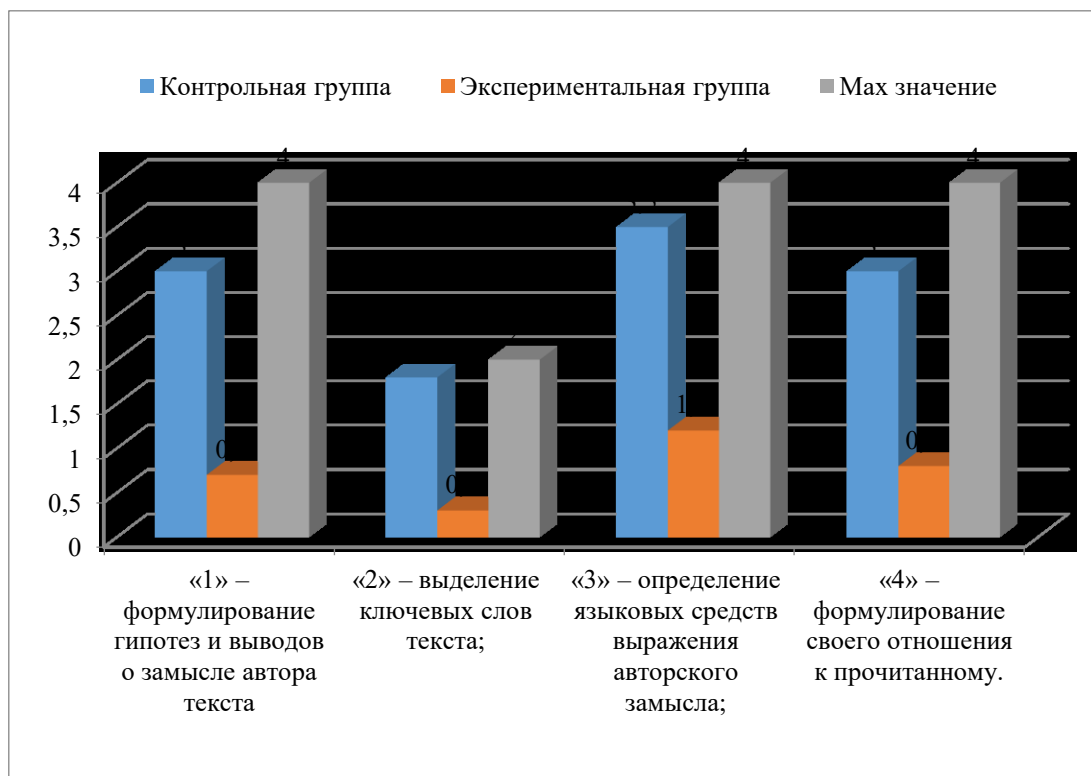


Рисунок 5 — Распределение средних значений по показателям рефлексивной читательской компетенции у контрольной и экспериментальной групп

Сравнение умений на уровне информационно-познавательной читательской компетенции в двух группах показывает, что обучающиеся экспериментальной группы испытывают сложности при ответах на вопросы, требующих интерпретации текстового материала, в понимании смысла фразеологизмов.

Сравнение умений на уровне рефлексивной читательской компетенции в двух группах показывает, что обучающиеся экспериментальной группы испытывают сложности в умении определять авторский замысел, его коммуникативную интенцию, выделять «ключевые слова», размышлять над содержанием текста.

Полученные нами результаты указывают на то, что около половины контрольной группы и чуть более половины обучающихся экспериментальной группы продемонстрировали низкий уровень сформированности информационно-познавательной и рефлексивной читательской компетенции (см. приложение 3).

В целом, обучающиеся затруднялись в том, чтобы назвать ключевые слова, которые можно определить в тексте, не могли сформулировать основную тему произведения, затруднялись с определением мотивов поступков героев.

Выводы по второй главе

Для изучения формирования читательской компетентности у обучающихся основной школы с задержкой психического развития (ЗПР) нами была проведена диагностическая экспериментальная работа. Целью диагностического этапа исследования были определение и анализ текущего уровня сформированности читательской компетентности у обучающихся основной школы с задержкой психического развития (ЗПР). Также были подобраны диагностические методики, позволяющие выявить уровень сформированности читательской компетентности у обучающихся основной школы с задержкой психического развития (ЗПР), проведена диагностика и проанализированы её результаты.

Основной причиной невыполнения некоторых заданий диагностической работы, направленной на изучение репродук-

тивной читательской компетенции, стало непонимание учащимися отдельных слов и предложений в тексте, например, таких слов, как *отрада* и *подземелье*.

По результатам анализа на уровне информационно-познавательной читательской компетенции у обучающихся экспериментальной группы выявлены следующие недостатки: трудности в интерпретации текстового материала и понимании смысла фразеологических оборотов. Данные затруднения привели к неверным ответам на вопросы, требующим подобного анализа, а в процессе исследования информационно-познавательной компетенции обучающиеся затратили на выполнение заданий большое количество времени.

Результаты работы показали, что у обучающихся экспериментальной группы, оцениваемых по рефлексивной читательской компетенции, наблюдались недостатки. Они касались как техники чтения (технической стороны), так и понимания текста (смысловой стороны). Основной проблемой являлось нарушение смысловой стороны чтения: учащиеся испытывали трудности с интерпретацией, определением авторского замысла, выделением ключевых слов и размышлением над содержанием, что, вероятно, связано с недостаточным развитием навыков рефлексивного чтения. Также отмечаются сложности с анализом текста: выделением главного, подтверждением собственных суждений цитатами, пониманием скрытых смыслов и интерпретацией авторских приёмов.

Полученные данные указывают на то, что у значительного числа (более половины) учащихся экспериментальной группы наблюдаются трудности с пониманием и анализом прочитанного.

Уровень читательской компетентности в экспериментальной группе ниже необходимого. В результате учащиеся испытывают затруднения в следующих областях: анализе текста, понимании авторской идеи, определении важных слов и фраз, а также ответах на вопросы, требующих глубокого понимания текста.

Результаты проведённого констатирующего этапа экспериментального исследования продемонстрировали недостаточный уровень читательской компетентности у учащихся, что обуславливает необходимость организации целенаправленной работы по формированию читательской компетентности у обучающихся.

3 ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ, НАПРАВЛЕННЫЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1 Технология формирования читательской компетентности у обучающихся основной школы с задержкой психического развития

По результатам констатирующего этапа экспериментальной диагностики уровня сформированности читательской компетентности у обучающихся и с целью её формирования нами была разработана и внедрена в практику педагогическая технология.

Для коррекции выявленного уровня сформированности читательской компетентности у обучающихся нами был проведён формирующий этап эксперимента.

Для достижения цели формирующего эксперимента нами были определены следующие задачи:

- 1) разработать педагогическую технологию, направленную на формирование читательской компетентности у обучающихся основной школы с задержкой психического развития (ЗПР);

2) апробировать педагогическую технологию в ходе формирующего этапа экспериментальной работы и оценить результаты её эффективности.

В своей работе мы базируемся на следующих принципах разработки педагогической технологии, направленной на формирование читательской компетентности у обучающихся основной школы с задержкой психического развития (ЗПР):

1. Принцип природосообразности. Учёт типологии особенностей психологического развития обучающихся 13–15 лет.

2. Принцип непрерывности. Формирование читательской компетентности должно быть непрерывным во времени и в пространстве (единство урочной и внеурочной деятельности, школьной и внешкольной жизни, классной и домашней работы).

3. Принцип поэтапного формирования читательских умений.

На основе вышеизложенных цели, задач и принципов нами была разработана педагогическая технология, направленная на формирование читательской компетентности у обучающихся основной школы с задержкой психического развития (ЗПР).

Развитие читательской компетентности подразумевает применение широкого спектра литературных материалов. Наряду с классическими произведениями на уровне школьной программы целесообразно включать современную литературу, публицистику, научные публикации и разнообразные жанры литературы, начиная с художественной прозы и заканчивая поэзией. Особенное внимание следует уделять подбору произведений, которым будут интересны для учащихся, соответствующих их возрасту, личным интересам и жизненному опыту.

Отметим, что в настоящее время недостаточно внимания уделяется воспитанию читательской грамотности среди обучающихся. Эта задача представляет собой сложный процесс, требующий творческого подхода, гибкости и способности учитывать индивидуальные особенности каждого учащегося. Недостаточное использование учителями на уроках приёмов и технологий, направленных на развитие читательской компетентности, ведёт к появлению пробелов в знаниях и навыках у обучающихся.

Проблемы, возникающие у учащихся вследствие недостаточного внимания педагогов к формированию читательской компетентности, включают:

- 1) фрагментарное восприятие текста, фокусируясь лишь на отдельных деталях сюжета;
- 2) трудности в установлении взаимосвязей между сюжетными линиями;
- 3) ограниченность в вербальном воспроизведении содержания прочитанного материала;
- 4) проблемы с выявлением мотивов действий героев / персонажей;
- 5) отсутствие привычки обращаться к тексту при ответах на вопросы педагога;
- 6) невозможность самостоятельно выявить точку зрения автора;
- 7) неумение сделать выводы и синтезировать информацию, содержащуюся в тексте.

Исходя из полученных результатов констатирующего этапа экспериментальной работы, был выявлен низкий уровень сфор-

мированности репродуктивной, информационно-познавательной и рефлексивной читательской компетенции. Следовательно, были выделены блоки коррекционно-логопедической работы:

1. Формирование репродуктивной читательской компетенции. Данный блок направлен на коррекцию развития функционального базиса чтения:

- развитие зрительных функций,
- усвоение роли знаков препинания,
- развитие смысловой стороны чтения,
- развитие синтетических приемов чтения,
- работа над выразительностью чтения,
- развитие понимания и осмысления текста,
- работа со структурой текста.

2. Формирование информационно-познавательной стороны читательской компетенции включает решение когнитивных и коммуникативных задач, основанных на содержании текста. Основные цели:

- развитие логического мышления,
- обучение поиску и проверке необходимой информации,
- улучшение уровня понимания текста.

3. Формирование рефлексивного компонента читательской компетенции заключается в углублённом осмыслении авторского замысла, выявлении заложенных автором идей, выделении значимых лексических единиц, анализе используемых языковых приёмов и интерпретации значений слов.

Ключевое направление деятельности педагога в предложенной системе состоит в постепенном обучении учащихся элементарным доступным формам активного взаимодействия с текстом и последующим усложнением этих форм.

При разработке педагогической технологии, направленной на развитие читательской компетентности, нами были учтены и применены идеи теории формирования читательской самостоятельности, предложенной Н. Н. Светловской [57, с. 13]. Согласно её концепции, эффективная организация чтения должна предполагать чётко структурированную последовательность шагов или действий, позволяющую читателю вступить в своеобразный диалог с автором произведения.

Таким образом, педагогическая методика предусматривает прохождение трёх последовательно выстроенных этапов работы с текстом. Однако перед началом этих этапов необходимо сначала развить у учащихся простейшие формы эффективного взаимодействия с автором произведения. Важнейшей задачей при формировании читательской компетентности является установление взаимодействия (сотрудничество) между читателем, автором и героем / персонажем произведения [14, с. 64].

Подчеркнём, что учащийся превращается в настоящего читателя именно тогда, когда включается в активный диалог с автором произведения. В ходе процесса развития и формирования читательской компетентности особое внимание уделяется созданию собственных сочинений, где ребенок выступает одновременно и главным персонажем, и творцом повествования (например, сочиняя рассказ о собственной жизни) [14, с. 69]. Став одновременно автором и главным героем собственного произведения, обучающийся получает мощный стимул к учебной деятельности.

Разработанная нами педагогическая технология построена на трёх этапах последовательной работы с текстом, причём блоки коррекционно-логопедической деятельности включены непосредственно в каждый этап:

Первый этап — работа с текстом до чтения (подготовка к чтению). Основная цель на этом этапе — это развитие и укрепление навыка чтения у учащихся через такие приёмы, как «Чтение с остановками» [23, с. 4]. Этот приём основан на структуре текста, предусматривающей серию специально подобранных вопросов разных видов. Данный приём подходит как для индивидуального чтения, так и для группового занятия в классе. Текст должен быть незнакомым учащимся и разбит на смысловые фрагменты с умеренным количеством пауз. Педагог заранее готовит вопросы и задания, учитывая уровни мыслительной деятельности. Типы вопросов варьируются от простых и уточняющих до творческих и оценочных, помогающих интерпретировать текст и вовлекать учащихся в обсуждение. Например, что будет дальше? По какой причине автор указывает на какую-либо деталь, находящуюся в описании героя или пространства? Сработали или нет ваши ожидания? Какие ещё вопросы остались непонятными в этом фрагменте? И т. д.

Подготовка вопросов: педагог предварительно разрабатывает вопросы, распределённые по трём категориям:

Первая категория: вопросы, проверяющие понимание прочитанного:

- О ком идёт речь в данном отрывке?
- Где и когда происходят события?
- Как зовут действующих лиц?

Вторая категория: вопросы, стимулирующие анализ содержания:

- Почему, по вашему мнению, происходит именно это событие?
- Какие мысли раскрываются в данном фрагменте текста?

Третья категория: вопросы, нацеленные на предугадывание дальнейшего хода событий:

— Что, по-вашему мнению, произойдет дальше?

— Что ожидает главного героя?

— Как поступит герой в данной ситуации?

В итоге учащиеся активизируют имеющиеся знания и личный опыт перед погружением в текст, демонстрируют заинтересованность в произведении и проводят глубокий анализ прочитанного материала.

Ещё одним эффективным методом обучения пониманию смысла текста на данном этапе является приём «Чтение в парах» [3, с. 68]. Его основная цель — закрепить понимание содержания прочитанного, научить обучающихся составлять вопросы по тексту и отвечать на них.

Приём реализуется следующим образом: класс делится на пары, каждая из которых изучает отдельный фрагмент текста. Один участник («репортёр») составляет вопросы по своему отрезку текста, второй («респондент») отвечает на них. После учащиеся обмениваются ролями. Весь текст подразделяется на четыре части, каждая пара подробно исследует одну из частей, проводит обсуждение и задаёт друг другу вопросы. Далее совместно рассматривается возможность художественного или графического представления материала. Ученики осваивают умение сокращать информацию до схемы и, используя её, давать развёрнутые ответы. Краткий пересказ основного содержания записывается учениками в тетради, после чего проходит коллективное обсуждение неясных моментов и взаимное разъяснение сложных мест.

Приём «Ассоциативный куст» относится к ключевым техникам подготовки к восприятию текста [57, с. 178]. Его цель — помочь обучающимся систематизировать информацию и устанавливать связи между различными компонентами. Педагог называет ключевое понятие, а учащиеся вокруг него фиксируют возникшие ассоциации, соединяя их стрелками, отражающими смысловые отношения. Данный приём способствует активации познавательного интереса и служит основой для дальнейшей работы с текстом.

Эти приёмы способствуют актуализации имеющихся знаний, читательской деятельности, глубокому осмыслению прочитанного, а также стимулируют креативное мышление и воображение учащихся.

Задача первого этапа заключается в совершенствовании навыков чтения и пробуждении интереса учащихся к предстоящему тексту или книге путём установления связей между ранее приобретёнными знаниями и той новой информацией, которую предстоит почерпнуть из произведения. Этому способствует живое обсуждение тематики, заглавия книги, личного опыта и предварительного знакомства с темой. Значительное внимание уделяют изучению значения неизвестных слов, определению структуры текста и предварительной проработке контекста создания произведения (факты об авторе, исторический период написания, наличие подсказок в иллюстрациях).

Обучающиеся самостоятельно знакомятся с фамилией автора, названием произведения, изучают иллюстрации, пролистывают страницы книги, просматривают содержание и высказывают свои гипотезы относительно главных героев, темы и общего содержания произведения.

Стоит отметить, что самая ранняя форма читательской деятельности, из которой в дальнейшем формируется внутренний диалог читателя с автором, представляет собой посредническое взаимодействие читателя и автора через текст, когда читателю предлагается создать наиболее полную картину происходящих в тексте событий. Перед непосредственным ознакомлением с такими книгами крайне рекомендуется провести подготовительную работу, создав собственные издания, описывающие личные действия и наблюдения учащихся, обеспечивая, таким образом, их первичный опыт нахождения в роли авторов.

Для эффективного освоения таких книг учащимся следует сначала получить практический опыт написания собственных текстов, отражающих их действия и наблюдения. Это позволит им сформировать понимание авторской роли и подготовиться к восприятию чужих произведений.

При анализе произведений, созданных знакомыми читателю авторами, первостепенное значение приобретает разграничение перспектив автора и читателя относительно представленных в тексте событий. В рамках педагогического процесса здесь педагог может выступать в различных ролях: как читатель произведения, созданного учащимся; как посредник, связывающий ученика-читателя с автором; или как автор, чьи события ученик-читатель будет осваивать в ходе процесса обучения.

Для того чтобы учащиеся активно включились в осмысление нового материала (будь то знакомство с произведением или автором), мы организуем работу так, чтобы они начали размышлять над ним ещё до непосредственного чтения. Мы предлагаем им строить предположения о содержании текста,

опираясь на заглавие, иллюстрации и рисунки. Точно так же биографические сведения об авторе могут быть представлены для анализа через его изображения в художественных и фотоматериалах, включая сюжетные сцены.

Второй этап — работа с текстом во время чтения: на втором этапе осуществляется активная работа с текстом в процессе чтения, нацеленная на формирование и совершенствование читательских компетенций. Эти компетенции включают в себя способность находить и извлекать необходимую информацию, интегрировать и интерпретировать полученные данные, осмысливать и критически оценивать содержание и форму произведения, а также эффективно применять извлечённую информацию.

Чтобы хорошо понять прочитанное, нужно найти главную мысль книги и разобраться в важных деталях: кто главный герой, где и когда всё происходит, что случается и в каком порядке, какая главная проблема и как она решается.

Чтобы полностью постичь смысл произведения, мы всегда начинаем с работы над словами. Мы выискиваем в тексте те слова, которые могут вызвать затруднения или являются ключевыми для понимания, и тщательно разбираемся в их значениях, используя толковые словари и подбирая синонимы и антонимы.

Для выявления ключевой идеи и её иллюстративных элементов применяются различные упражнения и приёмы. К ним относится, в частности, использование графических органайзеров, таких как «Колесо произведения», «Карта произведения» и «Дерево произведения» (см. приложение Г). Эти графические

организаторы представляют собой визуальные модели мыслительных процессов, воплощенные в виде схем, таблиц или карт размышлений.

Для индивидуальной работы с графическими организаторами, такими как «Колесо произведения» или «Карта произведения», учитель заранее готовит круг, разделённый на шесть секторов, с небольшим кружком в центре. После внимательного прочтения произведения учащиеся последовательно записывают ключевые события от начала до конца на каждом секторе. В центральном кружке указывается название произведения и его автор. События можно пронумеровать. Затем ученики иллюстрируют каждое событие рисунком или кратким описанием в соответствующем секторе. Готовые работы вывешиваются на доске для общего обозрения.

Применяя графические инструменты, учащиеся активно работают с текстом: они вычлениают его суть, создают визуальные образы прочитанного, структурируют повествование по ключевым событиям и проводят детальный анализ.

Приём «Мой комикс»: этот метод предлагает учащимся воплотить прочитанное произведение в формате комикса. Комикс представляет собой цепочку рисунков, сопровождаемых текстом, которые вместе создают цельное повествование, часто с элементами юмора или приключений. Анализируя и создавая комиксы, ученики активно задействуют такие когнитивные процессы, как умозаключение, дедуктивное мышление и способность к абстрагированию.

«Стикер — рассказ»: суть этого задания заключается в создании краткого пересказа прочитанного, где мини-

иллюстрация служит основным средством выражения, а несколько тщательно подобранных предложений точно и ёмко передают главную идею произведения.

С помощью графических органайзеров обучающиеся могут лучше разобраться в тексте. Эти инструменты помогают им упорядочить свои мысли, увидеть, как связаны разные идеи, понять героев и их поступки, а также разобраться в сюжете. Они позволяют выделить самое важное, отделить главное от второстепенного, сгруппировать похожие мысли или героев / персонажей и запомнить ключевые слова. Всё это помогает лучше понять прочитанное и легче его запомнить.

На данном этапе исследования была применена психолингвистическая методика медленного чтения. В процессе интерпретации текста были определены три ключевые зоны:

- 1) зона непонимания, включающая фрагменты с неясной информацией и требующая активного поиска;
- 2) зона знания, где происходит собственная интерпретация выделенных частей текста;
- 3) зона приближения, задающая направление для дальнейшего осмысления [38, с. 51].

Также мы применяем один из методических приёмов — это один из приёмов шестиугольного обучения «Гексы» [68, с. 19]. Гексы (или гексагоны) — это шестиугольники, которые используются в обучении. Применение «Гекс» способствует выявлению причинно-следственных зависимостей между концепциями и событиями, систематизации информации и разграничению ключевых и второстепенных данных. Такой подход позволяет обучающимся достичь более глубокого понимания структуры текста, его внутренних противоречий и взаимосвязей.

Чтобы сформировать своё мнение или отношение к книге, важно соотнести её с личным опытом, другими прочитанными произведениями и реалиями окружающего мира.

Установление связей с текстом / книгой позволяет учащимся увидеть, насколько прочитанное отражает их собственный жизненный опыт. Это может обогатить их знания, познакомить с важными аспектами жизни, вызвать эмоциональный отклик — от ценности и пользы до сопереживания. Через эту стратегию учащиеся могут понять чувства и поступки героев / персонажей, а также лучше представить себе описываемые события. Связывая текст с личным опытом, чтение становится более захватывающим, что, в свою очередь, улучшает запоминание ключевой информации.

Третий этап — работа с текстом после чтения. Главная задача — обеспечить углублённое восприятие и понимание текста. Особое значение в школьном обучении чтению имеет формирование навыка пересказа. Пересказ — это умение устно, логично и последовательно передать суть прочитанного. Он играет важную роль в развитии культуры речи, тренировке памяти и активизации словарного запаса. Для успешного пересказа учащимся необходимо сначала научиться составлять план. Создание плана — это ценный навык, который помогает чётко выражать мысли о прочитанном, восстанавливать информацию в памяти, упорядочивать понимание и служит своеобразной «шпаргалкой» для дальнейшего изложения.

Когда учащиеся достигают уровня, позволяющего им уверенно ориентироваться в тексте, находить нужные сведения, понимать его суть и интерпретировать, следующим логичным

шагом становится критическое осмысление и оценка прочитанного. Именно эта способность оценивать прочитанное отличает грамотного читателя.

В рамках третьего этапа мы задействовали клоуз-тесты — популярный инструмент для проверки понимания текста [62, с. 415]. Этот метод, основанный на вероятностном прогнозировании, позволил нам изучить, как происходит линейное развертывание информации и как восстанавливаются пропущенные элементы, обеспечивая тем самым исчерпывающее осмысление фактов. (см. приложение Д).

Завершающим этапом по развитию понимания текста является формирование своего собственного отношения к прочитанному и его оценка. Обучение умению выражать собственное отношение к прочитанному является важной задачей в процессе формирования полноценного восприятия произведения и самостоятельного чтения.

Выразить своё понимание прочитанного и своё отношение к нему — определённая проблема. В силу того, что у учащихся возникают трудности в выражении собственных оценок. Ключевым фактором является среда обучения: если она создаёт условия для свободного выражения точки зрения, то обучающиеся, в зависимости от своих индивидуальных особенностей, смогут по-разному демонстрировать свои чувства, эмоции и проявления интереса.

3.2 Результаты экспериментального этапа формирования читательской компетентности у обучающихся основной школы с задержкой психического развития

Заключительным этапом нашей исследовательской работы стал контрольный эксперимент. Он продемонстрировал результативность разработанной нами технологии, направленной на формирование читательской компетентности и ориентированной на развитие навыков понимания текста у обучающихся основной школы с задержкой психического развития (ЗПР).

С целью развития читательской компетентности у учащихся с задержкой психического развития (ЗПР) в рамках психолого-педагогической поддержки была организована следующая коррекционно-логопедическая деятельность.

Данная работа проводилась трижды в неделю. На каждом из занятий уделялось внимание совершенствованию навыков чтения с применением разнообразных методик, приёмов и упражнений. Помимо этого, осуществлялась работа с текстовым материалом, направленная на развитие навыков понимания, поиска и применения необходимой информации для решения образовательных задач.

Последующая диагностическая оценка была реализована для установления результативности разработанной технологии коррекционно-развивающего воздействия, потребности в её модификации, отслеживания динамики и определения направлений для будущей деятельности.

Таблица 6 — Способ, скорость и уровень сформированности беглости чтения учащихся экспериментальной группы

Экспериментальная группа						
Имя обучающегося	Способ чтения		Скорость чтения (кол-во слов в минуту)		Уровень беглости чтения	
	Констат.	Контр.	Констат.	Контр.	Констат.	Контр.
1	2	3	4	5	6	7
Валерия А.	От слог. чт. к групп. слов	Группами слов	59 слов	105 слов	низкий	низкий
Дмитрий В.	Группами слов	Группами слов	107 слов	111 слов	низкий	средний
Арина Ф.	от слог. чт. к групп. слов	Группами слов	88 слов	110 слов	низкий	низкий
Евгений Р.	Группами слов	Группами слов	97 слов	107 слов	низкий	средний
Дмитрий О.	Группами слов	Группами слов	107 слов	116 слов	низкий	средний

Продолжение таблицы 6

1	2	3	4	5	6	7
Риваль С.	Группами слов	Группами слов	110 слов	117 слов	низкий	средний
Семен К.	Группами слов	Группами слов	104 слова	104 слов	низкий	средний
Александр К.	Группами слов	Группами слов	103 слова	112 слов	низкий	средний
Георгий Н.	Группами слов	Группами слов	79 слов	109 слов	низкий	средний
Анастасия Ю.	От слог. чт. к групп. слов	От слог. чт. к групп. слов	53 слова	99 слов	низкий	низкий

Эффективность проведённой работы мы оценивали по выбранным ранее методикам.

По ФГОС нормой техники чтения в 8-м классе является:

— на конец первого полугодия — 140–150 слов в минуту;

— на конец второго полугодия — 150–160 слов в минуту.

Результаты повторной диагностики, проведённой на контрольном этапе эксперимента с учащимися экспериментальной группы, представлены в таблице 6. Анализ этих данных показал положительную динамику в способах чтения по сравнению с начальным этапом (констатирующим экспериментом). В частности, 10 учеников экспериментальной группы продемонстрировали способность читать целыми словами и группами слов.

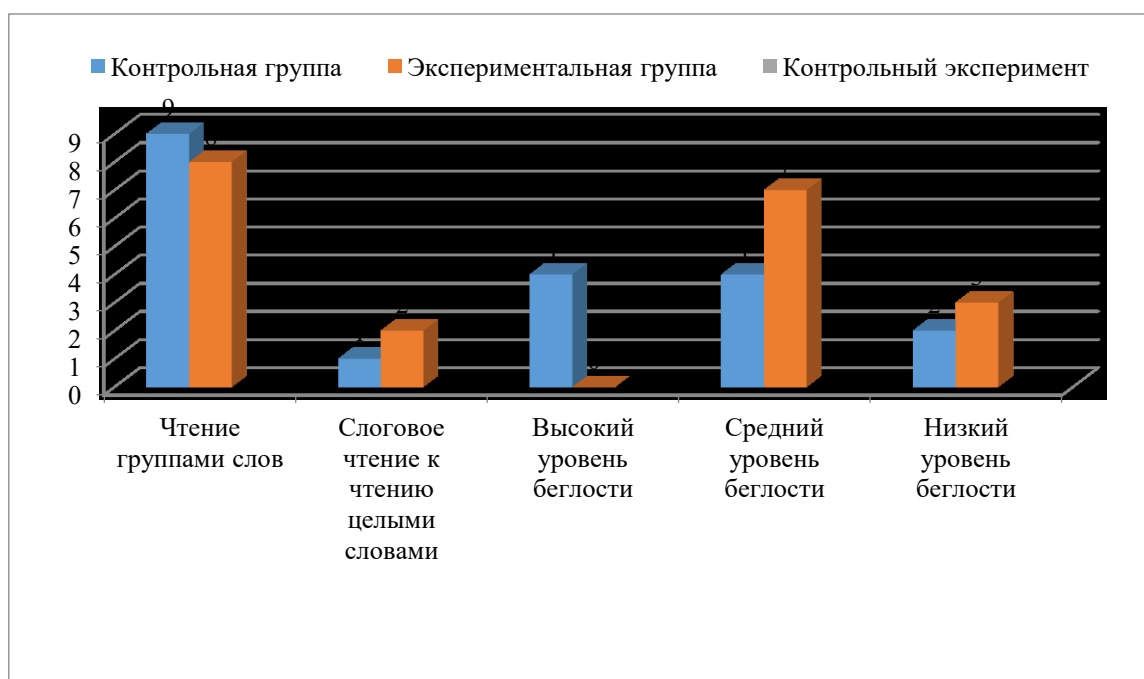


Рисунок 6 — Сравнительные данные показателей способа и уровня сформированности беглости чтения учащихся экспериментальной и контрольной групп констатирующего и контрольного экспериментов

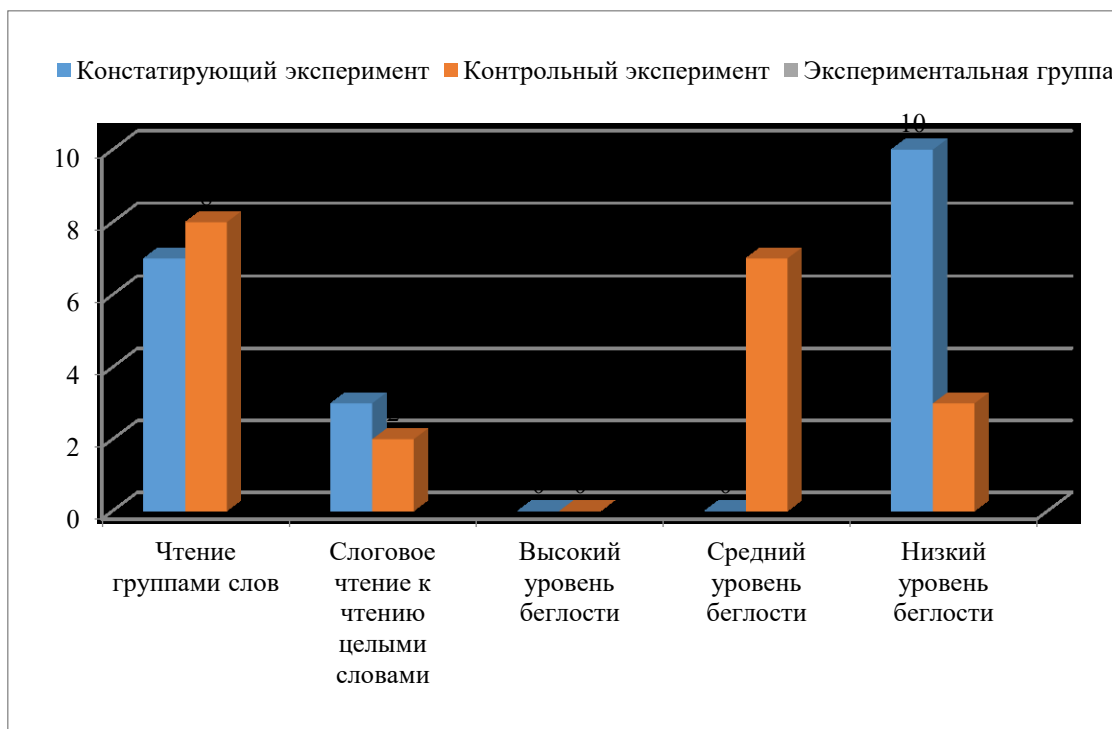


Рисунок 7 — Сравнительные данные показателей способа и уровня сформированности беглости чтения учащихся экспериментальной группы констатирующего и контрольного экспериментов

Изучение схемы данных (см. рис. 6–7) позволяет констатировать позитивные изменения в читательской активности учащихся экспериментальной группы. Наблюдается явное улучшение в технике чтения. Среди учеников этой группы 7 человек достигли среднего уровня беглости чтения (Дмитрий В., Арина Ф., Евгений Р., Дмитрий О., Риваль С., Семен К., Александр К., Георгий Н.). Помимо этого, возрос уровень понимания прочитанного материала. Отдельные учащиеся (Валерия А, Арина Ф., Анастасия Ю.) продемонстрировали переход от чтения по слогам к более продвинутой форме — чтению целыми словами или их смысловыми группами.

Следует отметить, что у Валерии А., Арины Ф. и Анастасии Ю. сохраняется недостаточный уровень развития беглости чтения. Их темп чтения, находящийся в диапазоне 108–115 слов в минуту, расценивается как низкий, несмотря на наличие сформированного навыка чтения.

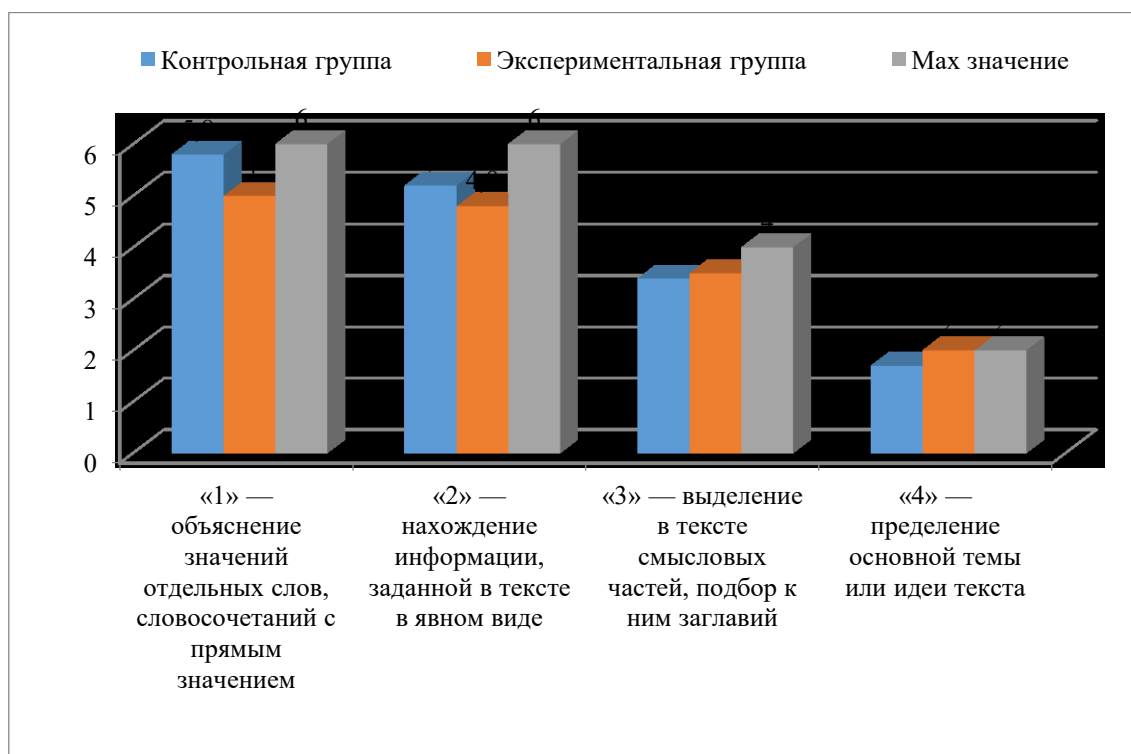


Рисунок 8 — Сравнительные данные показателей контрольного эксперимента сформированности репродуктивной читательской компетенции у обучающихся контрольной и экспериментальной групп

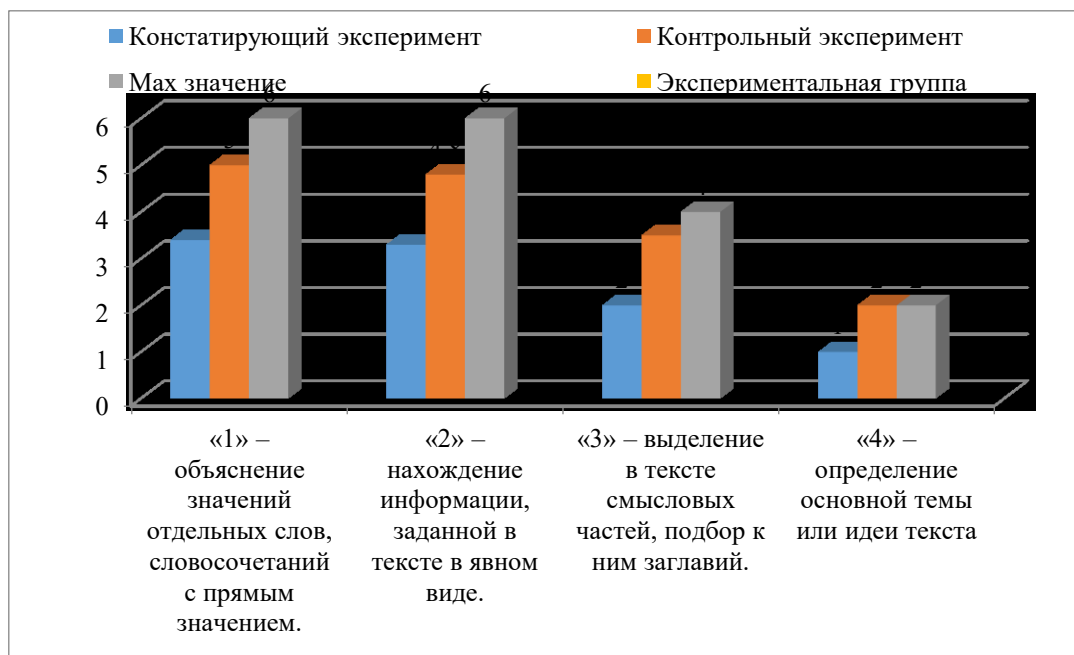


Рисунок 9 — Сравнительные данные показателей констатирующего и контрольного экспериментов сформированности репродуктивной читательской компетенции у обучающихся экспериментальной группы

По итогам сравнительного анализа учащиеся экспериментальной группы продемонстрировали значительное развитие читательской компетентности. Важно отметить, что репродуктивная компетенция была сформирована у каждого из них.

Анализ схемы данных, представленных на рисунках (см. рисунок 8, рисунок 9), демонстрирует положительную динамику в развитии репродуктивной компетенции у учащихся экспериментальной группы. При этом следует отметить, что показатели контрольной группы незначительно превосходят аналогичные показатели экспериментальной. Учащиеся продемонстрировали способность к интерпретации лексических единиц, извлечению заданной информации из текста, структурированию текста путём выделения смысловых блоков и под-

бора к ним заголовков, а также к определению основной тематики текста.

Изменения также коснулись умений учащихся в аргументации своих ответов, смелости высказывать своё личное отношение к описанным в произведении событиям.

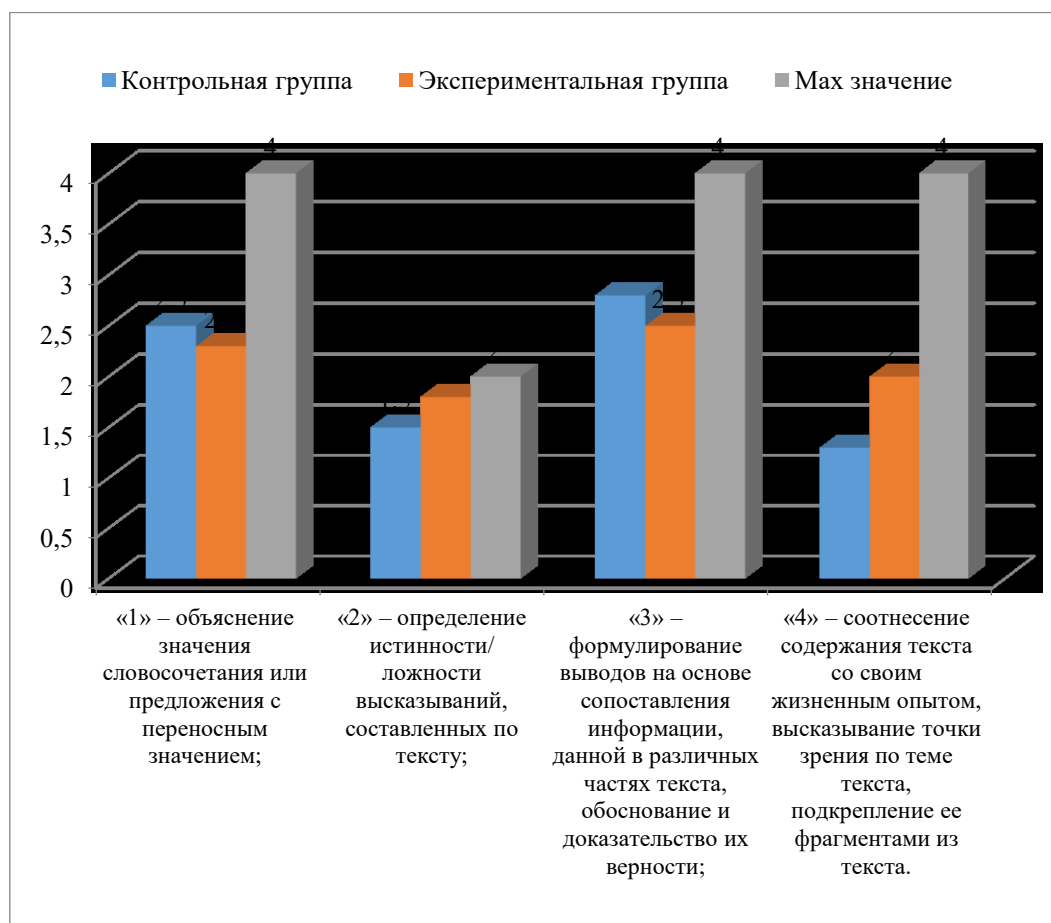


Рисунок 10 — Сравнительные данные показателей контрольного эксперимента сформированности информационно-познавательной читательской компетенции у обучающихся контрольной и экспериментальной групп

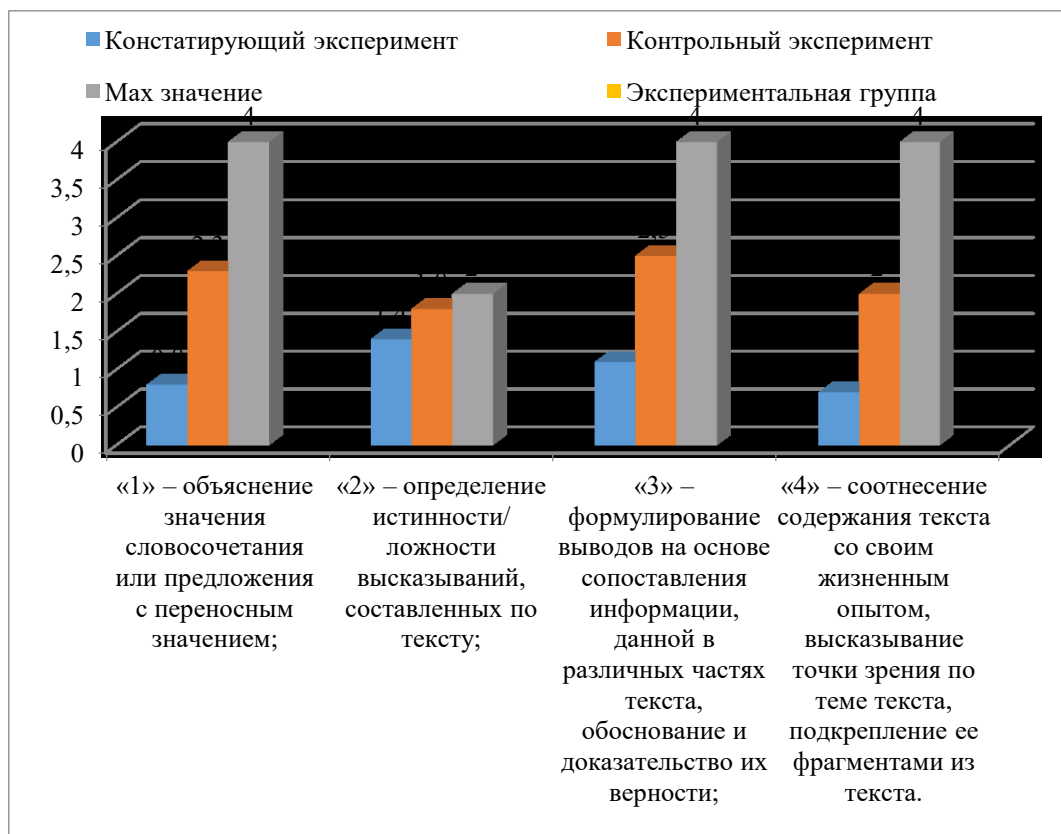


Рисунок 11 — Сравнительные данные показателей констатирующего и контрольного экспериментов сформированности информационно-познавательной читательской компетенции у обучающихся экспериментальной группы

В соответствии с рисунками 10 и 11 зафиксированы положительные изменения, которые проявляются в следующем: учащиеся экспериментальной группы приобрели умение объяснять предложения, содержащие переносное значение. В ходе обучения они успешно освоили различие прямого и переносного значений слов, научились выявлять слова с переносным значением в тексте и применять их в своей речи.

Анализ второго показателя демонстрирует, что в экспериментальной группе произошли статистически значимые изменения по сравнению с контрольной группой в навыке опреде-

ления истинности и ложности утверждений, основанных на текстовом материале. Учащиеся экспериментальной группы успешно формулируют выводы, опираясь на сопоставление информации из разных разделов текста. Кроме того, они демонстрируют способность интегрировать содержание текста с личным опытом, аргументировать свою точку зрения по теме, подкрепляя ее соответствующими фрагментами из текста.

При изучении уровня развития информационно-познавательной читательской компетенции у обучающихся мы выявили позитивные изменения в экспериментальной группе. Ученики этой группы продемонстрировали более эффективную работу по извлечению информации из текстов и более глубокое её осмысление. Наблюдается явная динамика в их способности находить в тексте конкретные сведения, формулировать тему и главную мысль, логически структурировать материал, создавать план, выделять ключевые моменты и устанавливать их причинно-следственные связи. Особо стоит отметить значительное улучшение в применении прочитанного в контексте собственного жизненного опыта.

Заметим, что большинство учащихся экспериментальной группы пересказывают текст более подробно, соотносят факты с общей идеей текста, формулируют несложные выводы, сопоставляют и обобщают информацию в разных частях текста (Дмитрий В., Евгений Р., Дмитрий О., Риваль С., Семен К., Александр К., Георгий Н).

Однако не все учащиеся умеют высказывать оценочные суждения и свою точку зрения о прочитанном тексте, оценивать содержание, языковые особенности и структуру текста,

определять место и роль иллюстративного ряда в тексте (Анастасия Ю., Арина Ф.).

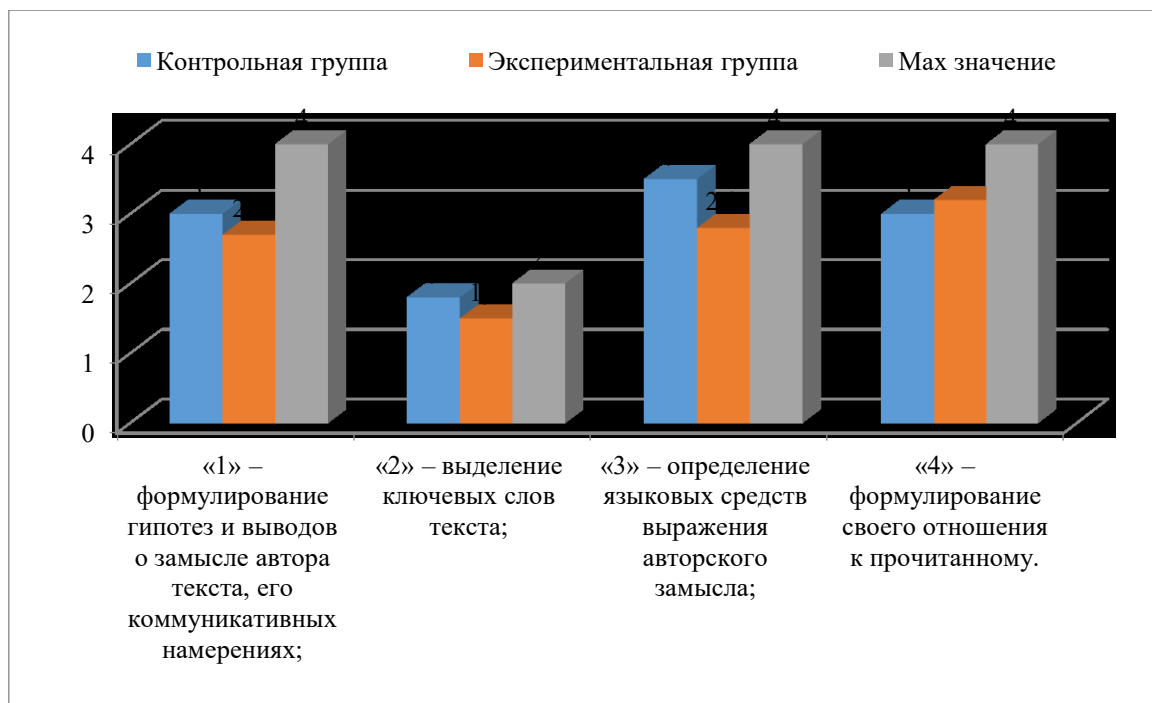


Рисунок 12 — Сравнительные данные показателей констатирующего и контрольного экспериментов сформированности рефлексивной читательской компетенции у обучающихся контрольной и экспериментальной групп

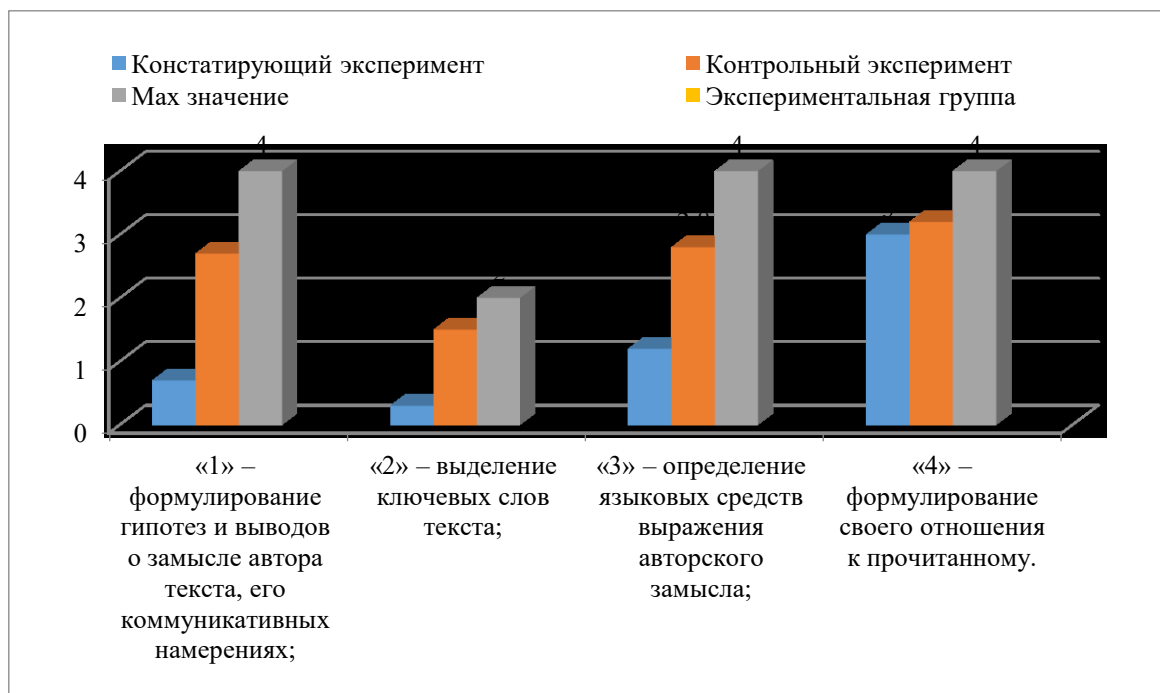


Рисунок 13 — Сравнительные данные показателей констатирующего и контрольного экспериментов, сформированности рефлексивной читательской компетенции у обучающихся экспериментальной группы

Исходя из полученных данных, изображённых на рисунках 12 и 13, можно увидеть, что при работе с текстом учащиеся экспериментальной группы показывают умения выдвигать гипотезы и делать выводы о замысле автора, выявляют исторические события, о которых упоминается в тексте; формулируют точку зрения автора текста на поставленную проблему; предлагают свою позицию по поставленному вопросу (сформулированную самостоятельно, сходную с позицией автора источника, либо с привлечением контекстных знаний). Также предлагают систему аргументов в пользу своей точки зрения. Продумывают, какие вопросы могут быть заданы, и готовятся к ответам на них.

Заключительный этап работы — это формулирование выводов, т. е. умение устанавливать связь между событиями, понимать обобщения, имеющиеся в тексте, находить общий смысл, основываясь на серии аргументов. Отметим у учащихся умение выделять ключевые слова в тексте, так как это важные для понимания смысла текста слова, которые при чтении вслух следует выделять с большей силой голоса, то есть ставить на них фразовое, логическое ударение.

Также мы наблюдаем изменения в умении учащихся работать с изобразительно-выразительными средствами языка на уроках литературы, когда они определяют языковые средства выражения авторского замысла. Учащиеся формируют и выражают своё отношение к тексту, умеют оценивать понимание прочитанного.

Итак, сопоставление данных на этапах констатирующего и контрольного экспериментов показывает положительную динамику. Положительная динамика свидетельствует об эффективности разработанной нами технологии, что способствует повышению уровня сформированности читательской компетентности у обучающихся с задержкой психического развития (ЗПР) на уровне основного образования. А также о необходимости её внедрения в практику работы для специалистов школьных общеобразовательных учреждений.

Таким образом, результаты исследования при применении данной технологии подтвердили эффективность коррекционно-логопедической работы по формированию читательской компетентности.

3.3 Анализ взаимосвязи между показателями читательской компетенции и техникой чтения

Проведённый контрольный экспериментальный этап обследования позволил выявить, что у обучающихся экспериментальной группы наблюдается положительная динамика в формировании читательской компетентности.

В рамках нашей работы осуществлялась статистическая обработка данных с последующей интерпретацией. Был проведён корреляционный анализ для выявления взаимосвязи между показателями читательской компетентности. Подтверждение надёжности и значимости результатов достигалось за счёт статистического анализа, основанного на расчёте коэффициента ранговой корреляции Ч. Э. Спирмена. Выбор данного метода обусловлен, в первую очередь, его универсальностью и возможностью применения в различных ситуациях. Кроме того, важным фактором является возможность использования критерия при небольшом объёме выборки. Для статистической обработки данных использовался программный пакет SPSS. Результаты проведённого корреляционного анализа были представлены в таблице 7.

Таблица 7 — Показатели рангового коэффициента корреляции Спирмена между техникой чтения и уровнем читательской информационно-познавательной компетенции

№	Значения А	Ранг А	Значения В	Ранг В	d (ранг А – ранг В)	d ²
1	105	3	7	6	–3	9
2	111	7	11	9.5	–2.5	6.25
3	110	6	11	9.5	–3.5	12.25
4	107	4	6	3	1	1
5	116	9	7	6	3	9
6	117	10	8	8	2	4
7	104	2	6	3	–1	1
8	112	8	7	6	2	4
9	109	5	6	3	2	4
10	99	1	5	1	0	0
Суммы		55		55	0	50,5

Вычисленный коэффициент ранговой корреляции Спирмена $r_s = 0,694$

Проверяем значимость корреляционного коэффициента путём сравнения его абсолютного значения с критическими значениями, соответствующими разным уровням значимости:

— для уровня значимости $p < 0.05$, критическое значение равно 0,64

— для уровня значимости $p < 0.01$, критическое значение равно 0,79

Критические значения для $N = 10$

Сравниваем рассчитанное значение r_s с этими критическими значениями:

$$r_s = 0,694 > 0,64 \text{ (уровень значимости } p < 0,05)$$

Но при сравнении с уровнем значимости $p < 0,01$

$$r_s = 0,694 < 0,79 \text{ (уровень значимости } p < 0,01)$$

Обнаружена умеренная положительная связь между рассматриваемыми показателями, которая имеет статистическую значимость на уровне $p < 0,05$, однако её сила недостаточна для подтверждения значимости на более жестком критерии $p < 0,01$.

Анализ данных, представленных в таблице, указывает на наличие статистически значимой положительной корреляции между уровнем сформированности техники чтения и развитием информационно-познавательной компетенции. Это свидетельствует о том, что с увеличением уровня технических навыков чтения возрастает и уровень информационно-познавательной компетенции.

Такой результат даёт основание предположить, что полученные данные позволяют сделать вывод о том, что совершенствование техники чтения способствует развитию способности к анализу информации в тексте. Скорость чтения напрямую влияет на объём усваиваемой информации за определённый промежуток времени. Это открывает возможности для более широкого изучения и обогащения интеллектуального потенциала: понимание структуры текста, расширение лексического запаса, развитие критического мышления.

Таким образом, повышение уровня техники чтения действительно является важным фактором развития информационной грамотности и общей компетентности учащихся. Этот

вывод подтверждает необходимость уделять внимание формированию навыков эффективного чтения в образовательных учреждениях.

Однако важно отметить, что кроме технической стороны чтения важную роль играют и смысловая сторона процесса чтения для развития и формирования информационно-познавательной компетенции учащегося.

Выводы по третьей главе

В третьей главе был описан формирующий этап экспериментального исследования, нацеленного на развитие читательской компетентности у учащихся основной школы с задержкой психического развития (ЗПР). Представленные в данной главе результаты позволили установить степень сформированности отдельных компонентов читательской компетенции.

В процессе реализации формирующего этапа экспериментального исследования была разработана и верифицирована педагогическая технология, ориентированная на развитие читательской компетентности у обучающихся основной школы с задержкой психического развития (ЗПР). Данная технология структурирована в виде последовательности основных этапов.

Разработанная нами технология состоит из трёх последовательных этапов работы с текстом:

1. Первый этап — работа с текстом до чтения.
2. Второй этап — работа с текстом во время чтения.
3. Третий этап — работа с текстом после чтения.

Результаты сравнительного анализа данных демонстрируют положительную динамику в формировании читательской компетентности у учащихся экспериментальной группы. Мы зафиксировали качественные преобразования в их репродуктивных, информационно-познавательных и рефлексивных аспектах читательской деятельности.

Чтобы учащиеся с ЗПР успешно формировали читательскую компетентность, применяемая технология должна обеспечивать последовательное освоение работы с текстом и предусматривать комплексное вовлечение школьных (классных и внеклассных) и внешкольных ресурсов, библиотек, а также членов своей семьи.

Наблюдаемый прогресс в читательской компетентности учащихся экспериментальной группы служит доказательством целесообразности внедренной нами технологии.

Разработанная нами технология требует широкого применения в повседневной работе педагогов и сотрудников школ. Крайне важно, чтобы эта технология нашла своё место в практической деятельности специалистов общеобразовательных школ. Необходимо обеспечить активное освоение и использование нашей технологии в профессиональной среде школьных образовательных учреждений.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое экспериментальное исследование было посвящено проблеме формирования читательской компетентности у обучающихся с ЗПР на уровне основного образования. Актуальность рассматриваемой проблемы продиктована новыми требованиями ФГОС ООО, касающимися предметных результатов школьников. В частности, в рамках обучения литературному чтению стандарт предписывает обязательное формирование у учащихся читательской компетентности и общего речевого развития.

В соответствии с «Примерной основной образовательной программой образовательного учреждения» в основной школе на всех учебных предметах будет уделено особое внимание дальнейшему формированию и совершенствованию навыков чтения и понимания текста.

В процессе обучения учащиеся освоят чтение как инструмент для реализации образовательных и жизненных планов, включая продолжение обучения, самообразование, формирование личной читательской стратегии (включая выбор литературы для досуга), а также подготовку к трудовой деятельности и социализации.

Цель нашего исследования направлена на изучение уровня сформированности читательской компетентности у обучающихся основной школы с ЗПР, разработать и экспериментально проверить педагогическую технологию, направленную на

формирование читательской компетентности у обучающихся основной школы с ЗПР.

На основе данной цели нами была определена коррекционно-логопедическая работа, которая была направлена на развитие и формирование читательской компетентности с применением разработанной нами технологии.

Для реализации поставленной цели нами были поставлены 3 задачи.

1. Раскрыть понятие и подходы к изучению проблемы формирования читательской компетентности у обучающихся основной школы с ЗПР.

2. Изучить особенности формирования читательской компетентности у обучающихся основной школы с ЗПР.

3. Разработать педагогическую технологию для организации работы, направленной на повышение уровня сформированности читательской компетентности у обучающихся основной школы с ЗПР.

В рамках решения первой задачи был осуществлён анализ научной литературы, направленный на определение сущности понятия «читательская компетентность». Результаты анализа подтвердили широкое использование данного термина в научных исследованиях. В соответствии с концепцией Е. Л. Гончаровой в работе мы использовали следующее определение: «читательская компетентность» рассматривается как психологическая система, обеспечивающая трансформацию содержания текста в личный смысловой, познавательный и творческий опыт читателя.

В ходе анализа психолого-педагогической литературы, посвященной проблеме исследования, было установлено наличие рассогласования между требованиями к уровню читательской компетентности обучающихся с ЗПР (в рамках основной общеобразовательной программы) и степенью разработанности логопедических методов, обеспечивающих последовательное формирование навыков работы с текстом.

В ходе решения второй задачи исследования, посвященной изучению особенностей формирования читательской компетентности у обучающихся с ЗПР на уровне основного общего образования, применялись две диагностические методики. Для оценки различных аспектов читательской компетентности использовалась методика М. Н. Русецкой, включающая анализ репродуктивной, информационно-познавательной и рефлексивной компетенций чтения. Для исследования навыка чтения (скорости и правильности) применялась «Стандартизованная методика исследования навыка чтения» (СМИНЧ) А. Н. Корнева.

Следующая задача исследования — разработать педагогическую технологию для организации работы, направленной на повышение уровня сформированности читательской компетентности у обучающихся основной школы с ЗПР и оценить эффективность её реализации.

Представлена разработанная нами технология, направленная на формирование читательской компетентности у обучающихся с ЗПР, на ступени основного общего образования.

Мы провели экспериментальное исследование в 2023–2024 учебном году на базе МАОУ «СОШ № 62 г. Челябинска», расположенной по адресу: г. Челябинск, ул. Кудрявцева д. 79.

В исследовании приняли участие 20 обучающихся 7-х классов в возрасте 13–14 лет, из них 10 человек — это обучающиеся кадетского класса (контрольная группа) и 10 человек — это учащиеся, которые обучаются по адаптированной основной общеобразовательной программе основного общего образования для обучающихся с задержкой психического развития с учетом психофизических возможностей и возможностей обучающегося в соответствии ФГОС основного общего образования (экспериментальная группа).

Результаты констатирующего эксперимента показали:

- неправильные ответы на вопросы по содержанию текста;
- несформированность умений выделять основную мысль прочитанного;
- непонимание общего смысла прочитанного текста;
- нарушение при пересказе последовательности событий в произведении;
- нарушения смысловых пауз, темпа и чёткости произношения слов при чтении вслух;
- сложности при ответах на вопросы, требующие интерпретации текстового материала;
- трудности выделения главной информации в тексте, нахождения выражений в тексте, подтверждающих собственные высказывания;
- недостаточная выразительность при передаче характера персонажа.

С целью формирования читательской компетентности у обучающихся с ЗПР был проведён формирующий эксперимент. Формирование читательской компетентности осуществ-

лялось в форме коррекционно-логопедических занятий для обучающихся с ЗПР на уровне основного образования.

Результаты контрольного обследования показали, что у обучающихся экспериментальной группы прослеживается положительная динамика: выявлены более качественные показатели по сравнению с констатирующим экспериментом. Сравнивая результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента, мы наблюдаем повышение уровней сформированности читательской компетентности в экспериментальной группе.

В рамках нашей работы также осуществлялась статистическая обработка данных. Был проведён корреляционный анализ для выявления взаимосвязи между показателями читательской компетентности. Было выявлено наличие статистически значимой положительной корреляции между уровнем сформированности техники чтения и развитием информационно-познавательной компетенции. Это свидетельствует о том, что с увеличением уровня технических навыков чтения возрастает и уровень информационно-познавательной компетенции. Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что совершенствование техники чтения способствует развитию способности к анализу информации в тексте, из чего следует, что коррекционно-логопедическая работа с применением разработанной нами технологии способствует развитию и формированию читательской компетентности.

Данные результаты подтверждают эффективность разработанной нами технологии, направленной на формирование читательской компетентности у обучающихся с ЗПР.

Таким образом, общие итоги исследования позволяют нам сделать вывод, что выдвинутая гипотеза подтверждена, поставленные задачи решены, цель достигнута.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Алтухова, Т. А.** Результаты изучения автономной читательской деятельности у старшеклассников с речевыми нарушениями / Т. А. Алтухова, Е. Н. Российская, А. С. Говорун // Логопедия. — 2015. — С. 58–63.

2. **Ахутина, Т. В.** Трудности письма и их нейропсихологическая диагностика / Т. В. Ахутина // Чтение и письмо : трудности обучения и коррекция / под ред. О. Б. Иншаковой. — Москва, 2001. — С. 7–20. — ISBN 5-895022-58-8; ISBN 5-893953-35-5.

3. **Безруких, М. М.** Формирование навыков чтения и письма в процессе обучения детей. Российская государственная российская библиотека. — 2002. — № 1. — С. 68–77. — URL: / <http://metodisty.narod.ru/vsd04.htm> (дата обращения: 08.07.2024).

4. **Боликова, В. Г.** Создание организационно-педагогических условий для формирования читательской компетенции на уроках литературы / В. Г. Боликова // Читательская компетентность для XXI века. — Владимир, 2015. — С. 23–25.

5. Вестник Южно-Уральского государственного университета. — Серия : Лингвистика, 2013. — Выпуск 2.

6. **Виноградова, Н. Ф.** Функциональная грамотность младшего школьника : книга для учителя / Н. Ф. Виноградова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова. — Москва : Вентана–Граф, 2018. — 288 с. : ил. — (Российский учебник : Успешный педагог XXI века). — ISBN 978-5-360098-71-3.

7. **Волкова, Е. И.** Путь к книге. Опыт формирования читательской компетентности школьников : учебный сетевой проект / Е. И. Волкова // Образование Минщины. — 2017. — № 3. — С. 51–54.

8. **Воюшина, М. П.** Модернизация литературного образования и развития младших школьников / М. П. Воюшина. — Санкт-Петербург : Сударыня, 2007. — 318 с. — ISBN 978-5-745100-14-1.

9. **Галактионова, Т. Г.** Приобщение школьников к чтению : феномен открытого образования / Т. Г. Галактионова. — Санкт-Петербург, 2008. — ISBN 978-5-947771-77-0.

10. **Галактионова, Т. Г.** Развитие читательской компетентности субъектов образовательного процесса как фактор повышения качества современного образования / Т. Г. Галактионова // Национальная программа поддержки и развития чтения : материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции. — Москва : МЦБС, 2015. — С. 92–100. — ISBN 978-5-945150-66-4.

11. **Гейхман, Л. К.** Развитие читательской компетентности цифрового пользователя посредством составления учебного пользовательского словаря / Л. К. Гейхман, И. В. Ставцева. — Санкт-Петербург, 2008.

12. **Гончарова, Е. Л.** Методики оценки сформированности базовых компонентов читательской деятельности у детей с различными нарушениями в развитии / Е. Л. Гончарова // Дефектология. — 2001. — № 3. — С. 81–95.

13. **Гончарова, Е. Л.** Ранние этапы читательского развития. К теории вопроса / Е. Л. Гончарова // Дефектология. — 2007. — № 1. — С. 4–11.

14. **Гончарова, Е. Л.** Слепоглухой ребенок и книга. Обучение чтению и читательское развитие : научное издание / Е. Л. Гончарова. — Москва : Национальное образование, 2018. — 240 с. — ISBN 978-5-445411-98-7.

15. **Гокова, Е. И.** Чтение и читательская компетентность подрастающего поколения в контексте его жизнедеятельности / Е. И. Гокова // Чтение и грамотность – инструменты развития лич-

ности и общества : материалы конференции. — Липецк, 2007. — С. 35–47.

16. **Граник, Г. Г.** Как учить работать с книгой / Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Л. А. Концевая. — Москва : Мой учебник, 2007. — 256 с. — ISBN 978-5-987360-11-8.

17. Диагностика читательских компетенций школьников с тяжелыми нарушениями речи : методическое пособие / сост. М. Г. Ивлева, И. Н. Новоселова, Д. С. Толкачева. — Санкт-Петербург, 2021. — 23 с. — ISBN 978-5-907478-23-7.

18. **Долгова, О. В.** Тестовые материалы для оценки качества обучения / О. В. Долгова, С. Д. Маркова, А. О. Татур. — Москва : Интеллект-Центр, 2012. — 88 с. — ISBN 978-5-897908-04-2.

19. **Дюркгейм, Э.** Педагогика и социология / Э. Дюркгейм. — Москва, 1995. — С. 245. — ISBN 5-871990-36-3.

20. **Егоров, Т. Г.** Психология овладения навыком чтения / Т. Г. Егоров. — Москва : АПН РСФСР, 1953. — 264 с. — ISBN 5-898157-74-3.

21. **Жинкин, Н. И.** Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. — Москва : Наука, 1982. — 158 с.

22. **Забродина, Н. П.** Читательская грамотность : пособие по развитию функциональной грамотности старшеклассников / Н. П. Забродина, И. Е. Барсуков, А. А. Бурдакова и др. — Москва : Академия Минпросвещения России, 2021. — 80 с. — ISBN 978-5-842913-93-0.

23. **Загашев, И. О.** Чтение в библиотеке. Стратегия «Чтение с остановками» / И. О. Загашев, В. П. Гусева. — Москва : Чистые пруды, 2010. — 32 с. : ил. — (Библиотечка «Первого сентября», серия «Библиотека в школе»). — ISBN 978-5-966706-70-8.

24. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. — Москва : ИЦ ПКПС, 2004.

25. **Иншакова, О. Б.** Стратегия обработки зрительной информации у детей с нарушениями письма и чтения / О. Б. Иншакова, О. В. Левашов, М. Н. Русецкая; отв. ред. Г. А. Волкова // Актуальные проблемы логопатологии : исследование и коррекция. — Санкт-Петербург : Ассоциация логопатологов Санкт-Петербурга и области, 2001. — С. 76–81. — ISBN 978-5-990786-25-7.

26. **Качева, Е. В.** Развитие читательской компетентности школьников на основе ресурсов школьных информационно-библиотечных центров : учебно-методическое пособие / Е. В. Качева. — Челябинск: ЧИППКРО, 2022. — ISBN 978-5-503004-85-4.

27. **Киселева, Н. Ю.** Логопедическая работа по формированию читательских компетенций у учащихся с дислексией основной школы : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. — Москва : МГПУ, 2013. — 28 с.

28. **Ковалева, Г. С.** Международное сравнительное исследование PIRLS 2011 «Изучение качества чтения и понимания текста» и его основные результаты / Г. С. Ковалева // Народное образование. — 2013. — № 6. — С. 130. — ISBN 978-5-317044-82-4.

29. **Кожениязова, А. Е.** Читательская компетентность / А. Е. Кожениязова // Национальная ассоциация ученых. — 2016. — № 9. — С. 63–65.

30. **Колганова, Н. Е.** Педагогические условия формирования основ читательской компетентности младших школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. Е. Колганова. — Тамбов, 2013. — 235 с.

31. **Колганова, Н. Е.** Сущностные характеристики формирования основ читательской компетентности младших школьников / Н. Е. Колганова // Теория и практика образования в современном

мире : материалы II междунар. науч. конф. — Санкт-Петербург : Реноме, 2012.

32. **Корнев, А. Н.** Методика диагностики дислексии у детей : методическое пособие / А. Н. Корнев, О. А. Ишимова. — Санкт-Петербург, 2010. — 70 с. — ISBN 978-5-742225-80-5.

33. **Корнев, А. Н.** Нарушения чтения и письма у детей : учебно-методическое пособие / А. Н. Корнев. — Санкт-Петербург : МиМ, 2007. — 286 с. — ISBN 5-756200-04-5.

34. **Крылова, О. В.** Формирование читательской грамотности учащихся / О. В. Крылова // Школьные технологии. — 2016. — № 3. — С. 70.

35. **Кузьмина, Ю. В.** Читательская грамотность 15-летних школьников : значимость семейных, индивидуальных и школьных характеристик / Ю. В. Кузьмина, Ю. А. Тюменева // Вопросы образования. — 2011. — № 3. — С. 164–191.

36. **Кукушкина, О. И.** Осмысленное чтение и письмо : диагностика и коррекция трудностей : учебное пособие / О. И. Кукушкина, Е. Л. Гончарова. — Санкт-Петербург : ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2024. — 180 с. — ISBN 978-5-829021-91-7.

37. **Лалаева, Р. И.** Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у обучающихся / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. — Санкт-Петербург : Речь, 2001. — 242 с. — ISBN 5-222050-13-0; ISBN 5-940330-34-7.

38. **Лаппо, М. А.** Технология «медленного чтения» / М. А. Лаппо // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. — 2012. — № 10. — С. 49–70.

39. **Малышева, С. В.** Читательская компетентность ученика : зона повышенного внимания / С. В. Малышева // Читательская компетентность для XXI века. — Владимир, 2015. — С. 15–18.

40. **Морозова, Е. А.** Ценностно-смысловые основы читательской компетентности / Е. А. Морозова // Читательская компетент-

ность для XXI века. — Владимир : ГАОУ ДПО ВО ВИРО, 2015. — С. 136–140.

41. **Обухова, Н. А.** Некоторые особенности психического развития детей с задержкой психического развития, имеющих нарушения чтения и письма / Н. А. Обухова // Школьный логопед. — № 2. — С. 41–44.

42. **Орлова, Э. А.** Общекультурная и читательская компетентность / Э. А. Орлова // Остановиться. Оглянуться... — Москва, 2009. — С. 8–11.

43. **Орлова, Э. А.** Рекомендации по повышению уровня читательской компетентности в рамках Национальной программы поддержки и развития чтения / Э. А. Орлова. — Москва : МЦБС, 2008. — 71 с. — ISBN 978-5-915150-21-7.

44. **Осухова, Н. Г.** Социально-психологическое сопровождение. Семья и личность в кризисной ситуации / Н. Г. Осухова // Психологический журнал. — 2001. — № 31. — С. 2–17.

45. **Плетяго, Т. Ю.** Формирование читательской компетентности студентов вуза на основе герменевтических методов и приемов / Т. Ю. Плетяго // Профильное и профессиональное образование в условиях глобализации современного поликультурного пространства : материалы Всероссийской научно-практической конференции. — Челябинск : ЧФ РАНХиГС, 2011. — С. 118–122.

46. **Плотников, С. Н.** Читательская культура России / С. Н. Плотников. — 1999. — С. 17–63.

47. **Пранцова, Г. В.** Современные стратегии чтения : теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом : учебное пособие / Г. В. Пранцова, Е. С. Романичева. — Москва : Форум, 2016. — 368 с. — ISBN 978-5-911347-75-8.

48. **Разуваева, Т. А.** Формирование читательской компетенции студентов факультета иностранных языков : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. А. Разуваева. — Тула, 2006 — 10 с.

49. **Романов, Д. А.** Читательская компетенция и формирование иллюстративной базы словаря символов русской культуры / Д. А. Романов // Проблема развития читательской компетенции как компонента общей культуры человека. — Тула : ИПК и ППРО ТО, 2020. — С. 62–72.

50. **Русецкая, М. Н.** Дислексия в контексте когнитивно-коммуникативного развития учащихся с речевыми нарушениями / М. Н. Русецкая. — Москва : МГПУ, 2009. — 240 с. — ISBN 978-5-904827-60-1.

51. **Русецкая, М. Н.** Нарушения чтения у младших школьников: анализ речевых и зрительных причин : монография. — Санкт-Петербург, 2008. — 192 с. — ISBN 5-898158-59-6.

52. **Русецкая, М. Н.** Феномен дислексии в контексте когнитивно-коммуникативного развития учащихся общеобразовательной школы / М. Н. Русецкая // Дефектология, — 2009. — № 3. — С. 13–19.

53. **Самойлова, С. В.** Методические подходы к формированию читательской компетентности младших школьников / С. В. Самойлова, Е. В. Мышкина // Читательская компетентность для XXI века. — Владимир: ГАОУ ДПО ВО ВИРО, 2015. — С. 150–153.

54. **Сапа, А. В.** Формирование основ смыслового чтения в рамках реализации ФГОС основного общего образования / А. В. Сапа // Всё для учителя : научно-методический журнал. — 2014. — № 11. — С. 6–13.

55. **Сапун, Т. В.** Формирование читательской компетенции студентов университета : учебное пособие / Т. В. Сапун. — Оренбург : ЭБС АСВ, 2016. — 110 с. — ISBN 978-5-741015-02-5.

56. **Сергеев, А. А.** Формирование метапредметной компетенции «читательская грамотность» у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья и нормой развития / А. А. Сергеев. — Волгоград : Редакционно-издательский центр ВГАПО, 2019. — 119 с. — ISBN 978-5-989261-98-7.

57. **Светловская, Н. Н.** Обучение детей чтению : учебное пособие / Н. Н. Светловская. — Москва : Академия, 2001 — 282 с. : ил. — (Высшее образование). — ISBN 5-7695304-16-1.

58. **Сластенин, В. А.** Педагогика : учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. — Москва : Академия, 2011. — 608 с. — ISBN 978-5-769547-62-1.

59. **Сметанникова, Н. Н.** Как разорвать замкнутый круг / Н. Н. Сметанникова // Чтение и грамотность / сост. Е. И. Кузьмин, О. К. Громова. — Москва, 2007. — С. 53–59. — ISBN 978-5-915150-04-0.

60. **Стефановская, Н. А.** Читательская компетентность детей и подростков в оценках экспертов / Н. А. Стефановская // Доклады Научного совета по проблемам чтения РАО. — Вып. 16. — Москва : ФГБУ НИЦ РАН, 2019. — С. 116–120. — ISBN 978-5-604203-63-7.

61. **Сухарева, Г. Е.** Клинические лекции по психиатрии детского возраста / Г. Е. Сухарева. — Москва : Медицина, 1965. — 337 с.

62. **Taylor, W. L.** Cloze Procedure : A New Tool for Measuring Readability / W. L. Taylor // Journalism Quarterly. — 1953. — Vol. 30. — P. 415–433.

63. **Тихомирова, И. И.** О творческом чтении, или как воспитать талантливую читателя. Экскурс в историю вопроса / И. Тихомирова // Школьная библиотека. — 2008. — № 8–9. — С. 44–52.

64. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос.

Федерации. — Москва : Просвещение, 2016. — 57 с. — ISBN 978-5-090373-48-7.

65. Формирование готовности младших школьников к восприятию литературно-художественного произведения на основе лингвориторического подхода / С. А. Шапкина, А. А. Ворожбитова. — Москва : ФЛИНТА, 2014. — 119 с. — ISBN 5-887021-77-2.

66. Формирование читательской компетентности школьников в условиях введения ФГОС общего образования: материалы Научно-практической конференции / ред. Т. О. Автайкиной. — Новокузнецк : МАОУ ДПО ИПК, 2012. — 114 с. — ISBN 978-5-729105-08-3.

67. **Фотекова, Т. А.** Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов : пособие для логопедов и психологов / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. — Москва : АРКТИ, 2008. — 136 с. — ISBN 5-894152-59-3.

68. **Хлынцева, Ю. В.** Технология «интерактивный гексагон» или шестиугольное обучение в начальной школе / Ю. В. Хлынцева // Школьная педагогика. — 2019. — № 3. — С. 18–20.

69. **Ходякова, Л. А.** Читательская компетенция как составляющая общекультурной компетентности / Л. А. Ходякова, А. В. Супрунова // Наука и школа. — 2015. — Выпуск 6.

70. **Цукерман, Г. А.** Победа в PIRLS и поражение в PISA : судьба читательской грамотности 10-15-летних школьников / Г. А. Цукерман, Г. С. Ковалёва, М. И. Кузнецова // Вопросы образования. — 2011. — № 2. — С. 123–150.

71. **Цыпина, Н. А.** Обучение чтению детей с задержкой психического развития : пособие для учителя / Н. А. Цыпина. — Москва : Комплекс-центр, 2014. — 136 с. — ISBN 5-090041-31-8.

72. **Чиркина, Г. В.** Современные подходы к проблеме дислексии у школьников / Г. В. Чиркина // Материалы V междуна-

родной конференции РАД : Когнитивное и коммуникативное развитие школьников с дислексией. — Москва : Национальный книжный центр, 2011. — С. 7–12. — ISBN 978-5-904827-60-1.

73. **Чурляева, Т. Н.** Практикум по литературоведческому анализу: художественное высказывание в коммуникативном аспекте: учебное пособие / Т. Н. Чурляева. — Новосибирск : НГТУ, 2015. — 62 с. — ISBN 978-5-778227-00-2.

74. **Шаврина, О. Г.** Читательская компетентность как педагогическая проблема / О. Г. Шаврина // Школьная библиотека как центр воспитания и приобщения к чтению обучающихся : материалы областных педагогических чтений. — Курган : Институт развития образования и социальных технологий, 2013. — С. 13–15.

75. **Шарова, А. Д.** Занятия по формированию читательской грамотности / А. Д. Шарова // Мастер-класс : приложение к журн. «Методист». — 2015. — № 7. — С. 11–21.

76. **Ядровская, Е. Р.** Анализ и соотношение понятий «читательское развитие читателя-школьника», «литературная компетентность», «читательская компетентность» / Е. Р. Ядровская // Мир науки, культуры, образования. — 2009. — № 5. — С. 133.

77. **Ястребова, А. В.** Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А. В. Ястребова. — Москва : Просвещение, 1984. — 159 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ А (справочное)

Текст для прочтения «МУДРЫЙ КРОТ»

Однажды процессия старых зверей пошла к царю подземелья — кроту. Их вел хромой козел. Он постучал в ворота и сказал кроту: «Извини за беспокойство, но ты в тишине своего темного царства раздумываешь обо всем и поэтому можешь дать нам совет. Нас очень мучит старость, выпали у нас все зубы, ноют кости. Многие из нас пресыщены жизнью. Не можешь ли ты нам сказать, чем облегчить нашу старость?».

Крот вылез на кучу земли и сказал: «Дорогие друзья, вы правы. Я в тишине своего царства много, очень много думаю. И конечно, знаю лекарство, которое вам поможет от всех страданий. Пусть собака приведет ко мне того, кто будет жаловаться на тяжелую жизнь».

Через короткое время перед воротами подземного царства залаяла собака. Она привела старую лошадь. Когда они встретились, лошадь его попросила: «Дай мне, пожалуйста, лекарство от старости, все у меня болит».

«Пойдемте вместе», — приказал крот и повел их к глубокому пруду. Здесь он сказал лошади: «Эта вода — вода чудодейственная. Если ты плохо себя чувствуешь и жизнь тебе уже не нравится, то прыгни в нее. В ее глубине обо всем забудешь, там найдешь покой».

Лошадь ужаснулась и стала отказываться: «Слушай, крот, я не так уж плохо себя чувствую. У других зверей боль сильнее моей. Зачем мне прыгать в воду? Лучше погреюсь на солнышке, ведь оно мне поможет, и мне опять станет лучше. Извини, пожалуйста, за беспокойство. Может быть, я приду позже».

Крот улыбнулся, и собака с лошадью ушли. Чудодейственное лекарство крот предлагал также и другим зверям. Но каждому из них становилось на берегу лучше, и никто не искал отраду в глубине воды.

Е. А. Пермяк

ПРИЛОЖЕНИЕ Б (справочное)

Таблица уровней читательской компетентности в соответствии с предметными результатами основной образовательной программы

Таблица Б.1 — Уровни читательской компетентности в соответствии с предметными результатами основной образовательной программы

Содержание уровня читательской компетентности	Предметные результаты обучения
1	2
I уровень 5—6 классы	
Определяется наивно-реалистическим восприятием литературно-художественного произведения как истории из реальной жизни. Понимание текста на этом уровне осуществляется на основе буквальной распаковки смыслов; к художественному миру произведения читатель подходит с житейских позиций. Такое эмоциональное непосредственное восприятие создает основу для формирования осмыслен-	— Определять тему и основную мысль произведения; — владеть различными видами пересказа; — характеризовать героев-персонажей, давать их сравнительные характеристики; — находить основные изобразительно-выразительные средства, характерные для творческой манеры писателя, определять их художественные функции; — определять родо-жанровую специфику художественного произведения; — выделять в произведениях элементы

Продолжение таблицы Б.1

1	2
<p>ного и глубокого чтения, но с точки зрения эстетической еще не является достаточным. Оно характеризуется способностями читателя воспроизводить содержание литературного произведения, отвечая на вопросы: Что? Кто? Где? Когда? Какой?, кратко выражать / определять свое эмоциональное отношение к событиям и героям (качества последних только называются / перечисляются; способность к обобщениям проявляются слабо)</p>	<p>художественной формы и обнаруживать связи между ними; — выявлять, и осмыслять формы авторской оценки героев, событий, характер авторских взаимоотношений с «читателем» как адресатом*; — пользоваться основными теоретико-литературными терминами и понятиями как инструментом анализа и интерпретации художественного текста*; — представлять развернутый устный или письменный ответ на поставленные вопросы* ;— собирать материал и обрабатывать информацию, необходимую для составления плана, тезисного плана, конспекта, доклада, написания аннотации, сочинения, эссе, литературно-творческой работы, создания проекта на заранее объявленную или самостоятельно / под руководством учителя выбранную литературную или публицистическую тему, для организации дискуссии*; — выражать личное отношение к художественному произведению, аргументиро-</p>

Продолжение таблицы Б.1

1	2
	<p>вать свою точку зрения*; — выразительно читать с листа и наизусть произведения / фрагменты произведений художественной литературы, передавая личное отношение к произведению; — ориентироваться в информационном образовательном пространстве: работать с энциклопедиями, словарями, справочниками, специальной литературой; — пользоваться каталогами библиотек, библиографическими указателями, системой поиска в интернете*</p>
<p>II уровень 7–8 классы</p>	
<p>Характеризуется тем, что обучающийся понимает обусловленность особенностей художественного произведения авторской волей, однако умение находить способы проявления авторской позиции у него пока отсутствует. У читателей этого уровня формируется стремление размышлять над прочитанным, появляется умение выделять значимые в смысло-</p>	<p>— Пересказывать сюжет, выявлять особенности композиции, основной конфликт, вычленять фабулу; — оценивать систему персонажей; — находить основные изобразительно-выразительные средства, характерные для творческой манеры писателя, определять их художественные функции; — выявлять особенности языка и стиля писателя; – определять родо-жанровую специфику художествен-</p>

Продолжение таблицы Б.1

1	2
<p>вом и эстетическом плане отдельные элементы художественного произведения, а также возникает стремление находить и объяснять связи между ними. Читатель пытается аргументированно отвечать на вопрос <i>Как устроен текст?</i>, умеет выделять крупные единицы произведения, пытается определять связи между ними для доказательства верности понимания темы, проблемы и идеи художественного текста. Понимание текста на этом уровне читательской культуры осуществляется поверхностно; ученик знает формулировки теоретических понятий и может пользоваться ими при анализе произведения (например, может находить в тексте тропы, элементы композиции, признаки жанра), но не умеет пока делать «мостик» от этой информации к тематике, проблематике и авторской позиции</p>	<p>венного произведения*; — объяснять свое понимание нравственно-философской, социально-исторической и эстетической проблематики произведений*; — выделять в произведениях элементы художественной формы и обнаруживать связи между ними; — выявлять и осмыслять формы авторской оценки героев, событий, характер авторских взаимоотношений с «читателем» как адресатом произведения; — пользоваться основными теоретико-литературными терминами и понятиями как инструментом анализа и интерпретации художественного текста*; — представлять развернутый устный или письменный ответ на поставленные вопросы *; — вести учебные дискуссии; — собирать материал и обрабатывать информацию, необходимую для составления плана, тезисного плана, конспекта, доклада, написания аннотации, сочинения, эссе, литературно-творческой работы, создания проекта на заранее объявленную</p>

Продолжение таблицы Б.1

1	2
	<p>или самостоятельно / под руководством учителя выбранную литературную или публицистическую тему, для организации дискуссии*; — выражать личное отношение к художественному произведению, аргументировать свою точку зрения*; — выразительно читать с листа и наизусть произведения / фрагменты произведений художественной литературы, передавая личное отношение к произведению*; — ориентироваться в информационном образовательном пространстве: работать с энциклопедиями, словарями, справочниками, специальной литературой*; — пользоваться каталогами библиотек, библиографическими указателями, системой поиска в интернете*</p>
<p>III уровень 8–9 классы</p>	
<p>Определяется умением воспринимать произведение как художественное целое, концептуально осмысливать его в этой целостности, видеть воп-</p>	<p>— Выявлять особенности языка и стиля писателя; — определять родо-жанровую специфику художественного произведения*; — объяснить свое понимание нравствен-</p>

Продолжение таблицы Б.1

1	2
<p>лощенный в нем авторский замысел. Читатель, достигший этого уровня, сумеет интерпретировать художественный смысл произведения, то есть отвечать на вопросы: Почему (с какой целью) произведение построено так, а не иначе? Какой художественный эффект дало именно такое построение, какой вывод на основе именно такого построения мы можем сделать о тематике, проблематике и авторской позиции в данном конкретном произведении? Понимание текста на этом уровне читательской культуры осуществляется на основе «распаковки» смыслов художественного текста как дважды «закодированного» (естественным языком и специфическими художественными средствами)</p>	<p>но-философской, социально-исторической и эстетической проблематики произведений; — выделять в произведениях элементы художественной формы и обнаруживать связи между ними, постепенно переходя к анализу текста; анализировать литературные произведения разных жанров; — выявлять и осмыслять формы авторской оценки героев, событий, характер авторских взаимоотношений с «читателем» как адресатом произведения*; — пользоваться основными теоретико-литературными терминами и понятиями как инструментом анализа и интерпретации художественного текста; — представлять развернутый устный или письменный ответ на поставленные вопросы*; — вести учебные дискуссии; — собирать материал и обрабатывать информацию, необходимую для составления плана, тезисного плана, конспекта, доклада, написания аннотации, сочинения, эссе, литературно-творческой работы, созда-</p>

Продолжение таблицы Б.1

1	2
	<p>ния проекта на заранее объявленную или самостоятельно / под руководством учителя выбранную литературную или публицистическую тему, для организации дискуссии*; — выражать личное отношение к художественному произведению, аргументировать свою точку зрения*; — выразительно читать с листа и наизусть произведения / фрагменты произведений художественной литературы, передавая личное отношение к произведению; — ориентироваться в информационном образовательном пространстве: работать с энциклопедиями, словарями, справочниками, специальной литературой; — пользоваться каталогами библиотек, библиографическими указателями, системой поиска в интернете*</p>

ПРИЛОЖЕНИЕ В (справочное)

Таблица распределения показателей читательских компетенций у экспериментальной и контрольной групп

Таблица В.1 — Распределение показателей репродуктивной читательской компетенции у экспериментальной группы

Учащиеся	Объяснение значений отдельных слов, словосочетаний с прямым значением (max = 6)	Нахождение информации, заданной в тексте в явном виде (max = 6)	Выделение в тексте смысловых частей, подбор к ним заглавий (max = 4)	Определение основной темы или идеи текста (max = 2)	max = 18
1	2	3	4	5	6
Аmineва	2	5	1	2	10
Вершинин	6	4	2	0	12
Кожевников	6	5	0	0	11
Коршунов	3	2	0	0	5
Одоян	1	6	4	2	13

Продолжение таблицы В.1

1	2	3	4	5	6
Родионов	2	2	2	2	8
Саитов	2	1	4	2	9
Нурмухаметов	4	4	3	2	13
Фаизова	6	3	4	0	13
Юдина	2	1	0	0	3

Таблица В.2 — Распределение показателей репродуктивной читательской компетенции у контрольной группы

Учащиеся	Объяснение значений отдельных слов, словосочетаний с прямым значением (max = 6)	Нахождение информации, заданной в тексте в явном виде (max = 6)	Выделение в тексте смысловых частей, подбор к ним заглавий (max = 4)	Определение основной темы или идеи текста (max = 2)	max = 18
Абрамовских	2	4	4	2	12
Бузуев	6	6	2	2	16
Илюшина	6	6	4	2	18
Карпова	4	4	2	2	12
Меньшикова	6	4	2	0	12
Найденов	6	4	4	2	18
Некрасов	6	6	4	2	18
Павлик	6	6	4	2	18
Сидорова	6	6	4	1	17
Шпейд	6	6	4	2	18

Таблица В.3 — Распределение показателей информационно-познавательной читательской компетенции у экспериментальной группы

Учащиеся	Объяснение значения словосочетания или предложения с переносным значением (max = 4)	Определение истинности / ложности высказываний, составленных по тексту (max = 2)	Формулирование выводов на основе сопоставления информации, данной в различных частях текста (max = 4)	Соотнесение содержания текста со своим жизненным опытом, высказывание точки зрения по теме текста (max = 4)	max = 14
Аmineва	0	1	0	0	1
Вершинин	2	2	3	2	9
Кожевников	0	1	2	0	3
Коршунов	0	2	0	1	3
Одоян	2	1	1	1	5
Родионов	0	1	0	0	1
Саитов	2	2	1	1	6
Нурмухаметов	0	2	0	0	2
Фаизова	2	2	4	2	10
Юдина	0	0	0	0	0

Таблица В.4 — Распределение показателей информационно-познавательной читательской компетенции у контрольной группы

Учащиеся	Объяснение значения словосочетания или предложения с переносным значением (max = 4)	Определение истинности / ложности высказываний, составленных по тексту (max = 2)	Формулирование выводов на основе сопоставления информации, данной в различных частях текста (max = 4)	Соотнесение содержания текста со своим жизненным опытом, высказывание точки зрения по теме текста (max = 4)	max = 14
Абрамовских	2	1	1	2	6
Бузуев	2	1	0	0	3
Илюшина	2	1	4	1	8
Карпова	2	2	4	1	9
Меньшикова	2	2	2	0	6
Найденов	4	1	1	4	10
Некрасов	2	2	4	1	9
Павлик	3	2	4	2	11
Сидорова	4	1	4	2	11
Шпейд	2	2	4	0	8

Таблица В.5 — Распределение показателей рефлексивной читательской компетенции у экспериментальной группы

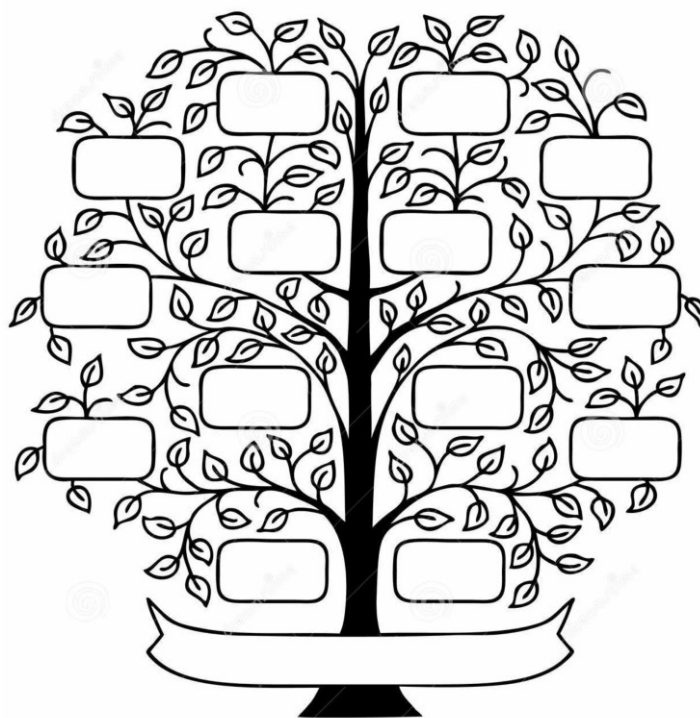
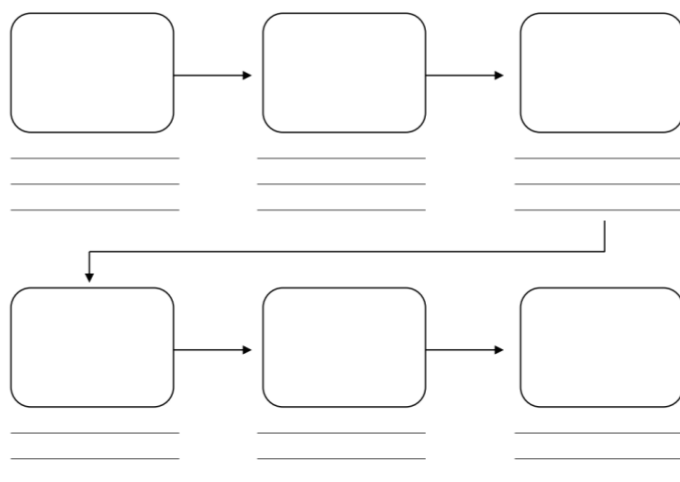
Учащиеся	Формулирование гипотез и выводов о замысле автора текста, его коммуникативных намерениях (max = 4)	Выделение ключевых слов текста (max = 2)	Определение языковых средств выражения авторского замысла (max = 4)	Формулирование своего отношения к прочитанному (max = 4)	max=14
Аmineва	0	0	0	0	0
Вершинин	0	0	2	1	3
Кожевников	0	0	4	1	5
Коршунов	0	0	2	1	3
Одоян	2	1	1	1	5
Родионов	1	0	0	0	1
Сайтов	0	0	0	1	1
Нурмухаметов	0	0	2	1	3
Фаизова	0	0	1	0	1
Юдина	0	0	0	0	0

Таблица В.6 — Распределение показателей рефлексивной читательской компетенции у контрольной группы

Учащиеся	Формулирование гипотез и выводов о замысле автора текста, его коммуникативных намерениях (max = 4)	Выделение ключевых слов текста (max = 2)	Определение языковых средств выражения авторского замысла (max = 4)	Формулирование своего отношения к прочитанному (max = 4)	max = 14
Абрамовских	3	2	4	3	12
Бузуев	2	2	4	0	8
Илюшина	3	2	4	4	13
Карпова	4	2	4	4	14
Меньшикова	2	0	1	1	4
Найденов	2	2	4	4	12
Некрасов	4	2	4	3	13
Павлик	0	2	4	4	10
Сидорова	4	2	4	4	14
Шпейд	4	2	2	3	11

ПРИЛОЖЕНИЕ Г (рекомендуемое)

Карта произведения



ПРИЛОЖЕНИЕ Д (справочное)

Клоуз-тесты

Клоуз-тест: А. С. Пушкин «Капитанская дочка»

Я слышал о тамошних метелях и знал, что целые (1 _____) бывали ими занесены. Савельич, согласно с мнением ямщика, советовал воротиться. Но ветер показался мне не силен; я понадеялся добраться заблаговременно до следующей (2 _____) и велел ехать скорее.

Ямщик поскакал, но всё поглядывал на восток. Лошади бежали дружно. Ветер между тем час от часу становился (3 _____). Облачко обратилось в белую тучу, которая тяжело подымалась, росла и постепенно облежала небо. Пошел мелкий снег — и вдруг повалил (4 _____). Ветер завыл; сделалась метель. В одно мгновение темное небо смешалось со снежным морем. Всё исчезло. «Ну, барин, — закричал ямщик, — беда: буран!» ...

Мне приснился сон, которого никогда не мог я (5 _____) и в котором до сих пор вижу нечто пророческое, когда соображаю с ним странные обстоятельства моей жизни...

Я находился в том состоянии чувств и души, когда сущность, уступая мечтаньям, сливается с ними в неясных

видениях первосония. Мне казалось, (6 _____) еще свирепствовал, и мы еще блуждали по снежной пустыне... Вдруг увидел я ворота и въехал на барский двор нашей (7 _____). Первою мыслию моею было опасение, чтоб батюшка не прогневался на меня за невольное возвращение под кровлю родительскую и не почел бы его умышленным ослушанием. С беспокойством я выпрыгнул из кибитки и вижу: матушка встречает меня на (8 _____) с видом глубокого огорчения. «Тише, — говорит она мне, — отец болен, при смерти и желает с тобою проститься». Пораженный страхом, я иду за нею в спальню. Вижу, комната слабо освещена; у постели стоят люди с печальными (9 _____). Я тихонько подхожу к постели; матушка приподымает полог и говорит: «Андрей Петрович, Петруша приехал; он воротился, узнав о твоей болезни; благослови его». Я стал на колени и устремил глаза мои на больного. Что ж?.. Вместо отца моего вижу в постели лежит мужик с черной (10 _____), весело на меня поглядывая. Я в недоумении оборотился к матушке, говоря ей: «Что это значит? Это не батюшка. И к какой мне стати просить благословения у мужика?» «Всё равно, Петруша, — отвечала мне матушка, — это твой посаженный (11 _____); поцелуй у него ручку, и пусть он тебя благословит...». Я не соглашался. Тогда мужик вскочил с постели, выхватил (12 _____) из-за спины и стал махать во все стороны. Я хотел бежать... и не мог; комната наполнилась мертвыми телами; я спотыкался о тела и скользил в кровавых (13 _____)... Страшный мужик ласково меня кликал, говоря: «Не бойсь, подойди под мое благословение...». Ужас и недоумение овладели мною... И в эту минуту я проснулся; лошади

стояли; Савельич (14 _____) меня за руку, говоря: «Выходи, сударь: приехали».

Я дожидался не долго. На другой день, когда сидел я за элегией и грыз перо в ожидании рифмы, (15 _____) постучался под моим окошком. Я оставил перо, взял шпагу и к нему вышел. «Зачем откладывает? — сказал мне Швабрин, — за нами не смотрят. Сойдем к реке. Там никто нам не помешает». Мы отправились молча. Спустясь по крутой тропинке, мы остановились у самой реки и обнажили (16 _____). Швабрин был искуснее меня, но я сильнее и смелее, и *monsieur* Бопре, бывший некогда солдатом, дал мне несколько уроков в фехтовании, которыми я и воспользовался. Швабрин не ожидал найти во мне столь опасного противника. Долго мы не могли сделать друг другу никакого (17 _____); наконец, приметя, что Швабрин ослабевает, я стал с живостию на него наступать и загнал его почти в самую реку. Вдруг услышал я свое имя, громко произнесенное. Я оглянулся и увидел (18 _____), сбегающего ко мне по нагорной тропинке... В это самое время меня сильно кольнуло в грудь пониже правого плеча; я упал и лишился чувств.

Сосед мой затянул тонким голоском заунывную бурлацкую песню, и все подхватили хором:

Не шуми, мати зеленая дубровушка,

Не мешай мне, доброму (19 _____), думу думати.

Что завтра мне, доброму молодцу, в допрос ийти

Перед грозного судью, самого царя.

Еще станет государь-царь меня (20 _____):
 Ты скажи, скажи, детинушка крестьянский сын,
 Уж как с кем ты (21 _____), с кем разбой держал,
 Еще много ли с тобой было (22 _____)?
 Я скажу тебе, надежа православный царь,
 Всеё правду скажу тебе, всю истину,
 Что товарищей у меня было (23 _____):
 Еще первый мой товарищ темная ночь,
 А второй мой товарищ булатный нож,
 А как третий-то товарищ, то мой (24 _____) конь,
 А четвертый мой товарищ, то тугой лук,
 Что рассыльщики мои, то калены (25 _____).
 Что возговорит надежа православный царь:
 Исполать тебе, детинушка крестьянский сын,
 Что умел ты (26 _____), умел ответ держать!
 Я за то тебя, детинушка, пожалую
 Среди поля хоромами высокими,
 Что двумя ли (27 _____) с перекладиной.

Ключ:

- | | |
|--------------|--------------|
| 1 — обозы | 9 — лицами |
| 2 — станции | 10 — бороною |
| 3 — сильнее | 11 — отец |
| 4 — хлопьями | 12 — топор |
| 5 — позабыть | 13 — лужах |
| 6 — буран | 14 — дергал |
| 7 — усадьбы | 15 — Швабрин |
| 8 — крыльце | 16 — шпаги |

17 — вреда

18 — Савельича

19 — молодцу

20 — спрашивать

21 — воровал

22 — товарищей

23 — четверо

24 — добрый

25 — стрелы

26 — воровать

27 — столбами

Клоуз-тест: Н. В. Гоголь «Ревизор»

Городничий. Я пригласил вас, господа, с тем, чтобы сообщить вам (1 _____) известие: к нам едет ревизор.

Аммос Федорович. Как ревизор?

Артемий Филиппович. Как ревизор?

Городничий. Ревизор из (2 _____), инкогнито. И еще с секретным предписанием.

Аммос Федорович. Вот те на!

Артемий Филиппович. Вот не было (3 _____), так подай!

Лука Лукич. Господи боже! еще и с секретным предписанием!

Городничий. Я как будто предчувствовал: сегодня мне всю ночь снились какие-то две необыкновенные (4 _____). Право, этаких я никогда не видывал: черные, неестественной величины! пришли, понюхали — и пошли прочь. Вот я вам прочту (5 _____), которое получил я от Андрея Ивановича Чмыхова, которого вы, Артемий Филип-

пович, знаете. Вот что он пишет: «Любезный друг, кум и благодетель (бормочет вполголоса, пробегая скоро глазами) ... и уведомить тебя». А! Вот: «Спешу, между прочим, (6 _____) тебя, что приехал чиновник с предписанием осмотреть всю губернию и особенно наш уезд (значительно поднимает палец вверх). Я узнал это от самых достоверных людей, хотя он представляет себя частным лицом. Так как я знаю, что за тобою, как за всяким, водятся (7 _____), потому что ты человек умный и не любишь пропускать того, что плывет в руки...» (остановясь), ну, здесь свои ... «то советую тебе взять предосторожность, ибо он может приехать во всякий час, если только уже не приехал и не живет где-нибудь (8 _____) ... Вчерашнего дня я ...». Ну, тут уж пошли дела семейные: «... сестра Анна Кирилловна приехала к нам со своим мужем; Иван Кириллович очень потолстел и все играет на скрипке...» — и прочее, и прочее. Так вот какое обстоятельство!

Бобчинский. Чрезвычайное (9 _____)!

Добчинский. Неожиданное известие!

Все. Что, что такое?

Добчинский. Непредвиденное дело: приходим в гостиницу...

Бобчинский (перебивая). Приходим с Петром Ивановичем в гостиницу ...

Добчинский (перебивая). Э, позвольте, Петр Иванович, я (10 _____).

Бобчинский. Э, нет, позвольте уж я... позвольте, позвольте... вы уж и слога такого не имеете...

Добчинский. А вы собьетесь и не припомните всего.

Бобчинский. Припомню, ей-богу, припомню. Уж не мешайте, пусть я расскажу, не мешайте! Скажите, господа, сделайте (11 _____), чтоб Петр Иванович не мешал.

Городничий. Да говорите, ради бога, что такое? У меня (12 _____) не на месте. Садитесь, господа! Возьмите стулья! Петр Иванович, вот вам стул.

(Все усаживаются вокруг обоих Петров Ивановичей.)

Ну, что, что такое?

Бобчинский. Позвольте, позвольте: я все по порядку. Как только имел

(13 _____) выйти от вас после того, как вы изволили смутиться полученным письмом, да-с, — так я тогда же забежал... уж, пожалуйста, не перебивайте, Петр Иванович! Уж все, все, все знаю-с. Так я, изволите (14 _____), забежал к Коробкину. А не заставши Коробкина-то дома, заворотил к Растаковскому, а не заставши Растаковского, зашел вот к Ивану Кузьмичу, чтобы сообщить ему полученную вами (15 _____), да, идучи оттуда, встретился с Петром Ивановичем...

Добчинский (перебивая). Возле будки, где продаются пироги.

Бобчинский. Возле будки, где продаются (16 _____). Да, встретившись с Петром Ивановичем, и говорю ему: «Слышали ли вы о новости-та, которую получил Антон Антонович из достоверного письма?» А Петр Иванович

уж услышали об этом от (17 _____) вашей Авдотьи, которая, не знаю, за чем-то была послана к Филиппу Антоновичу Почечуеву.

Добчинский (перебивая). За бочонком для французской водки.

Бобчинский (отводя его руки). За бочонком для французской водки. Вот мы пошли с Петром-то Ивановичем к Почечуеву... Уж вы, Петр Иванович... энтото... не (18 _____), пожалуйста, не перебивайте!.. Пошли к Почечуеву, да на дороге Петр Иванович говорит: «Зайдем, говорит, в (19 _____). В желудке-то у меня... с утра я ничего не ел, так желудочное трясение...» — да-с, в желудке-то у Петра Ивановича...» «А в трактир, говорит, привезли теперь свежей семги, так мы закусим». Только что мы в гостиницу, как вдруг молодой человек...

Добчинский (перебивая). Недурной (20 _____), в партикулярном платье...

Бобчинский. Недурной наружности, в партикулярном платье, ходит этак по комнате, и в лице этакое рассуждение... физиономия... поступки, и здесь (вертит рукою около лба) много, много всего. Я будто предчувствовал и говорю Петру Ивановичу: «Здесь что-нибудь неспроста-с». Да. А Петр-то Иванович уж мигнул пальцем и подозвали трактирщика-с, трактирщика Власа: у него жена три недели назад тому (21 _____), и такой пребойкий мальчик, будет так же, как и отец, содержать трактир. Подозвавши Власа, Петр Иванович и спроси его потихоньку: «Кто, говорит, этот молодой человек?» — а Влас и отвечает на это: «Это», — говорит... Э, не перебивайте, Петр Иванович, пожалуйста, не перебивай-

те; вы не расскажете, ей-богу не расскажете: вы пришепетываете; у вас, я знаю, один зуб во рту со (22 _____)...». «Это, говорит, молодой человек, чиновник, — да-с, — едущий из Петербурга, а по фамилии, говорит, Иван (23 _____) Хлестаков-с, а едет, говорит, в (24 _____) губернию и, говорит, престранно себя аттестует: другую уж неделю живет, из трактира не едет, забирает все на счет и не копейки не хочет платить». Как сказал он мне это, а меня так вот свыше и вразумило. «Э!» — говорю я Петру Ивановичу...

Добчинский. Нет, Петр Иванович, это я сказал: «Э!»

Бобчинский. Сначала вы сказали, а потом и я сказал. «Э! — сказали мы с Петром Ивановичем. — А с какой стати сидеть ему здесь, когда дорога ему лежит в Саратовскую губернию? Да-с. А вот он-то и есть этот (25 _____)».

Городничий. Кто, какой чиновник?

Бобчинский. Чиновник-та, о котором изволили получили notiцию, — ревизор.

Городничий (в страхе). Что вы, господь с вами! Это не он.

Добчинский. Он! и денег не платит и не едет. Кому же б быть, как не ему? И подорожная прописана в Саратов.

Бобчинский. Он, он, ей-богу он... Такой наблюдательный: все обсмотрел.

Увидел, что мы с Петром-то Ивановичем ели (26 _____), — больше потому, что Петр Иванович насчет своего желудка... да, так он и в тарелки к нам заглянул.

Меня так и проняло страхом.

Городничий. Господи, помилуй нас, грешных! Где же он там живет?

Добчинский. В (27 _____) номере, под лестницей.

Бобчинский. В том самом номере, где прошлого года подрались приезжие офицеры.

Городничий. И давно он здесь?

Добчинский. А недели две уж. Приехал на Василья Египтянина.

Городничий. Две недели! (В сторону.) Батюшки, сватушки! Выносите, святые угодники! В эти две недели высечена унтер-офицерская (28 _____)! Арестантам не выдавали провизии! На улицах кабак, нечистота! Позор! Поношенье!

(Хватается за голову.)

Ключ:

- | | |
|--------------------|--------------------|
| 1. — пренеприятное | 15 — новость |
| 2 — Петербурга | 16 — пироги |
| 3 — заботы | 17 — ключницы |
| 4 — крысы | 18 — перебивайте |
| 5 — письмо | 19 — трактир |
| 6 — уведомить | 20 — наружности |
| 7 — грешки | 21 — родила |
| 8 — инкогнито | 22 — свистом |
| 9 — происшествие | 23 — Александрович |
| 10 — расскажу | 24 — Саратовскую |
| 11 — милость | 25 — чиновник |
| 12 — сердце | 26 — семгу |
| 13 — удовольствие | 27 — пятом |
| 14 — видеть | 28 — жена |

Научное издание

Шереметьева Елена Викторовна

Данилова Олеся Телмановна

**ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Ответственный редактор Е. Ю. Никитина

Редактор Е. М. Сапегина

Компьютерная верстка В. М. Жанко

Подписано в печать 25.05.2026. Формат 60x84 1/16.

Усл. печ. л. 10,17. Тираж 500 экз. Заказ № _____

Центр издательской деятельности и научного сервиса.

454080, г. Челябинск, проспект Ленина, 69, каб. 447.

Типография Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет». 454080, г. Челябинск, проспект Ленина, 69, каб. 2.